



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SILAS ALBERTO GARCIA

**Epistemologia da Educação Física brasileira: uma (re)leitura
a partir de pesquisadores do campo e de Paul Feyerabend**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Silas Alberto Garcia

3. Título do trabalho

Epistemologia da Educação Física Brasileira: Uma (Re)leitura a partir de Pesquisadores do Campo e de Paul Feyerabend

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Carvalho Bungenstab, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silas Alberto Garcia, Discente**, em 06/06/2023, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3799933** e o código CRC **E8A2FCD0**.

SILAS ALBERTO GARCIA

**Epistemologia da Educação Física brasileira: uma (re)leitura
a partir de pesquisadores do campo e de Paul Feyerabend**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física, Esporte e Saúde.

Linha de Pesquisa: Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física e Esporte.

Orientador: Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Garcia, Silas Alberto

Epistemologia da Educação Física brasileira [manuscrito] : uma (re)leitura a partir de pesquisadores do campo e de Paul Feyerabend / Silas Alberto Garcia. - 2023.

209 f.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física, Goiânia, 2023.

Anexos. Apêndice.

1. Educação Física. 2. Epistemologia. 3. Paul Feyerabend. 4. Pluralidade. 5. Formação científica. I. Bungenstab, Gabriel Carvalho, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 35 da sessão de Defesa de Dissertação de Silas Alberto Garcia, que confere o título de Mestre(a) em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física, esporte e saúde**.

Ao/s dezessete de maio de dois mil e vinte e três, a partir da(s) 14:00, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Epistemologia da Educação Física Brasileira: Uma (Re)leitura a partir de Pesquisadores do Campo e de Paul Feyerabend**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Gabriel Carvalho Bungenstab (PPGEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Felipe Quintão de Almeida (PPGEF-UFES), membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) Marcelo Moraes e Silva (UFPR), membro titular externo e Profº Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUI) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Gabriel Carvalho Bungenstab**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dezessete de maio de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Quintão de Almeida, Usuário Externo**, em 18/05/2023, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Carvalho Bungenstab, Usuário Externo**, em 18/05/2023, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo De Conti Teixeira Costa, Coordenador de Pós-graduação**, em 18/05/2023, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Moraes e Silva, Usuário Externo**, em 18/05/2023, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3645038** e o código CRC **59734777**.

AGRADECIMENTOS

Ao término de uma árdua jornada, o coração se enche de gratidão. É o momento de rememorar o passado e refletir sobre tudo o que foi vivenciado. É tempo de expressar agradecimentos a todas aquelas pessoas que cooperaram para que este momento tão singular se concretizasse.

Inicialmente, expresso meus agradecimentos a meus pais, Jair e Marcia, que sempre foram meu sustentáculo e apoio incondicional em todos os momentos. A vocês, meu eterno amor, reconhecimento e gratidão.

In memoriam, meu emotivo agradecimento aos meus avós, João, Antônia e Delcina. Obrigado por tudo!

Ao meu irmão Pablio, pela convivência e experiência de vida juntos.

Agradeço a todos os meus familiares, que estiveram ao meu lado durante toda a trajetória.

À minha amada namorada e parceira Karine, que me brindou com todo o amor, carinho, ternura e apoio que eu necessitava para prosseguir.

Ao meu orientador, professor Dr. Gabriel Bungenstab, que foi um excelente companheiro, incentivador e amigo. Agradeço por toda a sabedoria, o conhecimento e a experiência compartilhados.

Aos professores Felipe Quintão de Almeida, Marcelo Moraes e Silva e Paulo Evaldo Fensterseifer, membros da banca, por contribuírem com seus valiosos apontamentos e sugestões para o aperfeiçoamento do meu trabalho. Agradeço por todo o saber compartilhado e pela oportunidade de aprender com vocês.

Com muita deferência, agradeço aos professores Valter Bracht, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, Ricardo Rezer, Felipe Quintão de Almeida, Marcelo Moraes e Silva, Juliano de Souza e Pedro Hallal, que prontamente concordaram em participar da entrevista, compartilhando conosco seus preciosos conhecimentos e experiências.

Expresso minha gratidão aos meus amigos Abdiel, Diogo, Júlio, George e Wemerton, que me acompanharam durante esta caminhada com muita amizade, cumplicidade e trocas de conhecimentos.

Agradeço também aos amigos do CMEI José Silva de Oliveira e da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Porangatu.

Externo a minha gratidão a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica

*Que eu me organizando posso desorganizar;
Que eu desorganizando posso me organizar.*
(Canção “Da lama ao caos”, Chico Science).

O amor da verdade é um dos motivos mais fortes para substituir o que realmente acontece por uma explicação simplificada, ou, dizendo de uma maneira menos polida, o amor da verdade é um dos motivos mais fortes para se enganar a si próprio e aos outros.
(FEYERABEND, 2006, p. 212-213, grifos do autor).

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar o debate epistemológico da Educação Física brasileira e avaliar quais as contribuições da epistemologia feyerabendiana para o campo. A partir dessa intencionalidade, organizou-se o itinerário da pesquisa através de quatro seções. **Na primeira seção**, apresenta-se quem em relação às escolhas metodológicas, a presente pesquisa desenvolveu-se predominantemente pelo viés qualitativo e, no que tange ao seu delineamento, foi conduzida por duas frentes, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa não experimental (estudo de campo). Isso posto, como técnica para a coleta de dados do delineamento não experimental, elegeu-se a entrevista semiestruturada. Realizaram-se as entrevistas com oito pesquisadores que possuem publicação(ões) de impacto sobre o tema da epistemologia da Educação Física brasileira, sendo eles: Valter Bracht, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, Pedro Hallal, Felipe Quintão de Almeida, Juliano de Souza, Marcelo Moraes e Silva e Ricardo Rezer. Realizou-se a análise dos dados das entrevistas seguindo os ciclos de cinco fases propostos por Yin (2016). **Na segunda seção**, buscou-se identificar, por meio da produção científica e de entrevistas com pesquisadores do campo, as principais problemáticas do cenário epistemológico da Educação Física brasileira. **Na terceira seção**, apresentam-se episódios biográficos relacionados à formação pessoal, profissional e acadêmico-científico de Paul Feyerabend. **Na quarta seção**, discutem-se, a partir dos pesquisadores do campo e das obras de Feyerabend, novos olhares e reflexões para os dilemas atuais do debate epistemológico da Educação Física brasileira. **À guisa de ponderações finais**, constatou-se que o pensamento feyerabendiano, apesar de controverso e, por vezes, muito mal interpretado, oferece contributos significativos para a compreensão e valorização da condição plural da Educação Física brasileira, para se contrapor à racionalidade instrumental e sua lógica de reificação, bem como para se pensar em uma formação científica mais qualificada para a área.

Palavras-chave: Educação Física; Epistemologia; Paul Feyerabend; Pluralidade; Formação científica.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to investigate the epistemological debate in Brazilian Physical Education and evaluate whether there are contributions from Feyerabend's epistemology to the field. With this intention, the research itinerary was organized into four sections. **In the first section**, the research was predominantly qualitative and conducted through two fronts: bibliographic research and non-experimental research (field study), with semi-structured interviews being the chosen technique for data collection. Interviews were conducted with eight researchers who have published impact studies on the epistemology of Brazilian Physical Education, including Valter Bracht, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, Pedro Hallal, Felipe Quintão de Almeida, Juliano de Souza, Marcelo Moraes e Silva and Ricardo Rezer. Data analysis followed the five-phase cycles proposed by Yin (2016). **In the second section**, the aim was to identify, through scientific production and interviews with researchers in the field, the main problems in the epistemological scenario of Brazilian Physical Education. In the third section, biographical episodes related to Paul Feyerabend's personal, professional, and academic-scientific formation were presented. **In the fourth section**, new perspectives and reflections for the current dilemmas of the epistemological debate in Brazilian Physical Education were discussed based on the researchers' views and Feyerabend's works. **In conclusion**, it was found that Feyerabend's thought, despite being controversial and sometimes misinterpreted, offers significant contributions to understanding and valuing the plural condition of Brazilian Physical Education, countering instrumental rationality and its logic of reification, as well as to thinking about a more qualified scientific formation for the field.

Keywords: Physical Education; Epistemology; Paul Feyerabend; Plurality; Scientific Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. TRAJETÓRIA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	21
1.1 MÉTODO, ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	22
1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	23
1.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	24
2. AS PROBLEMÁTICAS DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DIALOGANDO COM A LITERATURA E COM PESQUISADORES DO CAMPO	31
2.1 O DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA NO SÉCULO XX	32
2.2 A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA A PARTIR DA ECLOSÃO DO MOVIMENTO RENOVADOR	44
2.3 CLASSIFICAÇÕES, RÓTULOS, GIROS E O “JOGO” DA VERDADE: O PANORAMA DA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI	62
3. UM DADAÍSTA? UM ICONOCLASTA? UM TERRORISTA DA CIÊNCIA? (IN)DECIFRANDO PAUL KARL FEYERABEND	90
3.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA DE PAUL FEYERABEND: DO NASCIMENTO ATÉ O DRAMA DA GUERRA	91
3.2 INÍCIO, DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DA CARREIRA ACADÊMICA DE PAUL FEYERABEND	98
4. TEMAS E DILEMAS DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: LANÇANDO NOVOS OLHARES E REFLEXOES A PARTIR DE PAUL FEYERABEND	111
4.1 CIENTIFICIDADE, RAZÃO, FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PLURALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	111
4.1.1 DILEMA EPISTEMOLÓGICO 1: DO CIENTIFICISMO À REIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	113
4.1.2 DILEMA EPISTEMOLÓGICO 2: DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA À PLURALIDADE	126
4.1.3 DILEMA EPISTEMOLÓGICO 3: NA CONTRARREGRA DO MOVIMENTO RENOVADOR?	154
5. PONDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	181
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	200
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	200
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	203
ANEXOS	205
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (ESTUDO DE CAMPO)	205

INTRODUÇÃO

O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses.

[...] Se, como vimos, definir a Educação Física parece ao estudante uma tarefa tão complicada, isso talvez seja um sinal indicativo de que os próprios professores e demais técnicos especializados também não tenham deixado muito clara a noção de seu significado. Nada é mais revelador da carência de reflexão e fundamentação nessa atividade profissional do que tentar posicionar os papéis da Educação Física, ou seja, situar os seus propósitos.

[...] Desse prisma, torna-se fundamental que todos os envolvidos na causa da Educação Física nacional pensem e repensem constantemente as suas bases filosóficas, buscando resgatar a essência do ato verdadeiramente humano e para que, dentro de nossa realidade, possamos encontrar novos caminhos. (MEDINA, 1990, p. 35-72).

O campo da Educação Física brasileira vive na dissensão identitária e epistemológica desde a deflagração de sua crise que foi iniciada na entrada da década de 1980 (o que não significa que antes desse período não houvesse tensionamentos em relação à identidade da Educação Física brasileira). Foi a partir desse contexto que uma efervescente disputa teórico-política se alastrou no campo e, conforme Lima (2000), o que era crise se transformou em crises. Isso porque, num primeiro cenário, as discussões estavam centradas especialmente na tentativa de delinear uma nova identidade para a Educação Física, porém, no início da década de 1990, os debates se transladaram para a esfera epistemológica. Diante disso, o grande dilema, o pomo de discórdia foi lançado: a Educação Física é ou não uma ciência? Ademais, derivadas desse dilema vieram outras questões, como: “[...] a Educação Física é sua ciência? Qual seu objeto? Qual é a ciência da qual, nós, profissionais da Educação Física, seríamos seus praticantes? Qual o lugar da Educação Física no espectro dos saberes?” (LIMA, 2000, p. 96). Essas dubiedades acirraram ainda mais os embates.

Toda essa conjuntura de embates político-ideológicos e epistêmicos transformou a Educação Física brasileira em um campo plural (ALMEIDA, BRACHT, VAZ, 2012; BUNGENSTAB, 2020a; GARCIA *et al.*, 2021). O campo foi imbuído de propostas, abordagens, vertentes, metodologias, posições político-ideológicas etc., tornando-se uma área que pode ser figurada como um mosaico (FENSTERSEIFER, 2006).

Até o final do século XX, as discussões ficaram circunscritas à problemática identitária, ao dilema se a Educação Física era ou não uma ciência e, por conseguinte, à ambivalência entre as vertentes científicas e pedagógicas. No entanto, no século XXI, esse quadro se alterou, novas discussões e eixos temáticos passaram a dominar os debates no campo. É nesse período, especificamente na primeira década, que o “[...] campo vai ganhar novos contornos e intensificar as práticas científicas, incorporando-as definitivamente em seu *modus operandi*” (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2015, p. 69).

A culminância desse quadro foi a constituição de uma área plural, tanto na dimensão teórico-epistêmica quanto na política. Isso, portanto, como reflexo do campo ter sido orbitado por várias vertentes, abordagens, tendências, posicionamentos político e ideológico e perspectivas epistemológicas (ALMEIDA *et al.*, 2012; ALMEIDA; VAZ, 2010; BUNGENSTAB, 2020a).

Entrando nesse novo cenário de debate no campo – e mantendo seu interesse pela discussão epistemológica – Betti (2005) teceu significativas contribuições e trouxe novos contornos para se (re)pensar epistemologicamente a Educação Física brasileira. Ele buscou superar as limitações teórico-político-epistêmicas ocasionadas pela dicotomia e polarização entre as vertentes científicas e pedagógicas. Para isso, Betti (2005) recorreu e se respaldou na filosofia da ciência. O autor referenda que a Educação Física não deve ser concebida como uma ciência e sim como um campo acadêmico-profissional com necessidades e particularidades intrínsecas, que usa das variadas ciências e da filosofia para constituir seus objetos de análise e sua ação pedagógica.

Mesmo com essas contribuições pertinentes de Betti, assim como de outros autores e dos debates travados desde a década de 1980, a identidade da Educação Física brasileira continua na indeterminação. Assim, uma das poucas questões que pode ser vista como indubitável em nosso campo é o fato de não ser possível afirmar categoricamente o que é Educação Física (FENSTERSEIFER, 2010). O que se tem são diversas interpretações sobre a Educação Física, o que Rezer (2010, p. 75) denominou como sendo as “[...] ‘formas-de-ser’ da EF contemporânea [...]”.

Como apontado por Almeida *et al.* (2012), a partir do século XXI, a discussão epistemológica no campo da Educação Física brasileira centrou-se em uma tendência de rotulações e polarizações epistemológicas. Essa perspectiva, conforme os autores, originou-se por meio do desenvolvimento de duas categorias de classificações

epistemológicas: “[...] 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 [...]” (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 242). Essa última categoria se configura através do embate entre aqueles que sustentam os giros (linguísticos, hermenêuticos e pragmáticos) e os que se pautam pela recuperação da ontologia realista (BUNGENSTAB, 2020a).

O debate entre os giros e o resgate ontológico permaneceu no centro das discussões epistemológicas da Educação Física brasileira de modo hegemônico até o final da primeira década do século XXI. Tal fato foi constatado na pesquisa de Bungenstab (2020a), que mapeou e analisou as produções científicas do século XXI nos principais periódicos da Educação Física que tinham como foco o debate epistemológico. Ademais, o autor identificou que, na segunda década do século XXI, as discussões epistemológicas no campo da Educação Física brasileira vêm sendo marcadas por duas tendências: 1) os debates entre os giros epistemológicos e a presença dos “pós-modernos” se mantiveram; 2) principia-se um movimento de atividade epistemológica que se centra em escrutinar e avaliar os limites e as possibilidades das teorias e ideias dos variados autores que são utilizados no campo.

A segunda tendência de atividade epistemológica que emerge de forma incipiente no campo da Educação Física brasileira caminha em direção da valorização da pluralidade das teorias e concepções (BUNGENSTAB, 2020a). Essa parece a senda mais profícua para o campo, tendo em vista que “a proliferação de teorias é benéfica [...] ao passo que a uniformidade prejudica o [...] poder crítico. A uniformidade também ameaça o livre desenvolvimento do indivíduo” (FEYERABEND, 2011b, p. 49).

Todavia, vale frisar que o debate epistemológico não é algo particular do campo da Educação Física brasileira, mas sim um processo que está relacionado com o desenvolvimento do conhecimento humano (especialmente dos conhecimentos filosóficos e científicos) (DUTRA, 2010; MOSER *et al.*, 2009). Com efeito, essas questões presentes nas discussões epistemológicas da Educação Física brasileira já foram enfrentadas, claro, em escala e em contextos diferentes, no âmbito da filosofia da ciência.

No século XX, filósofos da ciência, como Gaston Bachelard, Karl Popper, Imre Lakatos, Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, travaram embates epistemológicos calorosos sobre o desenvolvimento da ciência e do conhecimento. Cada um desses pensadores desenvolveu e deixou profícuos postulados epistemológicos. Assim, em

consonância com Garcia e Bungenstab (2021b, p. 2), “[...] todo e qualquer debate epistemológico precisa levar em consideração as contribuições e reflexões desses – e de outros – intelectuais da filosofia da ciência”¹, pois eles se dedicaram especificamente às questões atinentes à epistemologia.

Contudo, no debate epistemológico da Educação Física brasileira, os filósofos da ciência do século XX foram, ao que se pode induzir, pouco acionados. Alguns trabalhos até os utilizaram, como o de Kokubun (1995), que recorreu a Popper; o artigo de Pereira (1998), que, de maneira geral, abordou Popper, Kuhn e Feyerabend, mas dando mais enfoque no primeiro filósofo; o trabalho de Sérgio (2003), que se valeu de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn; o resumo expandido e a dissertação de Velozo (2003, 2004), que usou Feyerabend; os artigos de Loch (2012) e Mezzaroba e Bassani (2015), que se respaldaram em Thomas Kuhn; a obra de Souza (2021a), que mobilizou algumas concepções teóricas de Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend para embasar seu programa de pesquisa da Educação Física reflexiva. Porém, quando se analisa toda a produção científica da Educação brasileira no que tange à discussão epistemológica, percebe-se que é uma quantidade ínfima de trabalhos que operou, de algum modo, com os filósofos da ciência do século XX.

Isso posto, valendo-se da reflexão de Galak e Almeida (2020, p. 13) que nos suscitam a pensar que “[...] os espaços vazios por onde as discussões epistemológicas possam acontecer”, depreende-se que a pouca utilização das teorias dos filósofos da ciência do século XX consiste em uma lacuna em nosso campo na qual a discussão epistemológica pode acontecer. Buscando explorar essa lacuna (sem a menor intenção de ocupá-la ou preenchê-la por completo), mobilizar-se-á, nesta pesquisa, um dos filósofos da ciência do século XX que teve pouca expressividade na Educação Física brasileira, a saber, o austríaco Paul Karl Feyerabend.

As reflexões cunhadas por Feyerabend (2010, 2011a, 2011b, 2016) em relação à epistemologia, ciência, razão, racionalidade e verdade nos possibilitam uma leitura mais crítica e menos dogmática e monista do processo de desenvolvimento do conhecimento humano. O autor nos suscita a pensar que nenhuma metodologia, abordagem ou método deve ser aceito como infalível, tendo em vista que nada está

¹ Levar em consideração não significa concordar e reproduzir o que os filósofos da ciência do século XX escreveram, mas sim reconhecer que, no concernente às questões de natureza epistemológica, eles são referência basilares e importantes.

isento de limitações (FEYERABEND, 2011b, 2016). Essas e outras elucubrações epistêmicas cunhadas por Feyerabend propiciam elementos demasiadamente significativos para analisarmos, epistemologicamente, a Educação Física brasileira, sobretudo no que concerne à cientificidade, à formação científica e à pluralidade epistemológica e político-ideológica que, historicamente, constituiu-se em nosso campo.

Destarte, o *corpus* feyerabendiano nos instiga a refletir que os debates epistemológicos são saudáveis para os campos do conhecimento, desde que não sejam balizados por tendências dogmáticas e monistas. Dessa forma, o movimento de atividade epistemológica que vem se erigindo no campo da Educação Física brasileira nos últimos anos, de analisar e avaliar os limites e as possibilidades de teorias e ideias dos autores e não de “[...] se preocupar em discutir, no âmbito estrutural, as diferentes concepções de ciência e de verdade [...]” (BUNGENSTAB, 2020, p. 12), é assaz benéfico para o desenvolvimento da nossa área.

Então, buscando contribuir e advogar para que o debate epistemológico da Educação Física brasileira siga em direção dessa tendência de pluralidade e de oposição aos binarismos e fragmentações do campo (FERON; SILVA, 2007), é que esta pesquisa se constitui. Pressupõe-se que as reflexões e críticas epistemológicas de Feyerabend podem contribuir para a valorização da pluralidade em nosso campo. À vista disso, é necessária uma investigação mais consistente para que se consiga analisar quais as possibilidades contributivas e os limites da epistemologia feyerabendiana para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira.

Assim sendo, esta dissertação de mestrado está balizada pela seguinte problemática: a epistemologia feyerabendiana possui elementos teórico-epistemológicos que podem contribuir para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira?

Haja vista isso, o presente trabalho possui como objetivo geral investigar o debate epistemológico da Educação Física brasileira e avaliar quais as contribuições da epistemologia feyerabendiana para o campo. Já os objetivos específicos são: 1) identificar, por meio da produção científica e de entrevistas com pesquisadores do campo, as principais problemáticas do cenário epistemológico da Educação Física brasileira; 2) descrever e apresentar episódios biográficos relacionados à formação pessoal, profissional e acadêmico-científico de Paul Feyerabend; 3) discutir, a partir

dos pesquisadores do campo e das obras de Feyerabend, novos olhares e reflexões para os dilemas atuais do debate epistemológico da Educação Física brasileira.

O que justifica, num primeiro momento, a pertinência deste trabalho é o fato de os constructos epistemológicos de Feyerabend terem sido pouco explorados no campo da Educação Física brasileira de forma mais pormenorizada. Após uma busca genérica em algumas das principais bibliotecas virtuais (Portal de Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e Google Acadêmico), encontrou-se apenas o trabalho de Velozo (2003) no âmbito da Educação Física brasileira, cuja finalidade fosse explorar a epistemologia feyerabendiana.

Destarte, buscando verificar com mais rigor a presença de Feyerabend na produção científica da Educação Física brasileira, empreendeu-se uma pesquisa de levantamento bibliográfico para diagnosticar a presença desse pensador na área da Educação Física brasileira².

Para tanto, realizou-se um mapeamento dos principais periódicos editados na área da Educação Física no Brasil, a partir da classificação “Qualis” (2013–2016) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diante disso, utilizaram-se cinco critérios de seleção e escolha das revistas a serem pesquisadas: 1) revistas brasileiras da área da Educação Física que publicam em língua portuguesa e língua espanhola; 2) revistas que disponibilizam todos os seus números de forma on-line desde a sua primeira edição; 3) revistas que publicam, principalmente, pesquisas na subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física brasileira; 4) revistas com o Qualis-Capes classificadas entre A1 até B2; e 5) revistas que tiveram sua primeira edição publicada ainda no século XX. Assim, foram escolhidos três periódicos: Revista Motrivivência, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a).

Feito isso, o propósito consistiu em fazer um mapeamento de caráter quantitativo das referências a Feyerabend nas produções científicas desses periódicos. Para tanto, entrou-se nas páginas virtuais das três revistas e analisou-se individualmente cada artigo publicado desde a primeira edição até o ano de 2020.

² O objetivo desse levantamento para o desenvolvimento desta dissertação foi apenas o de apresentar o panorama sobre a utilização de Feyerabend nas produções da Educação Física brasileira e verificar se a nossa hipótese, de que ele era pouco acionado, seria corroborada.

Como critério de exclusão, os editoriais, as entrevistas e as resenhas não foram incluídas (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a).

Então, construiu-se o Quadro 1 para apresentar o quantitativo de vezes que Feyerabend foi referenciado em cada periódico analisado.

Quadro 1 - Número total de artigos publicados e número de artigos que referenciam Paul Feyerabend em cada periódico até 2020

Ano/Periódicos	Revista Movimento	Revista Pensar a Prática	Revista Motrivivência	TOTAL
Total de artigos publicados até 2020	1016	837	676	2529
Artigos que referenciam Feyerabend até 2020	7	0	0	7

Fonte: Garcia e Bungenstab (2021a).

Como se nota no Quadro 1, Feyerabend foi referenciado somente 7 vezes em um contexto de 2.529 produções científicas conferidas. Percentualmente, isso representa apenas 0,28% do total de artigos publicados nos três periódicos até o ano de 2020. Destaca-se também o fato de todos os 7 (100%) trabalhos encontrados que referenciam Feyerabend terem sido publicados na Revista Movimento (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a).

Visto isso, fica evidente que, em termos quantitativos, existe uma invisibilidade de Feyerabend nas produções da Educação Física nos periódicos analisados, já que ele quase não foi acionado (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a).

As ideias e reflexões de Feyerabend são muito mal interpretadas e em vários casos usadas de maneira impropriedade (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a). Pondera-se que talvez isso, juntamente com o fato de a maioria das suas obras ter sido traduzida para o português somente a partir da segunda década do século XXI (MACHADO, 2017), tenha sido um dos principais motivos para a pouca utilização de Feyerabend em nossa área³.

Nessa esteira, emerge também a adjacente indagação: será que a invisibilidade de Feyerabend se dá porque as teorias e conceitos cunhados por ele não contribuem para as discussões epistemológicas do campo da Educação Física brasileira? A partir da nossa hipótese, acredita-se não ser o caso. Conjectura-se que o arcabouço teórico

³ É oportuno destacar que a “invisibilidade” de Feyerabend não é algo exclusivo da Educação Física brasileira, uma vez que a investigação realizada por Correa e Bazz (2015) constatou, após analisar 188.897 (cento e oitenta e oito mil oitocentos e noventa e sete) trabalhos na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, pouquíssimos trabalhos que usavam os constructos teórico-epistemológicos desse notável filósofo da ciência.

de Feyerabend pode ser profícuo para reflexionar sobre as seguintes questões do debate epistemológico da Educação Física brasileira: a) pluralidade e b) cientificidade e formação científica.

Portanto, esta pesquisa constitui-se inovadora por propositar investigar as construções teóricas de um autor que ainda não foi escrutinado de forma mais meticulosa em nossa área. Essas possibilidades hipotéticas elencadas acima são o que dá corpo à segunda justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

No âmbito da organização do presente estudo, optou-se por adotar uma estrutura que englobasse quatro seções distintas, dotadas, cada uma, de intencionalidade específica. Nesse sentido, ressalta-se que, salvo a primeira seção, todas as outras partes são passíveis de serem compreendidas autonomamente, apresentando um valor intrínseco singular. Tal abordagem permite não apenas uma apreciação multifacetada do objeto de estudo, mas também uma compreensão mais refinada de suas particularidades, uma vez que cada seção se revela como uma parcela valiosa do todo.

Na primeira seção, apresenta-se e justifica-se a trajetória metodológica que foi trilhada para o desenvolvimento da pesquisa. Destaca-se ser um tipo de pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que é delineada através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa não experimental (pesquisa de campo), tendo como instrumentos de pesquisa o levantamento bibliográfico para aquela e a entrevista semiestruturada para esta última. Têm-se como sujeitos entrevistados oito (8) pesquisadores da Educação Física brasileira que tenham publicação(ões) de impacto relacionada(s) à discussão da atmosfera epistemológica da Educação Física brasileira, sendo eles: Valter Bracht, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, Pedro Hallal, Felipe Quintão de Almeida, Juliano de Souza, Marcelo Moraes e Silva e Ricardo Rezer.

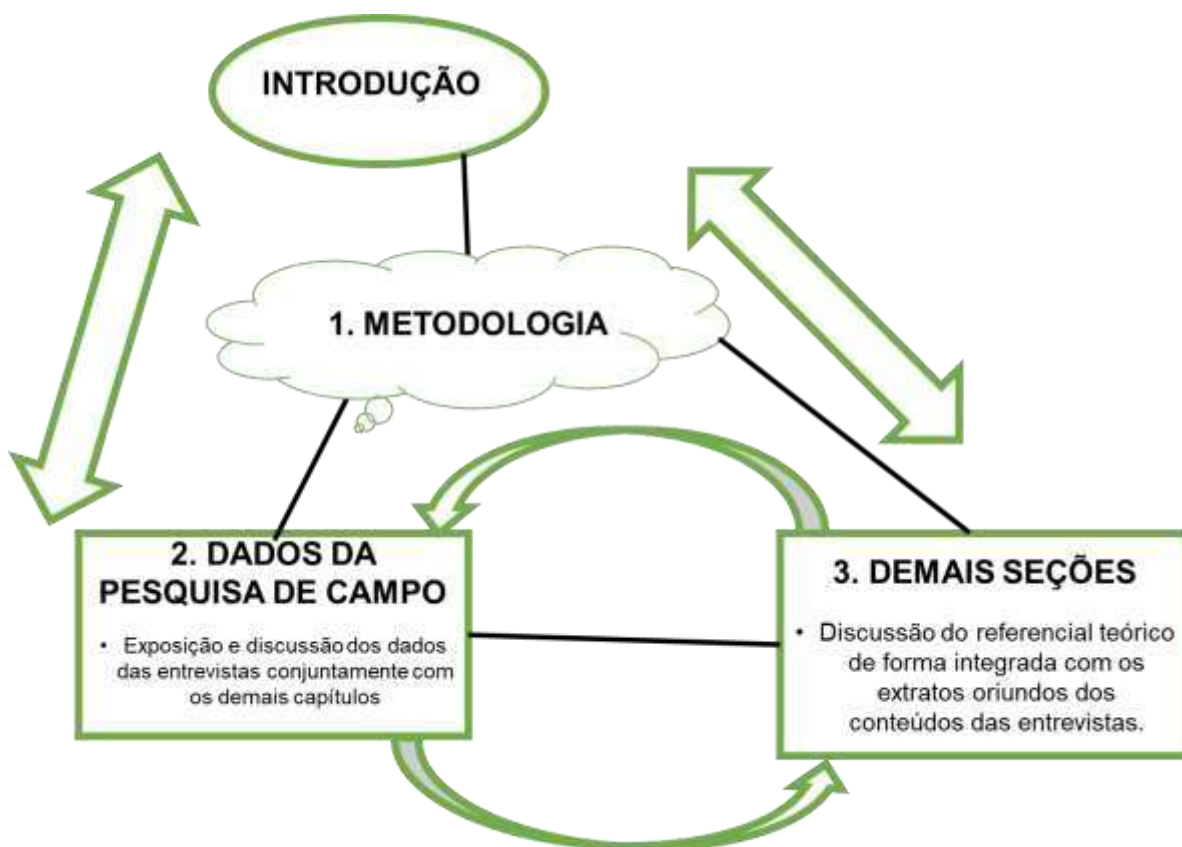
A partir da segunda subseção, esta dissertação desenvolveu-se por meio de uma organização integrativa. Mas o que seria uma organização integrativa? Bem, isso significa que, em vez de apresentar o referencial teórico para depois expor e discutir os resultados da pesquisa com base no referencial teórico (o que é padrão no âmbito da pesquisa), proceder-se-á na contrarregra (aos moldes de Feyerabend⁴), de tal

⁴ A contrarregra, na esteira de Feyerabend (2011b), significa percorrer um caminho oposto a alguma(s) regra(s) convencionalizada(s) do empreendimento científico.

forma que os resultados dos dados da pesquisa sejam utilizados conjuntamente com as demais subseções.

De modo mais simples, isso significa que os dados abstraídos da pesquisa de campo (o conteúdo das entrevistas) tiveram integração com todas as subseções e com o referencial teórico adotado (epistemologia feyerabendiana) nesta dissertação. Então, em alguns momentos, os extratos retirados do *corpus* de dados serviram para respaldar alguns elementos do referencial teórico, ao passo que, em outros momentos, esses extratos foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico. Teve-se, portanto, um constante diálogo (ver Figura 1) entre os dados da pesquisa de campo e as demais seções.

Figura 1 – Esquema da organização integrativa da pesquisa



Fonte: produzido pelo autor.

À vista disso, na segunda seção, denominada de “As problemáticas do debate epistemológico da Educação Física brasileira: dialogando com a literatura e com pesquisadores do campo”, identificou-se, por intermédio da produção científica e das entrevistas com pesquisadores do campo, que as principais problemáticas do atual

cenário epistemológico da Educação Física brasileira estão associadas às discussões da pluralidade, das concepções científicas e razão e da formação científica.

A terceira seção, designada de “Um dadaísta? Um iconoclasta? Um terrorista da ciência? (In)decifrando Paul Karl Feyerabend”, procurou atender ao segundo objetivo específico do trabalho, isto é, apresentar Paul Feyerabend e analisar seus constructos epistemológicos. Dessa forma, a partir de um esforço biográfico e bibliográfico, apresentou-se em síntese a história de vida de Paul Karl Feyerabend, destacando elementos desde sua infância até a sua fatídica morte que são pertinentes para a compreensão desse célebre físico e filósofo da ciência.

A quarta seção, intitulada “Temas e dilemas do debate epistemológico da Educação Física brasileira: lançando novos olhares e reflexões a partir de Paul Feyerabend”, teve como finalidade expor algumas reflexões e discussões (síntese integradora do trabalho), a partir das ponderações dos pesquisadores entrevistados e do embasamento da epistemologia feyerabendiana, no intuito de tentar contribuir com alguns dos dilemas epistemológicos do campo da Educação Física brasileira.

1. TRAJETÓRIA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Anzóis são métodos.

Assim como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar o que desejamos pegar.

[...] Não se deixe hipnotizar, mistificar, enganar pelas repetidas afirmações acerca das maravilhas do método científico. Ele é muito importante. Sem anzóis não há peixes. Cuidado, entretanto, com a arrogância do pescador, que, com um peixinho na mão, pretende haver desvendado o mistério da lagoa escura. (ALVES, 2015, p. 120, 121).

Nesta seção, encontra-se a descrição pormenorizada da trajetória metodológica que foi percorrida para o desenvolvimento desta pesquisa. Para fins didáticos, o percurso metodológico deste trabalho foi sintetizado e representado em uma figura a partir de um mapa mental (ver Figura 2).

Figura 2 – Síntese da trajetória metodológica da pesquisa



Fonte: produzido pelo autor.

Para uma compreensão ainda mais sintética do percurso metodológico em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa, desenvolveu-se o Quadro 2.

Quadro 2 - Esquema metodológico da dissertação

Problema	A epistemologia feyerabendiana possui elementos teórico-epistemológicos que podem contribuir para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira?	
Objetivo geral	Investigar o atual debate epistemológico da Educação Física brasileira e avaliar quais as contribuições da epistemologia feyerabendiana para o campo.	
Hipótese	Conjectura-se que arcabouço teórico de Feyerabend pode ser profícuo para reflexionar sobre as seguintes questões do debate epistemológico da Educação Física brasileira: a) pluralidade; b) cientificidade e formação científica.	
Objetivo específico	Instrumento/técnica de pesquisa	Ferramenta/técnica de análise de dados
Identificar, por meio da produção científica e de entrevistas com pesquisadores do campo, as principais problemáticas do cenário epistemológico da Educação Física brasileira;	Revisão bibliográfica;	Análise crítica das fontes selecionadas (LIMA; MIOTO, 2007);
	Entrevista semiestruturada com pesquisadores da Educação Física brasileira;	Ciclo de cinco fases (YIN, 2016);
Descrever e apresentar episódios biográficos relacionados à formação pessoal, profissional e acadêmico-científica de Paul Feyerabend;	Levantamento bibliográfico em livros, artigos, bibliotecas eletrônicas, periódicos;	Análise crítica das fontes selecionadas (LIMA; MIOTO, 2007);
Discutir, a partir da obra de Feyerabend, novos olhares e reflexões para os dilemas atuais do debate epistemológico da Educação Física brasileira.	Revisão bibliográfica	Análise crítica das fontes selecionadas (LIMA; MIOTO, 2007); Síntese integradora (LIMA; MIOTO, 2007).
	Entrevista semiestruturada com pesquisadores da Educação Física brasileira;	Ciclo de cinco fases (YIN, 2016).

Fonte: elaborado pelo autor.

Cada uma dessas escolhas metodológicas apresentadas em síntese na Figura 1 e no Quadro 2 será explicitada, explicada e detalhada nas linhas que se seguem.

1.1 Método, abordagem e tipo de pesquisa

Ao adotar o referencial epistemológico feyerabendiano para esta pesquisa, não se atribuiu primazia a qualquer método de pesquisa como sendo o mais apropriado para se chegar à "verdade dos fatos". Segundo Feyerabend (2011a, 2011b, 2016), o essencial é adotar uma postura pluralista, aproveitando as possibilidades contributivas de cada método (entendendo que em cada contexto um determinado método poderá

ser mais apropriado), sem cair no dogmatismo de acreditar que um único método é infalível e o único capaz de revelar a verdade. No entanto, isso não significa que a pesquisa tenha sido negligente em relação ao rigor metodológico, já que uma trajetória metodológica sólida e substancial foi seguida, embora não tenha sido rigidamente baseada em um método tradicional e hegemônico.

A presente pesquisa foi conduzida, predominantemente, pelo viés qualitativo, posto que o enfoque da análise dos dados não esteve na quantificação, mas sim na análise crítica, reflexiva e pormenorizada dos dados. No que tange à tipificação da pesquisa pelo objetivo, adotou-se o estudo exploratório pelo fato de que esse tipo de pesquisa é mais recomendado para as investigações em que se objetiva compreender fenômenos ainda inexplorados (LAROCCA *et al.*, 2005). Assim sendo, o objetivo exploratório deste estudo esteia-se pela sua investigação aos contributos da epistemologia feyerabendiana para o campo da Educação Física brasileira.

1.2 Delineamento da pesquisa

Em relação ao delineamento da pesquisa, este trabalho foi conduzido por duas frentes, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa não experimental (estudo de campo). A pesquisa bibliográfica se justifica por esse tipo de estudo possibilitar que o investigador obtenha um maior acervo de informações sobre o fenômeno em que se pesquisa, que, neste trabalho, são as construções epistemológicas de Paul Feyerabend e os trabalhos sobre epistemologia da Educação Física (GIL, 2002). Nessa perspectiva,

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Pactuando com o pensamento de Lima e Mioto (2007), é válido ressaltar que existem diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica. Esta última consiste em uma técnica de pesquisa preliminar de qualquer estudo. Então, busca-se com ela apenas identificar na literatura e apresentar aquilo que já existe sobre o assunto de estudo. Já a investigação bibliográfica é um tipo de pesquisa que possui por propósito diagnosticar, analisar, compreender e refletir sobre aquilo que já foi

produzido na bibliografia, buscando construir uma nova síntese para o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica funcionou, num primeiro momento, como um aparato propiciador das bases referenciais (referências bibliográficas) que se encontram no âmbito da produção científica. Bases essas que serviram – já entrando num segundo momento da pesquisa bibliográfica – de sustentáculo para respaldar as discussões e análises epistemológicas sobre a Educação Física brasileira a partir das bases epistêmicas de Feyerabend.

1.3 Procedimentos da pesquisa e análise dos dados

No que concerne aos procedimentos da pesquisa bibliográfica, coaduna-se com as sugestões dos quatro critérios propostos por Lima e Miotto (2007), que são: 1) construção do projeto de pesquisa; 2) levantamento bibliográfico; 3) análise crítica das fontes/bibliografias selecionadas; 4) síntese integradora. O primeiro critério constituiu-se na elaboração deste estudo.

O segundo critério, levantamento bibliográfico, aconteceu a partir da busca por produções bibliográficas através de livros, artigos científicos, teses, dissertações, em bibliotecas públicas, em bases de dados virtuais e em repositórios institucionais, que versavam tanto sobre os estudos de Feyerabend quanto sobre a epistemologia da Educação Física brasileira (parâmetro temático). Como parâmetro linguístico para seleção e análise das fontes, adotou-se a delimitação de estudos na língua portuguesa e espanhola, sem determinação de parâmetro cronológico (LIMA; MIOTTO, 2007).

Para a seleção inicial das fontes bibliográficas, utilizaram-se as técnicas de leitura por reconhecimento e de leitura exploratória, dado que na “[...] pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica [...]” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41). Essas técnicas de leitura possibilitaram uma busca mais abrangente de trabalhos que são contributivos para esta pesquisa.

Posteriormente à seleção dos trabalhos, recorreu-se ao terceiro critério, ou seja, realizar a análise crítica das fontes/bibliografias selecionadas. Para tanto, valeu-se das técnicas de leitura seletiva e de leitura crítica. A leitura seletiva possibilitou identificar e delimitar as fontes selecionadas que de fato apresentavam relevância para a problemática e objetivos desta pesquisa, enquanto a leitura crítica proporcionou uma análise mais criteriosa das bibliografias escolhidas com o propósito de auxiliar na

tentativa de dar respostas ao problema e aos objetivos do presente estudo (LIMA; MIOTO, 2007).

Subsequentemente, desenvolveu-se a síntese integradora. Esta, por sua vez, consiste no “[...] produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Destarte, a síntese integradora desta dissertação constituiu-se como consequência da leitura interpretativa em que se buscou, a partir das análises, reflexões, associações, relações das fontes selecionadas, apresentar as possíveis contribuições da epistemologia feyerabendiana para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira.

A tipificação de delineamento não experimental se justificou por oportunizar a este estudo a viabilidade de exequibilidade da coleta de dados por meio da pesquisa de campo. Isso posto, coadunando com Triviños (1987), como técnica para a coleta de dados do delineamento não experimental, elegeu-se a entrevista semiestruturada.

A intenção foi entrevistar pesquisadores da Educação Física brasileira, tanto da subárea da biodinâmica do movimento e saúde quanto da subárea sociocultural e pedagógica, que possuem produção de impacto em relação ao debate epistemológico. Nesse sentido, fez-se um levantamento qualitativo para mapear, a partir da análise do impacto da contribuição científica, autores importantes no que se refere à discussão sobre a epistemologia da Educação Física brasileira⁵. Para alcançar um número de autores que fosse significativo e viável para uma pesquisa de mestrado, definiram-se os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos sujeitos da pesquisa: 1) autores de nacionalidade brasileira; 2) autores com graduação em Educação Física; 3) autores que fossem doutores; e 4) ter produção de impacto sobre o debate epistemológico da Educação Física.

Realizado esse mapeamento, selecionaram-se 12 pesquisadores, sendo 4⁶ (quatro) autores da subárea da biodinâmica do movimento e saúde e 8 (oito) da subárea sociocultural e pedagógica, para os quais o convite para participar da

⁵ Portanto, ressalta-se que não interessou a quantidade de produções que o pesquisador tivesse sobre a epistemologia da Educação Física brasileira, mas sim o(s) impacto(s) e a importância que o seu(s) trabalho(s) teve/tiveram para o campo.

⁶ O número de selecionados da subárea da biodinâmica do movimento e saúde foi menor em virtude de haver poucos pesquisadores dessa subárea que tivessem produções sobre a temática epistemologia da Educação Física.

pesquisa foi enviado. No entanto, a maioria dos autores convidados da subárea biodinâmica do movimento e saúde não teve interesse em participar da pesquisa ou não teve disponibilidade. Dessa maneira, entrevistaram-se 7 (sete) autores da subárea sociocultural e pedagógica e apenas 1 (um) da subárea biodinâmica do movimento e saúde (ver Quadro 3)⁷.

Quadro 3 – Autores selecionados para a entrevista e seus principais trabalhos relacionados ao debate epistemológico da Educação Física brasileira

Nome do autor	Vínculo institucional	Subárea	Título e ano dos principais trabalhos
Felipe Quintão de Almeida	Universidade Federal do Espírito Santo	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em educação física (2010); – Classificações epistemológicas na Educação Física...redescrições (2012); – As ciências humanas e sociais na pesquisa em Educação Física...interpretações, estórias (2018).
Juliano de Souza	Universidade Estadual de Maringá	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil (2018); – Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de Educação Física (2019); – Educação Física reflexiva: problemas, hipóteses e programa de pesquisa (2019); – Do homo movens ao homo academicus: rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física (2021a).
Marcelo Moraes e Silva	Universidade Federal do Paraná	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – A Igreja do Diabo e a produção do conhecimento em Educação Física (2007); – <i>Educación física y ciencia: una mirada historiográfica</i> (2020).
Mauro Betti	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Por uma teoria da prática (1996); – Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência (2005); – Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação (2009); – Educação Física em perspectiva semiótica: a investigação científica para além das dicotomias (2015).
Paulo Evaldo Fensterseifer	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Educação Física na crise da modernidade (1999); – Epistemologia e prática Pedagógica (2009); – Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo (2010).

⁷ O nome dos entrevistados encontra-se evidenciado porque todos eles, ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordaram em ter seus nomes divulgados na pesquisa.

Pedro Rodrigues Curi Hallal	Universidade Federal de Pelotas	Biodinâmica do movimento e saúde	<ul style="list-style-type: none"> – Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI (2012); – Educação Física crescendo e enfraquecendo (2016).
Ricardo Rezer	Universidade Federal de Pelotas	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas (2013); – A epistemologia nos cursos de educação física: experiências e desafios (o contexto da UNOCHAPECÓ) (2014); – Tempos de epistemofobia? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira (2020).
Valter Bracht	Universidade Federal do Espírito Santo	Sociocultural e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta o que é Educação Física? (1995); – Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz (2003); – Educação Física, método científico e reificação (2015).

Fonte: autoria própria.

Para o convite dos entrevistados, utilizou-se o e-mail. Enviou-se, no dia 13/08/2021, um e-mail padrão para todos os convidados contendo a seguinte mensagem: “Meu nome é Silas Alberto Garcia, sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (PPGEF-UFG), sendo orientado pelo professor Doutor Gabriel Carvalho Bungenstab, que nos lê em cópia. Minha dissertação de mestrado tem como objetivo investigar o debate epistemológico da Educação Física brasileira a partir do embasamento dos constructos de Paul Feyerabend e avaliar quais as possibilidades contributivas deste pensador para o campo. Nesse bojo, percebemos que seria fundamental analisar, por meio de entrevistas, como os principais pesquisadores da Educação Física brasileira (clássicos e contemporâneos) avaliam o cenário epistêmico atual do nosso campo. Nesse sentido, gostaríamos de convidá-lo para participar da presente pesquisa, por considerá-lo/considerá-la um/uma dos/das principais autores/autoras que contribui para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira. Portanto, ponderamos que sua participação é de demasiada significância, não só em relação à minha pesquisa, mas também para contribuir com o debate epistemológico da Educação Física brasileira. Caso concorde, você será entrevistado e a sua participação ocorrerá através de um diálogo que teremos a partir da orientação de um roteiro com questões semiestruturadas (posso lhe enviar antecipadamente, caso queira) relacionadas com a temática epistemologia. Para isso, deverá reservar um período de aproximadamente 01 hora e 30 minutos. As entrevistas serão realizadas

por meio do aplicativo *Google Meet* e, com o seu consentimento, serão gravadas. Vale a pena dizer ainda que a pesquisa já foi aprovada pelo comitê de ética (Parecer nº 4.898.746). Coloco-me à disposição para sanar eventuais dúvidas por este e-mail ou por telefone e/ou *WhatsApp* (62) 986432779. Se concordar em participar, solicito, por gentileza, que me informe para que eu possa lhe enviar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e também para combinarmos uma data para realização da entrevista”.

Para os autores que aceitaram participar da pesquisa, enviou-se, individualmente, por e-mail, uma via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice A) para cada entrevistado com a finalidade de esclarecer os objetivos da entrevista, da pesquisa e outras questões formais. Os entrevistados que concordaram em participar da pesquisa tiveram de preencher com um X uma das alternativas das duas perguntas de autorização e assinar no final TCLE (no local destinado à assinatura do participante). Feito isso, os entrevistados enviaram o TCLE preenchido e assinado ao e-mail do pesquisador responsável pela pesquisa para que ele fosse armazenado em um notebook e, também, em um dispositivo de armazenamento eletrônico (HD externo).

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos entrevistados e só aconteceram após esse projeto ter a aprovação do comitê de ética da Universidade Federal de Goiás (Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.898.746, ver Anexo 3).

Para a realização das entrevistas, construiu-se um roteiro semiestruturado com 9 (nove) questões⁸-guia atinentes aos objetivos do trabalho que nortearam o desenvolvimento das entrevistas (Apêndice B). Basicamente, o objetivo com as entrevistas foi analisar como esses autores avaliam algumas questões centrais do debate epistemológico dessa área. Apesar disso, cabe ressaltar que o entrevistado teve liberdade para seguir “[...] espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador [...]”, possibilitando ao entrevistado “[...] participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Do mesmo modo, as perguntas não se limitaram ao que estava posto no roteiro, novas perguntas e provocações poderiam surgir conforme o

⁸ Ressalva-se que as questões do roteiro da entrevista foram desenvolvidas a partir de um mapeamento das principais discussões epistemológicas que se encontram em evidência no âmbito da produção científica da Educação Física brasileira.

desenvolvimento da entrevista, tendo em vista que o propósito estava mais em dialogar com os entrevistados do que ficar restrito ao roteiro da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas e gravadas de maneira remota a partir do aplicativo *Google Meet*. Por segurança, seguindo as recomendações de Triviños (1987), as entrevistas também foram gravadas através do aplicativo de gravador de voz de um smartphone do pesquisador. As entrevistas iniciaram no dia 18 de agosto de 2021 e finalizaram em 29 de outubro de 2021. A duração média das entrevistas foi de 1 hora e 48 minutos. As gravações das entrevistas (tanto áudio quanto o vídeo) foram armazenadas no notebook do pesquisador e em um dispositivo de armazenamento eletrônico (HD externo).

As transcrições dos dados das entrevistas foram realizadas, num primeiro momento, por uma empresa contratada e, posteriormente, enviadas para o pesquisador em um arquivo de texto em um formato DOCX. Esses arquivos foram armazenados no notebook do pesquisador e em um dispositivo de armazenamento eletrônico (HD externo). Em um segundo momento, realizou-se a revisão das transcrições procurando comparar se o conteúdo transcrito estava consonante com os dados da gravação. Por fim, enviou-se, separadamente, por e-mail, o arquivo da transcrição de cada entrevistado para que eles pudessem revisá-la e aprová-la para ser usada na presente pesquisa.

Realizou-se a análise dos dados das entrevistas seguindo os ciclos de cinco fases propostas por Yin (2016). A primeira fase consistiu na compilação dos dados, na qual os dados obtidos das transcrições das entrevistas e as anotações do pesquisador foram lidos várias vezes para, na sequência, serem organizados.

Na segunda fase, os dados, já compilados, foram decompostos, sem codificação. Efetuou-se a decomposição dos dados por meio de uma leitura mais sistemática deles, o que culminou na criação de notas reflexivas da pesquisa. Nessas notas, destacaram-se os pontos centrais das ideias e dos conceitos oriundos dos dados das entrevistas.

A terceira fase constituiu-se na recomposição dos dados. Nessa etapa, procurou-se identificar padrões nos dados das entrevistas que fossem significativos para os objetivos, para os conceitos e para a hipótese da pesquisa. Ademais, separou-se, através de arranjos feitos no programa Word, trechos das entrevistas que apresentavam conceitos similares e trechos de conceitos que tinham divergências. Na quarta etapa, ocorreu a interpretação dos dados. E, por fim, na quinta etapa,

desenvolveu-se a conclusão da análise, na qual apresentam-se as sínteses derivadas de todo o processo de análise.

2. AS PROBLEMÁTICAS DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: DIALOGANDO COM A LITERATURA E COM PESQUISADORES DO CAMPO

Esta segunda seção foi desenvolvida para dar conta do seguinte objetivo específico desta pesquisa: identificar, por meio da produção científica e de entrevistas com pesquisadores do campo, as principais problemáticas do atual cenário epistemológico da Educação Física brasileira. A justificativa para tal propósito é tanto a de contextualizar o panorama do desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira, como também a de tentar (re)atualizar e refletir sobre as problemáticas derivadas do debate relacionado a essa temática que muitas das vezes são tidas como superadas em determinados setores do campo.

Para dar conta de tal finalidade, recorrer-se-á, no desenvolvimento desta seção, tanto à literatura quanto ao conteúdo das entrevistas dos pesquisadores que foram entrevistados. Almeja-se, portanto, articular e complementar os dados da literatura com os dados das entrevistas para que assim seja possível ler e analisar o cenário epistemológico da Educação Física brasileira de forma mais abrangente.

A seção procedeu a partir de uma orientação cronológica de tal modo que fossem mais tangíveis a identificação e a contextualização dos temas e das problemáticas oriundas da discussão epistemológica da Educação Física brasileira em diferentes momentos e contextos. Nessa lógica, dividiu-se a configuração desta seção em duas subseções que demarcam, cronologicamente, o desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira em dois períodos: 1) século XX; 2) século XXI.

No entanto, salienta-se ter a compreensão de que o debate epistemológico não aconteceu de forma linear e cumulativa entre esses períodos cronológicos, tendo em vista que a produção do conhecimento é um processo descontínuo, marcado por intensas mudanças, transformações, reformulações, atualizações, divergências e rupturas (FEYERABEND, 2011b; KUHN, 2017a).

Dessa maneira, a divisão em fases temporais se deu exclusivamente por uma questão de simplicidade organizativa. Além disso, ressalva-se que as subseções serviram como base para dar mais coerência contextual na identificação das principais problemáticas atuais do debate epistemológico da Educação Física brasileira.

2.1 O debate epistemológico da Educação Física brasileira no século XX

Deve haver alguma coisa, em algum ponto, que dê sentido a essa práxis, revelando uma identidade genuína. Isso mesmo. A impressão é de que a Educação Física perdeu, ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade. E o agente de toda essa ação, o professor, envolvido num emaranhado de opções, corre de uma escola para uma academia, desta para um clube, então para outra escola. E daí? Por que faz tudo isso? Deveria haver um móvel - além da sobrevivência - que o levasse de um lugar para o outro. Quais são as suas expectativas? Qual deveria ser a sua função na sociedade? Sua atuação quase sempre reflete atitudes formalizadas, mecanizadas. O que não oferece dúvida, é que a Educação Física se ressentia de um engajamento filosófico a orientá-la em direção às suas finalidades. (OLIVEIRA, 2004, s. p.).

A epígrafe acima é, em demasia, reveladora do que se trata o debate epistemológico da Educação Física brasileira. Não obstante, para melhor compreendê-lo, necessita-se dar um passo atrás, em referência a Feyerabend (2011b), para que seja possível analisar de maneira mais acurada o desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira. Esse passo atrás, sugerido por esse filósofo da ciência, consiste em recorrer a uma meticulosa análise histórica, uma vez que “a história, de modo geral [...] é sempre mais rica em conteúdo, mais variada, mais multiforme, mais viva e sutil do que mesmo o melhor historiador e metodólogo podem imaginar” (FEYERABEND, 2011b, p. 31).

Portanto, a investida em uma análise histórica faz-se imperiosa no sentido de reconhecer que até mesmo a melhor investigação realizada não é capaz de abarcar toda a riqueza e a complexidade da história. Ademais, faz-se necessário compreender que as investigações históricas são, em certa medida, dependentes da seletividade e das interpretações dos historiadores (CARR, 1987; WALSH, 1978).

Nessa lógica, um olhar e um exame mais pormenorizados à história da Educação Física brasileira podem nos evidenciar alguns elementos epistemológicos que foram ocultados nas análises históricas já empreendidas em nosso campo. Como o foco desta pesquisa não é especificamente realizar uma investigação historiográfica, cabe, portanto, inspirado em Melo (1996) e Quitzau e Silva (2020), recorrer à literatura para efetuar apenas uma (singela e superficial, no caso desta pesquisa) reflexão historiográfica⁹.

⁹ Entende-se por historiografia a “[...] análise epistemológica e ideológica que vai permitir o retomar e o redimensionar dos caminhos dos estudos históricos, apontando possíveis problemas e possibilitando

O intuito é averiguar e refletir, como fez Souza (2021a), sobre algumas premissas do cenário epistemológico da Educação Física brasileira que são estimadas como legítimas (objeto de estudo, autonomia da área etc.), mas que, por vezes, suscitam um sentimento de dubiedade¹⁰. Para isso, utilizar-se-ão alguns eixos problematizadores que servirão como balizadores para o desenvolvimento argumentativo das linhas subsequentes. São eles:

[A] como a epistemologia tem sido compreendida no campo da Educação Física brasileira?

[B] como era o panorama epistemológico no âmbito da Educação Física brasileira antes do surgimento do Movimento Renovador¹¹ da Educação Física?

É consenso, na literatura, que as décadas de 1980 e 1990 – período que ficou conhecido pelo surgimento do Movimento Renovador da Educação Física – são um marco para a eclosão das discussões epistemológicas no campo da Educação Física brasileira. A razão para isso é que, nesse contexto, algumas questões relacionadas ao estatuto epistemológico (ou à ausência dele) da Educação Física brasileira começaram a ser problematizadas com mais rigor a partir da entrada de novos referenciais (as chamadas teorias críticas) no campo advindos, mormente, das Ciências Sociais e Humanas que suscitaram novos horizontes para se pensar e produzir o conhecimento científico.

o ‘arriscar’ de sugestões” (MELO, 1996, p. 42). Uma pesquisa historiográfica demanda de um tratamento metodológico muito cuidadoso e analítico para com os estudos históricos, algo que seria totalmente inviável nesta pesquisa (considerando o tempo e os objetivos da pesquisa). O que se pretende com uma reflexão historiográfica, e aqui já assumindo os riscos de uma análise bem superficial, é apenas provocar reflexões a partir dos estudos históricos para se pensar o processo de desenvolvimento epistemológico do campo da Educação Física brasileira.

¹⁰ Esse é o espírito do conhecimento. Como já nos orientou Descartes, devemos sempre colocar em dúvida aquilo que achamos ser legítimo (o que não significa negar em absoluto, e sim analisar se sua legitimidade tem procedência).

¹¹ O Movimento Renovador da Educação Física brasileira surgiu como uma iniciativa para reorganizar os fundamentos teóricos, pedagógicos e epistemológicos da Educação Física, buscando-se superar os modelos tradicionais da aptidão física e do esportivismo que se encontravam hegemônicos na área. A fase inicial deste movimento, que se estendeu desde 1970 até meados da década de 1990, teve como objetivo principal reestruturar os componentes políticos e pedagógicos da teoria da Educação Física, visando garantir à disciplina uma identidade mais coerente com seus princípios e finalidades, além de buscar assegurar a sua legitimidade como uma disciplina escolar (deixando seu status de ser uma mera atividade) (MACHADO; BRACHT, 2016). O Movimento Renovador, depois de 1990, enfocou suas preocupações em questões epistemológicas, tendo como finalidade estabelecer uma base científica (estatuto científico) sólida e robusta para a disciplina da Educação Física, o que permitiria sua consolidação no meio acadêmico e o avanço significativo em termos de pesquisas, teorias e práticas educacionais. Recorrendo ao diagnóstico de Daolio (1998), os principais representantes do Movimento Renovador da Educação Física brasileira são: João Paulo Medina, Vítor Marinho, Víctor Matsudo, Valter Bracht, Go Tani, Mauro Betti, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Elenor Kunz e João Batista Freire.

Obviamente que não há como desconsiderar (e nem se cogita essa hipótese) o enorme salto qualitativo que as discussões epistemológicas das décadas de 1980 e 1990 trouxeram para a Educação Física brasileira. Contudo, convém refletir: como as questões epistêmicas eram desenvolvidas na área antes desse marco?

Os eixos [A] e [B] se justificam exatamente pela necessidade de ponderar sobre a maneira pela qual a epistemologia foi e tem sido entendida no campo da Educação Física brasileira.

Para início da discussão, pontua-se que a epistemologia é um termo amplamente controverso e complexo. Etimologicamente, ele é derivado das palavras *episteme* (conhecimento, ciência) e *logos* (discurso, estudo, teoria racional). Destarte, epistemologia pode ser definida como sendo o estudo/discurso racional do/da conhecimento/ciência. No entanto, diferentemente do que se presume, o termo epistemologia surgiu no glossário filosófico somente em meados do século XIX (CASTAÑÓN, 2007; DUTRA, 2010; JAPIASSÚ, 1977).

Apesar disso, não é contrassenso considerar que a epistemologia já vinha sendo desenvolvida desde o período clássico da filosofia, porém, com outros termos. Platão, Aristóteles, Descartes, Bacon, Locke, Kant, Hume – entre outros vários filósofos que precederam o surgimento do termo epistemologia no século XIX –, em suas investigações, abordaram significativas problemáticas atinentes ao cosmo e ao conhecimento humano e científico que podem ser considerados epistemológicos (BUNGE, 2002). Inclusive, as problemáticas exploradas por esses filósofos foram fundamentais para o surgimento do termo epistemologia.

Por essa razão, Bunge (2002a) denomina os filósofos clássicos de epistemólogos aficionados, dado que eles tinham outros interesses investigativos (matemática, política, física, história das ideias, astronomia etc.), por isso, a epistemologia ficava secundarizada, sendo, na maioria das vezes, praticada em horários de descanso. Embora esses intelectuais não fossem especialistas em epistemologia, eles deixaram consideráveis contribuições epistemológicas.

Ainda de acordo com Bunge (2002a), é somente no século XX, sobretudo a partir da formação do Círculo de Viena¹², que ocorre o processo de profissionalização

¹² O Círculo de Viena – por vezes também conhecido como Positivismo Lógico, Empirismo Lógico, Neopositivismo – foi uma corrente filosófica criada no final da década de 1920 por um conjunto de filósofos e lógicos da ciência, entre eles Kurt Gödel, Philip Franc, Hans Reichenbach, Victor Kraft, Friedrich Waismann. Otto Neurath, Ernest Nagel e Rudolf Carnap. Em síntese, esse grupo buscava a unificação das ciências e defendia que a linguagem científica deveria ter lógica empírica em seus

da epistemologia, quando alguns intelectuais começaram a se especializar especificamente em questões de natureza epistemológica. Então, doravante a isso, surgiram as cátedras de epistemologia nas universidades e alguns periódicos científicos especializados que tinham seu escopo direcionado aos debates epistemológicos.

Em virtude da sua amplitude, a epistemologia é interpretada e compreendida de diferentes formas, não possuindo um conceito unívoco e consensual. Como pontua Japiassú (1977, p. 23), “seu estatuto está longe de poder ser bem definido [...] pois os limites do domínio de investigação [...] são muito flutuantes [...] não existe sequer um acordo quanto à natureza dos problemas que ela deve abordar”.

Nem mesmo nos dicionários filosóficos há consenso. A título de exemplo, em Abbagnano (2007), a epistemologia é definida apenas como teoria do conhecimento. Já em Bunge (2002b), ela é compreendida pelas suas significações científica e filosófica da seguinte forma:

a. **Científica** - Psicologia cognitiva: a investigação dos processos cognitivos da percepção à formação de conceito, conjeturar e inferir. Quando leva em conta o cérebro e a sociedade, pode-se dizer que a psicologia cognitiva tem como efeito naturalizar e socializar a epistemologia. **b. Filosófica** - O estudo de processos cognitivos - particularmente a investigação - e seu produto (conhecimento) em termos gerais. Amostra das problemáticas: relações entre conhecimento, verdade e crença; o que é comum e diferente entre conhecimento ordinário, científico e tecnológico; papel(éis) e limites da indução; estímulos filosóficos, e obstáculos à pesquisa; matriz social da cognição; relações entre epistemologia, semântica e as ciências sociais do conhecimento; relações entre teologia e ciência; méritos e defeitos das várias escolas epistemológicas. (BUNGE, 2002b, p. 118, grifos do autor).

Por seu turno, em Japiassú e Marcondes (2001), encontra-se uma definição mais abrangente que evidencia melhor toda a amplitude da epistemologia. Os autores a definem como:

Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências

enunciados, ao passo que os enunciados metafísicos e os pseudoproblemas deveriam ser evitados por não terem sentido lógico e por não serem verificáveis. Nesse sentido, para o Círculo de Viena, o critério de demarcação para analisar se uma sentença é científica e provida de sentido é o verificacionismo. Tal critério consiste em colocar empiricamente em prova os enunciados. Se eles forem empiricamente verificáveis, são científicos, caso não, são metafísicos e devem ser descartados. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; ABBAGNANO, 2007; CASTAÑON, 2007).

(empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências. O simples fato de hesitarmos, hoje, entre duas denominações (epistemologia e filosofia das ciências) já é sintomático. Segundo os países e os usos, o conceito de "epistemologia" serve para designar seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. No pensamento anglo-saxão, epistemologia é sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnoseologia), sendo mais conhecida pelo nome de "philosophy of science". E neste sentido que se fala de epistemologia a propósito dos trabalhos de Piaget versando sobre os processos de aquisição dos conhecimentos na criança. O fato é que um tratado de epistemologia pode receber títulos tão diversos como: "A lógica da pesquisa científica", "Os fundamentos da física", "Ciência e sociedade", "Teoria do conhecimento científico", "Metodologia científica", "Ciência da ciência", "Sociologia das ciências" etc. Por essa simples enumeração, podemos ver que a epistemologia é uma disciplina proteiforme que, segundo as necessidades, se faz "lógica", "filosofia do conhecimento", "sociologia", "psicologia", "história" etc. Seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese de formação e de estruturação progressiva. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, s.p.).

Além dessas definições elencadas, também é possível identificar a epistemologia como metaciência (investigação da ciência pela ciência) ou sendo confundida com o conceito de filosofia da ciência. Então, como visto, a epistemologia possui tanto definições mais restritas quanto definições mais abrangentes. Essa polissemia conceitual do termo epistemologia torna a sua compreensão ainda mais complexa, confusa e ambígua.

Para uma maior elucidação do termo epistemologia, faz-se pertinente, em consonância com Castañon (2007), diferenciá-lo dos termos filosofia da ciência e teoria do conhecimento. Nessa senda, o termo *epistemologia* pode ser mais bem compreendido se for assumido como sendo o estudo sistemático e rigoroso dos métodos, da história, da estrutura, do desenvolvimento e do funcionamento de todos os tipos de conhecimento, desde os especulativos (teologia e filosofia) até os científicos. Já o termo *filosofia da ciência* pode ser entendido como sendo especificamente o estudo sistemático dos métodos, dos critérios, dos limites, das possibilidades, dos princípios, da organização e do desenvolvimento do conhecimento científico. Por fim, o termo *teoria do conhecimento* deve ser tomado como sendo uma disciplina filosófica que tem como objeto de estudo as condições de possibilidade de todos os tipos de conhecimento.

Tendo em consideração essa definição do termo epistemologia, cabe, em diálogo com o eixo [A], analisar como ele tem sido compreendido no campo da Educação Física brasileira. No *Dicionário crítico de Educação Física*, Sánchez Gamboa (2014) apresenta bem os diferentes significados que podem ser atribuídos ao termo epistemologia. Além disso, ao explanar o modo como ele vem sendo utilizado na Educação Física brasileira, o autor recorre ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – entidade científica de grande impacto e importância para a Educação Física brasileira – que conceitua a epistemologia como sendo os

[...] estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo” [...]. (CBCE, 2022, s.p.).

Apesar de poucos trabalhos apresentarem de forma explícita o que estão compreendendo por epistemologia, quando se faz uma análise do cenário do debate epistemológico, a definição veiculada pelo CBCE aparenta ser implicitamente o entendimento consensual do que se concebe por epistemologia no campo da Educação Física brasileira.

Para um exame mais qualificado da definição do CBCE ao termo epistemologia, pode-se segmentá-la em duas partes para uma melhor compreensão. Na primeira parte da definição, tem-se que o objetivo da epistemologia é o estudo “[...] dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física” (CBCE, 2022, s.p.). Já na segunda parte, tem-se o foco no “[...] fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo [...]” (CBCE, 2022, s.p.).

Começando a análise pela segunda parte da definição, o termo “atividade epistemológica” se destaca e merece atenção. No campo da Educação Física, ele é bastante utilizado no âmbito do debate epistemológico. É um termo que possui impacto ao ponto de estar presente nos verbetes do *Dicionário crítico de Educação Física*. Assim ele é definido:

A atividade epistemológica, porém, busca compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes, mas persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico, que, na sua demanda por objetivações, “esquece-se” do não dito no dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar. Um bom

exemplo disso é o reconhecimento de que chegamos em “verdades” diferentes nos movimentando em paradigmas diferentes ou com diferentes metodologias.

[...] A atividade epistemológica, embora pautada pelo debate filosófico acerca do conhecimento e, em particular, da ciência, deve permitir capturar a dinâmica do denominando conhecimento científico em uma área particular e em suas inter-relações. Esse exercício crítico, em uma perspectiva não metafísica, deve ser feito sem o recurso a uma verdade com V maiúsculo (seja da Teologia seja das Ciências Naturais ou Sociais), mas na interlocução dos atores envolvidos na produção dos saberes que por mais sólidos (interna e externamente legitimados) não podem ignorar que suas verdades possuem endereço e fazem aniversário.

[...] o esforço do que denominado Atividade Epistemológica visa a contribuir para uma maior visibilidade dos conhecimentos que produzimos e tomamos como verdadeiros. (FENSTERSEIFER, 2014, p. 54-56).

Isso posto, fica notório que a atividade epistemológica consiste em um termo que é usado na Educação Física brasileira com o propósito de fazer contraposição à noção clássica de epistemologia advinda das ciências naturais que se caracterizava por perpetuar uma lógica de encarar o conhecimento de maneira engessada, monolítica, absolutizante e dogmática.¹³ Assim, a atividade epistemológica busca incitar uma constante disposição crítica ao que vem sendo produzido na Educação Física brasileira, reconhecendo que o conhecimento é mutável, flexível e diacrônico.

Esse propósito da atividade epistemológica é bem similar ao conceito de vigilância epistemológica. Segundo Japiassú (1977), umas das categorias essenciais da epistemologia consiste na vigilância epistemológica, pois é por meio dela que ocorre a contínua reflexão sobre a atitude científica para que seja possível atingir a máxima objetividade científica. A diferença sutil entre a atividade epistemológica e a vigilância epistemológica reside na questão de esta se limitar ao conhecimento científico, ao passo que aquela é mais abrangente e não se restringe somente à reflexão do método científico.

Portanto, a atividade epistemológica é um conceito de grande valia para o entendimento do processo de desenvolvimento epistemológico da área da Educação Física brasileira. Além de contrastar a noção de epistemologia clássica e de propor uma incessante reflexão sobre a produção do conhecimento, ela também renega o cientificismo e dá palco para a valorização de outros conhecimentos e não apenas o

¹³ Críticas à concepção clássica da epistemologia, semelhantes às levantadas pela perspectiva da atividade epistemológica, também foram empreendidas por pensadores como Fleck, Popper, Bachelard, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Boaventura Santos, entre outros.

científico (o que não significa, obviamente, relegar a ciência). Logo, sua principal contribuição está em ser uma constante indutora da análise crítica do processo de produção do conhecimento, tendo, para isso, o conhecimento científico como uma das suas bases (mas não a única) para a efetivação desse objetivo.

Continuando a análise da definição do CBCE ao termo epistemologia, retoma-se à primeira parte da conceituação que traz que sua finalidade é o estudo “[...] dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física” (CBCE, 2022, s.p.). O que se propõe, nessa primeira parte da definição, constitui-se em um processo substancial que demanda de um esforço demasiado, pois, além de uma análise epistemológica, uma análise histórica também é imprescindível.

A intencionalidade dessa primeira parte da definição de epistemologia do CBCE faz jus à categoria da recorrência epistemológica. Conforme Japiassú (1977, p. 20), o processo de “[...] explicar o devir de uma ciência, ligando o conhecimento de seu passado à análise de seu estado presente, e fazendo depender este estado presente de todos os elementos que constituíram sua possibilidade” é que se denomina de recorrência epistemológica.

Requer-se de uma incessante investida na história para dar conta de compreender as objetivações teórico-filosóficas contidas nas variadas concepções de delineamento da Educação Física brasileira. É aí que a recorrência epistemológica se faz propícia, posto que investir na história é um processo que requisita de um recorrente diálogo entre o que é histórico, o que é atual e o que se vislumbra para o futuro.

Diante disso, nota-se que a definição do CBCE ao termo epistemologia contém profícuos elementos conceituais que dão conta de expressar de forma significativa a dimensão de uma investigação epistemológica. Contudo, interessa saber se esses importantes elementos conceituais têm sido realmente levados em consideração nas produções científicas do campo da Educação Física brasileira.

A atividade epistemológica, um dos elementos-chave na definição de epistemologia do CBCE, é um conceito que se faz presente nas produções do nosso campo. Além disso, como destacado por Bungenstab (2020a), nos últimos anos, percebe-se, nas produções epistemológicas da Educação Física brasileira, um esforço ainda maior para com a atividade epistemológica, pois há uma crescente preocupação em analisar a produção do conhecimento do campo. Esse movimento

busca uma análise mais acurada das produções a partir da reflexão dos diferentes autores e teorias que foram e são mobilizados no campo, explorando suas possibilidades e seus limites. Portanto, a atividade epistemológica tem sido desenvolvida de modo a contribuir com a análise crítica dos variados pressupostos teórico-filosóficos.

Mas e os diferentes projetos de delimitação da Educação Física estão sendo realmente abarcados? Para dialogar com tal indagação, compete reportar-se ao eixo [B]. Tornou-se consenso no debate epistemológico considerar apenas o que tem sido produzido nos períodos posteriores ao Movimento Renovador (década de 1970 em diante). São poucas as investigações do âmbito do debate epistemológico da Educação Física brasileira que mobilizaram epistemologicamente com mais aplicação os projetos de delimitação aventados por intelectuais que antecederam esse período. Em relação a essa questão, o pesquisador Marcelo Moraes e Silva provoca-nos a pensar que:

[...] existe arraigada no campo uma compreensão errônea de considerar que Educação Física, a sua relação com a ciência ocorre somente nos anos 80, é falso isso, historicamente isso é uma análise muito rápida. A Educação Física nasce da ciência, a Educação Física é uma filha da ciência, desde a ideia da ginástica ela é uma coisa que nasce do discurso científico e há um debate já marcado, por exemplo, nos anos 40 ocorreu um debate muito grande entre Inezil Penna Marinho, defendendo uma vertente pedagógica, com o Peregrino Júnior, que era médico e membro da Academia Brasileira de Letras. O debate entre os dois era em torno da seguinte pergunta: “como devo separar os alunos por turma em uma aula de Educação Física?”. O Inezil advogava por com uma vertente pedagógica e ia dizer: “pela experiência pedagógica, pelo nível de habilidade”, e o Peregrino Júnior vai para uma outra direção: “não, pela ciência, pela antropometria, pelas bases anatomofisiológicas”. Desse modo afirmo que é um debate que já estava colocado anteriormente, não é uma coisa que os anos 80 inventou, eu não concordo quando ouço o argumento que os anos 80 evidenciou, criou um debate acadêmico na Educação Física brasileira, é falso, já existia desde os anos 20, eu dei o exemplo dos anos 40. (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Note-se que não se desconsidera a existência de estudos que investigaram com mais rigor o processo histórico da Educação Física brasileira. Existem estudiosos como Victor Andrade de Melo, Carmem Lúcia Soares, Silvana Vilodre Goellner, Edivaldo Góis Júnior, Marcelo Moraes e Silva, Evelise Amgarten Quitau, entre outros, que possuem, sobremaneira, trabalhos expressivos que abordam a história da Educação Física brasileira. De igual maneira, não se ignora o enorme esforço dos pesquisadores do Movimento Renovador que analisaram epistemologicamente os projetos de delimitação e as proposições dos intelectuais clássicos da Educação

Física brasileira. Chama-se atenção aqui apenas para o fato de haver um certo ocultamento no debate epistemológico da nossa área no que se refere aos projetos de delimitação elaborados por intelectuais que precederam o Movimento Renovador. Carece, portanto, de um tratamento epistemológico mais cuidadoso nas análises e nas críticas das obras desses intelectuais.

Essa necessidade de um trato epistemológico mais cauteloso e rigoroso para com as obras dos intelectuais clássicos da nossa área é ventilada por Souza *et al.* (2022). Nas palavras dos autores:

[...] se durante o contexto de transição dos anos 1980 para os anos 1990, vários pesquisadores da Educação Física no Brasil puderam pleitear formas mais sofisticadas de pensar teoricamente a realidade social que abrange o universo desta profissão e das práticas que lhes são caras, é porque, antes deles, outros já haviam aberto algum caminho de discussão, ainda que de forma descritiva, linear, factual e/ou memorialista.

Amparados nas contribuições de Elias (2011), indicamos que ninguém começa a produzir conhecimento do zero, mas do ponto no qual outros pararam. Além disso, a lógica de revisitação do conhecimento, diferentemente da perspectiva de absorção, faz parte do estatuto epistemológico conquistado pelas Ciências Humanas (IANNI, 2011), condição que pode ser instrutiva para a área de Educação Física, se bem que isso não significa assumir posicionamento passivo diante dos textos clássicos, mas, pelo contrário, estabelecer uma atitude pautada em “dívidas” e “críticas” (LAHIRE, 2002), o que equivale a reconhecer, tal como sintetizado por Bourdieu *et al.* (1999, p. 42), em uma de suas fórmulas exemplares, que “[...] a verdadeira acumulação pressupõe rupturas [...]”. (SOUZA *et al.*, 2022, p. 3).

Como bem pontuado acima pelos autores, levantar a premissa de uma análise epistemológica mais acurada das obras dos intelectuais clássicos do nosso campo não se dá no sentido de poupar críticas ou de desconsiderar as que já foram endereçadas a elas, mas sim de tratá-las epistemologicamente de modo que as análises e as críticas sejam mais honestas e sensíveis ao tempo e espaço em que elas foram desenvolvidas.

Com efeito, torna-se pertinente ressaltar e reconhecer que Medina (1990) já chamava atenção para essa questão lá nos idos do contexto em que podemos considerar o início do Movimento Renovador da Educação Física brasileira (década de 1980). De modo sensível e prudente, o autor asseverou que:

[...] não se trata aqui de minimizar ou mesmo ridicularizar os personagens e pioneiros que, no passado, trabalharam e lutaram pela ginástica, pelo esporte ou pela Educação Física e, de forma mais ampla, por uma cultura física.

[...] Cada época deve ser analisada pela ótica da realidade que a circunscreve e não faz sentido a aplicação de princípios antes prevalentes mas que atualmente se mostram superados pelos novos conhecimentos estabelecidos. Nas ciências não existem verdades eternas. Tudo ocorre de maneira dinâmica, e é assim que a Educação Física deve evoluir, enriquecida constantemente por elementos mais significativos ao crescimento humano. Basta apenas que não nos percamos na extensão das particularidades, deixando escapar gradativamente a compreensão da totalidade em que os fenômenos acontecem. (MEDINA, 1990, p. 61-62).

Essa questão está diretamente relacionada com o eixo [B] no sentido de que a ausência de um tratamento epistemológico mais diligente para com as obras dos intelectuais clássicos da Educação Física brasileira faz com que os projetos de delimitação sustentados por eles sejam olvidados ou depreciados nas discussões epistemológicas do nosso campo. Passa-se uma impressão de que só se pode falar de questões de ordem epistemológica/científica na área da Educação Física brasileira após o advento do Movimento Renovador, sendo que a área tem sua gênese radicada pelas bases científicas (QUITZAU; SILVA, 2020).

Ao se fazer um recuo histórico, voltando, por exemplo, aos escritos de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, encontram-se bases teóricas, que, em seus limites, contribuíram epistemologicamente para a Educação Física brasileira. Esses intelectuais buscaram pensar a Educação Física (a ginástica e/ou educação do corpo) por meio das bases científicas. Nessa perspectiva, corrobora-se a análise de Figueiredo (2016, p. 39) de que “[...] é possível observar que o conhecimento histórico já demarcado nas produções de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo também contribuiu, através dos argumentos da história, para a legitimação do campo [...]”.

Mais do que isso, os escritos de Rui Barbosa e Fernando Azevedo tiveram papel significativo para o desenvolvimento das bases científicas e epistemológicas do campo da Educação Física brasileira. Ambos os intelectuais ventilaram, em suas proposições, questões de ordem epistemológica. A título de exemplo, Rui Barbosa sustentava, com inspiração na concepção de formação integral da civilização grega, um projeto de Educação Física (ginástica/educação do corpo) que tinha como embasamento não só as bases científicas da anatomia e fisiologia, mas também bases filosóficas. Para ele, era fundamental pensar a educação do corpo a partir da articulação entre a cientificidade e a filosofia (FIGUEIREDO, 2016).

Por seu turno, conforme Figueiredo (2016), Fernando de Azevedo, em sua obra *Da Educação Física: o que ela é, o que vem sendo e o que deveria ser*, argumentou que, para a Educação Física superar suas problemáticas, ela precisava

se desenvolver a partir do respaldo das bases científicas. Ademais, Azevedo, já naquele tempo, também influenciado pela cultura grega, trouxe à tona, mesmo que sem aprofundamento e de forma introdutória, uma questão central no que concerne ao estatuto epistemológico do nosso campo. Para esse intelectual, a Educação Física precisava constituir-se em uma ciência moderna, ou melhor, deveria, especificamente, ser transformada e compreendida como uma ciência da saúde.

Figueiredo (2016) destaca que que, para Fernando de Azevedo,

A educação física desenvolvida na Grécia como uma “arte plástica” deveria, a partir de então, “se completar modernamente” com os elementos da fisiologia e da psicologia para que, “segura e eficaz”, pudesse continuar seu ciclo evolutivo. Chamando a educação física de “ciência da saúde”, esta deveria ser reedificada partindo dos valores gregos, sem perder de vista a dimensão científica dada por autores como Demeny e Mosso. O discurso modernizador é invocado também aos chamados “pioneiros da orientação nova”, que marcariam tal evolução com o acréscimo da psicologia ao debate científico da educação física [...]. (FIGUEIREDO, 2016, p. 63).

Se forem analisados os escritos de outros importantes intelectuais, como Inezil Marinho, Jair Jordão, Alfredo Colombo, João Lyra Filho, que vieram antes do Movimento Renovador, são encontrados elementos em determinadas questões que eles mobilizaram em relação à Educação Física brasileira que podem ser considerados epistemológicos. Destarte, mesmo que não houvesse uma preocupação genuína com questões epistemológicas nos períodos precedentes ao Movimento Renovador da Educação Física brasileira, é possível encontrar elementos teóricos, ainda que de modo exordial e esporádico, que foram dando conformação para o desenvolvimento epistemológico do nosso campo.

Desse modo, pode-se inferir que os intelectuais clássicos da Educação Física brasileira aventaram algumas questões epistemológicas que, de certa maneira, contribuíram para o desenvolvimento epistemológico do campo. Afinal, como asseveram Mendes e Nóbrega (2008) e Figueiredo (2016), o desenvolvimento das bases teóricas, científicas e epistemológicas da Educação Física brasileira foram se constituindo historicamente. No entanto, a análise epistemológica não fazia parte do centro dos interesses investigativos dos intelectuais que precederam o Movimento Renovador. As preocupações deles eram outras.

É somente mediante o surgimento do Movimento Renovador, com a inserção das teorias críticas na área, que a discussão epistemológica começa a ser mais mobilizada no campo, tornando-se até mesmo uma temática elementar em alguns dos

principais periódicos da Educação Física brasileira, em congressos e, também, a partir de 1996 passou a ter um GTT (Grupo de Trabalho Temático) no CBCE especificamente sobre epistemologia. Isso nos permite dizer, ancorados no que já afirmou Bunge (2022), que o debate epistemológico no interior da Educação Física brasileira se “profissionaliza” com o Movimento Renovador.

Destarte, nesta subseção, empreendeu-se uma singela reflexão historiográfica buscando compreender, grosso modo, como se deu a relação do campo da Educação Física brasileira com a epistemologia. A partir disso, constatou-se o seguinte: I) o termo atividade epistemológica pode ser compreendido como o conceito que melhor tem expressado a epistemologia da Educação Física brasileira (algo em constante movimento [reflexivo] e desenvolvimento); II) necessita-se de um tratamento epistemológico mais diligente para com os intelectuais clássicos da Educação Física brasileira que precederam o Movimento Renovador; III) apesar de os intelectuais clássicos da Educação Física brasileira já terem levantado algumas questões de ordem epistêmica, a discussão epistemológica (ou a preocupação com questões epistemológicas) do campo foi mais evidenciada somente a partir da década de 1970 com a influência do Movimento Renovador (note-se que influência não equivale a dizer que foi uma invenção particular deste).

2.2 A epistemologia da Educação Física brasileira a partir da eclosão do Movimento Renovador

A Educação Física no território brasileiro tem sido objeto de debates acalorados a respeito da sua epistemologia e função na formação integral do ser humano. Desde o advento do Movimento Renovador, na década de 1980, houve um questionamento contundente sobre os alicerces teóricos e práticos que norteiam a disciplina. Em virtude desse cenário, a presente subseção se propõe a analisar a epistemologia da Educação Física brasileira, tendo como ponto de partida o Movimento Renovador. Para tanto, serão utilizados tanto dados oriundos da literatura especializada quanto informações obtidas por meio de entrevistas com pesquisadores de notável reconhecimento na área.

Até meados de 1970, um ou outro pesquisador abordava alguma questão de ordem epistêmica; no entanto, com o surgimento do Movimento Renovador, a epistemologia passa a fazer parte do cerne das discussões da comunidade

(científica?) da Educação Física brasileira, sobretudo a partir de 1990. Assim, os problemas epistemológicos se tornaram uma preocupação geral do campo e não apenas uma questão isolada

Um dos elementos fulcrais para o estabelecimento do debate epistemológico foi a constituição do campo acadêmico da Educação Física brasileira (BRACHT, 2014), uma vez que, após esse marco, a produção do conhecimento começa a ser desenvolvida, pensada e analisada, mormente, por pesquisadores próprios da Educação Física:

[...] o campo acadêmico da Educação Física é de constituição recente. Por quê? Porque em grande parte, no processo histórico de construção da Educação Física, foram intelectuais de outras áreas que pensaram a Educação Física, mesmo porque, não existindo o próprio campo, só poderia ser outros a pensá-la. Nesse sentido temos o campo médico, a própria instituição militar e também grande pensadores da educação, grandes intelectuais da educação, que pensaram a educação e, nesse contexto, também pensaram a Educação Física. Nesse processo histórico vai se constituir um campo próprio e é a partir daí que a própria Educação Física ganha condições de se pensar, refletir sobre si mesma, ou seja, de tomar para si a reflexão sobre o próprio sentido da instituição Educação Física (construir um universo simbólico de legitimação) e, nesse processo, uma das questões que se colocou foi a cientificidade desse campo, o estatuto científico desse campo, uma vez que, fazendo parte da Universidade, a Educação Física, quando vai se pensar ou vai fundamentar-se, parte do princípio de que essa fundamentação tem de ser a partir da ciência. (BRACHT, 2014, p. 259-260).

É nesse contexto que o debate da Educação Física começa a ser mais bem desenvolvido. Se a Educação Física fosse um campo acadêmico, fazia-se necessário fundamentá-la com mais rigor. Em um primeiro momento, fazendo a leitura do que dava respaldo para os demais campos, alguns dos pesquisadores da Educação Física do Movimento Renovador¹⁴ perceberam que a Educação Física carecia de um estatuto científico (MANOEL, 2020). Portanto, houve uma mobilização para que a Educação Física brasileira lograsse o seu estatuto científico. Conjuntamente com a discussão sobre o estatuto científico da Educação Física, havia também a mobilização no que se refere à identidade, especificidade e autonomia da Educação Física brasileira.

¹⁴ É necessário elucidar que o Movimento Renovador não é um bloco monolítico que congrega uma única perspectiva de Educação Física. Ele é caracterizado por possuir diferentes projetos de delimitação de Educação Física que buscaram dar uma nova conformação (o que eles possuem em comum) para a área a partir de diversos referenciais teóricos.

Entretanto, essas discussões epistemológicas não surgem de forma arbitrária sem estarem associadas a um contexto. Elas se originaram a partir da influência do movimento de redemocratização da sociedade brasileira. Como pontuou Medina (1990), após o fim do período ditatorial e com a retomada da democracia brasileira, diversos campos vinculados à Educação começaram o seu processo de autoavaliação para se fundamentarem a partir de teorias críticas que se contrapunham aos preceitos do paradigma educacional e social que vigorava naquele período. Em vista disso, mesmo que de forma bem mais tardia do que os outros, teve-se o processo de autoavaliação do campo da Educação Física brasileira.

Nesse processo de autoavaliação, constatou-se que a Educação Física tinha de entrar em crise, dado que a maneira como ela vinha sendo desenvolvida precisava ser superada. A Educação Física encontrava-se em um limbo, isto é, não se tinha clareza sobre sua identidade e sua especificidade, sobre o que ela era, o que deveria ser, sobre a sua relevância social, sobre o que a legitimava no bojo social etc. Por esse e por outros motivos, Medina (1990) ventilou a essencialidade de o campo passar por uma crise.

Alguns dos pesquisadores entrevistados, ao serem provocados para exporem suas sínteses sobre esse contexto pela qual a Educação Física passou, assim relataram na entrevista:

Havia esse anseio por fundamentar a Educação Física como uma área de conhecimento, porque a Educação Física tinha um status inferior diante da comunidade, tanto da comunidade escolar, quanto da comunidade universitária. [...] Era um sinal de que a comunidade acadêmica está aceitando aquela área como uma área de produção de conhecimento científico. Na década de 1980 e no início da década de 1990, você tinha um denominador em comum nesse grupo, que era uma rejeição à ditadura militar e o anseio pela democratização. Então, de certa forma, embora houvesse divergências, nem todo mundo tivesse preocupações, vamos dizer assim, estritamente epistemológicas, você pode dizer que havia uma geração que buscava avanços e trabalhava na mesma direção, o que depois se perdeu com a redemocratização, porque aí cada um começou a querer construir o seu próprio espaço e, de certa forma, passou a ver os outros como adversários, porque aí começaram a se evidenciar as diferenças políticas, ideológicas, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas etc. (Mauro Betti, 2021).

[...] a discussão do estatuto epistemológico da Educação Física vai ser forçada e vai acontecer na medida em que: primeiro, o campo começa a se perguntar pela sua especificidade, que significa também dizer o seguinte: nós somos um campo autônomo? Somos um subcampo de alguma outra área? Em que medida nós constituímos um campo próprio, chamado Educação Física? [...] Mas a questão para mim era: em que medida nós tínhamos um campo próprio, ou seja, um campo autônomo, que fosse autorreferenciado, é

a pergunta, em última instância, pela identidade acadêmica da Educação Física. (Valter Bracht, 2021).

Eu acho que a Educação Física, sintetizando o que a pergunta sugere, ela fez um percurso muito parecido com outros campos do conhecimento que acreditavam resolver seus problemas de identidade com aproximação da ciência, acreditava-se que pelo viés de cientificidade conseguiria garantir a sua identidade. É uma discussão que a Educação Física fez, sempre essa ideia da crise de identidade, se acreditava que em afirmando o caráter científico da Educação Física estava resolvido isso, nós sairíamos do divã (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

[...] a crise da Educação Física nos anos 80 tinha um caráter profundamente político e ideológico e tal, e que nos anos 90 as preocupações de ordem mais epistemológica solam a área, “somos ciências ou não somos?”, enfim, o livro do próprio Valter é a maior expressão disso naquele momento. Então a primeira coisa que diria é que esse debate ganhou em quantidade e em qualidade também, qualidade das ideias produzidas, das dissertações, a qualidade do conhecimento produzido, a qualidade na relação com as teorias [...] (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

[...] a Educação Física da década de 80 e no começo da década de 90 fez um exercício muito forte de autoavaliação como área e não como subárea. Qual é a minha sensação? Aquele movimento ele foi extremamente positivo para área, a Educação Física discutir se o trabalho na escola tinha que ter uma perspectiva de cultura corporal, ou uma perspectiva de aptidão física ou uma perspectiva de esportivização etc. e tal, o trabalho foi muito bem conduzido sob o ponto de vista do debate crítico. Até os próprios questionamentos da própria área: “qual é o conceito de Educação Física? Até onde vai? Até onde não vai?”, isso tudo é bom para uma área (Pedro Hallal, 2021).

Desse contexto, pode-se sintetizar alguns elementos medulares que fizeram parte do processo de desenvolvimento do debate epistemológico da Educação Física brasileira. Primeiramente, como salientado pelos pesquisadores entrevistados, havia genuínas preocupações naquele período, tais como: a) como o campo da Educação Física se justificaria no universo acadêmico-científico? b) de que forma se daria o processo de produção científica da área? e, principalmente, c) qual era a especificidade da Educação Física?

Manoel (2020) assevera que esse momento pode ser metaforicamente comparado com o momento em que Alice (analogia com a história do livro *Alice no País das Maravilhas*), ao perseguir o coelho branco, sem saber para onde ele iria, entrou no país das maravilhas. No caso da Educação Física, ela começa a seguir a ciência e entra no maravilhoso universo científico, mas sem ter uma preocupação em aonde chegaria. Assim como Alice, a Educação Física se perdeu no maravilhoso mundo estranho. E, para se reencontrar, foi necessário percorrer novos caminhos,

enfrentar diferentes desafios, mas sem nenhum destino definido. Só se tinha a certeza de que, se continuasse caminhando, chegaria a outro lugar.

A analogia supramencionada é pertinente no sentido de evidenciar que, naquele contexto, a Educação Física brasileira iniciava a busca pela constituição do seu teorizar científico e, conseqüentemente, do seu estatuto científico. Nesse caso, é mister salientar que a ascensão do sistema esportivo no cenário mundial teve papel significativo para essa nova fase da Educação Física brasileira. Os esforços foram direcionados para atender as demandas do fenômeno esportivo e, para tanto, o objetivo dos intelectuais da Educação Física era, mormente, explorar as bases científicas para garantir a máxima performance esportiva. Sendo assim, surge a designada Ciências do Esporte que ordenou o campo da Educação Física brasileira naquele período (BRACHT, 2003).

É nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc., que é forjado um “novo” agente social, o intelectual da EF, ou seja, intelectual com formação original em EF e que agora almeja também a prática científica, isto é, reivindica e se lança à prática de teorizar (cientificamente) sobre... Bem, qual é o objeto deste teorizar? Em princípio o objeto é construído ou ganho enfocando o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhoria da performance esportiva. (BRACHT, 2003, p. 21).

Todavia, como colocado por Fensterseifer (2021), a Educação Física brasileira entrou nesse caminho de maneira deslumbrada, uma vez que os intelectuais do campo, fascinados pelas possibilidades da ciência, presumiram que todos os problemas seriam resolvidos através das normativas da cientificidade. Desse modo, teve-se, nessa conjuntura, uma postura de alienação e de complacência frente às bases científicas. Em referência a esse processo, Mauro Betti e Valter Bracht declararam na entrevista que:

Era um sinal de que a comunidade acadêmica está aceitando aquela área como uma área de produção de conhecimento científico. Mas a gente não tinha muito claro o que significava isso, a Educação Física como produção do conhecimento científico. Então isso refletiu-se em uma geração - na minha geração no caso - e nos que eram então apenas alguns anos mais velhos, formou-se esse grupo, não trabalhava junto, cada um no seu canto, mas enfim pensando e escrevendo sobre isso (Mauro Betti, 2021).

No primeiro momento, [...] meio que era mais ou menos óbvio que a Educação Física precisava fazer ciência e o que estava colocado no campo em função

da sua constituição, era que estavam presentes nesse campo diferentes disciplinas científicas: tinha gente que fazia pesquisa em fisiologia do exercício, em aprendizagem motora, em desenvolvimento motor, em psicologia do esporte, de maneira que os primeiros mestrados meio que passaram essas perguntas pela especificidade do campo e desenvolveram pesquisas que poderiam ser chamadas de monodisciplinares, sem grandes discussões do tipo “qual é o nosso objeto? Com isso, o campo vai se desenvolver fortemente, muitas pesquisas vão ser desenvolvidas, mestrado, doutorado etc., mas sempre monodisciplinares (Valter Bracht, 2021).

Postura essa que só começou a ser tensionada especialmente a partir da década de 1990 com a intensificação do debate epistemológico e com a crise epistemológica da Educação Física brasileira, no qual alguns intelectuais do campo passaram a interpelar (embasados principalmente nos constructos das Ciências Humanas e Sociais) essa lógica de cientificidade.

Em segundo, antes de adentrar nesse contexto de intensificação do debate epistemológico na década de 1990, convém destacar, como manifestado por Mauro Betti durante sua entrevista, que uma das mobilizações dos pesquisadores da Educação Física brasileira naquele contexto era a oposição à ditadura militar e a defesa pela democracia brasileira. Tinha-se um fito geral de edificar novas bases políticas e novas concepções para fundamentar a Educação Física brasileira.

Em consonância com Lima (2000) e Vaz (2019), na conjuntura da década de 1980, as bases teóricas do materialismo histórico-dialético, sobretudo por intermédio das concepções sustentadas pela teoria histórico-crítica, tiveram um significativo impacto no que tange à constituição e desenvolvimento do Movimento Renovador da Educação Física brasileira. O grande exemplo disso foi a construção do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, que foi cunhado por um coletivo de autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Varjal, Micheli Escobar, Valter Bracht) que tinham divergências de pensamento, mas que, naquele contexto, fizeram um enorme esforço para se unirem em prol de uma nova fundamentação teórica e prática para a Educação Física brasileira que ficou sendo conhecida como a abordagem crítico-superadora.

Destarte, vivia-se, naquele período, em uma circunstância de ascensão das Ciências Sociais e Humanas. Novas formas de se pensar a educação, a sociedade, a política e a ciência começaram a ser introduzidas no Brasil. Assim, a teoria histórico-crítica, o Movimento Renovador e, por conseguinte, a abordagem crítico-superadora – e todas as demais abordagens – são fruto desse movimento e do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Segundo Lima (1999), a abordagem crítico-superadora, acompanhada da teoria histórico-crítica, defrontou a concepção da educação tradicional que buscava apenas inculcar os preceitos do sistema capitalista nos alunos. Da mesma forma, a abordagem crítico-superadora preocupou-se em solapar o paradigma da aptidão física. O enfoque primordial era desenvolver um projeto político-pedagógico que fosse consonante com o projeto histórico da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ainda nessa esteira, entre as principais reivindicações de mudanças para a Educação Física brasileira tanto da abordagem crítico-superadora quanto da maioria dos demais intelectuais e das abordagens do Movimento Renovador, tinham-se as seguintes objeções: I) ao ensino centrado totalmente na técnica; II) à lógica de reprodução do esporte na escola; III) à hegemonia dos conteúdos esportivos; IV) ao enaltecimento do esporte de alto rendimento; V) à exclusão dos alunos menos habilidosos; VI) ao paradigma da aptidão física; VII) ao ensino acrítico, reprodutivo e transmissivo.

Portanto, conforme pontuou o pesquisador Felipe Quintão de Almeida na entrevista, pode-se argumentar que a Educação Física entrou em dois cenários de crise: no primeiro cenário (década de 1980) em que o debate epistemológico se engendrava no campo da Educação Física brasileira, o caráter da crise girava especialmente em torno de um esforço político-ideológico para construir uma nova identidade que assegurasse a sua legitimidade, a sua função e o seu papel no bojo da sociedade brasileira. Já no segundo cenário (década de 1990), a crise se desdobrou para a esfera epistemológica.

No cenário da década de 1990, o debate epistemológico da Educação Física brasileira se intensificou. Os pesquisadores do campo direcionaram seus esforços para tratar questões de ordem epistêmica, dado que, além de uma crise de identidade, a Educação Física brasileira enfrentava a indefinição epistemológica (LIMA, 2000).

É especialmente a partir desse momento que a análise da produção do conhecimento passa a ser compreendida como um elemento essencial para o desenvolvimento da Educação Física brasileira. Apesar disso, o mote dominante do debate epistemológico naquele contexto foi a questão da problemática do estatuto epistemológico e científico. Sobre isso, Bracht (2003) escreveu o seguinte:

Quando abordamos o tema da epistemologia da Educação Física (EF) assalta-nos uma série de questões que tem aparecido muito frequentemente em nossas discussões nos últimos anos, afetando, inclusive, a questão da (crise de) identidade da EF. Algumas dessas questões são:

- a EF é uma ciência ou uma disciplina científica?
- Deve a EF almejar/pretender ser uma ciência? E essa uma reivindicação legítima? Essa pretensão é originária do interior da própria EF ou de “fora” dela?
- Qual a episteme predominante na EF? E a científica? A prática científica ligada à EF filia-se aos princípios das ciências naturais ou aos das ciências sociais e humanas? Ou então, com qual concepção de ciência opera a EF?
- Quais são as especificidades ou peculiaridades da questão epistemológica da EF?
- Quais são os limites e as possibilidades do paradigma científico para fundamentar a prática do profissional da EF?
- É a interdisciplinaridade científica uma imposição à produção do conhecimento em EF? (BRACHT, 2003, p. 27-28).

Remontando à metáfora de Alice, se naquele primeiro momento, de 1960 até mais ou menos até o final da década de 1970 (período que talvez possamos denominar de disciplinar, por conta do incessante desejo de se adentrar na esfera acadêmico-científica), a Educação Física brasileira estava extasiada com o maravilhoso mundo científico, a partir de 1990, os obstáculos epistemológicos (em referência a Bachelard) da cientificidade começam a ser evidenciados por determinados pesquisadores. Em vista disso, o maravilhoso mundo científico passou a ser analisado de modo mais sistemático, rigoroso e diligente pelos pesquisadores da Educação Física brasileira.

Então, logo acabou gerando [...] disputas internas, de um grupo que acreditava que a aproximação com a ciência resolveria o problema. Ao passo que outros apostavam que não, que a ciência era bem-vinda como uma porta, mas que a identidade da Educação Física estava muito mais vinculada ao campo de intervenção (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Nessa esteira, de acordo com Betti (1996) e Lima (2000), surgiram duas correntes epistemológicas antagônicas que foram denominadas de vertente científica e vertente pedagógica. Grosso modo, essas duas vertentes debateram particularmente sobre a questão do estatuto epistemológico da Educação Física brasileira. A vertente científica era composta por pesquisadores (salvaguardando suas diferenças) que defendiam a essencialidade de um estatuto científico para o campo, ao passo que a vertente pedagógica sustentava a prática pedagógica como o reduto fulcral da área.

Os principais pesquisadores¹⁵ da vertente científica e suas respectivas propostas eram: Manuel Sérgio (Motricidade Humana), Canfield (Ciência do Movimento Humano), Go Tani (Cinesiologia) e Adroaldo Gaya (Ciências do Esporte), enquanto da vertente pedagógica foram: Valter Bracht (a prática pedagógica como eixo integrador), Silvio Gamboa (a Educação Física como ciência da prática), Hugo Lovisolo (a Educação Física como arte da mediação) e Mauro Betti (a Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão) (LIMA, 2000).¹⁶

Ademais, destaca-se que esse debate foi marcado também pela disputa do campo entre as subáreas que hoje denominamos de Biodinâmica do movimento e saúde e sociocultural e pedagógica. De um lado, tinha a vertente científica que buscava a sua fundamentação, sobretudo nos constructos das Ciências Biológicas e representava a subárea da Biodinâmica do movimento, defendendo a edificação de um estatuto científico para Educação Física brasileira, partindo da hipótese de que isso daria mais prestígio para o campo e, conseqüentemente, resolveria a nossa crise de identidade. Do outro polo, a vertente pedagógica, que representava as subáreas sociocultural e pedagógica e tinha seu embasamento nos princípios das ciências sociais e humanas que, em resumo, sustenta que o campo não precisava de um selo de área científica para se consolidar, mas sim garantir a qualidade (com respaldo das bases científicas) da sua prática pedagógica em seus espaços de intervenção.

Em síntese, alguns elementos que podem ser extraídos do saldo obtido desse contexto de polarização entre as vertentes (mas que não necessariamente só consequência disso) são:

- Ganho de mais fundamentação científica e epistemológica na produção do conhecimento do campo;
- Contestação da lógica de cientificidade e a abertura para a valorização de novos saberes;
- Especialização do campo, dos pesquisadores e da produção de conhecimento com a abertura de novos programas de pós-graduação com áreas de concentração das diferentes subáreas da Educação Física brasileira;

¹⁵ Outros intelectuais de ambas as vertentes deram contribuições significativas nesse contexto do debate epistemológico da Educação Física, porém, aqueles que tiveram mais impacto foram esses constatados por Lima (2000).

¹⁶ Para uma compreensão mais detalhada desse debate, ver: LIMA, Homero Luis Alves de. Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2, 2000.

- Fortalecimento da dicotomia entre as subáreas e o estreitamento do diálogo entre elas;
- Corroboração da fragmentação entre o biológico e o cultural;
- Dualidade entre os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais e os conhecimentos das Ciências Biológicas;
- Constituição (o que não significa a completa aceitação) de um campo plural teórica, temática, metodológica e epistemologicamente;
- Continuação da crise de identidade e da indefinição epistemológica do campo.

Todos esses elementos elencados são, em maior ou menor grau, sintomáticos em nosso campo até hoje. Primeiramente, em que pese toda a atmosfera de embate, é indubitável que o debate travado foi imprescindível para iniciar o processo de amadurecimento e desenvolvimento epistemológico e científico da Educação Física brasileira. Por ela ser um campo tão jovem, tem muito caminho a percorrer epistemológica e cientificamente para amadurecer, porém, cumpre reconhecer que o primeiro grande salto qualitativo dado na direção do amadurecimento foi nesse cenário.

Os debates travados entre as vertentes científica e pedagógica enriqueceram a produção do conhecimento do campo na medida em que os intelectuais, para fundamentarem suas proposições, introduziram novos autores, teorias e metodologias. Além disso, o cenário de conflito epistemológico foi crucial (mas não o único fator que contribuiu) para o campo começar a questionar com mais veemência o que estava produzindo, o que deveria produzir, qual(ais) era(m) o(s) objeto(s) de estudo da área, para onde a produção do conhecimento se direcionava, quais as limitações teóricas e metodológicas do que vinha sendo produzido etc.

Teve-se também como resultante a superação da lógica da cientificidade que pairou no campo por um período. Os pesquisadores da vertente pedagógica interpelaram a postura de subordinação que o campo vinha tendo em relação às chamadas ciências-mãe. Na ânsia de consumir um estatuto científico para a área, esqueceu-se de sua especificidade e autonomia. Nesse viés, Bracht alertou (2003) que o que vinha sendo produzido tinha muito mais vinculação com as chamadas ciências-mãe do que com a Educação Física. Dessa maneira, especializavam-se em fisiologia, em psicologia do esporte, em biomecânica, entre outras. Então, tinha a “[...] sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, [...]

a pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é Ciência do Esporte e, sim, ciência histórica” (BRACHT, 2003, p. 32).

Nessa senda, Lovisoló (1995) defendeu que se deve conceber a área da Educação Física em sua totalidade e dimensão como uma área plural de pesquisa, formação e intervenção sobre a sociedade. Então, para o autor, o campo dos fenômenos em que a Educação Física se insere é o das práticas corporais num sentido global, no qual temos de aumentá-lo em vez de restringi-lo. A Educação Física, portanto, precisa alcançar sua legitimidade profissional pelo seu valor social, não pela ambição de sistematizar seu objeto ou de seu reconhecimento como uma disciplina científica.

Ao abordar esse contexto em sua entrevista, Paulo Evaldo Fensterseifer argumenta:

[...] logo de início, felizmente por conta de que alguns opositores, principalmente o professor Valter Bracht, percebeu-se os limites disso, uma vez que somos uma área do saber que tem no campo de intervenção uma projeção, inclusive anterior à própria ideia. Essa reflexão epistemológica traz uma marca muito forte no campo de intervenção, então não seria uma questão de acreditar que a nossa identidade se resumisse ao universo da ciência.

[...] acabei também inserindo um outro elemento no debate que é a ideia de que nós temos que discutir o caráter da ciência. Então o que a gente está entendendo por ciência? Isso me apareceu uma temática que abriu outras possibilidades de enfrentamento do tema, que não se tratava de tomar como modelo a ciência clássica e querer produzir um gabarito de ciência e a gente ter que se adequar inteiramente a isso. Para fazer isso, a gente teria que abandonar algumas outras características da Educação Física ou para conhecê-las como não científicas. Então, a síntese seria isso, seria um entusiasmo inicial próprio da modernidade, um otimismo, digamos em relação a cientificidade e depois eu digo que acabou ganhando volume a ideia de sustentar que não poderia ser tão simples assim para resolver o problema de identidade com a aproximação da ciência (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Portanto, as críticas proferidas à lógica da cientificidade foram profícuas para a mudança da maneira pela qual o campo passou a se relacionar e a operacionalizar com a ciência. Colocou-se em evidência que a especificidade da Educação Física precisava ser levada em consideração e que a relação com a ciência deve se dar no sentido de se edificar a produção do conhecimento do campo com o respaldo (e rigor) das bases científicas. Nesse sentido, ficou manifesto que a ideiação de enquadrar a Educação Física nos moldes da ciência não deveria ser levada adiante, posto que isso poderia ocasionar a descaracterização da área.

Contudo, isso não significa que os intelectuais da vertente científica se respaldavam na matriz positivista (como às vezes são rotulados) e possuíam uma postura acrítica no que tange à ciência. Manuel Sérgio e Go Tani, por exemplo, operavam com uma compreensão de ciência flexível, aberta e integrativa, bem diferente da caricatura positivista que se leva a crer que eles tinham. Tani (1996) assim se expressa sobre sua compreensão de ciência:

Acredito que é na qualidade dos estudos diferentes níveis de análise, segundo diferentes epistemologias e metodologias, que devemos dirigir nossos esforços. Não basta adotar uma abordagem, é preciso praticá-la, testá-la, aperfeiçoá-la e isso se dá conduzindo-se pesquisas qualitativamente aceitáveis. Aí reside também a visão de ciência que cada pesquisador possui e o conseqüente critério de cientificidade que adota para avaliar os estudos. Nesse universo, é muito comum também o pesquisador estabelecer dois pólos dicotomizados – racionalismo lógico ou relativismo céptico – e posicionar-se num deles, o que é muito cômodo mas igualmente perigoso, pois descarta o esforço de síntese. Ao meu ver, não existem verdades absolutas, mas existem asserções baseadas em probabilidades e não em certeza que sobrevivem ao criticismo a partir de múltiplas perspectivas (Bain, 1990). Como coloca Chalmers (1990), não há métodos ou padrões universais, mas há padrões historicamente contingentes implícitos em práticas bem sucedidas. A ciência, dentro dessa perspectiva, pode ser vista como um processo contínuo de busca da verdade, verdade essa que poderá nunca ser alcançada, mas que a busca em si deixa como resultado um rico patrimônio a ser ainda mais explorado. (TANI, 1996, p. 31).

Como se nota, Tani (1996) opera com um conceito de ciência sistêmica que epistemologicamente diverge do positivismo. Dessa forma, é necessário distinguir entre a postura de defender a elaboração de um estatuto científico para a Educação Física brasileira, acreditando que isso traria legitimidade e prestígio ao campo, com a postura e a compreensão de ciência adotada. As críticas endereçadas aos defensores da vertente científica no sentido de a proposição de eles colocarem em risco a especificidade e a autonomia do campo são totalmente pertinentes, porém, classificar e rotular todos como positivistas, ou como pesquisadores dogmáticos da ciência, é um grande deslize epistemológico.

Outra consequência derivada do debate entre as vertentes pedagógica e científica foi a intensificação do processo de especialização do campo. Como apresentado por Manoel e Carvalho (2011, p. 391-392), um dos fatores que contribuiu para a discussão sobre a identidade e a especificidade da Educação Física brasileira foi quando a “[...] CAPES começou a valorizar o grau de caracterização acadêmica dos programas, considerando a clareza e a consistência na definição da área básica, das linhas de pesquisa, dos projetos de pesquisa e das atividades discentes [...]”. Esse

processo levou a um novo modelo de ordenamento da pós-graduação. A modificação que mais impactou o campo foi a criação de áreas de concentração que representavam três diferentes subáreas da Educação Física.

Cada área de concentração correspondeu a uma subárea, sendo identificadas três: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. As linhas de pesquisa na biodinâmica são orientadas pelas ciências naturais (ABERNETHY, 1996; AMADIO; BARBANTI, 2000). A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392).

O resultado desse novo ordenamento da pós-graduação da Educação Física brasileira pode ser resumido no que Gaya (2017) chamou de paradigma da especialização disciplinar. Nessa perspectiva, a pós-graduação configura-se de maneira multidisciplinar, porém, sem o diálogo entre as disciplinas, os pesquisadores e as subáreas. Sendo assim, a partir disso, a pós-graduação da Educação Física brasileira passou a formar pesquisadores com uma disposição demasiadamente especializada e fragmentada e, conseqüentemente, incapazes de terem uma compreensão integral e relacional do campo.

Paralelamente a esse processo de especialização do campo se desdobram outros três saldos do debate epistemológico, a saber: I) o fortalecimento da dicotomia entre as subáreas e o estreitamento do diálogo entre elas; II) a corroboração da fragmentação entre o biológico e o cultural; III) a dualidade entre os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais e os conhecimentos das Ciências Biológicas.

Em anuência com Bungenstab (2020b), pode-se denominar esses três saldos de movimentos dualistas da Educação Física brasileira. No cenário do surgimento do Movimento Renovador, a partir dos embates teórico-epistemológicos travados, tentou-se dar algumas respostas a determinadas perspectivas duais que vinham perdurando no campo, como as dualidades corpo/mente, prática/teoria e cultural/biológico. No entanto, fazendo uma leitura mais analítica, percebe-se que as respostas ventiladas naquele contexto tiveram mais um caráter de disputa e de demarcação do campo do

que uma busca de solução conjunta, o que acabou reforçando ou até mesmo criando perspectivas dicotômicas.

Com a divisão da pós-graduação em subáreas e, por conseguinte, com o surgimento do paradigma de especialização disciplinar, o campo da Educação Física brasileira, em referência à metáfora de Gaya (2017), passa a ser operacionalizado em uma lógica de colcha de retalhos, isto é, as disciplinas são inseridas no currículo de modo desintegrado. Pensa-se apenas na especialização de uma determinada subárea e se esquece que há uma formação geral em Educação Física que necessita ser contemplada. Destarte, os pesquisadores formados nessa lógica se tornam mais especializados em conhecimentos de outras áreas, como Fisiologia, Sociologia, Biologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia etc., e dominam cada vez menos os conhecimentos específicos da Educação Física.

Sobre isso, alguns pesquisadores entrevistados assim se posicionaram:

[...] a Educação Física está crescendo e se enfraquecendo. [...]. Porque o que eu vejo é que a Educação Física colocou cada subárea numa gaveta e cada gaveta está se desenvolvendo sozinha e bem, só que isso também foi meio cômodo, porque quando a Educação Física botou as subáreas cada uma numa gaveta, ela “magicamente” acabou com as desavenças. Se eu discordo do pessoal que trabalha em uma outra área, em vez de eu ir lá conversar maduramente e cientificamente chegar a consensos mínimos, não: “eu trabalho em uma área e ele trabalha em outra, e a gente não se fala”. E aí Educação Física começou a virar expert em fazer isso, e hoje a Educação Física tem umas 15, 20 gavetinhas, cada uma delas se desenvolvem bem e a área vai se enfraquecendo (Pedro Hallal, 2021).

Lembro que em 1995 foi eleito como tema do Conbrace (aconteceu inclusive aqui em Vitória em 1995) a possibilidade da interdisciplinaridade, ou seja, em que medida era possível desenvolver a interdisciplinaridade no nosso campo? Os debates da época, na minha perspectiva, foram bastante frustrantes, porque os especialistas de cada subárea mostraram que havia pouco diálogo entre as diferentes disciplinas que circulavam no campo da Educação Física. E essa situação de alguma forma ela vem perdurando e isto, em grande parte, porque os mecanismos de incentivo à pesquisa etc., de alguma forma fomentam ou privilegiam essas pesquisas monodisciplinares em função dos mecanismos de avaliação e de fomento, que é uma discussão longa no campo. Com isso, em grande medida vai se fazendo pesquisa dentro das diferentes subdisciplinas, sem que nós tenhamos um grande avanço de conhecimento a partir da especificidade da Educação Física (Valter Bracht, 2021).

[...] busco enfatizar a agência do ser humano que se move. Ela faz uma articulação entre as partes e o todo para evocar novamente o pensamento sistêmico de Go Tani em nossa área. Precisamos de uma base sólida, para depois aprofundarmos nas especialidades e enxergarmos as relações. Temos que ter uma formação científica e cultural ampla para não passar vergonha frente a outras áreas (Juliano de Souza, 2021b).

Então, como colocado por Pedro Hallal em sua entrevista, o campo passou a se desenvolver por meio de um engavetamento epistemológico. Por esse horizonte, a organização da Educação Física pode ser vista metaforicamente como um armário de arquivo, no qual cada subárea representa uma gaveta. O problema ocorre quando o arquivista (o currículo da Educação Física) quer que cada uma delas se desenvolva de maneira isolada, sem qualquer relação com as demais gavetas, como se representasse uma área diferente. Entretanto, se esquece que cada gaveta do armário representa apenas uma parte do dossiê completo da Educação Física, o que significa que, sem a relação de todas as gavetas, não se chega à totalidade da área.

Consequentemente, o engavetamento epistemológico inviabiliza o diálogo entre os pesquisadores das diferentes subáreas. Cada qual segue se especializando cada vez mais na sua linha de pesquisa. “Refez-se o mito da Torre de Babel, cada especialidade fala numa linguagem própria e hermética e já ninguém se entende” (GAYA, 2017, p. 72). Por isso, Valter Bracht (2021) e Juliano de Souza (2021a, 2021b) alertam-nos sobre a imprescindibilidade de o campo passar a se preocupar de maneira mais diligente com a especificidade da área e com um currículo que garantirá uma base sólida e integrativa para os sujeitos em formação. Do contrário, dificilmente haverá a interlocução entre as subáreas e o engavetamento epistemológico continuará fragmentando e esvaindo a Educação Física brasileira.

Se não considerarmos seriamente o desafio de reverter esse quadro de fragmentação, corremos o risco de ver num futuro próximo a nossa área dissolvida, já que reduzida a apenas alguns dos seus elementos constituintes. Isso seria tanto uma negação da sua trajetória histórica quanto algo que impactaria negativamente a própria inserção da Educação Física no campo científico, não dificilmente a tornaria simplesmente um apêndice de outras áreas consolidadas. (HALLAL; MELO, 2016, p. 326).

Mas os dualismos não param por aí. Uma das demandas pleiteadas pelos intelectuais do Movimento Renovador da Educação Física brasileira foi a superação da perspectiva de biologização que imperava no campo. Essa tendência foi contestada em razão de ocasionar a dicotomia corpo/mente (por essa e outras razões que Medina [1990] intitulou seu clássico livro de *Educação Física: cuida do corpo e... “mente”*). Pensava-se o corpo e o movimento humano apenas pelas dimensões biológicas e psicológicas. À vista disso, surgiram abordagens (especialmente de pesquisadores da vertente pedagógica) que propuseram, em oposição à tendência de

biologização, a essencialidade da dimensão cultural para a Educação Física (BUNGENSTAB, 2020b).

Embora essa inserção da dimensão cultural tenha sido fundamental para o enriquecimento e redimensionamento do universo da Educação Física brasileira, vale ressaltar que, no limite, ela acabou gerando um novo viés de dualidade. Corroborar-se a análise de Bungenstab (2020b), quando o autor recorre à metáfora de “jaula de aço” de Weber¹⁷ para argumentar que a subárea sociocultural e pedagógica não teve uma postura integrativa, uma vez que relegou a dimensão biológica e deu primazia à dimensão cultural. Nesse sentido, fazendo jus à metáfora de Weber, o autor assim coloca:

Se tomarmos emprestada a metáfora de Weber (2004) sobre a “jaula de aço” e associarmos a mesma ao campo da EF brasileira veremos que quando as subáreas sociocultural e pedagógica criticaram a subárea biodinâmica reivindicando sua importância diante do movimento humano não houve, como muitos acreditaram, a quebra do aço da jaula rumo à liberdade. O que aconteceu, na verdade, foi uma mudança de uma jaula para outra. Outra forma de racionalização entrou em vigor e começou a controlar o comportamento da maioria dos pesquisadores e profissionais da EF no Brasil. Essa “jaula de aço” suprimiu quase toda a criatividade e a integralidade possível de ser realizada a partir da relação entre biologia e cultura na EF brasileira. (BUNGENSTAB, 2020, p. 78).

Portanto, a proposição para resolver uma dicotomia acabou acarretando outra. Se antes o campo tinha uma inequação que privilegiava a dimensão biológica, agora há, em alguns setores da área, a preponderância da dimensão cultural. Tal fato mostra o quanto o campo da Educação Física brasileira possui dificuldades epistemológicas em operacionalizar com as problemáticas das suas equações, tendendo sempre para um dos lados e desconsiderando o princípio da equivalência (grosso modo, esse princípio matemático busca garantir a igualdade das operações feitas dos dois lados da equação).

Um outro exemplo que evidencia a fragilidade do nosso campo para equacionar suas problemáticas é o da dualidade entre os conhecimentos das Ciências Biológicas e os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais. De modo geral, os

¹⁷ “Jaula de aço” é um termo cunhado metaforicamente por Weber para explicar o modo de organização da sociedade capitalista e assim é apropriado por Bungenstab (2020b, p. 75): “O aço, em sua dureza, representa o cotidiano dos indivíduos e o conseqüente desaparecimento da liberdade. Desse modo, o indivíduo torna-se prisioneiro – em sua jaula – de um sistema de abstração impessoal. Ou seja, a regra do sistema acaba por determinar a vida dos indivíduos. A liberdade, portanto, não passa nunca dos limites da jaula”. O autor então lança mão desse termo metafórico para entender os movimentos dualistas da Educação Física brasileira.

pesquisadores da subárea da biodinâmica do movimento e saúde valem-se dos conhecimentos da Ciências Biológicas, enquanto os pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica operam com os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais. Evidentemente, não há nenhum problema em cada pesquisador escolher os conhecimentos de uma determinada área que lhe dará melhores possibilidades para o desenvolvimento da sua pesquisa, dado que “[...] em cada nível de análise, existem epistemologias e metodologias adequadas” (TANI, 1996, p. 29)¹⁸. Com efeito, o problema ocorre com o início do processo de hierarquização dos tipos de conhecimento.

Conforme explanaram Feron e Silva (2007), o conhecimento das Ciências Biológicas foi o que, hegemonicamente, dominou a lógica discursiva da verdade do campo da Educação Física brasileira até meados de 1980, quando aconteceu o advento do Movimento Renovador. Doravante a esse marco, inicia-se a entrada dos conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Sociais, o que, para alguns, foi visto como uma mudança paradigmática, pois novos saberes e formas de pensar e analisar o objeto da área foram introduzidos no campo. Todavia, não houve alteração na imposição de uma lógica discursiva da verdade. Os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais passaram a reivindicar o seu saber (assim como fizeram/fazem os pesquisadores das Ciências Biológicas) como o “verdadeiro” (em nome, sobretudo, da criticidade), na medida em que relegavam os conhecimentos das Ciências Biológicas.

Esse movimento, visualizado por alguns como um momento de “crise”, poderia ser encarado como um tempo de superação, de transposição do “paradigma” das ciências naturais em prol das ciências humanas. Entretanto, mesmo esses novos “modos de olhar”, pautados nas ciências humanas, não possibilitam de maneira alguma chegar a uma “verdade absoluta” ou mesmo a uma “verdade relativa”, mas sim a muitas “verdades diferentes” e em diversos domínios distintos. E é à luz desse apontamento que acreditamos que aqueles que professam essa doutrina no campo da produção do conhecimento na educação física não percebem essa condição, qual seja, a de que o estatuto das ciências humanas, tanto quanto o das ciências naturais, opera numa mesma lógica da produção discursiva da “verdade”. Perceber essa condição seria como que provocar um enorme incômodo, sobretudo e,

¹⁸ Em que pesem as críticas de Lima (1999) a Tani (1996), por sua proposta de estrutura acadêmica dualizar a área em ciência básica (Cinesiologia) e pesquisa aplicada (Educação Física), compete reconhecer que Tani colocou em pauta a necessidade de o campo da Educação Física brasileira adotar uma postura científica sistêmica, o que implicaria reconhecer que a existência de diferentes abordagens é salutar para o campo. A única limitação dessa lógica de integração sustentada por Tani seria, conforme levantado por Betti (2005), a crença de que a integração dar-se-ia de maneira organizada e coerente.

quem sabe, uma crise de “fé”, principalmente naqueles mais “pagãos” e ortodoxos. (FERON; SILVA, 2007, p. 117).

Dessa forma, cria-se uma atmosfera de rivalidade entre as áreas do conhecimento¹⁹, em que cada área, da sua maneira, se articula para vencer o jogo do discurso verdadeiro (FERON; SILVA, 2017). Tani (1996) já alertava sobre a “miopia acadêmica”²⁰ que essa lógica de ambivalência epistemológica dos conhecimentos poderia ocasionar, porquanto se enxergaria só os benefícios do que estiver perto (a área de conhecimento adotada), ao passo que veria só as limitações do que estiver longe (a área de conhecimento “rival”). Portanto, torna-se escusado dizer que a miopia acadêmica é sintomática no campo da Educação Física brasileira.

Então, a culminância da falta de um equacionamento equivalente das questões epistemológicas elementares do campo da Educação Física brasileira é a constante criação de dualidades e de fragmentações. Enquanto a área buscar solucionar conjuntamente as problemáticas principais de suas equações (o que não significa unificar o pensamento) (HALLAL; MELO, 2016; SOUZA, 2021a), haverá sempre discrepâncias na maneira de proceder com a operacionalização das equações elementares e no fim não se chegará a um resultado de consenso mínimo. Sendo assim, concordando com Betti *et al.* (2015, p. 105):

Não pode haver distinções fronteiriças que isolem o qualitativo do quantitativo, o fisiológico do cultural, o treinamento de força e a elaboração conceitual. Enfim, já que estamos no “rio de signos”, as pesquisas na educação física darão conta dessa inteireza humana e cósmica quando reaprenderem a trabalhar à base de inter-relação e interdependência. É preciso mudar a conduta investigativa na educação física, para superar seu hábito fixo e retrógrado de dissociar, fragmentar e isolar.

Os dois sintomas principais desse complexo debate epistemológico da Educação Física brasileira foi a composição de um campo plural²¹ em todas as suas dimensões e, ao mesmo tempo, a continuação (ou seria um contentamento?) da crise epistemológica e de identidade.

¹⁹ Em referência ao trabalho de Bungenstab (2020b), pode-se deduzir que, além dos embates travados entre as áreas do conhecimento, também existem rivalidades dentro das próprias subáreas da Educação Física brasileira, na medida em que se percebe a tentativa de preconizar categoricamente o discurso de verdade por meio de uma única teoria ou método.

²⁰ Problema esse que talvez será melhor tratado/corrigido quando houver a superação dos movimentos dualistas e o campo da Educação brasileira passar a utilizar uma lente integrativa e relacional.

²¹ Como a pluralidade será abordada no decorrer do trabalho, optou-se apenas por demarcá-la aqui como um sintoma dos embates epistemológicos travados a partir da década de 1980.

Buscou-se até aqui situar, de maneira lacônica, os acontecimentos mais expressivos, de acordo com a lente de análise adotada, do debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira no século XX. Indubitavelmente, há muitos outros elementos que poderiam ser abordados dessa conjuntura. O que foi apresentado não passa nem perto de esgotar a discussão (nem se cogitou tal pretensão ambiciosa). No entanto, acredita-se que o “terreno” para a próxima subseção foi minimamente preparado.

2.3 Classificações, rótulos, giros e o “jogo” da verdade: o panorama da discussão epistemológica da Educação Física brasileira no século XXI

No século XXI, a Educação Física brasileira tem passado por significativas transformações em sua epistemologia, gerando um intenso debate entre os estudiosos da área. Com o objetivo de analisar o panorama desse debate, esta subseção se utiliza de dados provenientes da produção científica mais atualizada e das respostas obtidas por meio da Questão 3 (três) do roteiro de entrevista (Apêndice B) aplicado aos pesquisadores entrevistados. Por meio da articulação dessas fontes, buscou-se compreender as tendências e perspectivas que têm orientado o debate epistemológico na Educação Física brasileira contemporânea, avaliando as diferentes abordagens teóricas, metodológicas e as temáticas e problemáticas que têm emergido nesse contexto.

Se no século XX, sobretudo a partir da década de 1970, a discussão sobre a epistemologia da Educação Física brasileira girava em torno da crise identitária e da indefinição epistemológica, no século XXI, essas discussões ficaram secundarizadas e novas temáticas passaram a ocupar o centro do debate (ALMEIDA *et al.*, 2012; ALMEIDA; VAZ, 2010; BUNGENSTAB, 2020a). Ao fazer a leitura da transição do século XX para o século XXI, pode-se deduzir que a mudança do foco das discussões epistemológicas foi influenciada pelos seguintes motivos: a) incapacidade de um consenso mínimo; b) intensificação dos movimentos dualistas; c) reações à pluralidade do campo; d) disputa pelo campo; e) inserção de novos intelectuais no debate.

O clima do debate do final do século XX foi bastante frenético e não houve qualquer sinalização de um consenso mínimo no campo. As proposições feitas entre a vertente científica e a vertente pedagógica não se aglutinavam. Alguns

pesquisadores até esboçaram perspectivas que, no limite, e considerando todas as suas limitações, podem ser consideradas integrativas, por exemplo, Tani (1996) e Betti (1996), mas o contexto era de polarização e disputa pelo campo, logo, essas perspectivas não lograram êxito no cenário geral.

Não tendo vislumbre de um consenso mínimo, as proposições dos intelectuais da Educação Física brasileira inclinaram-se para aquilo que Souza (2021a) chamou de revoluções regionalistas. Nos termos do autor:

Revoluções regionalistas, como o próprio nome sugere, são diferentes de revoluções que abrangem a globalidade do campo da Educação Física. A propósito, um dos mais sensíveis problemas das teorias em concorrência pela definição e balizamento do objeto investigativo e de atuação da área, consiste na tentativa da defesa de uma especificidade como globalidade a partir de uma regionalidade do campo. Ocorre, além disso, de quase sempre essas especificidades ambicionadas como globalidades serem defendidas por agentes e laboratórios situados em regiões fronteiriças no campo e a partir de múltiplas exterioridades. Os resultados desses investimentos são teorias que se espalham dentro de círculos mais ou menos fechados do campo acadêmico, algumas com maior influência, é verdade, outras nem tanto, mas todas com graus relativos de contribuição para uma formação razoavelmente plural de estudantes no contexto do ensino superior, a depender-se muito das orientações político-pedagógicas e das tomadas de decisão dos agentes e instituições envolvidas no processo. (SOUZA, 2021a, p. 70-71).

Tal conceito de revolução regionalista demarca bem a dinâmica do que aconteceu com o campo da Educação Física brasileira após o fim do século XX. Cada proposição concentrou-se na(s) região(ões) em que as suas formulações teriam mais chances de prospectar. Grosso modo, os efeitos dessa lógica podem ser sentidos ao observar as divergências sobre a compreensão do que é o objeto da área em diferentes regiões do nosso país. Em certas regionalidades, defende-se a cultura corporal como objeto, em outras, a cultura corporal de movimento, em outras, o movimento humano etc.

Consequentemente, as revoluções regionalistas induziram à intensificação dos movimentos dualistas. As subáreas da Educação Física brasileira tornaram-se ultraespecializadas, operando ainda mais isoladas no recinto de suas gavetas (ou nas suas regionalidades). Sendo assim, as preocupações gerais do campo (como as de ordem epistemológica) perderam espaço para as demandas específicas de cada subárea. Além disso, via de regra, ocorreu um distanciamento, ao menos no âmbito da produção científica, dos poucos pesquisadores da subárea da Biodinâmica do

Movimento e Saúde que tinham interesse no debate epistemológico²² (prova disso foi a dificuldade de encontrar pesquisadores dessa subárea para a composição da amostra de entrevistados desta pesquisa), o que favoreceu a instituição da preconceção de que as questões epistemológicas são temáticas exclusivas da subárea Sociocultural e Pedagógica.

A pluralidade do campo ocasionou algumas reações adversas. Se para alguns ela era um sintoma benéfico e necessário e irreversível, para outros, representava um sinal de uma iminente ameaça (a pós-modernidade/pós-verdade) (ALMEIDA, 2018). Em referência à exposição de Mauro Betti (2021), vale lembrar que os primeiros anos do Movimento Renovador da Educação Física brasileira tiveram um panorama de esforço coletivo, especialmente por conta do cenário político. Contudo, logo isso se perdeu e cada um passou a lutar pela demarcação de espaço no campo.

Nesse contexto de esforço coletivo, destacaram-se as bases advindas do materialismo histórico-dialético, particularmente, pela via de apropriação da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. O campo foi fortemente impactado por essas bases, na medida em que elas ganharam certa proeminência política no debate da Educação Física brasileira (ALMEIDA *et al.*, 2015; SOUZA, 2018; VAZ, 2019).

[...] é inegável especialmente nos anos 80, quando esse debate começa a tomar corpo, pelo menos numa perspectiva crítica, numa direção crítica houve o predomínio de uma determinada leitura da tradição do Marxismo, e isso vai ao longo dos anos se tornando mais plural (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Os pesquisadores dessa tendência buscavam a concretização do que denominavam de projeto de intenção de ruptura (HUNGARO, V.; HUNGARO, E., 2013). Nessa perspectiva, a culminância desse projeto dar-se-ia somente com a consolidação de uma Educação Física revolucionária que tivesse sua fundamentação ancorada exclusivamente nas bases marxistas.

Evidentemente, com a pluralidade do campo, esse projeto não vingou. Pelo contrário, ele foi defrontado por outras agendas teórico-epistemológicas. À vista disso, a pluralidade se tornou uma ameaça para a hegemonia de certas bases marxistas da

²² A partir do relato da experiência na pós-graduação de Almeida (2018), pode-se presumir que esse distanciamento tem acontecido não só a nível de produção científica, mas também a nível de formação (o que é ainda mais grave).

Educação Física brasileira. Incomodados com isso, os adeptos dessa corrente começaram a reagir e a advogar (de forma monística) pela supremacia de suas bases teóricas, em desatino com a pluralidade do campo. Elucida-se que o problema não está em defender a sua base teórica, mas sim em sustentá-la como se somente ela fosse coerente e capaz de dar conta de tudo.

Daí vem o contexto de classificações e rotulações. Por alto, desenvolveram-se categorias de análise para separar o que é crítico (bases marxistas) e o que não é. Tudo o que não estiver perfilado com as bases marxistas passa a ser classificado como concepções reformistas, idealistas e irracionistas (ALMEIDA, 2018), por não possibilitar uma leitura crítica e concreta das contradições impostas pelo capital, aliando-se, portanto, nessa lógica de análise, ao pensamento do conservadorismo burguês (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2010).

Ao fazer sua análise sobre essa postura monística dos adeptos teóricos das bases marxistas, o pesquisador Juliano de Souza posicionou-se assim:

Esse é um problema do marxismo da Educação Física no Brasil. É uma perspectiva autoritária e que julga ter desenvolvido o padrão ouro da crítica do mundo social e da crítica científica. Isso não é verdade. Na Educação Física no Brasil, esse tipo de proposta se desenvolve em diálogo com os movimentos teóricos da área de Pedagogia, em especial pela influência de Dermeval Saviani. A sensação que se tem é que nada serve. Tudo é psicologismo ou pseudoconcreticidade. Só o que eles dizem é correto e imune à crítica. Só a ontologia deles é real, a ontologia materialista do mundo social (Juliano de Souza, 2021b).

As críticas proferidas demonstram que determinados adeptos²³ ortodoxos das bases marxistas adotam uma atitude epistemologicamente arrogante, no sentido de sustentar a sua teoria como a detentora da verdade absoluta ou, nos termos deles, da verdade dada pela realidade concreta. Dispõe-se, assim, para uma lógica de “[...] cientificismo, pretensamente legítimo detentor da justiça e da verdade, apresentando-se por isso como ‘ciência’, em detrimento de outras formas do fazer científico, que considera decadentes” (ALMEIDA, 2018, p. 8).

Ao mesmo tempo, tiram toda a essência da disposição crítica ao subjugá-la como se fosse uma exclusividade do pensamento marxista. A respeito disso,

²³ Relativiza-se a crítica em virtude de existir variações de marxismos no campo da Educação Física brasileira (ALMEIDA *et al.*, 2015). Colocar todos no mesmo plano seria um deslize de ordem indutiva. Portanto, a crítica não é direcionada ao Marx ou a todas as correntes marxistas, mas sim apenas àqueles que fazem do pensamento de Marx uma ortodoxia.

Feyerabend (2011a, p. 94) advertiu que é inconcebível achar que determinadas ideologias desenvolvam algo que as tornem inerentemente libertadoras. Isso porque “ideologias podem se deteriorar e se transformar em religiões dogmáticas (exemplo: o Marxismo). Elas começam a se deteriorar quando têm muito sucesso e se transformam em dogmas no momento em que a oposição é destruída”²⁴.

Em decorrência de todas as questões apresentadas até aqui e com a entrada de novos pesquisadores, o debate epistemológico da Educação Física brasileira ganha uma nova configuração ao se enveredar para questões mais especializadas da subárea sociocultural e pedagógica. Nesse horizonte, segundo Almeida *et al.* (2012), na entrada da década de 1990, surgiu um critério analítico de classificação epistemológica (intitulado de modelo de esquema paradigmático) que enquadra as pesquisas em três matrizes: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. Tal classificação ganhou força e tornou-se operante no campo, sobretudo na atmosfera da primeira década do século XXI.

No contexto de sua gênese (década de 1990), o modelo de esquema paradigmático teve sua pertinência (ALMEIDA *et al.*, 2012) em virtude de proporcionar um balanço das matrizes teóricas que vinham sendo mobilizadas na produção do conhecimento da Educação Física brasileira, principalmente porque o campo enfrentava a sua crise e ainda buscava superar a hegemonia das ciências biológicas que perdurava historicamente. Então, a significância do modelo de esquema paradigmático é que ele possibilita mapear o panorama da produção do conhecimento e avaliar o avanço das bases teóricas provenientes das ciências humanas e sociais.

As complicações desse modelo de esquema paradigmático surgiram na mesma proporção em que a pluralidade teórica do campo se intensificou. Talvez, nos primeiros anos do Movimento Renovador, fosse até possível separar as pesquisas do campo a partir das três matrizes teóricas, pois novas matrizes ainda estavam em processo de apropriação no campo e não tinham tanto impacto como as demais. No entanto, a partir da década de 1990, com a intensificação do debate epistemológico, os sintomas da pluralidade teórica da área começaram a ser sentidos e novas bases teóricas passaram a operar e a ter impacto no campo.

²⁴ As críticas empreendidas valem para qualquer abordagem/tendência que reivindicar a sua ideologia como a portadora da verdade absoluta.

Em função disso, a classificação proposta pelo modelo de esquema paradigmático se torna totalmente limitada, posto que, como asseverado por Almeida *et al.*, (2012), 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. (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 243).

O argumento principal da crítica proferida pelos autores reside na inviabilidade epistemológica de determinados autores ou fontes teóricas serem encaixados em uma das três matrizes teóricas do modelo de esquema paradigmático. Para exemplificar isso, Almeida *et al.* (2012) citam autores como Foucault, Nietzsche, Habermas, Nobeit Elias, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Lyotard. Nenhum desses autores pode ser adequadamente vinculado a uma das matrizes teóricas do esquema paradigmático.

A lista de autores/bases teóricas que não podem, epistemologicamente, ser enquadrados nesse critério de classificação é enorme. Evidencia, desse modo, a sua fragilidade e inabilidade frente à complexa pluralidade epistemológica e teórica que ordena a produção do conhecimento do campo da Educação Física brasileira no presente.

Para além dessa limitação, uma outra crítica direcionada por Almeida *et al.*, (2012) refere-se ao fato de o esquema paradigmático colocar a fenomenologia e a hermenêutica no mesmo plano, como se fossem semelhantes. Como bem pontuado pelos autores, as fundamentações teórico-epistemológicas da fenomenologia e da hermenêutica possuem algumas diferenças incomensuráveis. Por conseguinte, não há nenhuma razoabilidade em enquadrá-las como se tivessem total compatibilidade teórico-epistemológica.

Nessa mesma direção, questiona-se o rótulo de positivista que é atribuído indevidamente a todas as pesquisas oriundas da matriz empírico-analítica. Essa rotulação contraria totalmente o desenvolvimento da ciência (ALMEIDA *et al.*, 2012) e, ao mesmo tempo, evidencia um certo grau de desconhecimento epistemológico de quem sustenta tal concepção. Não é nenhuma novidade que a(s) ciência(s) moderna(s) passou por rigorosas transformações no século XX e que os seus

princípios positivistas foram subvertidos por pensadores como Husserl, Koyré, Bachelard, Fleck, Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend etc.

Conforme Castañon (2007), o desenvolvimento da(s) ciência(s) moderna(s) teve várias fases e modificações/revoluções, recebendo a influência de distintas correntes de pensamento, sendo o positivismo clássico e o neopositivismo (positivismo lógico) apenas algumas delas. Essas duas correntes dominaram fortemente o modo de se compreender o empreendimento científico aproximadamente de 1840 até meados do século XX, sendo a segunda (positivismo lógico) uma ramificação mais aprimorada da primeira (positivismo clássico). Contudo, o filósofo da ciência vienense, Karl Popper, ao publicar em 1934 seu célebre livro *A Lógica da Pesquisa Científica* fez ruir severamente as bases do positivismo²⁵.

Popper contradisse e refutou todas as principais posições assumidas pelo Positivismo Lógico, colocando, como vimos historicamente acontecer, obstáculos intransponíveis ao seu posterior desenvolvimento. Criticou o princípio da verificação como critério de demarcação e o substituiu por um conceito quase oposto, o de falsificabilidade; enterrou o método da indução e provou sua invalidade, substituindo-o por seu oposto, o método hipotético-dedutivo; desabsolutizou os fundamentos e as pretensões da ciência moderna, os tomando como meras conjecturas e defendendo uma ciência perfectível; rejeitou plenamente a anti-metafísica positivista, reabilitando a metafísica como celeiro de idéias científicas. Em suma, o que realmente fica é a pergunta: como não ver Popper como a antítese do Círculo de Viena? (CASTAÑON, 2007, p. 74).

Doravante tal acontecimento, o positivismo perdeu sua força – sobretudo com o reforço das críticas de outros grandes filósofos da ciência – e seus fundamentos deixaram de regulamentar hegemonicamente a(s) ciência(s) moderna(s). Em vista disso, hoje o ideário de uma ciência singular, harmônica, homogênea, monolítica, unívoca esvaiu-se, cedendo o lugar para uma perspectiva plural, na qual o termo ciências (no plural) passa a representar melhor a complexidade das diferentes concepções que integram o empreendimento científico (FEYERABEND, 2016).

Então, concordando com Almeida *et al.* (2012), o modelo de esquema paradigmático adota um parâmetro de classificação defasado ao tentar enquadrar todas as pesquisas empírico-analíticas como se fossem homogêneas e totalmente comensuráveis, enquanto, verdadeiramente, existem inúmeras perspectivas

²⁵ Isso posto, cabe salientar que rotular Popper como positivista ou neopositivista é extremamente equivocado.

divergentes e definitivamente incomensuráveis que as tornam totalmente heterogêneas.

A prescrição e a hierarquização de um suposto padrão de criticidade são outra questão problemática que emerge do modelo de esquema paradigmático (ALMEIDA *et al.*, 2012). Elege-se uma matriz, via de regra, a crítico-dialética, que passa a representar o gabarito (o mais alto nível) da criticidade e, a partir disso, desqualificam-se as demais perspectivas por não estarem em um patamar de criticidade da matriz teórica eleita. Dessa forma, propaga-se o “[...] 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” (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 246).

Primeiramente, qual a garantia de que tal concepção sustentada de fato possui uma disposição crítica? Por si só, não existe criticidade em uma teoria. Entende-se, aqui, que a criticidade é estabelecida por intermédio da capacidade de o sujeito examinar, analisar e julgar uma determinada situação. Nesse caso, a teoria serve como ponto de apoio na leitura, análise e interpretação de uma determinada situação, mas não há nada nela que garantirá uma suposta encarnação crítica. Ao modo como preconiza os adeptos do modelo do esquema paradigmático, a criticidade emana da teoria, não do sujeito que a utiliza, como se ela tivesse o poder de inocular a capacidade crítica no sujeito (como se a teoria fosse uma poção mágica que, ao sujeito usá-la, transformar-se-ia imediatamente em um autêntico crítico). A essa noção, indaga-se: se a criticidade estiver na teoria, compete apenas ao sujeito reproduzi-la? Há alguma disposição crítica em somente reproduzir algo? Não seria o caso de ser uma alienação teórica?

Compreende-se, diferentemente da perspectiva dos adeptos do modelo do esquema paradigmático, que, independentemente da matriz teórica adotada, o sujeito poderá ter uma disposição crítica. Não é totalmente crítico um pesquisador que opera com a matriz empírico-analítica identificar uma lacuna em uma certa situação e, a partir disso, propor uma possibilidade de resolução? Por exemplo: um pesquisador que realiza uma pesquisa na qual se constata que o treinamento sem carga externa (TSCE) pode contribuir para recuperação de pessoas em processo de reabilitação hospitalar não foi totalmente crítico ao apresentar uma alternativa significativa para um problema da realidade que afeta diretamente a vida humana? A resposta é um

nítido sim! Isso porque a capacidade crítica não é, e nem passa perto de ser, exclusividade das teorias sociais, muito menos de uma única teoria.

Ademais, esse tipo de classificação sustentada pelo esquema paradigmático – coincidência ou não – possui, de certo modo, relações com alguns dos postulados fundamentais do positivismo. Duas características principais do positivismo são a reivindicação do primado da ciência e o cientificismo. Em referência a Castañon (2007), essas características podem ser assim entendidas:

a) Reivindicação do primado da ciência: nós conhecemos somente aquilo que a ciência nos dá a conhecer, pois o único método de obtenção de conhecimento é o das ciências naturais. Só a ciência conhece, todas as outras formas de alegação de conhecimento são ilusórias (filosofia, tradição, teologia).

b) Cientificismo: é uma exaltação ideológica da ciência como o único corpo de conhecimento legítimo (só a ciência é conhecimento) e como único meio para resolver, ao longo do tempo, todos os problemas humanos, sejam eles naturais ou sociais, que até então escravizavam a humanidade. A ciência nos guiaria rumo à construção final de uma sociedade pacífica e solidária. (CASTAÑON, 2007, p. 42-43).

A postura dos correligionários do modelo de esquema paradigmático caminha na mesma direção desses dois princípios do positivismo. Eles reivindicam o primado da sua teoria como se fosse o imperativo da verdade e, ao mesmo tempo, desqualificam as demais teorias como sendo acríticas e alienadas do capitalismo (teorias que não permitem a superação da ilusão imposta pelo capital). Outrossim, exaltam ideologicamente a sua teoria como se fosse a única realista, à medida que apenas, por meio dela, o ser humano terá condições reais de superar suas verdadeiras problemáticas impostas pela lógica capitalista, sendo essa teoria, portanto, o caminho para se chegar a uma sociedade livre do capitalismo, cuja máxima seria a liberdade, a equidade e a emancipação humana.

O próprio modelo de esquema paradigmático assemelha-se à lógica do critério de demarcação positivista. Essa busca distinguir aquilo que é científico daquilo que não é, ao passo que o primeiro intenta demarcar as perspectivas que são críticas e as que são acríticas. Ou seja, nota-se uma enorme contradição epistemológica, uma vez que se critica o positivismo desenfreadamente, às vezes até de forma inapropriada, mas, no fim, acaba tendo atitudes que são bem semelhantes aos principais postulados positivistas.

Sobre esse incessante fascínio por rótulos, consente-se com Mauro Betti, quando ele argumenta o seguinte:

Dessa maneira, precisamos acabar com essa história de rotulação, que para nós da Educação Física virou uma obsessão e eu não sei como um psicólogo definiria isso, mas uma fixação por rotulações. Às vezes me perguntam: “mas qual é a sua abordagem?”, eu respondo: “eu não sei, eu não rotulo. Diga você qual é, e aí alguém faz um quadro, bota lá umas características, desqualifica umas e eleger a que ele mais gosta. Eu acho até engraçado ler isso. A pessoa (inclusive alguns autores consagrados da pedagogia e da Educação Física) faz uma escolha prévia, eleger a sua própria abordagem preferida, aí pega as características das outras em função de tornar a dele a melhor, porque toda classificação tem um critério. Isso para uma área como a Educação Física escolar é desastroso, porque nós somos muito frágeis, nós estamos dando tiro no pé o tempo todo, atirando uns nos outros o tempo todo (Mauro Betti, 2021).

O hermético cenário de pluralidade teórica da Educação Física brasileira demandou que o modelo de esquema paradigmático tivesse uma atualização. Novas categorias de classificação foram inseridas, configurando-se, então, da seguinte maneira: “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” (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 247). Apesar da atualização, a lógica fundante do modelo de esquema paradigmático permaneceu a mesma, isto é, eleger-se a matriz crítico-dialética como a portadora exclusiva da criticidade e rotulam-se e desqualificam-se as demais como ilusórias, irrealistas e acríticas (ALMEIDA; VAZ, 2010).

Concomitante com essa atualização, os adeptos da matriz crítico-dialética começaram a levantar a necessidade de haver uma reação ao pensamento pós-moderno. Nessa perspectiva, Souza (2006) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de analisar a influência da ideologia pós-moderna no campo da Educação Física brasileira. Na análise empreendida, o autor assim concluiu:

Não pretendemos, com esse trabalho, apresentar uma alternativa à absorção de referências pós-modernas na educação física, mas advertir sobre os problemas em se agarrar apressadamente a concepções teóricas que, por não considerarem as contradições da sociedade contemporânea, podem promover uma análise igualmente distorcida da realidade. Desse modo, pouca ou nenhuma contribuição traz para alterar o curso da espoliação capitalista e superar a dominação do homem pelo próprio homem. Portanto, não foi nosso interesse apenas verificar a validade ou não-validade de perspectivas que reforçam a ideologia pós-moderna, mas demonstrar a insuficiência de princípios e categorias que renunciam a uma análise universal em detrimento das localidades, que deslocam a possibilidade de conhecimento da relação sujeito-objeto para a tematização da linguagem, para compreender as veladas contradições da sociedade industrial contemporânea. Por isso, compreender o sentido da ideologia pós-moderna e explicitar o irracionalismo que está por trás dela constitui tarefa importante

para que a educação e a educação física não se iludam com seus encantos. (SOUZA, 2006, p. 126).

De modo similar, Taffarel e Albuquerque (2010) levantaram a premência de o campo se contrapor às irracionalidades e imposturas intelectuais advindas das teorias que integram a agenda pós-moderna que vinham, na concepção das autoras, “provocando um atraso” na produção do conhecimento da Educação Física brasileira e da educação. Como resposta a isso, sustentam o resgate da ontologia realista ancorada nas fundamentações do materialismo histórico-dialético.

Dessa atmosfera, engendrou-se um cenário de ambivalência epistemológica, ontológica, gnosiológica, axiológica e ideológica entre os modernos (representados pelos adeptos da matriz crítico-dialética) e os pós-modernos (constituídos pelos teóricos da virada linguística) (ALMEIDA *et al.*, 2012). Subsequentemente, origina-se um debate ultraespecializado sobre os giros epistemológicos, cujo mote de discussão circunscreve-se, em suma, ao modo como o ser humano se relaciona/conhece a realidade (pelo pensamento? por via da linguagem? pela materialidade?).

O debate entre os giros epistemológicos não é algo particular do campo da Educação Física brasileira, pois ele advém, especificamente, das discussões em torno da linguagem que foram travadas no âmbito da filosofia a partir do século XIX (FONTES, 2020). De modo bem resumido, a filosofia, nesse período, enfrentava um complexo panorama de tensões e cisões, cuja trama eram os questionamentos e as críticas às bases do mentalismo, do psicologismo e da lógica formal (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Uma perspectiva que ganhou grande notabilidade e relevância nesse contexto foi denominada de virada linguística (depois também nomeada de giro linguístico). “A virada linguística poderia ser entendida então como um momento difuso e impreciso, em que a atenção do homem se volta de forma privilegiada para o estudo da linguagem” (FONTES, 2020, p. 11). Mediante isso, eclode-se o debate que ficou conhecido como giros epistemológicos. De um lado, encontram-se os teóricos que sustentam o giro linguístico (virada linguística), do outro polo, os que defendem o giro ontológico (reação ontológica).

Sendo assim, pode-se definir o/a giro linguístico/virada linguística como:

[...] “virada linguística” tem sido abordada de muitas maneiras diferentes por diferentes autores e, dependendo do sentido considerado, temos uma caracterização diferente. A virada linguística (VL) pode ser entendida como:

- 1) Aquilo que Wittgenstein fez no Tractatus, ou seja, alçar a análise da linguagem ao primeiro plano, nesse momento ainda com a intenção idealista de resolver os problemas filosóficos de uma vez por todas através de uma linguagem perfeitamente clara [...].
- 2) Movimento geral em direção à linguagem no século XX [...].
- 3) Mudança na concepção de linguagem, que inclui:
 - 3.1) a disseminação da não neutralidade da linguagem – a linguagem como atividade que está imbricada na fundação do conhecimento e não somente como invólucro do pensamento [...];
 - 3.2) a exploração da linguagem como ação, seu aspecto não representativo [...].
- 4) Mudança de paradigma, que desloca o foco do sujeito para a linguagem, leva a um questionamento de universais e essências, enfatizando a construção linguística e histórica [...].
- 5) Debate que leva ao abandono da tentativa de elaborar uma linguagem ideal e neutra para a ciência. No que diz respeito à neutralidade, a linguagem científica não pode ser diferenciada da linguagem ordinária, na verdade ela é uma especialização ou um desenvolvimento da linguagem ordinária por um determinado grupo social [...]. (FONTES, 2020, p. 13-14).

Nessa concepção que caracteriza o *giro linguístico*, o sujeito é algo ou alguém constituído por meio das estruturas da linguagem e do discurso. As trocas linguísticas advindas dessa formação e autorizadas pelos atos de fala compõem a base da produção discursiva sobre as coisas, afastando-se toda possibilidade de um sentido unitário para os termos utilizados na descrição de algo. As teorias que constituem o *giro linguístico* iluminaram as premissas de vários teóricos, destacando-se entre eles Jürgen Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa. A concepção da linguagem como ato contextualmente situado, caracterizando uma forma de comportamento e uma intencionalidade pragmática, também são frutos desse novo paradigma que, no sentido dialético, implode a ideia de sujeito cartesiano, centrado no cogito. (WIZNIEWSKY, 2014, p. 214-215, grifos do autor).

Ou seja, considerando todas as nuances da virada linguística, talvez o mais assertivo seja falar em “viradas linguísticas” ou “giros linguísticos”, pois não se trata de uma perspectiva totalmente harmônica e singular. Logicamente, existe o fio condutor que serve como ponto de partida e de apoio para todas as perspectivas dos giros linguísticos, quer seja: a centralidade da linguagem. No entanto, existem diferenças significativas que impossibilitam tratá-las como se fossem completamente iguais.

[...] essa chamada virada linguística aconteceu a partir de diferentes matrizes, você tem uma matriz neopragmática, que vem da filosofia analítica, tem uma virada linguística operada pela hermenêutica, uma virada linguística operada a partir da ideia da pragmática universal, com Apel, Habermas (Valter Bracht, 2021).

Naturalmente, os giros linguísticos encontraram resistência de outras perspectivas. Uma delas foi o/a giro ontológico/reação ontológica, que, conforme Sánchez Gamboa (2007), pode ser assim compreendido:

[...] penso que seria mais apropriado denominar esse “giro ontológico” de “re- virada”, “inflexão ou reação ontológica”, uma vez que se pretende, segundo o próprio Marx, se referindo à filosofia idealista de Hegel, de colocar o homem com os pés na terra e a cabeça sobre um corpo fincado na realidade. Ou, de defender a tese de que “os homens pensam como vivem” e não o contrário, “os homens vivem, segundo seus pensamentos ou representações” (tese idealista). Isto é, os homens vivem, têm experiências concretas e a partir dessas condições concreta, eles criam seu imaginário. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, s.p.).

A reação ontológica, de acordo com Sánchez Gamboa (2007), também possui algumas variações. Contudo, como no debate do campo da Educação Física brasileira, os autores que sustentam o giro ontológico se remetem quase sempre à perspectiva desenvolvida por Lukács, pois a definição supracitada é suficiente para um entendimento mínimo das teses da reação ontológica.

Para uma melhor abordagem sobre o embate entre os giros epistemológicos na Educação Física brasileira, além da literatura, recorrer-se-á, nas linhas que se seguem, às respostas da Questão 3 do roteiro de entrevista (Apêndice B), na qual os pesquisadores entrevistados expuseram suas análises sobre essa temática. Salienta-se, desde já, que o propósito não é advogar para nenhum dos lados dessa polarização, mas sim situar o debate e apresentar as problemáticas que deles se desencadeiam²⁶.

A partir da análise das respostas dos pesquisadores da EF brasileira que foram entrevistados nesta pesquisa e das produções científicas, constataram-se as seguintes posições²⁷ (alguns transitam entre elas) no que se refere ao debate sobre os giros epistemológicos: A) aproximação com a perspectiva dos giros linguísticos (Valter Bracht, Paulo Fensterseifer, Felipe Quintão Almeida, Marcelo Moraes e Silva e Ricardo Rezer); B) aproximação com a perspectiva da reação ontológica (Silvio Sanchez Gamboa, Michele Sacardo e Maristela Souza); C) defesa de outra perspectiva (Mauro Betti e Juliano de Souza); D) indiferença com o debate (Marcelo Moraes e Silva; Mauro Betti e Pedro Hallal).

Um primeiro ponto a ser destacado sobre esse hermético debate dos giros epistemológicos refere-se à existência de vários mal-entendidos, não no sentido de

²⁶ Como nenhum pesquisador da matriz crítico-dialética foi entrevistado, as referências para as análises provenientes do giro ontológico serão exclusivamente oriundas da produção do conhecimento.

²⁷ O objetivo aqui é tão somente o de organizar as posições dos autores para facilitar o desenvolvimento argumentativo. Não há qualquer intenção de classificá-los ou rotulá-los.

se ter perspectivas teóricas divergentes, mas no sentido de, às vezes, faltar um tratamento epistemológico mais cauteloso e diligente para com as teorias e para com as questões que estão no centro do debate. Nesse panorama, Valter Bracht chama a atenção dizendo:

[...] há aí muitos mal-entendidos e muita demarcação política polarizada que muitas vezes dificulta um debate mais aprofundado. Eu vejo uma dificuldade de origem, de alguma forma, que é certa resistência daqueles que trabalham com o materialismo histórico-dialético, a qualquer questionamento dos princípios dessa perspectiva. Qualquer questionamento é entendido como certo desvio histórico. Então essa é uma dificuldade concreta no meu entendimento, para que essa dicotomia ou polarização que você colocou aí seja distensionada, para que possa acontecer um debate mais frutífero (Valter Bracht, 2021).

Sublinha-se que os mal-entendidos não acontecem apenas por parte de um dos lados dos polos. Embora a crítica de Bracht seja pertinente, é necessário reconhecer que os autores dos giros linguísticos também cometem equívocos teóricos e interpretativos. A título de exemplo, Barros Júnior *et al.* (2022) desenvolveram um trabalho que objetivou evidenciar os equívocos teóricos dos autores dos giros linguísticos na interpretação sobre a concepção ontológica do filósofo György Lukács.

Isso posto, em hipótese, acredita-se que um dos fatores que contribuem para o surgimento dos mal-entendidos seja a necessidade de disputa pelo campo e o desejo de publicar a todo custo. Na ânsia de legitimar a sua perspectiva, os autores acabam por fazer análises aligeiradas sem o devido rigor necessário, o que compromete as suas interpretações. O foco analítico se volta particularmente para a oposição à perspectiva concorrente, o que, provavelmente, levará a uma leitura enviesada que, conseqüentemente, acarretará uma interpretação enviesada. Perde-se, portanto, qualidade analítica, dado que se inicia a análise com uma leitura de oposição e crítica para tentar achar brechas que possibilitam desbancar a perspectiva concorrente. Com isso, escusa-se de uma leitura ampla, analítica e crítica que oportuniza a compreensão plena da/do teoria/autor em análise, ficando apenas em uma leitura genérica e fragmentada.

O principal terreno de inflexão do debate dos giros epistemológicos no campo da Educação Física brasileira focaliza-se na compreensão sobre a verdade (o jogo da verdade). Os pesquisadores que concordam com os giros linguísticos (posição A) operam com uma concepção de verdade mais flexível, ao passo que os

pesquisadores da reação ontológica sustentam uma compreensão de verdade ancorada nas metanarrativas e na objetividade do materialismo histórico-dialético.

Sobre a maneira pela qual se compreende a verdade, os pesquisadores dos giros linguísticos argumentam:

Na verdade, não se questionou a existência da realidade, como alguns querem colocar, o que se questionou foi basicamente o nosso entendimento de verdade. Houve uma certa linguistificação da verdade, a superação da verdade como representação que, aliás, é o credo positivista, de que é possível retratar a realidade como ela é. Ou seja, o que a virada linguística vai mostrar é que nosso acesso à realidade é linguisticamente mediado, sempre, e que nossos códigos linguísticos operam como pré-conceitos como diria o Gadamer, porque nós fomos culturalizados a partir de mediações linguísticas (Valter Bracht, 2021).

A única questão é que a partir do giro linguístico se a gente vai falar numa ontologia, seria uma ontologia que se desse também na linguagem, que não pode abdicar da linguagem. Eu não posso invocar um real que não seja pela linguagem, do ponto de vista da construção de uma argumentação de uma justificação social, então eu preciso ter esse tensionamento, mas preciso levar além da linguagem. Então eu fico nesse campo de tensionamento, eu acho difícil essa ideia de ter um real como um balizador que independa da linguagem, ou que a linguagem seja apenas um epifenômeno do real, isso eu não consigo entender (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

[...] o nosso único fundamento ao final das contas é o diálogo, a objetividade da ciência é resultado do consenso intersubjetivo que um determinado campo alcança e é sempre provisório, é sempre até segunda ordem, é sempre histórico, pode mudar porque não coincide com aquilo que a realidade é (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Nesse viés, nota-se que os pesquisadores dos giros linguísticos não concordam com a concepção de uma verdade imperativa, monológica e teleológica. Para eles, o acesso à realidade, por conseguinte, à verdade, se dá sempre por meio da mediação da linguagem, sendo imprescindível uma disposição de provisoriedade, historicidade, contextualidade, temporalidade, intersubjetividade e de dialogismo. Sendo assim, a linguagem representa um condicionante essencial para a compreensão da realidade e dos conhecimentos que dela se originam. Como abordar/entender a realidade e os conhecimentos da cultura corporal de movimento sem recorrer primeiramente à linguagem? Na leitura dos adeptos dos giros linguísticos não há como.

Em oposição à concepção dos giros linguísticos, os pesquisadores da reação ontológica defendem a seguinte concepção de verdade:

É evidente esclarecer que nossa posição contrária aos giros epistemológicos e/ou linguísticos parte da assertiva de que, para o conhecimento existir é necessário que existam os objetos a serem conhecidos, como também, entender que este objeto existe independente do conhecimento que temos dele. [...] compreendemos a realidade, um objeto real, produzido em determinado momento histórico, levando em consideração as suas condições históricas concretas, uma vez que só puderam ser construídas por homens históricos e sociais. [...]. Deste modo, essa visão de realidade objetivo-concreto/materialista - parte do princípio de que os indivíduos reais concretos, por meio de suas práticas e experiências, criam e direcionam, a partir dessas condições, suas representações/pensamentos. Tais representações dizem respeito às ideias e, esta, como um dos produtos da existência humana, sofrem as determinações históricas e, portanto, expressam as relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. De fato, as ideias representam aquilo que o homem faz, a sua maneira de viver, de se relacionar com outros homens, bem como, “sofre interferência das ideias (representações) anteriormente elaboradas; ao mesmo tempo, as novas representações geram transformações na produção de sua existência” (ANDERY et al., 2007, p.12 *apud* SACARDO; SILVA, 2017, p. 29, 33).

[...] a realidade concreta, em sua totalidade, como um todo estruturado e em constante movimento e transformação, é o ponto de partida – o referente objetivo – para a produção de conhecimento, a prática social é o critério de verdade e as contradições históricas são o motor que nutre a articulação coletiva para construir outra forma de vida, outra relação social. (SCAPIN; SOUZA, 2022, p. 380).

Como expresso, para os pesquisadores da reação ontológica, a matéria/realidade antecede a consciência e a linguagem. Isso porque, na óptica da dialética marxista, o ponto de partida é sempre o concreto-dado, ou seja, parte-se do que é existente, mas não se limita ao que se apresenta como aparente, porque se busca compreender e superar os determinantes contraditórios da realidade que está posta (MAIA, 2015). A propósito, na leitura dessa concepção, a linguagem e o pensamento, muitas das vezes, podem servir como uma máscara da realidade (aparato ideológico) que intenta esconder as contradições da realidade do mundo capitalista. Assim sendo, o pensamento e a linguagem conseguem representar apenas uma parcela do real, mas jamais conseguirá ser o real, uma vez que ele existirá independentemente de qualquer coisa.

Os pesquisadores dos giros linguísticos criticam a postura de absolutização da concepção de objetividade assumida pelos representantes da reação ontológica, porquanto, nos critérios analíticos desta corrente epistêmica, o real, a verdade, a razão/racionalidade, o conhecimento só possuem coerência, legitimidade e autenticidade se forem assentados nos aparatos teóricos da dialética marxista. Qualquer teoria, pensamento ou análise que prescindir das bases marxistas (que é preconizada como a única capaz de desvelar o real) ganha alcunhas do tipo: idealista,

irracionalista, relativista, conservadora, burguesa, pós-moderna, aliada do capital, reacionária etc.

Nas palavras dos pesquisadores dos giros linguísticos, as críticas assim se manifestam:

[...] muitos trabalham com materialismo histórico e trabalham com um realismo forte naquela ideia de que nós temos um instrumental teórico que me permite captar a realidade exatamente como ela é. Essa noção de verdade me parece problemática, isso não significa que nós não devemos continuar em busca de retratar a realidade fielmente, isto é um postulado, eu diria, ético de toda a pesquisa, ou seja, isso não significa que os cientistas podem sair por aí mentindo a respeito da realidade. (Valter Bracht, 2021).

Sobre essa questão dos giros, veja bem, esse debate entre realistas, antirrealistas, giro ontológico, giro linguístico, de novo, posso num determinado tema ter uma posição que a gente poderia chamar de um, que é a posição do Habermas, por exemplo, realismo fraco, mas num outro tema posso ter uma posição absolutamente antirrealista, ou seja, o problema não é ser realista ou antirrealista, a questão é o que a gente está querendo com as teorias, não posso deixar de trabalhar com o autor porque simplesmente a sua filosofia assumiu a virada linguística e isso torna dele um autor antirrealista, assim como não posso deixar de trabalhar com o autor que opera a partir dos marcos da ontologia, não faz muito sentido isso, por isso que essa posição precisa tomar cuidado com ela, depende do que eu estou estudando, do que estou querendo. O problema é quando você acredita demais na sua teoria e não tem dúvidas, acho que isso é um problema, muitas vezes na Educação Física a gente tem muitas certezas, as pessoas têm muitas certezas e poucas dúvidas, acho isso problemático, não estou dizendo que a gente não tem que ter certeza em algumas coisas, mas a gente é muito crente em várias coisas, às vezes nesse texto aí dos giros, talvez por força ou impulsionado pela necessidade de marcar uma posição você acaba construindo um argumento mais duro, por assim dizer, se colocando mesmo contra, mas diria que às vezes é se colocar contra mas também com, é contra mas também com, não tem problema essa ambiguidade eu diria, acho que isso não é um problema, o problema é quando você acha: “minha perspectiva é melhor” porque ela reproduz a verdadeira leitura da realidade, uma leitura mais completa, a leitura que oferece um ponto de vista que você não é capaz de ver porque você não usa a mesma referência que eu, isso é problemático. Em última instância isso é totalitarismo epistemológico, uma posição que não compartilho, acho um pecado formar as pessoas a partir dessa lógica (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

As respostas e as críticas dos pesquisadores da reação ontológica à concepção de verdade adotada pelos giros linguísticos vêm na mesma proporção, medida, volume e intensidade. Se do outro polo critica-se o caráter categórico da noção de verdade, os adeptos da reação ontológica denunciam que a noção de verdade sustentada pelos giros linguísticos contribui para os estabelecimentos de perspectivas e narrativas totalmente subjetivas, convencionalistas e relativas, não tendo nenhum grau de objetividade e conexão com as determinações da realidade concreta.

Para fazer justiça a essas críticas, apresentam-se algumas delas nas linhas abaixo:

Portanto, nossa concepção de verdade se fundamenta no ato de conhecer na medida em que entendemos que o conhecimento é a reprodução do objeto em nossa mente; quando a verdade perde seu sentido e seu caráter objetivo e passa a ser relativa, múltipla e, portanto, subjetivista, isto é, cada sujeito tem sua verdade, significa dizer que cada um coloca suas normas e as “várias verdades” da maneira que lhes convém e interessa. [...] A partir da análise crítica dos giros epistemológicos, o que fica evidenciado é que a objetividade intersubjetiva, além de apresentar problemas de natureza filosófica (idealismo - negação da materialidade), com sérias implicações para ação programática e transformadora dos problemas sociais - evidencia uma postura conservadora, pois no seu horizonte não está a superação do capitalismo. (SACARDO; SILVA, 2017, p. 31 e 37).

Ao afirmar a possibilidade de tantas interpretações da realidade (identificados com o conhecimento) quanto são os sujeitos que conhecem, ao fundar a verdade em processos intersubjetivos de formação de consensos acerca da realidade, ao negar o conhecimento como reflexo do real no pensamento, ao colocar a linguagem como condição de possibilidade da existência e do conhecimento do real, os “giros epistemológicos” interditam a possibilidade de conhecimento rigoroso da realidade. Ao descolar o conhecimento da realidade daquilo que a realidade efetivamente é, o risco do falseamento do conhecimento da realidade, a permanência do conhecimento no plano da aparência, o alinhamento da episteme e da doxa, a relativização e subjetivação da verdade (etc.) são aspectos inerentes aos “giros epistemológicos” e que revelam o caráter aparentemente crítico e emancipatório de seus sistemas explicativos. (PEIXOTO; MORSCHBACHER, 2015, p. 15).

Os ceticismos, os irracionalismos e relativismos contribuem para a reprodução e legitimação do atual quadro econômico, político e ideológico, sob a mistificação fragmentária, individualista, hedonista da prática social e sob a redução do real à expressão linguística, pois objetiva e subjetivamente inviabilizam a formação de um coletivo, com interesses de mesma ordem, que supere tal quadro. (SCAPIN; SOUZA, 2022, p. 380).

No contexto dessas intensas trocas de farpas entre as duas perspectivas, encontram-se, via de regra, interpretações que, de certa maneira, radicalizam ou distorcem as posições da teoria rival. Como exemplo, algumas das críticas endereçadas aos giros linguísticos levam a um entendimento de que os pesquisadores dessa corrente concordam com um relativismo extremo, no qual não haveria qualquer pretensão de verdade/objetividade, como se tudo que fosse justificado “linguisticamente”, sem qualquer critério, ou por meio de consensos, pudesse ter validade em nome de uma verdade relativa e subjetivista.

Se assim fosse, ter-se-ia uma concepção plenamente inconsequente e desarrazoada, cuja máxima seria uma espécie de “vale tudo” epistêmico em que se teria o “universo das verdades do arbítrio”. Nem mesmo uma orientação idealista, se

levar a cabo a radicalidade dessa crítica, seria possível porque o idealismo possui seus critérios de análise e de compreensão da realidade (como a lógica dialética de Hegel). Ou somente os critérios analíticos da lógica da dialética materialista são válidos? Não há nenhum fundamento lógico que justifique, epistemologicamente, a crença de que apenas os critérios analíticos de uma única linha teórica são autênticos.

Em resposta às críticas que acusam os giros linguísticos de operar com uma perspectiva que caminha na direção de um imperativo de inverdades, os pesquisadores dessa linha teórica asseveram:

[...] não significa que a verdade tenha desaparecido, ou que ela não nos interessa mais. Alguns autores chegam a dizer, um deles é o Rorty, que o conceito de verdade como representação não é útil, não presta para muita coisa, mas isso é diferente de trabalhar com a ideia de que nós não podemos mais produzir nenhum conhecimento confiável e importante acerca da realidade, o que nós temos que ter clareza é que esse conhecimento é mediado linguisticamente, ele é relativo, é histórico e assim por diante. Isso tem um significado e uma importância inclusive política, porque a ideia de democracia é muito mais facilmente compatível com uma ideia de verdade histórica, relativa etc., do que com uma verdade cabal, do que uma dialética com uma síntese final. A dialética é importante, mas ela é interessante na medida que deixa o processo sempre em aberto, ou seja, uma dialética sem síntese (Valter Bracht, 2021).

Eu acho que a hermenêutica, principalmente de caráter gadameriano, ela não se enquadra numa crítica que normalmente é feita ao processo do giro linguístico, que seria o relativismo. Nesse sentido, seria desonesto com Gadamer ou com a hermenêutica chamá-la de relativista, quer dizer, no fundo é um outro modo de produção de objetividade e que torna as próprias pretensões da cientificidade mais modestas (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

[...] quem disse que quem opera a luz dos giros linguísticos não trabalha com a possibilidade da verdade? Habermas, para ficar com esse autor só, não defende a necessidade de distinguirmos um conhecimento que consideramos justificado nesse contexto, além desse contexto? Que valeria para todos os contextos possíveis, e, portanto, poderíamos chamar de verdadeira, é a defesa dele. É um projeto intelectual dele, então, se a pessoa leu um texto e fala que quem faz o giro linguístico não permite ou impossibilita a possibilidade de adjetivar um conhecimento verdadeiro, acho que ela não está dizendo algo que é correto, tecnicamente falando, porque não é isso. Poderia citar exemplos aqui de autores que operam a partir do giro linguístico e ainda não abrem mão da possibilidade da verdade. Existem autores, vou pegar o exemplo do Richard Rorty, que vai dizer: “o vocábulo verdade não me interessa, mas isso não prescinde de a necessidade de a gente justificar com base”, em bons argumentos, vou usar essa expressão, não é a expressão que ele usa, “as nossas posições”. Ou seja, a possibilidade do conhecimento objetivo, você pode chamar ele de verdadeiro, não é descartada para quem opera a partir dos marcos da chamada virada linguística. Uma coisa como objetividade, qual é o conhecimento mais objetivo, é possível de ser alcançado. Agora, teríamos que discutir como é que se alcança objetividade, que nesse caso não é igual coincidência com a realidade, ou não é aquilo que uma teoria pressupõe de antemão (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Ademais, rotiniza-se tachar de idealista as perspectivas dos giros linguísticos, desconsiderando as discrepâncias epistemológicas do próprio idealismo com as diferentes linhas teóricas que integram os giros linguísticos (ALMEIDA *et al.*, 2012). Disso decorre a impressão de que na leitura dos defensores da reação ontológica só há duas possibilidades de orientação lógica, o idealismo e a dialética materialista, pois basicamente tudo aquilo que difere da lógica dialética materialista é rotulado pelos seus seguidores, quase sempre de maneira pejorativa, como sendo uma perspectiva de linhagem idealista (usa-se o termo de virada idealista como sendo sinônimo de virada linguística).

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. (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 253).

Então, esse tipo de postura de imputar rótulos de forma generalizada e sem a devida coerência teórico-epistemológica não contribuiu em nada para o desenvolvimento e amadurecimento do debate, muito pelo contrário, empobrece-o na medida em que denota uma grande fragilidade teórica e analítica. Ademais, essa atitude coadjuva para a propagação de “estereótipos teóricos” que podem prejudicar, sobremaneira, a formação científica (por favorecer fragilidades na recepção e na apropriação teórica), mormente, dos sujeitos que se encontram em processo de formação inicial (SOUZA *et al.*, 2022).

Os autores que se alinham aos giros linguísticos advogam pela pluralidade do campo da Educação Física brasileira, por isso objetam o ideário de haver uma “Verdadeira Educação Física” que só poderia ser acessada mediante a utilização de uma chave de leitura que seria concedida de maneira exclusiva por uma determinada linha teórica (FENSTERSEIFER, 2000). Sustentam ser mais prolífico preocupar-se em compreender as diferentes “formas-de-ser” da Educação Física brasileira que vêm sendo edificadas no cenário hodierno (REZER, 2010), sendo o diálogo e a disposição argumentativa para o debate uma (ainda que frágil) possibilidade de composição de uma unidade para o campo (FENSTERSEIFER, 2000).

Nós temos educações físicas com diferentes paradigmas, com diferentes interesses de investigação, diferentes relações com as questões do conhecimento e da ciência, e que vão se aproximar ou vão se afastar, tanto é que naquele momento da minha tese eu usei a expressão da nebulosa, nebulosa é nuvem de poeira cósmica que vai se deslocando ao longo do tempo e ela tem um núcleo que vai mudando de lugar ao longo do seu movimento externo e interno, então a metáfora da nebulosa pareceu interessante de eu usar, no sentido de procurar apresentar uma descrição dessa pluralidade (Ricardo Rezer, 2021).

Essa atitude de uma disposição dialógica e plural no contexto do debate da Educação Física brasileira é interpelada por Sacardo e Silva (2017). De acordo com os referidos autores, nota-se uma demasiada contradição na postura dos pesquisadores dos giros linguísticos, dado que eles argumentam em favor da pluralidade teórica e política, mas, no fim das contas, ensejam afirmar seus discursos no campo ao terem ações para silenciar outras perspectivas. Nos termos dos autores, isso representa

[...] uma das primeiras inconsistências daqueles que acreditam no atual quadro de “pluralismo teórico e político” na área, pois, se nos Colóquios²⁸ promovidos até 2010 o debate sobre a referida polêmica entre modernidade e pós-modernidade ofereceu espaço para as diferentes perspectivas epistemológicas, já a partir do VI Colóquio (2012), o debate dito como “plural” concentrou-se naqueles que se alinham à determinada perspectiva, qual seja, a do “giros linguísticos ou giros epistemológicos”.

A impressão que ficou foi a necessidade de se evitar o debate e de se autoafirmar o discurso, até porque os defensores dessa perspectiva têm criticado, veemente, concepções de verdade, razão e crítica; portanto, contraditoriamente, parece que são suas próprias ideias que estão além de toda a crítica ou de contra argumentação. (SACARDO; SILVA, 2017, p. 28).

No que se refere a essa crítica de Sacardo e Silva (2017), o pesquisador Felipe Quintão de Almeida (2021) contra-argumenta dizendo que ela não é plausível. Se para Sacardo e Silva (2017) a pluralidade teórica sustentada pelos defensores dos giros linguísticos possui um certo teor de seletividade ao relegar do debate determinadas correntes teóricas (logicamente, os autores estão fazendo alusão ao materialismo histórico-dialético), para ele, os motivos pelo qual o materialismo histórico-dialético perdeu força no campo não possuem relação com esta suposta pluralidade teórica seletiva. Na análise do autor:

²⁸ Referência aos Colóquios de Epistemologia e Educação Física realizados pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Perdeu força porque outras teorias apareceram, é natural isso. E muitas dessas teorias colocam em questão a própria tradição do marxismo. Normal, nenhuma teoria oferece a única leitura da realidade, aliás, a realidade não permite uma única leitura, porque é muito mais completa, toda vez que se quis encaixar uma teoria na realidade deu totalitarismo, nazismo, realmente existente, fazer o mundo, construir um jardim a partir dos seus projetos de ordem. [...] O pensamento marxista saiu do GTT”, não sei a causa, agora no último CONBRACE tem vários trabalhos da Celi, de Silvio Gamboa, então não tem patrulha ideológica. [...] Trabalhei na RBCE vários anos e tive duas gestões de GTT de epistemologia, posso dizer com tranquilidade, nenhum trabalho foi recusado por ser marxista, ele foi recusado por ser um trabalho ruim. E isso tem aos montes, se você me permite, acho que vou fazer uma análise bem sacana, acho que uma parte considerável daquilo que se chama de pedagogia marxista da Educação Física é ruim, é o marxismo ruim, e não tem que ter medo de falar isso, porque opera mal com outros conceitos, porque considera que autocríticas realizadas no âmbito da própria tradição marxista não valem, porque não é mais marxismo, é outra coisa, menos marxismo. O que acho é que as produções da pedagogia marxista têm problemas, porque quando elas querem falar das teorias alheias, quando você assume que você tem a teoria que explica tudo e o resto não serve, alguma coisa está errada e seguramente não é com você, é com quem assume essa perspectiva (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

A crítica proferida acima expressa um pouco do cenário do que convém denominar de “jogo da verdade”. Ao entrar nesse jogo, mesmo que não se defenda uma compreensão de verdade absoluta, os jogadores (os pesquisadores da Educação Física brasileira) estão interessados em disputar, o que significa a busca para superar o time adversário (a teoria concorrente) para estabelecer a superioridade e a hegemonia (a cosmovisão) do seu time (a teoria defendida) ou estabelecer uma nova compreensão teórica. “É a tensão do humano, como diz o Bourdieu, onde tem um campo formado vai ter tensão, vai ter disputa, as pessoas buscam isso” (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Nessa seara, muitos dos embates travados caminham mais na dimensão pessoal e política do que na esfera epistemológica (ALMEIDA *et al.*, 2012). Bourdieu (2004, p. 68) já alertava que “nada é mais funesto, com efeito, do que a ‘politização’ no sentido corrente do termo, do campo científico e das lutas que aí se desenrolam, isto é, a importação dos modelos políticos para o campo científico”. As críticas devem ser efetuadas e, também, recepcionadas, sobretudo com o recurso de critérios teórico-epistemológicos, separando-as da personalidade (no sentido de confundir as críticas com a ofensa pessoal) e da posição teórico-partidária (assumir uma linha teórica e defendê-la a todo custo).

[...] se a gente entra no campo de disputa para ver quem é o mais bonito, isso, em certa medida, encerra a possibilidade de um debate que amadureça

as relações entre aportes teóricos incomensuráveis e em que medida esses aportes podem produzir questionamentos que produzem esse amadurecimento e que possam permitir leituras de mundo mais qualificadas (Ricardo Rezer, 2021).

Isso não significa defender a máxima da neutralidade científica ou sustentar uma perspectiva de despolitização, mas sim de entender que existe uma diversidade de teorias que são incomensuráveis e que a história do desenvolvimento do conhecimento humano e científico demonstra que nenhuma teoria (nem mesmo a mais abrangente e consolidada) ou autor está imune à crítica (FEYERABEND, 2011a, 2011b, 2016). Nessa linha de raciocínio, ratifica-se a posição de Ricardo Rezer (2021), quando o autor pontua:

O que eu vejo, primeiro, se a gente falou que há possibilidades distintas de poder pensar Educação Física a partir dessa ideia de pluralidade, também não dá para desconsiderar que há nessa pluralidade concepções que são incompatíveis no sentido de que elas não são complementares, e elas teriam dificuldade de poder projetar determinadas aproximações por causa da questão da incomensurabilidade [...]. Assim sendo, me parece que essas críticas poderiam servir para empoderar as relações que estabelecem com determinado referencial, inclusive percebendo os limites, por exemplo, daqueles referenciais que operam na lógica dos giros linguísticos. Então eu fico vendo que, por um lado, essa distância que se estabelece entre esses referenciais ela é uma consequência da incomensurabilidade, por outro lado eu também percebo que essas disputas que acabam se constituindo em certa medida elas obliteram a possibilidade de um amadurecimento intelectual da própria Educação Física. Uma das coisas que aprendi com o professor Ireno é isso: conhecer o referencial teórico é conhecê-lo também a ponto de criticá-lo, porque se não a gente faz uma igreja, senão eu faço uma igreja gadameriana. Agora compreender bem a hermenêutica, compreender bem Gadamer é tentar produzir questões que vão confrontar o pensamento gadameriano e produzir novas leituras porque os bons referenciais contam com a gente para isso. Então um debate que eu tive um tempo atrás, por exemplo, com relação ao Paulo Freire, se a gente não identificar os nós cegos que a teoria Freiriana, até porque Paulo Freire não é um bloco, Paulo Freire está com um pé lá na fenomenologia, mas está com um pé no marxismo, se a gente não identificar essa fluidez ao longo do tempo, da linha do tempo desses referenciais e ver como eles operam, a gente faz igrejinhas para uma ideia de Paulo Freire, para uma ideia de Marx, para uma ideia de Gadamer, e traz isso para a Educação Física e coloca isso como se fosse um campo de batalha em que eu preciso colocar esses argumentos para poder ter legitimidade e muitas vezes eu troco a força do argumento pelo argumento da força, e eu me fecho no paradigma cada vez mais. [...] Portanto, eu vejo que é um pouco por aí, a gente perde muito na medida em que a gente se fecha nesses paradigmas e não consegue avançar. Esse meu colega o Ireno ele dizia assim, quando a gente estava estudando Habermas, ele disse: “nós temos que levar a cerquinha do Habermas para mais adiante de onde ele deixou”. Está certo, o Habermas é vivo ainda, mas se a cerquinha do Habermas está aqui, a gente tem que levar cerquinha do Habermas um pouquinho mais adiante, e assim é com Paulo Freire, assim é com Marx, assim é com Gadamer, assim é com os nossos colegas da Educação Física, que vem produzindo aportes teóricos que nos ajudam a pensar o campo,

nosso trabalho e o sentido da formação nesse contexto (Ricardo Rezer, 2021).

Alguns dos pesquisadores entrevistados não compactuam com nenhuma das perspectivas dos giros epistemológicos (giro linguístico e giro ontológico), pois se fundamentam em outras correntes teóricas que lhes possibilitam outras lentes de leitura, interpretação e compreensão das questões que estão no cerne desse debate. Sendo assim, eles evitam a dicotomização advinda dos embates entre os giros linguísticos e sugerem alternativas (posição B).

O pesquisador Juliano de Souza rechaça as duas perspectivas dos giros epistemológicos. Em sua visão, nenhuma delas consegue contribuir para o avanço epistemológico do campo. Ao invés disso, para ele, elas têm reforçado determinadas dualidades e fragmentações que podem causar a entropia da área. Além disso, segundo o autor, ambas as correntes dos giros epistemológicos não possuem, no núcleo de suas perspectivas teóricas, a preocupação com a especificidade da Educação Física. Abordam e debatem diferentes temáticas, mas deixam de lado questões que são singulares daquilo que seria a essência da Educação Física, a saber, o movimento humano (SOUZA, 2021a, 2021b).

Juliano de Souza (2021b) argumenta em favor da recuperação de uma orientação ontológica para a Educação Física, porém, deixa bem demarcado que a sua compreensão de ontologia é totalmente divergente da concepção que é defendida pelos adeptos da reação ontológica. Para ele, deve-se compreender a ontologia de maneira reflexiva, e não com base em uma teleologia determinística como a sustentada pela base marxista. Nas palavras do autor:

Tenho insistido que a questão crucial é dar um passo atrás e fazer um recuo ontológico, não ao modo marxista. Para muitos, quando se fala em ontologia estamos nos remetendo ao marxismo. Pelo contrário, há várias outras ontologias. Trabalho com uma ontologia reflexiva e não determinística do mundo social. Penso que ela faz justiça aos fatos, à dinamicidade dos agentes e ao caráter processual das relações humanas. Ademais, a Educação Física, mal ou bem, está constituída universalmente. Temos um idioma universal da Educação Física e do esporte. Mais que isso: há um espaço global da profissão de Educação Física. Nem todas as profissões estão na universidade e têm um lugar no campo universitário. Nós temos. Temos graduação, pós-graduação, periódicos científicos, entidades científicas e assim por diante (Juliano de Souza, 2021b).

Em outra passagem, Juliano de Souza (2021b) expõe de maneira mais pormenorizada a sua concepção ontológica e, simultaneamente, direciona críticas à

perspectiva dos giros linguísticos. O centro da preocupação dele está em tentar mostrar que a Educação Física possui uma base ontológica (o movimento humano) própria que lhe garante a sua especificidade, não sendo plausível e profícuo importar bases ontológicas de outras áreas. Necessita-se, portanto, na análise do referido pesquisador, circunscrever e (re)direcionar o debate para as problemáticas que são essencialmente inerentes ao *homo movens* (homem em movimento) (SOUZA, 2021a).

Note-se que o modelo de inteligibilidade histórica assentado na figura do giro linguístico acentuou a fragmentação no interior da área. Fez-se da fragmentação das identidades culturais um projeto para tentar definir a identidade epistemológica da Educação Física escolar. Com isso perde-se a oportunidade de cimentar propostas para a Educação Física escolar nas quais os valores que nos unem como comunidade humana diversificada sejam valorizados. Semeia-se muito mais radicalismos políticos e nisso eu me pergunto sobre como se encontram o movimentar-se de nossas crianças e adolescentes ou, nos meus termos, as suas biografias de movimento? A essa dinâmica se acresce a tendência de especialização da ciência descrita em Kuhn. A Educação Física escolar e mais amplamente a Educação Física se encontram muito especializadas e fragmentadas. Daí a necessidade de recuperarmos o paradigma perdido de nossa área, a sua base ontológica, o seu objeto. Perceba que a ontologia forte da Educação Física não é e nem pode ser uma ontologia materialista ou então uma ontologia reflexiva do mundo social. Essas são ontologias de outra disciplina, de uma outra profissão. Nossa ontologia é a do homem em movimento ou, tão somente, do movimento humano, do homem que se movimentou para além das cadeias operatórias normais, para além daquela socialização primária da natureza que garantiu sua subsistência (Juliano de Souza, 2021b).

Por seu turno, Mauro Betti (2021) argumenta que a sua perspectiva não corresponde a uma terceira alternativa para compor o debate, mas sim a única que pode conseguir romper com as dicotomias dos giros epistemológicos e dar melhores explicações sobre as questões atinentes à realidade. O autor fundamenta-se na corrente teórica denominada de semiótica que tem as suas bases oriundas dos pensamentos de Charles Sanders Peirce. Essa corrente teórica defende que o real não pode ser acessado sem a mediação dos signos.

Eu vejo a semiótica ou lógica geral dos signos de Peirce não como uma terceira via, mas a única via; não é a terceira, é a única! Porque existe o real bruto, mas ele é inacessível de modo direto, eu não consigo acessá-lo diretamente, eu só consigo acessá-lo pela intermediação dos signos. Essa é a posição do Peirce, que seria uma espécie de idealismo objetivo; então não há dicotomia entre objetivo e subjetivo. É interessante o giro linguístico: a própria denominação refere-se à língua, às palavras. Como diz a Eliane, a minha esposa, que também estuda semiótica e foi orientanda do Kunz, “nós vivemos no imperialismo das palavras”. Mas o que o Peirce propõe é que qualquer coisa (não só as palavras) podem ser signo: um objeto um gesto, um movimento, uma dança, uma coreografia, um drible no futebol, um

movimento na capoeira, tudo é ou pode ser signo, e o signo é para alguém (Mauro Betti, 2021).

Por defender que a semiótica é uma perspectiva mais fértil e integrativa do que a dos giros linguísticos e do giro ontológico, Mauro Betti (2021) assume também uma postura de indiferença com esse debate dos giros epistemológicos (posição C). Para ele, o debate tem servido muito mais para uma questão de demarcação de espaço no campo e definição de “adversários teóricos”, do que propriamente para o desenvolvimento epistemológico do campo da Educação Física brasileira. Por isso, na concepção do autor, trata-se de “uma discussão estéril”, considerando que, para ele, a área precisa priorizar a superação de urgências como a da formação precária de professores e as contradições que decorrem da inserção da Educação Física na área da linguagem.

De maneira análoga, apesar de ter mais anuência com a agenda dos giros linguísticos, o pesquisador Marcelo Moraes e Silva (2021) entende que os debates travados entre os grupos dos giros epistemológicos não dispõem de fecundidade epistemológica (posição C). Há, no prisma dele, outras problemáticas extremamente mais relevantes e prementes para serem debatidas pelos grandes pesquisadores da Educação Física brasileira do que as que são discutidas por esse embate entre as correntes dos giros epistemológicos. Sobre isso, o autor diz:

[...] são discursos especializados, eles dominam alguns autores, mas vejo esse debate um pouco inócuo, apesar de tender um pouco a concordar com a crítica que o giro linguístico faz, não acredito muito nessa ortodoxia marxista. Portanto, teoricamente me afino mais a isso, mas pensando em Educação Física como área, eu acho que o debate não chega a lugar nenhum (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Outrossim, Marcelo Moraes e Silva (2021) defende que é necessário direcionar mais atenção para a pesquisa de ponta. Em sua perspectiva, é fundamental que se invista em abordagens que permitam o avanço do conhecimento e não em discursos que se limitam a disputas de poder, que, segundo ele, são inerentes e sempre vão existir.

O fato de o pesquisador Pedro Hallal preferir não se posicionar sobre a questão referente ao debate dos giros epistemológicos (posição C) demonstra o seu teor ultraespecializado e a sua feição esotérica (no sentido de ser algo exclusivo de certos grupos da Educação Física brasileira). Corroborando Valter Bracht (2021), esse

debate não incomoda o campo como um todo, muito pelo contrário, ele se limita à perspectiva de apenas alguns poucos grupos vinculados à subárea sociocultural e pedagógica.

Nesse sentido, pode-se perguntar: por que esse debate não interessa ao campo como um todo? No entanto, indo na contrarregra (para fazer menção à Feyerabend), talvez seja mais pertinente as seguintes indagações: por quais motivos esse debate deveria interessar a todo o campo? Para que e para quem esse debate tem “serventia”? Quais os desdobramentos concretos desse debate para o desenvolvimento da Educação Física brasileira? Obviamente, não é o caso e não compete ao presente trabalho responder a essas questões, são apenas provocações para os pesquisadores que estão imersos na disputa desse jogo epistemológico considerarem (claro, se acharem por bem fazer isso) e refletirem.

Então, em face do que foi abordado nesta seção, depreende-se que as principais problemáticas do debate epistemológico da Educação Física brasileira estão contidas, em anuência com a hipótese levantada por esta investigação, nas seguintes temáticas:

I) pluralidade: como o campo deve lidar com sua condição plural? É possível ter uma unidade ou um consenso mínimo em um universo de pluralidade? Quais os riscos e consequências da pluralidade? Quais as possibilidades de se pensar a área de maneira integrativa e relacional?

II) as concepções de cientificidade e razão: como se desenvolve(m) o(s) fazer(es) científico(s) da área? Quais as formas de acessar a realidade e o conhecimento? Qual a relação das ciências com a Educação Física? Quais os argumentos favoráveis e os argumentos contrários à Educação Física ser uma ciência?

III) formação científica: como tem ocorrido a formação científica no campo da Educação Física brasileira? Como têm sido as recepções e as apropriações teóricas dos autores e das teorias? Qual tem sido o rigor teórico, epistemológico e metodológico das produções do campo?

As questões expostas acima, notoriamente, não exaurem as problemáticas do debate epistemológico da Educação Física brasileira, porém, entende-se que elas são as que estão no centro das discussões e que, por esse motivo, algumas delas merecem ser analisadas e refletidas nesta pesquisa com mais afinco. Essa análise será realizada na quarta seção por intermédio das bases teórico-epistemológicas de

Paul Feyerabend. Contudo, antes disso, necessita-se apresentar (brevemente) esse pensador ao campo, tendo em vista que ele foi pouco utilizado no debate epistemológico da área (GARCIA; BUNGENSTAB, 2021a) e que, provavelmente, deve ser pouco conhecido. Essa apresentação é o que a próxima seção fará.

3. UM DADAÍSTA? UM ICONOCLASTA? UM TERRORISTA DA CIÊNCIA? (IN)DECIFRANDO PAUL KARL FEYERABEND

Continuo hoje tão indefinido, profissional e pessoalmente, quanto ao começar a carreira e me surpreendo quando entrevistadores me tratam como se eu fosse um oráculo, um criador de ideias, um bom amigo ou pérfido inimigo de movimentos, tendências, instituições importantes. (FEYERABEND, 1996, p. 184).

O objetivo desta seção é apresentar uma descrição detalhada dos episódios biográficos que tiveram impacto significativo na formação pessoal, profissional e acadêmico-científica de Paul Feyerabend. Para isso, serão abordados os principais eventos da vida de Feyerabend, incluindo sua educação, experiências profissionais e desenvolvimento como filósofo da ciência.

As três perguntas presentes no título desta seção já dão alguns indicativos e pistas do sujeito peculiar que foi Paul Karl Feyerabend. Ainda no título, encontra-se a utilização do verbo decifrar na sua forma nominal em gerúndio. A escolha desse verbo e a forma do seu emprego não foi algo fortuito. Busquei encontrar um verbo que fosse mais apropriado²⁹ para expressar o movimento da tentativa de compreender a trajetória pessoal e profissional de Paul Feyerabend, bem como os seus escritos epistemológicos. Então, considerando todos os significados etimológicos, decifrar foi o verbo que se apresentou mais pertinente.

Nesse viés, o propósito não é decifrar no sentido de revelar os segredos, decodificar um problema-enigma etc., mas sim de principiar um movimento de esforço biográfico e bibliográfico para compreender (em síntese) as singularidades da história de vida e das obras de Paul Feyerabend. Portanto, a investida no verbo decifrar justifica-se pelo empreendimento de buscar o entendimento desse autor (vida e obras) tão complexo, polêmico e que, conforme o mapeamento empreendido por Garcia e Bungenstab (2021a), foi pouco explorado no campo da Educação Física brasileira.

Ademais, nas entrevistas realizadas com pesquisadores da área, perguntou-se (Questão 9 do roteiro de entrevista-Apêndice B) a cada um dos entrevistados se eles conheciam os escritos epistemológicos de Feyerabend, quais as obras dele que conheciam e se conseguiam discorrer sobre as ideias desse pensador. A partir disso, constatou-se que alguns pesquisadores entrevistados conheciam o filósofo austríaco,

²⁹ Inclusive fazendo jus ao próprio Feyerabend, pois, como ele revelou, era de seu hábito ter bastante cuidado e diligência na escolha das palavras e termos que iriam compor seus textos.

principalmente, em razão da sua obra *Contra o Método*, ao passo que outros só o conheciam pela óptica de seus comentadores. Dessa maneira, tem-se mais um fator que justifica o propósito desta seção.

3.1 A trajetória de vida de Paul Feyerabend: do nascimento até o drama da guerra

De nacionalidade austríaca, Paul Karl Feyerabend, filho único, nasceu no dia 13 de janeiro de 1924 na cidade de Viena. Em sua célebre autobiografia, *Matando o tempo*, Feyerabend (1996) relata que seu pai foi um ex-oficial da Marinha Mercante que participou da Primeira Guerra Mundial e que, depois da guerra, acabou sendo dispensado em decorrência de ter contraído a doença cólera. Após isso, seu pai estabeleceu como meta entrar no serviço público e então estudou até conseguir uma vaga para atuar em um escritório de administração pública em Viena.

Já sobre a sua mãe, Feyerabend destaca que ela era costureira e que teve uma gravidez tardia, pois, quando ele nasceu, ela já tinha 40 anos. Ademais, a sua mãe demonstrava ser uma pessoa angustiada, amargurada e sem gosto de viver. Essa questão fica mais evidente ainda pelas duas vezes que ela tentou tirar a própria vida e, também, por Feyerabend contar que, várias vezes, quando ela estava com raiva, foi preciso segurá-la para evitar que pulasse pela janela do apartamento onde eles moravam. Tempos depois, em 1943 (período que Feyerabend estava servindo no exército), aconteceu o inevitável: buscando por paz e pelo fim da sua infelicidade, a mãe de Feyerabend acabou cometendo suicídio (FEYERABEND, 1996).

A morte de seus pais e a relação complexa que ele teve com eles foi uma das questões que incomodou Feyerabend a vida toda (assim como os problemas de saúde). A relação dele com seus pais não foi muito íntima e afetiva, pois, como ele mesmo diz, “[...] era muito autocentrado e demasiadamente absorvido em meus próprios problemas” (FEYERABEND, 1996, p. 14). Praticamente, não se abalou com a morte de sua mãe e teve uma postura bastante fria quando soube do ocorrido. Já quando seu pai ficou bastante doente, Feyerabend não foi visitá-lo e nem mesmo compareceu em seu funeral quando ele veio a falecer. Então, após a morte de seus pais, vez ou outra ele sonhava com eles e eram sonhos que o consternavam bastante.

Os sonhos que Feyerabend descrevia ter com seu pai parecem representar um peso e um remorso em sua consciência por não ter sido próximo dele, por deixá-lo

solitário, dado que, em seus sonhos, Feyerabend não conseguia nem se aproximar e nem falar com seu pai, apenas o via distante. Esse peso e remorso ficam ainda mais evidentes quando os sonhos de Feyerabend com seu pai pararam de acontecer por um bom tempo após, em um de seus sonhos, ele se reconciliar dizendo que o amava e que sentia muito por ter sido tão egoísta (FEYERABEND, 1996).

Por outro lado, os sonhos com sua mãe eram mais herméticos e perduraram até seus últimos dias de vida. Sobre isso, Feyerabend escreve:

Encontrar mamãe em um sonho nunca é uma questão simples. Ela pode ser afetuosa, pode sorrir, mas tenho que tomar cuidado, tenho que atentar para cada palavra e cada gesto, pois as loucuras e os acenos à sexualidade nunca estão distantes. Mais de uma vez sonhei que desposava uma mulher mais velha, muito mais velha na verdade, e perguntava a mim mesmo como poderia escapar do desastre. Entretanto eu fazia amor com ela, sem muito prazer, com repulsa mesmo – era minha mãe, num de seus muitos disfarces.

[...] Tentei falar com mamãe como falara papai; não consegui – até recentemente, na Suíça. Sonhei que estava no Bar com Grazia, que é agora minha esposa, estava escuro e eu estava inquieto. Havia algo sinistro a respeito de Grazia – como se ela estivesse em vias de mudar. Fiquei com medo e acordei. “Era mamãe fazendo seus truques de novo”, eu disse a mim mesmo. (FEYERABEND, 1996, p. 18).

Feyerabend, em boa parte de sua vida, não deu muita importância aos laços familiares e sociais; sua relação era com os livros e ele não tinha muita preocupação com a socialização. Isso fica nítido pela relação fria e distante que ele teve com seus pais e familiares desde sua infância. Entretanto, isso veio a se alterar após Feyerabend conhecer e se casar com Grazia (sua última esposa). Já em seus últimos anos de vida, Feyerabend diz ter descoberto com Grazia o real significado de amar e, também, ter compreendido o quanto o amor e a amizade são fundamentais na vida³⁰. Em vista disso, ele lamentou ter sido uma pessoa egoísta e fria ao longo de sua vida.

Esses detalhes da vida de Feyerabend são pertinentes por representar um esforço biográfico sincero (como ele mesmo fizera em sua autobiografia) que permite uma compreensão melhor (mas não definitiva) do sujeito que ele foi como um todo e não apenas de alguns detalhes notáveis da carreira e da vida de um físico e filósofo da ciência. Antes de tudo, é um esforço de desmitologização do ser, ou seja, um rompimento com a lógica romântica de mitificar os sujeitos biografados. É mostrar que, acima de tudo, trata-se de um ser humano que possui qualidades, problemas,

³⁰ O último desejo de Feyerabend foi que seu legado fosse traduzido no amor e não em questões intelectuais e filosóficas.

limitações, que passa por dilemas e dificuldades na vida assim como qualquer outra pessoa.

Aos seis anos, Feyerabend entrou para a escola. A princípio, essa experiência, relata ele, não foi algo muito agradável. Num primeiro momento, encontrou dificuldades para ficar quieto e sentado enquanto a professora andava pela sala. Não entendendo o motivo disso, ele começou a andar também atrás da professora. Além do mais, quando a professora começava a escrever no quadro negro, o pequeno Paul se sentia ruim e vomitava. Esses problemas duraram alguns dias, mas logo ele conseguiu se adaptar aos padrões da escola (FEYERABEND, 1996).

Já no colégio, Feyerabend entrou quando tinha 10 anos. Como ele informa na sua autobiografia, existiam três modalidades diferentes de colégio naquela época, quer sejam: o *Gymnasium* clássico, que tinha como diferencial o aprendizado dos idiomas grego e latim e, também, literatura; o *Realschule*, que possuía como particularidade o aprendizado de línguas modernas e ciência; e o *Realgymnasium*, que tinha como complemento oito anos de estudo do latim e no quinto ano o estudante podia escolher estudar ciências ou francês. Os pais de Feyerabend optaram por matriculá-lo na modalidade de ensino *Realgymnasium* (FEYERABEND, 1996).

Se na escola Feyerabend encontrou algumas dificuldades em sua adaptação, no colégio, também teve alguns problemas (foi até suspenso da escola), mas conseguiu se enquadrar melhor. De acordo com Feyerabend (1996), as aulas no colégio naquele período eram desenvolvidas principalmente a partir de repetições e aplicação de exames. Possuindo facilidade com essa metodologia de ensino, nos exames normalmente obtinha um desempenho acima da média. Inclusive, por volta dos 16 anos, Feyerabend tinha a fama de entender mais de Física e Matemática do que seus professores.

Feyerabend não dava muita atenção aos livros didáticos e nem às aulas e, quando os professores lhe direcionavam uma pergunta, ele recorria a uma estratégia que normalmente dava certo. Sobre isso, o autor escreve:

Quando os professores faziam perguntas eu assumia um ar de conhecimento e ligeiro aborrecimento, como se trivialidades como aquelas estivessem abaixo de mim. Isto funcionava – mas eu tinha momentos de incômodos. Os professores nem sempre agem de uma maneira racional – assim o que eu faria se sr. Cerny, sob pressão, subitamente decidisse me questionar sobre compostos aromáticos e alifáticos? Mesmo na Universidade, passei cursos de química sem responder a uma só questão: “Vocês físicos sabem tudo”,

dizia o examinador, um conhecido químico orgânico, e dava-me a nota mais alta. (FEYERABEND, 1996, p. 32).

A inspiração de Feyerabend para estudar Física e Astronomia veio de Oswald Thomas, que foi seu professor de Física no colegial. O interesse foi tanto que, mesmo com apenas 13 anos, o jovem Paul começou a acompanhar também as aulas que o professor Oswald lecionava em uma universidade. Doravante, Feyerabend começou a ler livros clássicos de Física e Astronomia como o *Manual de Física experimental*, de Adolph Wullner, *Física atômica*, de Bechert-Gehrtsen, *Teoria das funções*, de Knopp, *Mecânica*, de Ernst Mach etc. (FEYERABEND, 1996).

Foi também no período do colégio que Feyerabend descobriu seus outros *hobbies* de vida, a saber: a Filosofia, o teatro e a ópera (as artes em geral o fascinavam). A partir das leituras de obras teatrais que faziam parte do currículo do colégio, Paul se encantou com o universo do teatro e passou a comprar e ler livros do gênero produzido por autores importantes como Goethe, Schiller, Shakespeare e outros. Além disso, também começou a assistir todas as peças teatrais que tinha oportunidade (um hábito que o acompanhou por toda a vida).

O surgimento do apreço de Feyerabend pela Filosofia aconteceu de forma aleatória. Para suprir sua obsessão por leituras de romance, peças e dramas, ele comprava pacotes de livros em feiras públicas. Conta que tentava selecionar o pacote que contivesse mais livros com essas características, porém, vez ou outra, os pacotes vinham com alguns livros de Filosofia. Dessa maneira, Feyerabend começou a ler clássicos como Platão, Descartes e rapidamente se entusiasmou com as maravilhas da Filosofia. “Logo me dei conta das possibilidades dramáticas do raciocínio e fiquei fascinado pelo poder que os argumentos parecem ter sobre as pessoas” (FEYERABEND, 1996, p. 37).

Outra paixão que Feyerabend teve em sua vida foi a ópera. Ele descobriu seus dotes musicais nas aulas de música do colégio. Por possuir uma voz boa, limpa e potente, Paul entrou em um coral que era coordenado por seu professor de música do colégio *Leo Lehner*. Esse coral fazia exposições em eventos políticos, no rádio, em grandes auditórios e em igrejas no período natalino. Por sua vocação com o canto, Langer, o instrutor musical de Feyerabend, sugeriu que ele tentasse entrar em uma academia musical. Acatando a sugestão, ele fez um teste na Ópera Estatal (uma academia musical expressiva) e foi aprovado, tendo como professor o notável Adolf Vogel (FEYERABEND, 1996).

Haja vista, Feyerabend se tornou um viciado (um vício permanente) em ópera. Ele almejava continuar atuando no ramo musical, até passando a se empenhar com mais diligência em exercícios vocais e nos estudos sobre ópera. Contudo, seu plano foi frustrado por um acontecimento que mudaria e impactaria todo o restante da sua vida: a sua convocação para o serviço militar depois de terminar o colégio.

A entrada de Feyerabend no exército foi um evento bastante problemático, obscuro e polêmico. Problemático porque lhe ocasionaria uma sequela que o faria sofrer a vida toda. Obscuro, por ele ter lutado na guerra em favor do regime nazifascista alemão. É polêmico em decorrência de esse seu lado obscuro provocar um tratamento depreciativo e pejorativo de seus críticos e de estudantes revolucionários que lhe imputavam e evocavam o fardo de ele ter sido um aliado do fascismo. Conforme Collina (2017, p. 80):

Sem dúvida que a participação voluntária de Feyerabend no nazismo projeta uma pesada sombra durante esse período da sua vida; uma sombra que o seguirá até a sua tardia experiência norte-americana: nas cartas dirigidas a Lakatos, entre os anos de 1960 e 1970, não faltam, efetivamente, referências a episódios em que alguns estudantes universitários o acusavam se ser (ter sido) um “fascista” e, portanto, de não ser um porta-voz confiável relativamente às reivindicações dos movimentos de esquerda daquele momento histórico.

Para uma compreensão mais profícua desse momento controverso que foi a participação de Feyerabend no exército, é necessário entender o contexto histórico que se passava naquele período. Em meados de 1938, buscando expandir sua ideologia e ampliar sua extensão, o regime nazista de Hitler se apoderou do território da Áustria. Segundo Feyerabend (1996), o controle dos alemães sobre a Áustria foi aceito de forma positiva por boa parte da população, principalmente, por influência dos discursos persuasivos e auspiciosos de Hitler.

À vista disso, a família de Feyerabend também se afeiçãoou ao regime nazista. Inclusive, seu pai até comprou o controvertido livro de Hitler *Mein Kampf*. Paul era responsável por realizar a leitura em voz alta para toda a família. No entanto, ele achava os escritos de Hitler um tanto redundante e obtuso. Por seu turno, a única admiração que reconheceu ter tido por Hitler foi pela exímia capacidade de oratória e retórica (intelectuais como Ingmar Bergman, Heidegger também reconheceram isso) que esse ditador tinha (FEYERABEND, 1996).

No ano de 1942, o jovem Feyerabend foi convocado para o treinamento básico do serviço militar. Mesmo sendo preguiçoso e descompromissado, foi admitido no exército e depois na escola de oficiais. Paul não tinha nenhuma vocação para a carreira militar, pois seu interesse, conta ele, era apenas em sobreviver e realizar suas leituras. Por um bom tempo, o batalhão do qual fazia parte ficou apenas na retaguarda, mas, em 1943, os soldados foram enviados para o confronto. Nesse mesmo ano, Feyerabend (1996) relata que não lembra bem os motivos, mas teria sido promovido a cabo. Já em 1944 ele se tornou sargento, depois aspirante a tenente e, por fim, tenente. Também, em 1944, ele foi condecorado com uma cruz de ferro.

O fatídico acontecimento de Feyerabend na guerra ocorreu no ano de 1945. Procurando guiar seu batalhão em uma fuga aos ataques do exército russo, no meio do conflito, ele foi acertado por três tiros, um no rosto, outro na mão, mas o que mais lhe causou danos futuros, o atingiu na coluna. Isso foi o fim da participação de Feyerabend na guerra. O diagnóstico inicial dos médicos foi de que ele ficaria totalmente paralisado da cintura para baixo. Todavia, teve uma excelente recuperação e ficou apenas parcialmente paralisado. Mesmo assim, as sequelas da guerra foram bastante árduas para Paul, pois ele se tornou impotente, passou a ser dependente de uma muleta para se movimentar e, com bastante frequência, até em seus derradeiros dias de vida, sofreu com ríspidas crises de dor.

Ademais, é conveniente destacar que, apesar de Feyerabend ter participado da guerra ao lado dos nazistas, ele sempre fez questão de salientar, principalmente em sua autobiografia (inclusive, um dos motivos de ele se mobilizar a fazer sua autobiografia foi o de tentar rememorar com mais clareza o período em que serviu ao exército), que se sentia indiferente quanto a essa questão, ou seja, ele participou não porque era um correligionário das ideologias de Hitler (Feyerabend menciona que os debates sobre o nazismo e o comunismo, que eram tão eminentes naquela época, não lhe despertavam interesse, pois tinha uma postura neutra sobre isso), mas sim sua “[...] propensão para se envolver em situações perigosas, de modo a satisfazer um temperamento impetuoso. [...] Feyerabend vira na guerra a oportunidade de descarregar seus fortes impulsos pessoais [...]” (COLLINA, 2017, p. 80).

Na sua autobiografia, ao abordar sobre esse controverso episódio de sua vida, Feyerabend foi bastante crítico e honesto ao dar a seguinte explicação:

No que me toca, por certo não posso desfazer minha incerteza e indiferença durante o período nazista. Tampouco creio que posso ser culpado ou responsabilizado por meu comportamento. Responsabilidade supõe o conhecimento de alternativa, o conhecimento de como escolhê-las, e que este conhecimento seja usado para descartá-las, por covardia, oportunismo, ou fervor ideológico. Mas eu posso relatar o que pensei e fiz, o que penso hoje destes pensamentos e atos e porque mudei. (FEYERABEND, 1996, p. 190-191).

De todo modo, mesmo que Feyerabend tivesse sentido algum apreço pelos preceitos do nazismo, isso foi dissipado no período pós-guerra. Posteriormente, aliás, isso fica transparecido por ele se transformar em um severo e austero crítico de tendências totalitárias, dogmáticas, monistas e colonialistas. A disposição principal do *corpus* de Feyerabend foi desenvolvida em uma perspectiva de defesa e valorização da pluralidade que constitui o nosso mundo tão abundante. A pluralidade pela qual Feyerabend advogou é global, abrangendo não só a diversidade na ciência (a pluralidade de métodos e metodologias), mas também a diversidade cultural, social e étnica (ABRAHÃO, 2015). Então, fica claro que Paul seguiu em uma senda totalmente antagônica à ideologia nazista.

Após seu acidente na guerra, Feyerabend ficou um bom tempinho em um hospital na cidade de Apolda. Mesmo tendo uma recuperação excelente, em consequência da lesão na espinha dorsal, teve de utilizar cadeiras de rodas depois de receber alta do hospital. No entanto, logo Paul passou a utilizar muletas para se locomover. Tendo uma personalidade inquieta, nada disso o impedia de mover, pois era corriqueira a sua ida ao teatro, ao cinema, a musicais e a encontros com mulheres (a propósito, Feyerabend parecia ser um homem muito atraente e galanteador).

Depois de um tempo morando em Apolda, Feyerabend conseguiu um emprego na prefeitura da cidade na secretaria de educação para cuidar da parte da produção artística e cultural. Depois disso, entrou – após passar por um processo seletivo – em uma escola musical na cidade de Weimar para dar seguimento em seus estudos musicais. Para economizar os gastos, mudou-se para Weimar e lá ficou até resolver voltar para Viena novamente.

A volta de Feyerabend para a casa de seu pai em Viena é o momento que demarca a sua entrada na universidade. Doravante, os acontecimentos desse período serão abordados na próxima subseção.

3.2 Início, desenvolvimento e consolidação da carreira acadêmica de Paul Feyerabend

Em 1946, após seu regresso para Viena, Feyerabend conseguiu ingressar na faculdade. Suas pretensões iniciais era estudar Física, Astronomia, Matemática e Canto, porém, por pensar que a Física não tivesse quase nenhuma relação com a realidade, decidiu estudar algo mais factual. E foi assim que Paul, acreditando que conseguiria uma compreensão mais profícua dos acontecimentos da vida real, entrou para o curso de História e Sociologia. Entretanto, não demorou muito para que se entediasse com as aulas e solicitasse a sua transferência para o curso de Física.

No período da faculdade, Feyerabend teve uma formação abundante com diversas experiências significativas que não se limitaram apenas ao ensino formal, pois ele participava ativamente – assistindo e discutindo – de apresentações teatrais, concertos de música, ópera e de debates políticos e seminários teológicos. No que toca a isso, ele disse que “a impressão que permanece é a de que ‘eu estava em todo lugar onde aconteciam coisas interessantes, provocando as pessoas’ [...]” (FEYERABEND, 1996, p. 78).

Ademais, por ser um leitor assíduo e diligente desde sua infância, já nos seus primeiros anos de universidade, Feyerabend já tinha uma bagagem teórica que lhe permitia ministrar palestras, conferências e seminários. A sua primeira conferência ocorreu após perceber que os astrônomos do observatório que ele ia dominavam muito pouco cosmologia teórica. Então, juntamente com um colega, ministrou uma conferência para explicar cosmologia teórica aos astrônomos e às pessoas que frequentavam o observatório.

Sendo correligionários da tendência empirista da ciência, Feyerabend e alguns de seus colegas de universidade tinham o hábito de invadir aulas, palestras, seminários, conferências, para desdenharem – sarcasticamente – de perspectivas que não coadunavam com o ideário da lógica empirista, isto é, de que a ciência é um empreendimento empírico³¹. Em virtude dessa postura invasiva, Feyerabend ficou popular entre as sociedades acadêmicas.

³¹ O empirismo é uma corrente filosófica de pensamento que tem como seus pioneiros John Locke, George Berkeley e David Hume. Em síntese, essa corrente sustenta que a aquisição do conhecimento verdadeiro só é possível por meio da experiência (MEYERS, 2017).

O ano de 1948 foi um marco na vida acadêmico-profissional de Feyerabend. Por ser um bom estenógrafo, foi convidado por Maria Blach para fazer os registros das discussões das conferências que teriam no *European Forum Alpbach*. Como toda a viagem e estadia seriam custeadas pela organização da qual Maria era secretária, Feyerabend aceitou o convite. Os eventos de Alpbach eram bastante prestigiados, pois contavam com a participação de intelectuais da época. No ano em que Feyerabend foi para estenografar as conferências, um dos palestrantes seria o físico e filósofo da ciência, Karl Popper.

Na ocasião, Popper faria uma fala sobre Filosofia. Feyerabend estava muito ansioso para ouvi-lo e conhecê-lo, pois havia lido e apreciado as proposições epistêmicas que ele tinha tecido em seu livro *A Lógica da Pesquisa Científica*. No entanto, foi outro episódio que contribuiu para que Popper e Feyerabend se conhecessem. Na primeira conferência, Ernesto Grassi e Thure von Uexküll discutiram o tema da verdade. Feyerabend ficou completamente perplexo por achar que a abordagem deles sobre essa temática era completamente equivocada, inconsistente. Então, fez algumas anotações para provocá-los no debate. Após alguns participantes debaterem, chegou a vez de Feyerabend. Como ele relata, sua fala foi em torno de uns 10 minutos e suas provocações foram tão críticas que chamou a atenção até do sir Karl Popper (FEYERABEND, 1996).

Quando a conferência terminou, Popper chamou Feyerabend para dar uma volta para dialogarem de forma mais reservada (esse encontro com Popper teve grande influência para a ascensão acadêmico-profissional de Feyerabend). Depois de falar sobre música, Popper o criticou por ele ter recorrido aos interfenômenos de Reichenbach durante a sua exposição no debate da conferência. Apesar disso, ele convidou Feyerabend para ir à noite em um seletto encontro que contava com a presença de pessoas como Bertalanffy, Karl Rahner, Von Hayek³², entre outros. Sobre isso, Feyerabend (1996, p. 80) expressa que ficou extremamente surpreso, dado que “[...] um mero estudante e iniciante tinha sido considerado digno de participar de seus sublimes debates”.

³² Conforme Abrahão (2015, p. 148), outros personagens proeminentes que Feyerabend ficou conhecendo através da sua inserção na Sociedade do Colégio Austríaco foram: “[...] o comunista Hans Grümm, o físico experimental Félix Ehrenhaft e os filósofos Hans Albert, Rudolf Carnap, Herbert Feigl, Phillipp Frank, Alf Ross, dentre outros”. Desse modo, “[...] é correto considerar que o European Forum Alpbach impactou profundamente no desenvolvimento intelectual do autor. Foi nesse momento que ele se inseriu na “rede internacional de filósofos e cientistas” (Ibidem, p. 148).

Aproximadamente, nesse mesmo período, Feyerabend, com a ajuda de seu grande amigo comunista Walter Hollitscher, também conheceu e dialogou com Bertolt Brecht. Mais do que isso, por ele ser um grande amante e conhecedor de teatro, Brecht ofereceu-lhe a oportunidade de ser seu assistente em Berlim. No entanto, como Feyerabend queria permanecer em Viena, recusou o convite. Essa decisão, posteriormente, ocasionou-lhe muito arrependimento.

No período de faculdade de Feyerabend, era habitual a comunidade estudantil organizar palestras, cursos, conferências e mesas de debate. Não contentes com apenas isso, Paul e seus colegas de ciência – que invadiam seminários para provocarem os palestrantes – juntamente com alguns filósofos, tiveram a ideia de formar um grupo de estudo particular. Então, formaram um grupo que tinha Feyerabend como o líder estudantil e Victor Kraft³³ (ex-membro do círculo de Viena) como o diretor acadêmico. O grupo foi denominado de Círculo de Kraft e, conforme Feyerabend (1996), consistia numa versão estudantil do Círculo de Viena.

Nos primeiros meses do Círculo de Kraft, as reuniões aconteciam quinzenalmente e os debates eram realizados apenas entre os membros do grupo. O tema central do grupo consistia no problema da existência de um mundo exterior. Influenciados pelos fundamentos do Círculo de Viena, os membros do Círculo de Kraft sustentavam que a ciência correspondia a um conjunto de enunciados (algo que depois Feyerabend deixou de assumir e passou a contestar profundamente).

Ao trazer novos debates e ampliar as discussões do grupo, os membros do Círculo de Kraft³⁴ resolveram convidar palestrantes externos para abordarem diferentes assuntos. Entre os convidados, estavam Walter Hollitscher, que abordou o materialismo dialético, Juhos, que tratou da interpretação de enunciados matemáticos, e Elizabeth Anscombe, que se esforçou – sem muito êxito, segundo Feyerabend – para explicar Wittgenstein. Foi em virtude desse último debate que Paul conheceu pessoalmente Wittgenstein. Após a exposição de Anscombe, os membros do Círculo de Kraft não compreenderam bem a filosofia de Wittgenstein e, além disso, disseram que ela não passava de uma espécie de psicologia infantil. Ao ouvir isso, Ascombe

³³ Nas palavras de Feyerabend (1996, p. 82), Kraft “era um professor não muito inspirado, mas um pensador astuto e meticuloso”.

³⁴ A estrutura do Círculo de Kraft era constituída da seguinte forma: “**i. Membros regulares** – Bela Juhos, Walter Hollitscher, Ernst Topitsch. **ii. Estudantes** – Jhonny Sagan (matemática), Heinrich Eichhorn (astronomia), Goldeberger de Buda (engenharia), Peter Schiske (física) e Erich Jantsch (astronomia). **iii. Visitantes convidados** – Elisabeth Anscombe, Emil J. Walter, Georg Henrik von Wriqth, Edgar Tranekjaer-Ramussen e Ludwig Wittgenstein”. (ABRAHÃO, 2015, p. 150, grifos nosso).

recomendou que eles chamassem Wittgenstein para participar do debate do grupo (FEYERABEND, 1996).

Como Feyerabend era o líder estudantil do grupo, ficou incumbido de fazer o convite a Wittgenstein. Na primeira tentativa, Paul foi até a residência do filósofo em Viena, porém, não obteve sucesso. Então, Ascombe sugeriu que enviassem uma carta para Wittgenstein. Ele pareceu ter gostado da carta que Feyerabend lhe enviou, pois aceitou o convite para dialogar com o grupo. Pelo que se consta, Wittgenstein, mesmo tendo sido severamente indagado e criticado, apreciou a discussão que teve com os membros do Círculo de Kraft. Ao abordar a razão disso, Feyerabend (1996, p. 86) escreve que ele “[...] preferia nossa atitude desrespeitosa à admiração servil que encontrava em outros lugares”.

O Círculo de Kraft foi significativo para Feyerabend não só por causa das discussões que foram travadas e da participação de pensadores como Ascombe e Wittgenstein, também foi fundamental para que ele conseguisse obter o seu título de PhD em 1951. Após iniciar os seus estudos de doutoramento tentando calcular um problema da eletrodinâmica clássica, Paul resolveu mudar seu direcionamento de estudo em razão de não conseguir avanços em seu objeto de estudo inicial. Diante disso, resolveu aproveitar as anotações das discussões do Círculo de Kraft que tinha e as sínteses das leituras de artigos do periódico neopositivista *Erkenntnis* para sistematizar seu ensaio que corresponderia à sua tese de doutorado (ABRAHÃO, 2015). Sobre isso, Feyerabend expõe:

[...] tinha minhas anotações do Círculo de Kraft. Eu as havia escrito para mim mesmo. Contudo, elas continham argumentação, tinham a extensão adequada, por que então não transformá-las em um ensaio e propô-las como minha tese de filosofia? Thirring e Kraft concordaram. Eles me conheciam bem o suficiente para me aprovar sem uma pergunta só. (FEYERABEND, 1996, p. 93).

De acordo com Abrahão (2015), além de Kraft e Thirring, a banca da defesa de doutorado de Feyerabend também contou com a participação do físico experimental George Stetter e do psicólogo Friedrich Kainz. A tese de Feyerabend foi aprovada por todos os membros da banca com menções honrosas por ser um trabalho avaliado como excelente, criativo, inédito e que excedia as expectativas.

Tendo conquistado o seu título de PhD, Paul angariou uma bolsa de estudo do *British Council* na qual Wittgenstein seria o seu supervisor em Cambridge. Todavia,

antes de iniciar os estudos, Wittgenstein veio a óbito. Em razão disso, Feyerabend definiu que Popper³⁵ seria o seu novo supervisor. Portanto, em 1952, ele embarcou para a Inglaterra para encontrar seu supervisor e iniciar seus estudos (FEYERABEND, 1996).

O plano de estudo de Feyerabend foi definido juntamente com Popper e incluía a análise da interpretação da mecânica quântica de David Bohm e o acompanhamento dos cursos³⁶ e seminários na *London School Economics* que seriam ministrados por seu supervisor (ABRAHÃO, 2015).

Nesse mesmo período, Paul também se empenhou nos estudos da mecânica quântica de Von Neumann e, sobretudo, na análise das obras de Wittgenstein. Como culminância, Feyerabend redigiu uma resenha crítica de Von Neumann e uma resenha do clássico livro *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein, que foi publicada em 1955 no periódico *Philosophical Review*.

A bolsa de estudo de Feyerabend foi interrompida em 1953. O seu supervisor, Popper, até tentou prolongá-la, mas não obteve sucesso. Apesar disso, Popper tentou tranquilizar Feyerabend dizendo que solicitaria uma verba extra para ele ser seu assistente. Enquanto aguardava a anuência dessa solicitação, Feyerabend regressou para Viena e se empenhou em outros projetos para se manter financeiramente. Entre esses projetos, destacam-se “[...] a tradução para o inglês de *A Sociedade Aberta e seus Inimigos*, de Popper³⁷; a redação de artigos enciclopédicos sobre metodologia científica e filosofia da natureza; e um estudo [...] a respeito da vida acadêmica austríaca no pós-guerra” (ABRAHÃO, 2015, p. 156, grifos do autor).

Não passou muito tempo desde que Feyerabend tinha regressado a Viena, a sua solicitação para o cargo de assistente de Popper foi aprovada. Como relata

³⁵ Num primeiro momento, a impressão que Feyerabend teve em relação a Popper foi de muita admiração. Ele achou Popper um intelectual divertido, criativo, ousado e estimulante, sobretudo, por causa da sua simplicidade para explicar questões herméticas. Nesse sentido, Feyerabend, por um curto período, assumiu o falsificacionismo de Popper. Paul relata que era “[...] divertido criticar respeitáveis teorias científicas erguendo a varinha mágica da falsificabilidade” (FEYERABEND, 1996, p. 98). No entanto, logo Feyerabend rompeu com teoria de Popper e se tornou um impiedoso e severo opositor do racionalismo crítico, chegando a dizer que Popper não passava de um propagandista.

³⁶ Sobre os cursos de Popper, Feyerabend (1996, p. 96) narra que “O curso começava com uma frase que se tornou conhecidíssima: ‘Sou um professor de método científico, mas tenho um problema: ‘não existe método científico’. ‘Entretanto’, prosseguia Popper, ‘há algumas regras práticas que podem ser bastante úteis’”.

³⁷ Ao que indica o contexto, o primeiro rascunho do texto, que posteriormente culminou na publicação da obra *A Sociedade Aberta e seus Inimigos*, foi escrito por Popper em alemão. Então, quando Abrahão (2015) fala da tradução, ele não está falando da obra, e sim do “rascunho original”. Para publicá-lo, Popper pediu a Feyerabend para traduzi-lo para a língua inglesa.

Feyerabend (1996), era uma grande oportunidade, afinal, ele seria assistente de um dos mais notáveis pensadores do século XX e, além disso, seria bem remunerado. Todavia, Paul se sentiu angustiado porque não queria deixar Viena. Por esse motivo, recusou o convite. Aludindo a essa escolha, ele escreveu que: “anos mais tarde descobri o quanto afortunado tinha sido. Agassi, que assumiu o cargo, gozava de pouquíssima liberdade” (FEYERABEND, 1996, p. 106).

Embora Feyerabend perdesse uma ótima oportunidade ao recusar o cargo de assistente de Popper, logo lhe surgiu um outro ótimo ensejo. De modo fortuito, Paul e Arthur Pap (um pensador da filosofia analítica) se conheceram na biblioteca de filosofia em Viena. Pap tinha sido convidado por Kraft para integrar o quadro de professor visitante da Universidade de Viena. Então, Pap procurava por um assistente quando conheceu Feyerabend. Este, por sua vez, buscava por remuneração. Portanto, foi uma eventualidade perfeita para ambos. Assim, Feyerabend se tornou assistente de Pap. O trabalho de Paul resumia-se em estenografar, datilografar e fazer cópias das aulas para Pap, para os estudantes e para editores (ABRAHÃO, 2015; FEYERABEND, 1996).

Como o cargo de assistente de Pap era temporário, Feyerabend almejava conseguir outra ocupação. Enquanto não definia o que queria fazer, escreveu alguns artigos para revistas. Sua amiga Ascombe lhe enviou uma carta recomendando que se inscrevesse para um emprego em Oxford. Feyerabend não só seguiu as recomendações de sua amiga, como também se inscreveu em todas as vagas de emprego em universidades que estavam abertas no período. Paul conseguiu recomendações de Popper e Schroedinger para ter mais chances de ser selecionado. Em Oxford e na Austrália, não teve sucesso, porém, foi convidado para uma entrevista na Universidade de Bristol. Desse modo, após fazer o exame do processo de seleção, foi aceito para o cargo de professor de filosofia da ciência.³⁸ Em relação a isso, Feyerabend (1996, p. 107) diz: “assim começou o que é tecnicamente conhecido como minha carreira”.

Nos três anos que trabalhou em Bristol, Feyerabend, além de lecionar, ministrou alguns cursos e palestras sobre mecânica quântica e sobre o princípio

³⁸ No que tange a sua aprovação em Bristol, Feyerabend (1996, p. 110, grifos do autor) destaca que “[...] era um recém-chegado, desconhecido pelo *establishment*, sem publicações ou empregos anteriores para me dar consistência, além de ser estrangeiro. Imagino que Popper deve ter dado uma mão. Os cientistas, eu soube, ficaram impressionados com a recomendação de Schroedinger e com o meu falatório”.

ergódico em termodinâmica nos seguintes eventos: seminário em Alpbach, seminário do Colégio Austríaco, *Colston Research Symposium, Minnesota Center*, encontro do *Aristotelian Society*. Nesses eventos, Paul teve contato com importantes intelectuais de sua época, entre eles Carl Hempel, Ernst Nagel, Wilfrid Sellars, Hilary Putnam, Adolf Grünbaum, Grover Maxwell e William Rozeboom e Rudolf Peierls³⁹.

Os três anos de Feyerabend na Universidade de Bristol deram um destaque significativo na sua carreira profissional porque já estava mais conhecido no meio acadêmico do que quando participou da seleção para entrar nessa instituição. Dessa maneira, em 1958, recebeu uma oferta para trabalhar durante um ano como professor visitante na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Após o findar do seu contrato de um ano, a instituição decidiu contratá-lo prontamente.

Eu me perguntava frequentemente qual seria a razão do meu sucesso. Minha boca grande certamente tinha um papel nisso, mas parece que algumas coisas que eu publicara eram ainda mais decisivas. Havia o meu monstro wittgensteiniano [...] ele foi aceito e impressionou algumas pessoas. Havia também trabalho de uma área completamente diferente: um ensaio sobre a prova e outro sobre a teoria da mensuração de von Neumann. [...] Os ensaios que eu escrevera para a *Aristotelian Society* eram diferentes, em estilo e conteúdo. Um era uma versão condensada de minha tese, que por sua vez era uma versão das discussões no Círculo de Kraft. [...] Finalmente, havia uma certa nota, em inglês, sobre o assim chamado paradoxo da análise. (FEYERABEND, 1996, p. 123).

Isso posto, percebe-se que Paul, desde o início da sua carreira, já causava algum impacto no âmbito da comunidade científica, seja por seus escritos que foram publicados em periódicos, seja pelas redes de contato que ele possuía (Kraft, Thirring, Wittgenstein, Popper, Agassi, Pap, Ascombe, Schroedinger, Feigl, entre outros). Em virtude da sua reputação, antes de ser contratado como professor efetivo da Universidade da Califórnia, Feyerabend recebeu convite para ser docente associado permanente na *Cornell University*. Além disso, também lhe foi oferecido um financiamento da *National Science Foundation* e uma bolsa da Fundação *Fullbright*, porém, dispensou todas essas ofertas para continuar trabalhando em Berkeley.

Nos anos em que Feyerabend se estabeleceu em Berkeley, ele lecionava, ministrava conferências sobre filosofia geral e filosofia da ciência e conduzia

³⁹ “Em Birmingham, dei uma de minhas palestras típicas sobre mecânica quântica. Durante a discussão, um senhor idoso fez algumas perguntas e levantou uma objeção. Supondo que ele não estava familiarizado com a teoria, expliquei-a em termos simples e elementares. O cavalheiro ouviu pacientemente, assentiu com a cabeça e agradeceu-me. No dia seguinte, soube que se tratava de Rudolf Peierls, conhecido físico e detentor de um Prêmio Nobel.” (FEYERABEND, 1976, p. 117).

seminários. Uma das conferências que Paul ministrou nesse período ocorreu na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), e contou com a participação de Carnap. Após a conferência, Feyerabend e Carnap foram jantar juntos e estabeleceram uma ótima relação, mesmo que discordando em vários pontos no âmbito da dimensão filosófica e científica. Sobre Carnap, o autor de *Contra o Método* registrou que: “Ele era uma pessoa maravilhosa, gentil, compreensiva, nem um pouco seca como parecia por alguns (não todos!) de seus escritos e pela sua reputação como um superlógico” (FEYERABEND, 1996, p. 127).

Outrossim, em consonância com Abrahão (2009), foi em Berkeley que Feyerabend conheceu e construiu vínculos com outro grande pensador do século XX: Thomas Kuhn. Os dois se tornaram colegas de trabalho no final da década de 1950. A partir de então, eles passaram a dialogar sobre suas perspectivas⁴⁰. O que eles mais conversaram foi sobre os pontos que divergiam, sobretudo, a partir das críticas que Feyerabend proferia à tese da ciência normal que Kuhn sustentava em seu famoso livro *Estrutura das revoluções científicas*⁴¹. Feyerabend considerava a tese da ciência normal muito conservadora, dogmática e rígida e, em razão disso, segundo Kuhn, ele se fixou a esse assunto e não dialogava sobre mais nada. Nas palavras de Kuhn:

[...] ele [Feyerabend] estava extremamente incomodado por causa desse negócio todo de dogma, rigidez, que é claro é exatamente o contrário de tudo aquilo em que ele próprio acreditava. E não consegui fazê-lo falar sobre qualquer outra coisa, exceto sobre isso. Eu tentei e tentei: se íamos almoçar juntos, ou algo assim, ele ficava sempre voltando a isso. (KUHN, 2017b, p. 373)

Os seminários que Feyerabend ministrava tinham uma singularidade: diferentemente de vários de seus colegas que utilizavam dos seminários para fazer propagandas para suas concepções ou para alguma corrente a qual pertenciam, Paul chamava os participantes para exporem suas perspectivas. Portanto, os seus

⁴⁰ Em um dos diálogos em 1962, Feyerabend e Kuhn perceberam que estavam utilizando um conceito em comum: a incomensurabilidade. Em vista disso, ambos argumentam que não sabiam qual deles foi o primeiro a cunhar esse termo, mas que eles utilizavam esse conceito de forma independente e idiossincrática. (ABRAHÃO, 2009).

⁴¹ No que tange a algumas de suas críticas a Kuhn, Feyerabend (1996, p. 149), em sua autobiografia, declara que “[...] critiquei os manuscritos de Kuhn de sua *Estrutura das revoluções científicas*, que li em torno de 1960 de uma maneira bem antiquada.”

seminários eram muito mais ativos e se desenvolviam, sobretudo, a partir do diálogo e debate entre os participantes.

No período da revolução estudantil, Feyerabend, durante as aulas que ministrava, utilizava do mesmo recurso dos seus seminários, isto é, em vez de passar trabalhos e atividades habituais do meio acadêmico, convidava estudantes e membros do movimento estudantil para apresentarem suas concepções sobre as mais diversas pautas sociais (racismo, homofobia, xenofobia, desigualdade social etc.). Outra particularidade, nesse período, foi que Feyerabend passou a lecionar em alojamentos estudantis e até em uma igreja onde alguns estudantes estavam alojados (isso quase causou a sua demissão).

Em relação ao findar dos anos 1960, Feyerabend relata:

Recebi ofertas de Londres (cadeira em história da filosofia ou ciência), Berlim (uma nova cadeira em filosofia da ciência), Auckland/Nova Zelândia (um professorado – ou era uma cadeira? – em filosofia da ciência), fui convidado a tornar-me um “*Fellow*” do All Souls College em Oxford e tive uma prolongada correspondência com o economista e filósofo von Hayek sobre um possível emprego em Freiburg/Alemanha. Aceitei as primeiras três ofertas e declinei das restantes. Assim eu passava um semestre em Berkeley, um em Londres, novamente em Berkeley – e assim por diante. Enquanto estava em Londres, eu trabalhava também em Berlim – viajava de avião uma vez por semana [...]. (FEYERABEND, 1996, p. 136, grifos do autor).

Como se nota, esse período foi bastante agitado e, também, cheio de experiências que foram significativas para a vida de Feyerabend. Ele trabalhou nas principais universidades do mundo, teve contato com diferentes culturas e com vários pensadores da época. Dentre essas experiências, vale ressaltar a sua amizade com Imre Lakatos. Paul lecionava na *London School of Economics* e sua sala de aula ficava muito próxima do escritório de Imre Lakatos. Por causa disso, este conseguia ouvir praticamente tudo o que Feyerabend falava em suas aulas. Lakatos era um racionalista e metodologista veemente, assim, quando Paul, em suas aulas, direcionava críticas ao racionalismo, à razão, à noção de padrões e regras estáveis, Imre invadia suas aulas para expor sua contra-argumentação. Por causa disso, Imre passou a assistir todas as aulas de Feyerabend (FEYERABEND, 1996, 2011a, 2011b).

Embora tivessem concepções completamente divergentes⁴², Feyerabend e Lakatos se tornaram grandes amigos. Sempre que estavam em Londres eles se encontravam na casa de Lakatos. Quando não se encontravam em Londres, eles conversavam por cartas. “Imre e eu trocamos muitas cartas, sobre nossos negócios, enfermidades, irritações e sobre as mais recentes idiotices de nossos caros colegas” (FEYERABEND, 1996, p. 138).

A amizade entre Lakatos e Feyerabend foi crucial para o desenvolvimento do livro *Contra o Método* (CM). Conforme Feyerabend (1996, 2011b), em um certo dia, durante uma festa, seu amigo Imre o provocou para que colocasse suas ideias excêntricas que ensinava aos seus estudantes no papel. O objetivo era que eles escrevessem um livro juntos no qual Feyerabend iria expor suas concepções de anarquista⁴³ (solapando o racionalismo e o monismo metodológico) e Lakatos escreveria sua réplica em defesa do racionalismo e da metodologia científica (advogando sua proposta dos programas de pesquisa).

Destarte, o livro *CM* não surge para resolver problemas epistemológicos, ou para prescrever uma determinada linha epistemológica a ser seguida (como interpretou alguns críticos de Feyerabend). Ele surge de um diálogo e debate entre Feyerabend e seu amigo Lakatos. Como o próprio intelectual austríaco destacou, tratava-se de “uma carta, de uma comunicação pessoal, não um tratado, nem um livro de texto. Uma carta escrita ironicamente” (FEYERABEND, 2012, p, 68).

A ideia original do livro *Contra o Método* seria publicar os diálogos e debates calorosos desses dois pensadores, porém, infelizmente, em 1974, Lakatos faleceu (Paul ficou estarecido quando soube da morte de seu amigo) antes do término do livro. Como Feyerabend não tinha o hábito de guardar as correspondências que recebia, o que restou foram apenas as cartas que ele havia escrito, não tinha nada de Lakatos. Buscando homenageá-lo e demonstrar como Lakatos fora importante, Feyerabend publicou o livro em 1975 (mesmo faltando a parte que ele considerava como a mais significativa, que seriam os escritos de Lakatos) (FEYERABEND, 1977, 1996, 2011b).

⁴² É oportuno salientar que, no período em que Lakatos e Feyerabend se conheceram, o *corpus* teórico feyerabendiano já tinha passado por um rompimento paulatino com o Empirismo Lógico e já se encontrava em uma transição gradual para uma filosofia pluralista (ABRAHÃO, 2015).

⁴³ “Imre Lakatos, meio brincando, chamou-me de anarquista, e não tive objeções a vestir a capa do anarquista.” (FEYERABEND, 2011b, p. 7-8).

Em decorrência da publicação do *CM*, Feyerabend ficou mundialmente conhecido, sobretudo pelas inúmeras críticas que recebeu de outros renomados cientistas. Mas por que ele foi tão criticado? Até então, a ciência imperava como uma divindade suprema, ninguém ousava questioná-la, muito menos criticá-la. Feyerabend teve essa ousadia, colocou em xeque a racionalidade científica e ainda se atreveu a criticar o poder que se dá à ciência: “[...] eu recomendo que a ciência seja posta em seu lugar, como forma interessante, mas de modo algum exclusiva, do conhecimento, que apresenta vantagens e desvantagens” (FEYERABEND, 1977, p. 340).

Por causa dessa audácia, foram atribuídos por outros cientistas diversas alcunhas a Feyerabend, tais como: “o terrorista epistemológico”, “o pior inimigo da ciência”, “profeta do irracionalismo”, “Salvador Dalí da filosofia acadêmica”, etc. (ABRAHÃO, 2015; DAMASIO; PEDUZZI, 2017). No entanto, conforme analisado por Damasio e Peduzzi (2017), todas essas denominações proferidas são incoerentes e infundadas, resultantes de uma má compreensão da epistemologia feyerabendiana.

Nesse sentido, a vida de Feyerabend mudou radicalmente após a publicação de *CM*. Foi o apogeu para que ele se tornasse conhecido, respeitado e, também, odiado por pessoas de todas as partes do mundo. Sua reputação ficou enorme. No entanto, isso, em um determinado período, não fez nada bem para Feyerabend, pois ele ficou profundamente deprimido por causa dos ataques (muitos deles totalmente improcedentes) que recebia em razão de ter escrito *CM*. Ao comentar sobre isso, Paul escreveu:

Num certo momento, em meio à comoção, adquiri uma depressão que me acompanhou por mais de um ano. Era como um animal, uma coisa bem definida, especialmente localizável. [...] Frequentemente eu alertava meus alunos: “Não se identifiquem com seu trabalho.” Se querem realizar algo, escrever um livro, pintar um quadro, certifiquem-se de que o centro de sua existência está em outro lugar, solidamente plantado – só então serão capazes de ficar frios e rir dos ataques que devem vir.” Eu mesmo seguira esse conselho no passado – mas agora estava sozinho, presa de um tipo desconhecido de aflição, minha vida privada estava em confusão e eu estava sem defesas. Muitas vezes desejei nunca ter escrito a porra daquele livro.

[...] Meus planos de vida eram perfeitos, mas esmigalhou-se diante dos ataques ao *CM*. (FEYERABEND, 1996, p. 155).

Em outra ocasião, ele relatou:

[...] eu era muito mais feliz como estudante, quando ninguém me conhecia e eu podia cantar, fazer brincadeiras, efetuar observações imprudentes

durantes das discussões, sem ser classificado segundo a posição, o grau, o estilo e o ponto de vista. (FEYERABEND, 2012, p. 66).

Dessa forma, para aliviar um pouco a sua angústia, Feyerabend resolveu escrever respostas às resenhas que foram feitas ao seu *CM*. Ele também redigiu alguns textos para explicar, de forma mais consistente e séria, as suas ideias, dado que a maioria de seus críticos, como ele diz, levava muito a sério algumas de suas passagens que continham ironias e piadas direcionadas a Lakatos e as compreendiam como se fossem posições que ele sustentava. Como culminância disso, em 1978, ele publica o seu livro *A ciência em uma sociedade livre* no qual tenta aprofundar alguns de seus principais argumentos de *CM* e, também, algumas respostas aos seus críticos.

Nos anos seguintes, o que pode se destacar da vida de Feyerabend é a publicação de algumas obras: *Adeus à razão*, em 1987; a reedição de *Contra o Método*, em 1988; o seu casamento com Grazia em 1989; o pedido de demissão de seu cargo de professor da Universidade da Califórnia em Berkeley e a sua aposentadoria como professor da Universidade de Zurique, em 1991. Ao comentar sobre sua aposentadoria, Feyerabend explicou:

Esqueci os 35 anos de minha carreira acadêmica quase tão rapidamente quanto esquecera meu serviço militar. Achava difícil de acreditar que há apenas cinco anos eu lecionava em instituições acadêmicas, uma na Europa, a outra na Califórnia, e que um pouco antes eu tinha cadeiras permanentes em quatro universidades, Yale entre elas, e que cabia a mim, e não às comissões, aceitar ou recusar ofertas ulteriores. Continuo hoje tão indefinido, profissional e pessoalmente, quanto ao começar a carreira e me surpreendo quando entrevistadores me tratam como se eu fosse um oráculo, um criador de ideias, um bom amigo ou pérfido inimigo de movimentos, tendências, instituições importantes. Mesmo meus escritos me surpreendem. Terei eu escrito mesmo aquilo, pergunto a mim mesmo, e num inglês americano quase impecável? (FEYERABEND, 1996, p. 184).

Após a sua aposentadoria, Feyerabend deu várias entrevistas para revistas, estações de rádios e canais televisivos da Europa. Nesse período, também se empenhou a escrever sua autobiografia e um livro sobre a realidade (*A conquista da abundância*) que prometeu para sua esposa Grazia. No final de 1993, em decorrência de um tumor cerebral inoperável, Paul foi internado. Em 11 de fevereiro de 1994, após passar muitos dias em coma resistindo à base de morfina, Feyerabend faleceu.

Em 1994, sua autobiografia foi publicada e posteriormente seu livro inacabado (*A conquista da abundância*) e alguns ensaios póstumos também foram publicados. Em síntese, essa é a história de Paul Karl Feyerabend.

Haja vista a trajetória de vida de Feyerabend, constata-se que ele teve uma ampla formação científica e cultural. Paul estabeleceu diálogos com os maiores pensadores do seu tempo e ainda com alguns dos principais artistas do século XX. Além disso, ele vivenciou amplamente a diversidade cultural por ter lecionado em conceituadas universidades da Europa e da América. Sua história foi marcada por volatilidade amorosa (três casamentos, fora os inúmeros casos que teve), volatilidade profissional (por não se firmar em uma única instituição como docente) e volatilidade teórica (seu *corpus* teórico esteve em constante transformação) e, também, por algumas polêmicas.

Nesta seção, foi empreendida uma minuciosa exploração da trajetória existencial de Paul Feyerabend, com especial ênfase naqueles eventos e experiências que, de maneira significativa, contribuíram para a sua formação pessoal, profissional e acadêmico-científica. Observou-se como a sua educação em Viena, as suas vivências bélicas durante a Segunda Guerra Mundial e as suas relações com figuras proeminentes do Círculo de Viena, incluindo Popper, Lakatos, Kuhn e outros intelectuais notáveis do período (a exemplo de Bertolt Brecht), moldaram a sua perspectiva filosófica acerca da ciência e da epistemologia. Ao longo da seção, constatou-se de que modo essa diversificada e enriquecedora formação científica e cultural de Feyerabend se revelou fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às metodologias científicas monistas e para a defesa da relevância da criatividade, da imaginação e do pluralismo como motores do avanço do conhecimento.

Tendo em vista os pressupostos anteriormente expostos, intentar-se-á, na seção subsequente, avaliar e discutir como as concepções advindas das obras de Feyerabend podem contribuir para a reflexão e compreensão de certos dilemas epistemológicos que se apresentam no âmbito da Educação Física brasileira, sobretudo aqueles que tangem à pluralidade, às concepções de ciência e razão e à formação científica.

4. TEMAS E DILEMAS DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: LANÇANDO NOVOS OLHARES E REFLEXÕES A PARTIR DE PAUL FEYERABEND

Com o intuito de abordar o objetivo específico que procura discutir, a partir dos pesquisadores do campo e das obras de Feyerabend, novos olhares e reflexões para as problemáticas do debate epistemológico da Educação Física brasileira, esta seção propôs empreender uma jornada intelectual que busca conduzir e induzir reflexões e provocações acerca deste complexo debate. Para tanto, adotou-se um percurso organizativo que se iniciará e encerrará com este mesmo debate, tendo como guia as teorias e concepções desenvolvidas por Paul Feyerabend. Essa opção se justifica pelo fato de que o pensamento deste intelectual oferece uma perspectiva ampla e abrangente sobre questões epistemológicas, que serão utilizadas como instrumentos para compreender e analisar o mote central da presente dissertação: as temáticas e os dilemas do hermético debate epistemológico da Educação Física no contexto brasileiro.

O itinerário da seção se deu através da discussão das principais temáticas e seus respectivos dilemas que foram conjecturados como nucleares na segunda seção, analisando conjuntamente as temáticas I (pluralidade), II (as concepções de ciência e razão) e III (formação científica). Para tanto, a abordagem das temáticas e de suas respectivas problemáticas foi realizada com o recurso das respostas que os pesquisadores do campo deram a determinadas questões do roteiro de entrevista, sendo sincronicamente analisadas por meio dos aparatos analíticos dos constructos teórico-epistemológicos de Paul Feyerabend.

4.1 Cientificidade, razão, formação científica e pluralidade no campo da Educação Física brasileira

O embate epistemológico que tem envolvido a Educação Física no contexto brasileiro no século XXI vem sendo marcado por problemáticas que giram em torno da cientificidade, da razão e da formação científica da área. Nessa esteira, a presente subseção objetiva aprofundar esta discussão. Pontua-se que os tratamentos sobre as questões atinentes à cientificidade, razão e formação científica não seguirão uma linha bem demarcada, isto é, não serão analisadas de modo sequencial e linear. Em alguns

momentos, serão abordadas separadamente, ao passo que em outras ocasiões serão tratadas de maneira integrada.

As discussões travadas entre meados de 1980 até os anos finais da década de 1990 a respeito do estatuto epistemológico da Educação Física brasileira já foram brevemente abordadas na segunda seção e encontram-se bem documentadas nas produções científicas da área. Portanto, interessa aqui muito mais lançar novos horizontes para o debate epistemológico do que necessariamente retomar (o que não impede que determinadas questões sejam revisitadas) pormenorizadamente as discussões daquele contexto.

No contexto hodierno, pode-se compreender a questão da cientificidade, razão, formação científica e pluralidade no debate epistemológico da Educação Física brasileira por três dilemas epistemológicos: [a] dilema epistemológico I: integra a tendência de uma parcela significativa da produção científica da área que não se preocupa com as questões epistemológicas; [b] dilema epistemológico II: abrange uma ala da produção científica do campo que se preocupa com os problemas epistemológicos concernentes à cientificidade, razão, formação científica e pluralidade; [c] dilema epistemológico III: representa uma fração da produção científica que, para além das preocupações de [b], busca, por meio de um movimento revisionista, lançar novas perspectivas para se pensar as questões epistemológicas da Educação Física brasileira⁴⁴.

Recorre-se às bases teórico-epistêmicas do eminente físico e filósofo austríaco, Paul Feyerabend, a fim de averiguar como suas reflexões podem contribuir para a análise do cenário atual desses dilemas epistemológicos do campo da Educação Física brasileira. Não se trata, aqui, de apresentar soluções prontas, mas, sobretudo, de convocar/induzir a comunidade acadêmica da área para uma reflexão conjunta acerca dessas problemáticas. Para tal empreendimento, este texto organiza sua argumentação em três subseções, que funcionam como eixos balizadores.

⁴⁴ Em tempo, salienta-se que a exposição desses três dilemas epistemológicos se deu somente por ser uma maneira mais simplificada de estruturar o eixo argumentativo da discussão sobre as problemáticas da cientificidade, razão, formação científica e pluralidade. Não há nenhuma finalidade de abonar rótulos ou alcunhas a pesquisadores alinhados a essas tendências da produção científica do campo da Educação Física brasileira.

4.1.1 **Dilema epistemológico 1: do cientificismo à reificação da Educação Física brasileira**

Quando se trata de epistemologia, diversas questões podem ser consideradas, entre elas: o *modus operandi* da produção científica, a reflexão sobre o fazer científico (uma tarefa de ordem epistemológica) e a formação científica. O dilema epistemológico I está relacionado com uma tendência no campo da Educação Física brasileira que não dá a devida importância e atenção para a maneira pela qual o *modus operandi* produção científica do campo vem se desenvolvendo (a lógica de produzir para atingir os almejados *scores* da produtividade), muito menos para a necessidade da constante reflexão sobre o fazer científico, o que, por conseguinte, compromete a formação científica da área.

Essa postura é influenciada pela crescente propensão no meio acadêmico em que se demanda dos pesquisadores uma produtividade cada vez mais intensa e volumosa, buscando produzir uma grande quantidade de artigos, projetos e pesquisas. Entretanto, essa crescente pressão pode acabar por alienar os pesquisadores à produtividade científica, fazendo com que percam de vista o propósito social de suas pesquisas e a disposição reflexiva (BRACHT, 2015).

Consequentemente, isso pode contribuir para uma postura superficial, em que se prioriza, essencialmente, a quantidade de publicação em detrimento da qualidade da publicação, ocasionando a perda da reflexão e crítica necessárias para a produção científica qualificada. Alguns pesquisadores, nesse contexto, acabam se concentrando em um único objetivo: a produção de artigos ou publicações. Essa atitude pode levar a uma lógica tecnocrática, em que o conhecimento é produzido de maneira mecanizada, com pouco espaço para a criatividade, reflexão e inovação (BRACHT, 2015).

No que tange a essa tendência do dilema epistemológico 1, Feyerabend (2016) já alertava que a prática científica vinha cada vez mais se orientando por princípios corporativos, em que a obtenção de lucro e a manutenção do *status quo* são mais valorizados do que, necessariamente, a busca pelo conhecimento e pelo avanço da sociedade.

As ciências de hoje são negócios movidos por princípios corporativos [...]. A pesquisa em grandes institutos não é guiada pela razão e pela Verdade, mas

pela moda mais promissora, e os Grandes Pensadores de hoje caminham cada vez mais em direção ao dinheiro. (FEYERABEND, 2016, p. 96).

Sendo assim, na ótica de Feyerabend, não seria nenhuma novidade o fazer científico dos pesquisadores da Educação Física brasileira caminhar na direção de uma concepção plenamente interesseira (no caso, o interesse da produtividade, que, em última instância, pode se converter em interesse financeiro também). Para ele, diferentemente do que se convencionou acreditar, a atividade científica é amplamente influenciada por fatores culturais, históricos, ideológicos, políticos, econômicos e pelas contingências do mundo em que se insere. Em vez de ser vista como uma atividade neutra e objetiva, a prática científica representa um empreendimento humano que está inerentemente imerso em um contexto social e cultural, com seus próprios valores e interesses (FEYERABEND, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016).

Nesse horizonte, ao versar sobre essa inclinação do campo da Educação Física para uma lógica de cientificismo, Valter Bracht, em sua entrevista, proferiu as seguintes palavras:

Um outro desenvolvimento que no meu entendimento é extremamente problemático, apesar de acelerar muito o avanço da pesquisa no nosso campo, é o de que exatamente em função desse distanciamento de uma problemática teórica própria, o que nós temos é um certo cientificismo na área, ou seja, a pesquisa é avaliada em função da repercussão que ela tem não na intervenção e, sim, no próprio campo científico. São os famosos índices de impacto, que não tem a ver com a repercussão do que vai acontecer na intervenção, eles têm a ver com a repercussão entre os pares, quantas vezes são citados, as referências e assim por diante. Então esse cientificismo faz com que os pesquisadores se sintam satisfeitos com a repercussão que eles têm no âmbito da própria pesquisa, eles não estão preocupados, ou muito pouco preocupados com a inserção social e particularmente com a intervenção que essas pesquisas podem ter. Esse cientificismo, no meu entendimento, é extremamente problemático, volto a repetir, na minha opinião a única forma de você reverter esse quadro é levar a sério a ideia de que nós temos como especificidade do campo da Educação Física que é a intervenção, e que a problemática que deveria orientar essa pesquisa deveria ser a problemática que advém exatamente da intervenção. Isso não significa que pesquisas mais fundamentais não devam ser desenvolvidas, o problema é que nós precisamos estabelecer um diálogo, que até agora não ocorreu de forma mais intensiva, entre essas pesquisas mais elementares, mais fundamentais e as necessidades que a prática, que a intervenção nos coloca, diálogo esse fundamental (Valter Bracht, 2021).

Percebe-se que Valter Bracht (2021) posiciona-se contrariamente à prevalência de uma mentalidade cientificista, na qual a pesquisa é avaliada e valorizada em função de seu impacto e repercussão no campo científico, em detrimento de sua relevância e impacto na intervenção social. Isso, na análise do autor, significa que os

pesquisadores estão mais preocupados em obter reconhecimento e prestígio no meio acadêmico do que em produzir conhecimento que possa efetivamente contribuir para a intervenção prática na área, o que acaba gerando uma desconexão entre as pesquisas e as necessidades e demandas da prática. Esse fato gera, conseqüentemente, uma falta de diálogo e colaboração entre esses dois aspectos.

Conforme o exposto por Fensterseifer (1999, 2009), observa-se, na área da Educação Física, um significativo distanciamento entre dois grupos distintos: os pesquisadores, denominados como "teóricos", e os profissionais da prática, conhecidos como "práticos". Tal situação foi agravada pelo aumento do número de instituições de ensino superior e pela absorção dos profissionais formados na pós-graduação, a qual adotava uma postura de denúncia da realidade quando tratava de temas relacionados à Educação Física escolar. Como consequência dessa realidade, o conhecimento produzido pela área ficou marcado por uma dicotomia entre o discurso teórico e a prática profissional, o que pode ter comprometido a efetividade e aplicabilidade das informações produzidas.

Outro problema detectado é o distanciamento entre os "teóricos" da educação física e os "práticos", pois geralmente os debates restringem-se quase unicamente aos cursos de pós-graduação, aos quais uma parcela mínima dos profissionais que atuam no cotidiano da educação física tem acesso. Temos, então, de um lado, as diferentes linhas teóricas patrocinadas por profissionais que mantêm suas verdades no plano do verbalismo e disputam adesões às suas "seitas" e, de outro, aqueles que experimentam mudanças práticas sem, no entanto, sustentá-las no plano teórico, não resistindo à mordacidade da crítica solapadora dos primeiros. Resulta disso o imobilismo que tem caracterizado, salvo raras exceções, o trabalho pedagógico no campo da educação física. (FENSTERSEIFER, 1999, p. 10-11).

Bracht (2015) denomina essa falta de diálogo da produção científica da Educação Física brasileira com o campo da intervenção de "reificação da pesquisa". Em relação a isso, o autor assim argumentou na entrevista:

Talvez seja importante dizer que esse fenômeno que aconteceu no Brasil não é uma característica própria da Educação Física brasileira, isso também ocorreu nos Estados Unidos e também na Inglaterra, eu até cito numa publicação, um debate que o Professor David Kirk faz no seu livro sobre o Futuro da Educação Física, em que ele intitula um subcapítulo do livro de "Academização da Educação Física, assassinato ou suicídio?", onde ele mostra que ocorreu um debate muito forte quando se falou assim: "a Educação Física é uma disciplina acadêmica, precisa fazer pesquisa científica, etc.", porque o que vai acontecer é exatamente isso, aquela história da Educação Física vinculada com a intervenção, etc., começa a ter um papel secundário nas pesquisas, em função do prestígio que tem as pesquisas na universidade. Aqueles que se preocupavam mais diretamente com a

intervenção tinham, paradoxalmente, menos prestígio. Isso aconteceu não só no Brasil, aconteceu em outros países também. [...] No caso da pesquisa realizada no âmbito do *stricto sensu* acadêmico ocorreu no nosso campo o que no texto que publiquei no livro “Educação Física + Humanas” organizado pelo professor Marco Stigger, eu chamei de uma certa reificação da pesquisa, no sentido de que a pesquisa no campo acabou esquecendo do sentido que faz fazer pesquisa no nosso campo, de uma certa forma a pesquisa científica gira em torno de si mesma no campo; quem é bom pesquisador, é o que publica etc., e a intervenção não conta muito, aliás os periódicos mais ligados a intervenção não são nem considerados periódicos científicos, são considerados periódicos técnicos, por aí se pode ver a relação de prestígio, entre o que é atividade acadêmica e o que é atividade dita de intervenção (Valter Bracht, 2021).

De acordo com Bracht (2015), a reificação da prática científica da Educação Física consiste em um hábito arraigado que se manifesta como um costume de pensamento fossilizado. Esse hábito pode levar à perda da capacidade do sujeito de se envolver com interesse em relação à prática, bem como à perda da qualidade da acessibilidade ao ambiente ao seu redor. Em outras palavras, a reificação pode se tornar uma rotina tão enraizada que o sujeito deixa de se questionar sobre a relevância do que está fazendo e acaba perdendo o contato com o contexto em que se insere. Essa atitude pode prejudicar a efetividade da prática científica da Educação Física, comprometendo sua aplicabilidade e impacto na sociedade.

Em analogia, essa disposição de relegar o campo da intervenção e, por conseguinte, contribuir para a desigualdade na relação entre atividades acadêmicas e atividades de intervenção (prática), a qual se refere Bracht (2015), pode ser comparada com a postura – denunciada e rechaçada por Feyerabend (2016) na obra *Ciência, um Monstro: lições trentinas* – dos teóricos filósofos da ciência do século XX que desdenhavam do campo experimental.

Segundo Feyerabend (2016), os teóricos da filosofia da ciência acreditavam que as suas reflexões sobre os métodos científicos e os fundamentos epistemológicos eram mais profundas e abrangentes do que a prática da pesquisa empírica. Na visão de Feyerabend, essa atitude arrogante e presunçosa dos filósofos da ciência limitava o desenvolvimento da própria ciência, uma vez que eles menosprezavam a riqueza e a complexidade das atividades empíricas dos pesquisadores e não compreendiam plenamente a natureza contingente e imprevisível do conhecimento científico. Para Feyerabend, era necessário que a filosofia da ciência abandonasse essa postura hierárquica e se abrisse para a diversidade de abordagens e métodos que compõem a atividade científica.

Conforme a perspectiva de alguns teóricos da filosofia da ciência, a pesquisa experimental não é considerada tão relevante para a produção do conhecimento científico quanto a pesquisa teórica. Nessa lógica, a atividade experimental é vista como um mero meio para produzir enunciados científicos, sem a mesma importância e valor que as ideias e teorias elaboradas pelos teóricos. Assim, Feyerabend (2016) destaca que a pesquisa experimental para os teóricos pode ser comparada a uma "máquina de escrever" de um poeta, ou seja, é um instrumento utilitário que auxilia no processo de produção do conhecimento, mas não é vista como algo central e essencial para a atividade científica em si. Desse modo, Feyerabend (2006, p. 88) sinaliza que “[...] os teóricos são considerados mais inteligentes, [...] têm mais prestígio do que os cientistas experimentais. Eles são considerados aqueles que decidem sobre a realidade e outras questões incompreensíveis”.

Ao reagir contrariamente a essa preconcepção, Feyerabend escreve:

É verdade que os fatos sozinhos não nos dizem nada [...] é preciso *pensar* para descobrir o que querem dizer. Até aqui, tudo bem. Mas prosseguir a partir disso e dizer que apenas os teóricos pensam e que os cientistas experimentais não pensam é ir longe demais. [...] não é apenas o teórico que pensa; o experimentador também pensa, embora de maneira diferente. A retórica do teórico é verbal, ou matemática. A retórica de um cientista experimental apela ao senso estético – é visual e prática. (FEYERABEND, 2016, p. 88-89).

Essas dicotomias entre os teóricos *versus* experimentais e atividades acadêmicas *versus* atividades de intervenção são derivadas da clássica e complexa dualidade entre razão *versus* prática. Em conformidade com Feyerabend (2011a), convencionalmente, a relação entre razão e prática é compreendida por três pontos de vista antagônicos. Sob a ótica idealista, a razão é vista como a orientadora da prática. Nessa visão, a razão é considerada uma fonte independente de autoridade e é responsável por moldar a prática de acordo com suas necessidades. Por outro lado, na perspectiva naturalista, a razão é vista como uma ferramenta que é utilizada para entender e explicar as práticas existentes. Essa visão entende que a prática é a fonte do conhecimento e a razão é usada para formular seus princípios subjacentes. Por fim, o ponto de vista da interação compreende a razão e a prática como duas entidades diferentes, mas que correspondem a um único processo dialético.

De acordo com Feyerabend (2011a), uma das dificuldades do idealismo é que ele não se contenta em simplesmente "agir" de maneira racional, mas busca que suas

ações racionais produzam resultados. Além disso, o idealista espera que esses resultados se manifestem não apenas nas idealizações que ele utiliza, mas também no mundo real em que vive. Portanto, essa busca por resultados tangíveis e imediatos pode criar obstáculos para o idealista, uma vez que a realidade muitas vezes se mostra imprevisível e indiferente às suas expectativas e intenções ideais/racionais.

Feyerabend (2011a) aponta que o ponto de vista naturalista sobre a relação entre razão e prática também apresenta limitações. Isso porque uma prática pode se deteriorar com o tempo, ou pode ser popularizada por razões equivocadas. Se os padrões forem baseados exclusivamente na prática existente, sem levar em consideração outras perspectivas e possibilidades, os defeitos dessa prática podem ser perpetuados indefinidamente. Assim, apesar de a perspectiva naturalista oferecer uma compreensão mais empírica e baseada em fatos da relação entre razão e prática, ela também apresenta limitações, como a dificuldade de questionar e modificar práticas que já se tornaram estabelecidas.

Para explicar melhor a perspectiva da interação sobre a relação entre razão e prática, Feyerabend apresenta o seguinte exemplo:

A sugestão pode ser exemplificada por meio da relação entre um mapa e as aventuras da pessoa que o utiliza [...]. Originalmente, os mapas eram desenhados como imagens da realidade e guias para essa mesma realidade e, presume-se, o mesmo se aplica à razão. Mas os mapas – como a razão – contém idealizações [...]. O caminhante usa o mapa para encontrar seu caminho, mas também o corrige à medida que vai caminhando, removendo antigas idealizações e introduzindo novas. De qualquer forma, o uso do mapa logo vai lhe causar problema. Mas é melhor ter mapas que continuar sem eles. Da mesma forma, diz o exemplo, a razão sem a orientação de uma prática pode nos levar para o caminho errado, ao passo que a prática melhora muitíssimo com a adição da razão. (FEYERABEND, 2011a, p. 34).

Acerca da citação em tela, é possível inferir, a partir de Feyerabend (2011a), que, apesar de a perspectiva da interação substituir a ação unidimensional pela interação e representar uma evolução em relação às correntes naturalistas e idealistas, ela também apresenta limitações. Tal condição é decorrente da manutenção de certos aspectos oriundos de antigas noções acerca das agências em interação, nas quais razão e prática são concebidas como entidades de gêneros distintos. Embora ambas sejam tidas como necessárias, é afirmado que a razão pode subsistir independentemente da prática e vice-versa. Com efeito, ainda que ocorra uma mudança paradigmática com relação à ação unilateral, tal modelo explicativo não

é capaz de dirimir completamente as complexas questões que circundam a dinâmica entre razão e prática.

Na concepção de Feyerabend (2011a, p. 36), a “[...] ideia da interação deve [...] ser complementada com uma explicação satisfatória das agências que interagem. Para o autor, a relação entre a razão e a prática pode ser mais bem equilibrada se ambas forem compreendidas como entidades práticas. Nesse caso, a principal distinção entre elas é que a razão apresenta aspectos formais mais simples e facilmente compreensíveis. Já a prática tende a incorporar uma ampla variedade de propriedades acidentais que mascaram seus aspectos formais. Apesar disso, a razão continua sendo razão, mesmo quando apresenta uma natureza implícita e complexa, e uma prática que exhibe aspectos formais simples sobre um contexto de hábitos linguísticos ocultos ainda é considerada uma prática.

[...] a diferença entre “razão” e algo “irracional”, que deve ser formado por ela ou pode ser usado para colocá-la em seu lugar, surgiu com a transformação de diferenças estruturais de práticas em diferenças de espécie. Até os padrões ou regras mais perfeitas não são independentes do material sobre o qual agem (se não fosse por isso, como poderiam encontrar um ponto de ataque nesse material?) e mal poderíamos entendê-los ou saber como usá-los se não fossem partes bem integradas de uma prática ou tradição um tanto complexa. (FEYERABEND, 2011a, p. 34).

Essa maneira integrada pela qual Feyerabend compreende a relação entre razão e prática, isto é, como sendo entidades práticas, é em demasia significativa para ajudar a superar a dualidade e equacionar a relação entre atividades acadêmicas e atividades de intervenção que paira no campo da Educação Física brasileira. Nesse viés, pode-se entender as atividades acadêmicas e as atividades de intervenção como indissociáveis por também terem essência prática. Para uma melhor elucidação dessa premissa, desenvolveu-se o seguinte exemplo:

De que maneira o pesquisador da Educação Física procederá ao se engajar em suas atividades acadêmicas a fim de erigir um artigo? Dentre os vários modos de proceder, poder-se-ia cogitar, por exemplo, que ele iniciasse por eleger uma temática, a qual, em sua essência, remetesse a algo prático, isto é, algo que tangencia o mundo. Caso se suponha que a temática escolhida seja inédita, caberia indagar: como esta teria emergido? Teria sido por meio de uma revelação quase que divina que a ela se chegou? Ou teria sido por meio de alguma experiência concreta, propriamente uma realidade prática, que auxiliou o pesquisador a atingir tal temática? É evidente que a

segunda opção é mais condizente com o universo da pesquisa. Uma vez definida a temática, o pesquisador necessita delinear uma problemática. Como proceder nesse caso? Poder-se-ia fazê-lo de maneira indutiva (por meio da observação e experimentação), dedutiva (partindo de dados [teorias] previamente estabelecidos para analisar dados particulares), hipotético-dedutiva (conjecturando hipóteses para, posteriormente, submetê-las a testes) ou ainda abductiva (mediante insights hipotéticos). Independentemente da escolha feita, o pesquisador deparar-se-á com um problema que, em última análise, possui alguma relação com a dimensão prática da área. Ainda que metodologicamente se opte por realizar uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador lidará com questões que tangenciam a prática da Educação Física, pois o que se tem produzido na literatura consiste em teorias, conceitos, fundamentos, princípios e diretrizes que buscam retratar, de alguma forma, a materialidade (prática) da referida área do conhecimento.

Com esse simplório exemplo, buscou-se evidenciar que a dicotomia entre atividades acadêmicas e atividades de intervenção na Educação Física é totalmente implausível, pois ambas lidam com elementos práticos da área. Por mais que os pesquisadores acadêmicos por vezes não reconheçam as teorias, os conceitos e os princípios que eles mobilizam, esses são elementos que no final das contas visam retratar a materialidade prática da Educação Física (FEYERABEND, 2016). Em outras palavras, é impossível desvincular a reflexão teórica da prática (campo de intervenção) da área (algo que Fensterseifer [1999, 2009], Betti [2013] já tinham levantado no campo da Educação Física brasileira).

Feyerabend (2016) explicitou melhor essa concepção de indissociabilidade entre o campo teórico e o campo prático ao argumentar:

Nenhuma teoria brota da cabeça do teórico, como Atena brotou da testa de Zeus. Há antecipações vagas, fragmentos do que pode se tornar uma teoria; estas são adaptadas às condições limítrofes que o teórico considera importantes, que podem ter a ver com o modo como as coisas são formuladas em sua disciplina matemática favorita (álgebra, topologia etc.) ou com algum resultado experimental. Essa atividade preparatória também usa o “conhecimento tácito”, isto é, o conhecimento das conjecturas sobre o comportamento de uma pseudoteoria em casos extremos e sobre como sua transformação pode mudar as consequências. O produto, a teoria publicada, parece estático, é claro. Não é de admirar: é impressa num papel que muda muito pouco o passar dos anos. Mas as mudanças precedem, as mudanças a sucedem e estão todas ligadas ao conhecimento intuitivo que o teórico acumulou ao longo dos anos – o que, mais uma vez, significa conhecimento tácito. Desse modo, parece que a oposição entre teoria e experimentação [prática] não é uma oposição entre teoria – entendida como semelhante às

ideias platônicas – e uma prática mutável e parcialmente subjetiva: é uma oposição entre dois tipos de prática (mutável e subjetiva), uma aplicada às coisas, outra aplicada às fórmulas. (FEYERABEND, 2016, p. 150).

Sendo assim, necessita-se, prementemente, extinguir a lógica que supervaloriza as atividades acadêmicas e que, ao mesmo tempo, desvaloriza e desprestigia as atividades de intervenção. Portanto, ambas as atividades, que, conforme Feyerabend, são dois tipos de práticas, devem caminhar juntas, como dois aspectos integrados e essenciais para o avanço e amadurecimento da Educação Física como área do conhecimento.

Ao expressar sua percepção de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem buscado superar o modelo de produtivismo acadêmico ao demonstrar preocupação com a falta de impacto da produção científica na sociedade, o pesquisador Felipe Quintão de Almeida faz o seguinte relato:

A CAPES está preocupada com isso no meu entendimento, não sei se os docentes da pós-graduação estão muito preocupados com isso, mas a CAPES está, a maior prova disso é que a CAPES está passando por uma reformulação na sua política de avaliação. Porque se constatou que esse modelo do pesquisador, do produtivista, do quantitativo, ele não impacta na sociedade como deveria, por isso que a CAPES agora fala em avaliação multidimensional, por isso que a CAPES agora na sua política de avaliação diz que o item mais importante, dois itens, mas um deles é o mais importante é o item "formação", não é o item "publicações", formação é o item mais importante. Porque a CAPES está preocupada com o impacto daquilo que acontece na pós-graduação, fora da universidade, na intervenção, porque admitiu o fracasso desse modelo de avaliação. Outro item importante vinculado ao primeiro: "impacto", qual o impacto social daquilo que se faz na pós-graduação? Quando você muda a política, você está de alguma maneira admitindo que a formação científica que está sendo ofertada está falhando em alguns aspectos, está falhando na formação oferecida, está falhando no impacto daquilo que é produzido fora da pós-graduação. Por isso que vejo com bons olhos a nova forma de avaliação da CAPES, o peso que foi retirado do tema da publicação, é mais uma questão, embora o sistema e a cabeça dos docentes ainda funcionem muito disciplinarmente, muito com base nos números, na publicação, essa cultura para se alterar não é do dia para a noite, vai demorar a se modificar (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Portanto, nota-se que, a despeito do sistema e da mentalidade dos pesquisadores ainda se fundamentarem em números e publicações, a nova política de avaliação da Capes, que é multidimensional e prioriza a formação, é vista como um passo positivo rumo à mudança da cultura acadêmica vigente que representa a lógica central do dilema epistemológico I.

Convém acrescentar que, além da preocupação exclusiva com a produtividade científica, um outro problema derivado do dilema epistemológico I consiste na prática

de relegar a importância da reflexão epistemológica sobre o fazer científico. “Para eles, a ciência é uma estrutura neutra, encerrando *conhecimento positivo*, que é independente de cultura, ideologia ou preconceito” (FEYERABEND, 1977, p. 457, grifos do autor). Tal postura leva a uma compreensão de que a pesquisa científica é um processo, objetivo e autônomo, desconsiderando que o conhecimento é construído a partir de pressupostos históricos, teóricos, epistemológicos, políticos e ideológicos que precisam ser constantemente examinados e problematizados (FEYERABEND, 2010, 2011a, 2011b, 2016).

[...] é possível perceber que os interesses, as forças, a propaganda e as técnicas de lavagem cerebral desempenham, no que tange ao desenvolver-se de nosso conhecimento e ao desenvolver-se da ciência, papel muito mais importante do que geralmente se admite. (FEYERABEND, 1977, p. 32).

Assim, a ausência de constância na reflexão epistemológica pode acarretar, dentre outras vicissitudes, a ilusória concepção de que a prática científica seja inerentemente imaculada e favorecer a perpetuação de ideias e práticas que não são realmente eficazes ou relevantes para o campo da intervenção, sendo profícuas apenas para os índices de produtividade e para o ego do idealizador.

Feyerabend (1977, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016) teceu duras críticas à concepção tradicional que atribuía à ciência a condição de irreprochável e absoluta, bem como a idealização de que ela dispõe do poder de resolver todos os problemas da humanidade. De acordo com seu pensamento, a ciência não poderia ser vista como uma entidade autônoma e superior a outras formas de conhecimento. Nas palavras do autor, “A ciência é apenas um dos muitos instrumentos inventados pelo homem [...] Não é o único, não é infalível e tornou-se demasiado poderoso, dinâmico em demasia, excessivamente perigoso para ser abandonado a si mesmo (FEYERABEND, 1977, p. 337).

Ademais, para ele, a prática científica não possui um compromisso inerente à resolução dos verdadeiros problemas da humanidade. A maioria das preocupações científicas e filosóficas passa longe dos concretos problemas da humanidade. Ao expor seu ponto de vista sobre um documento assinado por grandes filósofos e cientistas de seu tempo que apelavam aos governantes do mundo para que estimulassem vigorosamente o estudo da Filosofia e de sua história, tal como o estudo

da história vinculada às ciências humanas naturais, Feyerabend posicionou-se da seguinte forma:

A minha segunda crítica é que o apelo é autorreferente (filósofos e cientistas querem que os seus assuntos tenham um poder maior) e contém um excesso de palavras grandiloquentes e generalidades vazias. Os problemas reais da nossa época não são sequer tocados. Quais são esses problemas? São guerra, violência, fome, doença e desastres ambientais. As partes em guerra encontraram um maravilhoso instrumento para *superarem contradições existentes* – a limpeza étnica. Esse apelo não tem nada a dizer sobre essas atrocidades; de uma certa maneira, até mesmo as defende pelo seu método proposto de limpeza conceitual e/ou cultural. Os filósofos e cientistas que assinaram teriam feito melhor se lançassem uma condenação, em palavras fortes, dos crimes e assassinatos que ocorrem no nosso meio – justamente com um apelo para que todos os governos interfiram e façam parar o morticínio usando força militar, se necessário. Tal condenação e tal apelo teriam sido entendidos, teriam demonstrado que os filósofos se importam com os seus camaradas humanos, teriam demonstrado que a filosofia é mais do que uma preocupação autista com generalidades vazias, que é uma força moral e política a ser levada em consideração; e teria ensinado à geração mais jovem, mais que qualquer programa filosófico apoiado pelo governo, que devotar algum tempo ao seu estudo vale a pena. (FEYERABEND, 2006, p. 359-360).

Segundo Feyerabend (2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016), a ciência, em sua ânsia incessante por novas descobertas, na maioria das vezes se desvincula das necessidades reais da humanidade, tendo suas pesquisas e inovações desconectadas dos contextos sociopolíticos e ambientais nos quais estão inseridas. Em sua perspectiva, o fazer científico deveria se autorreflexionar de forma mais crítica e estar mais sensível aos impactos que suas atividades poderiam ter na sociedade e na natureza.

Haja vista isso, a partir da perspectiva de Bracht (2015), assoma-se como premente a reflexão no seio da Educação Física acerca das possibilidades que se apresentam no que tange à formação de pesquisadores ou intelectuais nos programas de pós-graduação. Em sua argumentação, o referido autor postula o imperativo da produção de intelectuais que ultrapassem o restrito escopo da apreensão empírica imposta pelas ciências da Capes, caracterizando-os como indivíduos inaptos à contemplação da complexidade do mundo social. Para tanto, faz-se mister que os mesmos tenham condições de compreender a Educação Física como prática social, de cunho histórico, que se erige como vetor de importantes dimensões, tais como a ético-política e a estética, além da simples abordagem lógico-racional.

Nessa esteira, Feyerabend (2006, 2011a, 2011b) defendia que a formação científica não deveria limitar-se ao ensino de métodos, regras e receitas

epistemológicas. Em seu prisma, a educação científica deveria possibilitar aos sujeitos uma educação aberta, que os permitisse questionar e desconstruir as verdades estabelecidas, indo além das fronteiras rígidas do conhecimento. Assim, a formação científica deveria propiciar não apenas a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas também a capacidade de questionamento e crítica, permitindo que os sujeitos possam tornar-se agentes ativos na construção de um mundo mais justo e plural.

Essa concepção de formação científica sustentada por Feyerabend vai totalmente de encontro com a lógica decorrente do dilema epistemológico I. Tal lógica é de absoluta conformação com os padrões estabelecidos pelo produtivismo acadêmico. Não há tensionamento sobre os critérios e os prejuízos que esse modelo de cientificidade pode acarretar tanto para o desenvolvimento do conhecimento humano quanto para a formação (humana e científica) e saúde dos pesquisadores.

Então, isso causa problemas na formação científica, se o mais importante é a publicação, é a pesquisa, bom, eu vou focar na pesquisa e na publicação e vou deixar de escutar aquilo que o colega ao lado está falando ou está fazendo, então isso gera um problema na formação, a formação fica enviesada, muito focada no disciplinar, isso é problemático, diálogo de surdos, incapacidade de conversar, incapacidade de pensar a especificidade, são problemas da formação científica (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Denunciando esse paradigma que tem pairado no universo da Educação Física brasileira, Bracht (2015) assevera ser recorrente, nos programas de pós-graduação, a predominância de um treinamento técnico do método científico. Argumenta que os mestrandos e doutorandos não podem desperdiçar seu tempo e devem ser prontamente instrumentalizados para a elaboração de suas dissertações e teses, o que é considerado, por muitos, o objetivo final. Nesse sentido, a formação humanística e cultural, que engloba a reflexão sobre a condição humana, a sociedade e a cultura em seu sentido amplo, é frequentemente desvalorizada como uma perda de tempo. No entanto, Bracht (2015) alerta que a formação humanística é essencial para a compreensão do próprio método científico, que pressupõe uma postura reflexiva diante dos fenômenos estudados e uma compreensão crítica das teorias e conceitos envolvidos.

Portanto, em conformidade com Feyerabend (2006, 2011a, 2011b), a formação científica não se resume a dominar técnicas específicas de pesquisa, mas envolve uma compreensão ampla do conhecimento científico em seu contexto histórico, social e cultural. Assim, a valorização da formação humanística e cultural, em seu sentido

reflexivo e crítico, é fundamental para a formação de pesquisadores capazes de contribuir de forma significativa para a produção do conhecimento (científico), sem desconsiderar o seu impacto na sociedade e na cultura em geral.

Ao partilhar de uma perspectiva próxima a essa ventilada por Feyerabend, os pesquisadores entrevistados asseveraram que alguns desafios e problemas da formação científica na Educação Física brasileira são:

Então, a formação acadêmica tem os seus problemas, e um dos grandes problemas é esse hiato entre aquilo que a gente recebe nesta formação científica acadêmica e a intervenção, isso tem a ver com o tema que a gente falava antes da disciplinarização, a gente acaba assumindo lógicas disciplinares que nos afastam da intervenção. Durante muito tempo essa formação acadêmica entre o pesquisador e o professor se fez a opção pela formação do pesquisador, como se o mais importante da formação científica da pessoa fosse ensinar ela a ser um pesquisador, se esquecendo de que ele é também um professor. Achei isso um problema dessa formação científica, por isso o cara é um excelente pesquisador, mas um péssimo professor, então essa formação científica precisa ser questionada e não basta saber a disciplina ou ter o título de doutorado para ser um bom professor, porque você precisa mobilizar na formação científica que você está tendo outros conhecimentos, outros saberes, e não só os saberes que são exigidos na construção de uma tese de doutorado ou que são saberes disciplinares, por assim dizer, mas existe os saberes pedagógicos que são importantes, saberes tácitos, e outros tipos de conhecimentos que não científicos que são importantes para a formação do pesquisador também e do professor (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Pondero que os programas têm que pensar isso, esse é um trabalho integrado já com a graduação, tanto que na ficha de avaliação da CAPES nova, já se vê a questão do impacto social, qual o retorno para sociedade? Inclusive, isso não é para Educação Física, isso é para todas as áreas, qual o retorno disso? Como ocorre a divulgação científica? Não só a publicação científica, a forma de divulgação científica. Acho que a gente tem que dar essa guinada, que é um debate que não é feito no campo da Educação Física, inclusive, pela área sociocultural. Vejo que há esse movimento sendo posto, acho que a gente tem que investir nessa formação, essa formação de profissionais reflexivos sobre sua prática, não só bons pesquisadores. Acho que a gente já formou, vocês são capazes de delimitar um bom problema de pesquisa, vocês têm uma formação técnica melhor que a minha geração, mas acho que agora temos que dar essa guinada. Nos anos 90 quando a CAPES deu uma guinada na formação de recursos humanos passando da formação de professores universitários para a formação do pesquisador, foi muito importante, especializou bastante, mas penso que está no momento de chegar no meio termo dessas questões (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Sendo assim, o desafio principal do dilema epistemológico I que emana de toda essa discussão travada até aqui nesta subseção, que fica como mote para reflexão: **o que e como a comunidade acadêmica da Educação Física brasileira fará para superar a lógica da reificação?**

4.1.2 **Dilema epistemológico 2: da indissociabilidade entre prática pedagógica e atividade epistemológica à pluralidade**

O dilema epistemológico II pode ser designado como sendo a disposição de uma parte da produção científica que questiona os padrões de cientificidade que são por vezes importados (ou pretendem sê-lo) para o domínio da Educação Física brasileira. Em outras palavras, questiona a validade da adoção de parâmetros científicos que não necessariamente se coadunam com as particularidades da área. Além disso, destaca-se por não se alinhar com a proposição de erigir um estatuto científico para a Educação Física brasileira, preferindo, ao invés disso, enfatizar a importância da prática pedagógica e do campo da intervenção como elementos orgânicos da área.

As problemáticas do dilema epistemológico II emergiram principalmente a partir das reflexões e contraposições apresentadas pelos autores da vertente pedagógica à vertente científica em meio ao intenso debate epistemológico ocorrido a partir da década de 1990. Com efeito, tais perspectivas sofreram ajustes, aprofundamentos e atualizações, sem, contudo, perderem de vista a defesa da prática pedagógica e da intervenção como elementos centrais do campo. Dessa maneira, o núcleo dessas concepções se manteve inalterado, apesar da sua evolução ao longo do tempo.

Fensterseifer (2009), em seu artigo intitulado "Epistemologia e prática pedagógica", promove a defesa de uma perspectiva integradora que congrega a prática pedagógica e a epistemologia no campo da Educação Física. Para ele, a prática pedagógica assume papel preponderante na formação de profissionais capacitados e comprometidos com a transformação da realidade social. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é crucial para o aprimoramento das intervenções na área.

Destaca-se a importância da reflexão epistemológica/atividade epistemológica na construção de uma base teórica sólida e coerente, que possibilite o avanço do conhecimento e da produção científica na área da Educação Física. Segundo Fensterseifer (2009), a integração entre prática pedagógica e epistemologia é imprescindível para a formação de profissionais reflexivos, críticos e competentes. Dessa forma, a busca pelo conhecimento deve ser vista como um processo contínuo e complementar à reflexão sobre a prática pedagógica (FENSTERSEIFER, 2009).

Em síntese, Fensterseifer (2009) preconiza a integração entre prática pedagógica e epistemologia como uma estratégia fundamental para o aprimoramento da formação de profissionais e para o avanço do conhecimento na área da Educação Física. Essa perspectiva integradora permitiria, assim, uma maior efetividade nas intervenções pedagógicas e uma maior contribuição para a transformação social (Idem).

Na entrevista, o pesquisador Paulo Evaldo Fensterseifer frisou a imprescindibilidade da integração entre prática pedagógica (campo de intervenção) e epistemologia ao relatar que:

[...] destacaria essa questão que poderia ser uma ideia forte de um estudo de que a gente se debruçasse sobre essa relação entre as reflexões do campo epistemológico e possíveis implicações com o campo da intervenção. Isso também ajudaria, eu tenho tentado fazer isso com os alunos, mostrando como uma certa compreensão epistemológica vai bater, vai influenciar o modo de como nós intervimos na prática. Vou dar um exemplo que eu gosto de dar, você imagina se num processo de formação o contato com a literatura que você tem sobre a questão das práticas corporais seja exclusivamente do campo, vou pegar um exemplo bem clássico, inclusive a gente criticou a ideia contrária disso, mas em todo caso, se fosse só do campo das ciências naturais, então você teria só uma lente sobre um conteúdo que tem outras dimensões. Portanto, se você tomar essa dimensão das práticas corporais, da atividade física, do esporte só sobre uma lente das ciências naturais, isso vai implicar no modo como você vai intervir, você vai dar destaque para esses aspectos e vai achar que isso explica tudo que importa. Aí tu vê o modo como uma reflexão epistemológica pode impactar, me parece que o esforço da epistemologia seria mostrar o quanto essa reflexão epistemológica ou atividade epistemológica é importante para que o diálogo ou o campo de intervenção seja mais coerente para os teus propósitos e seja mais rico, para que possa ampliar a possibilidade de tratamento dos próprios temas no caso, então isso eu acho que seria algo bastante desejável. Eu tento fazer isso aqui na minha experiência pedagógica, mostrar que esse debate não é sem consequências, eu digo, o pensar o conhecimento que nos forma abre a possibilidade para outras possibilidades de conhecimento. [...] porque isso é um problema que já vem da escola, a ideia de não conseguir conectar o sentido dos conhecimentos com o mundo da vida. Aí fiquei pensando o quanto dá para a gente fazer a leitura a contrapelo, pensar práticas, fazer movimentos de pensar práticas e ir escovando a contrapelo e mostrar que compreensões epistemológicas estão na base desta prática, isso seria bem legal, seria um esforço desejável. Mas para isso o cara tem que ter feito esse movimento de compreender e daí eu acho que essa dimensão de conhecer os autores de conhecer essas formas de pensamento poderia ser bem interessante (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Nota-se que, para o pesquisador Paulo Evaldo Fensterseifer, a atividade epistemológica é fundamental para uma intervenção coerente e rica em possibilidades, uma vez que a compreensão epistemológica influencia a forma como se intervém na prática. A compreensão exclusiva de uma lente sobre um conteúdo

que tem outras dimensões pode limitar a intervenção, destacando apenas certos aspectos e desconsiderando outros importantes. Conhecer os autores e as formas de pensamento pode contribuir para uma leitura mais crítica das práticas e para a compreensão da base epistemológica dessas práticas.

Esse olhar epistemológico mais atento e diligente para com a prática pedagógica e para o campo da intervenção tem sido o centro de preocupações advindo do dilema epistemológico II. Essa postura é fortemente influenciada pelas contribuições teórico-epistemológicas cunhadas por Betti (2013)⁴⁵, Bracht (2003), Fensterseifer (1999), Lovisolo (1995). Em linhas gerais, em seus escritos, esses autores induziram reflexões que colocaram em xeque o ideário de cientificidade que se pretendia compelir à identidade da Educação Física brasileira e, em contraposição, reivindicaram a primordialidade da prática pedagógica para a Educação Física.

Bracht (2003) buscou mostrar, em sua linha argumentativa, que o casamento entre a Educação Física e ciência era demasiadamente complexo. Um casamento que já começava com alguns graves problemas, entre eles, o da subordinação de um dos lados conjugais (no caso, da dependência da Educação Física para com a ciência); o complexo de Édipo (a atração do campo da Educação Física por sua própria genitora [a ciência]); a desvalorização social da noiva científica. Destarte, segundo as considerações do autor, esse suposto vínculo conjugal entre Educação Física e ciência tenderia muito mais para uma separação do que para uma união bem-sucedida ou, em último caso, se fosse consumada essa união, ter-se-ia um casamento totalmente infeliz.

Uma das principais premissas que se utilizava em prol da justificativa dessa união conjugal (ainda que infeliz) consistia no potencial de expansão do status social que a noiva ciência poderia trazer para o campo da Educação Física brasileira. Entretanto, Bracht (2003) defrontou esse pressuposto, visto que, para ele, não haveria quaisquer garantias de que essa união trouxesse realmente prestígio para a Educação Física, sobretudo, porque a ciência já se encontrava em processo de declínio da sua figura de magistralidade. Além disso, esse casamento poderia, na verdade, ocasionar a obliteração da identidade da Educação Física brasileira, tendo em vista que existia

⁴⁵ Tanto Bracht quanto Betti possuem trabalhos anteriores nos quais já evocavam a essencialidade da prática pedagógica para a identidade da Educação da Educação Física. Todavia, considera-se que, em Bracht (2003) e em Betti (2013), os argumentos foram epistemologicamente mais bem fundamentados.

um enorme risco da especificidade da área se perder ao tentar se enquadrar nas exigências conjugais (estatuto científico) da noiva ciência.

Agregando a esse debate, Fensterseifer (1999) trouxe à tona a pertinência de se pensar a área para além da racionalidade (científica) instrumental. O autor evidenciou que essa cosmovisão se encontrava em uma profunda crise, a qual pode ser denominada de crise da racionalidade moderna. Tal crise estava a assolar os diferentes campos de conhecimento e, por conseguinte, já começava a afetar o campo da Educação Física brasileira.

O que seria a crise da racionalidade moderna? Grosso modo, pode-se dizer que é a compreensão da imperfeição (característica inerente ao ser humano) da razão científica (instrumental). Mediante isso, as idealizações de finitude, certeza, verdade, absoluto, exato, perfeito, uniforme, coerente, equilíbrio, universalidade, objetividade etc., tão caras à racionalidade moderna, começam a ser severamente questionadas, dando lugar às idealizações de finitude, incerteza, relativo, inexatidão, imperfeição, pluralidade, diversidade, incoerência, ambiguidade, ambivalência, caos, desequilíbrio, (inter)subjetividade, entre outras.

Segundo BARBOSA (1987), há uma crise que evidencia os limites do projeto moderno com seus ideais de racionalidade, de ordem e de progresso ilimitado. Crise que se manifesta nos diferentes ramos da ciência moderna, gerando impasses de ordem filosófica, ética e ideológica, o que caracterizará uma época “pós-otimista” da ciência, a “era das incertezas” (:58). A raiz desta crise reside, no entender dele, na impossibilidade de continuar a explicar a dinâmica do mundo a partir do paradigma da ordem. A máquina não serve mais como modelo para o mundo, o que põe em cheque a “evidência ontológica da ordem enquanto exclusiva condição do ser” (:58).

Posto isto, dois problemas se apresentam: primeiro, é impossível continuar supondo que a ordem define, exclusivamente, os processos naturais e o destino humano; segundo, é insustentável a concepção de uma natureza homogênea, uniforme, desprovida de singularidade e complexidade, orientada por leis causais simples e ordenadas. Os proscritos, “desordem”, “degradação”, “desorganização” e “acaso”, voltam à cena, abalando o mito da ciência clássica e sua metafísica legitimadora, abrindo espaço para o que Edgar Morin chamará “paradigma da complexidade”, contraponto às “ideias claras e distintas” de Descartes, recompondo a totalidade como fator explicativo das partes. (FENSTERSEIFER, 1999, p. 58).

Qual seria o impacto desses problemas sobre a Educação Física brasileira? Isso denotava que o pretensioso empreendimento de tornar a Educação Física uma disciplina científica estava prestes a ruir, uma vez que a autoridade, a hegemonia, a supremacia e a superioridade da racionalidade científica estavam sendo veementemente contestadas. Consequentemente, a concepção de que esse campo

poderia ser mais valorizado, legitimado e socialmente reconhecido se fosse casado com a ciência (ou se transformasse em ciência) – que constituía uma das principais linhas de argumentação desse projeto – estava em declínio.

Nesse contexto, foi constatado que a Educação Física brasileira, longe de se subordinar às imposições científicas para a sua sistemática e reconhecimento como disciplina científica, deve ser valorizada e legitimada a partir de sua pertinência na prática social.

Sob essa perspectiva, conforme argumenta Lovisolo (1995), a Educação Física deve ser inserida no contexto sócio-histórico-cultural, levando em consideração a interação com outras áreas do conhecimento e a influência do meio social sobre a prática e o pensamento neste campo. Em outras palavras, compreendeu-se que era imperativo que a Educação Física se desvencilhasse da rigidez científica para enxergar a si mesma como fenômeno cultural e socialmente relevante, resgatando sua capacidade de reflexão crítica sobre a realidade em que se insere e suas implicações sobre o corpo (movimento) humano e sua relação com o mundo.

Betti (2013) buscou contribuir para esse debate evidenciando a indissociabilidade da prática científica e da prática pedagógica. O autor mostra (utilizando o embasamento da Filosofia da Ciência e da pesquisa-ação) que não é possível conceber uma disciplina científica que não esteja em sintonia com a realidade social e educacional em que se insere. Dessa forma, a pesquisa científica e a prática pedagógica devem caminhar juntas, uma vez que ambas são fundamentais para o desenvolvimento da área. O estabelecimento de uma relação indissociável entre as duas práticas pode gerar reflexões críticas e mudanças significativas na forma como a Educação Física é concebida e ensinada, garantindo uma formação mais completa e reflexiva aos sujeitos.

Negar o conhecimento científico é subtrair ao professor uma importante fonte de informações (um dos ingredientes que compõem o “caldo cultural” da sua ação pedagógica). Por outro lado, aprisionar o professor nos limites da ciência é empobrecer a prática pedagógica, que é sempre mais rica e complexa do que a mais imaginativa teoria científica. (BETTI, 2013, p. 326).

À luz do que se discutiu até aqui, depreende-se que um dos elementos característicos do dilema epistemológico II reside na problematização acerca da tendência de absolutizar e enaltecer a racionalidade científica, conferindo-lhe uma posição divina ou de uma semideusa (GARCIA, 2020). Concomitantemente,

propugna-se a valorização de múltiplas formas de conhecimento, não restritas ao âmbito científico, e entende-se que a prática científica, embora significativa e fundamental, demanda de uma contínua atividade reflexiva de cunho epistemológico (atividade epistemológica), a qual deve contribuir para qualificar a prática pedagógica e aprimorar o campo da intervenção (FENSTERSEIFER, 1999, 2009).

Essa postura se alinha aos ideais defendidos por Feyerabend (1977, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016), que também preconizava a diversidade epistemológica como uma maneira de ampliar o conhecimento e se opunha ferrenhamente à tentativa de absolutização da racionalidade científica. Assim, Feyerabend reconhece que a ciência não é a única forma válida de conhecimento e que uma perspectiva pluralista é essencial para uma compreensão mais completa e precisa do (conhecimento) mundo.

A confluência conceitual entre as perspectivas feyerabendianas e as proposições intrínsecas do dilema epistemológico II suscita uma reflexão interessante acerca da epistemologia da Educação Física brasileira. Embora a figura de Feyerabend não seja amplamente explorada nos debates epistemológicos dessa área do saber, nota-se, de forma indireta, que as discussões promovidas no campo engendram reflexões que guardam notória similitude com os postulados do pensador austríaco, especialmente no que tange à compreensão da racionalidade científica e do conhecimento em sua amplitude, ultrapassando os limites impostos pelo âmbito científico.

Abrindo um parêntese e modificando o fio condutor da linha argumentativa, pontua-se que, certamente, a manifestação dessas convergências conceituais deve-se, em parte, ao fato de que os principais pesquisadores da Educação Física brasileira detêm, ao menos em medida reduzida, uma compreensão sobre os preceitos fundamentais dos mais renomados filósofos da ciência. Dessa maneira, pode-se conjecturar que tais pesquisadores, de forma indireta, apropriaram-se e incorporaram, em seus estudos, as perspectivas defendidas por esses pensadores.

Nas entrevistas com os pesquisadores da Educação Física brasileira, uma das questões do roteiro (Questão 8, Apêndice B) questionava o que eles pensavam sobre os pensadores clássicos da filosofia da ciência como Bachelard, Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend terem sido pouco acionados nos debates epistemológicos do campo da Educação Física brasileira. Eles assim responderam:

[...] sobre os autores importantes da filosofia, da ciência, da epistemologia e o fato de eles não terem sido muito acionado no campo no debate epistemológico, não saberia te dizer a razão disso, por exemplo, o Valter conhece todos esses caras, foi por meio dele que eu conheci Popper, Valter é leitor desses caras, Thomas Kuhn, Feyerabend, Lakatos, esses autores conhecidos da filosofia, da ciência e da epistemologia Valter conhece. Se não usou tanto nos textos, ou não fez pesquisas a partir deles, é uma decisão pessoal e individual, talvez muito vinculado àquilo que te falei antes, é o que esses caras nos ajudam a pensar as nossas especificidades, não necessariamente tenho que fazer pesquisa, dizer assim: “vou trabalhar com Paul Feyerabend, então só vale falar de Paul Feyerabend se eu fizer o estudo sobre ele e aplicar suas ideias na Educação Física.”, não, muitas vezes esses autores, Valter, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, eles conhecem esses caras, mas não fazem um uso tão sistemático nas suas leituras desses caras, mas você encontra nos textos referências a eles (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Eu gosto de dizer que alguns desses autores como Popper, Lakatos e Kuhn, eles ficaram um pouco na parte de trás do cenário; a minha geração certamente os conheceu, se não leu muito, leu alguma coisa, ou leu sobre. Thomas Kuhn foi o que eu mais li, Popper foi pouca coisa, Lakatos pouco também (Mauro Betti, 2021b).

O intelectual do nosso campo, que vai se envolver com a discussão epistemológica tem que, de alguma forma, passar por esses autores, conhecê-los minimamente, conhecer suas posições etc. Porque são efetivamente pensadores que impactaram muito na discussão epistemológica. Não sei se eu concordaria totalmente com a afirmação de que eles foram ignorados ou pouco usados [...] acho o seguinte, você não tem uma discussão muito centrada nesses autores, mas não digo que eles foram ignorados, quem participa do debate epistemológico de alguma forma precisa passar por esses autores (Valter Bracht, 2021).

[...] não houve uma tomada de posição das próprias perspectivas epistemológicas na área pautado por esses autores, você não vai ter isso, mas em relação, por exemplo, ao materialismo histórico ou o giro linguístico você vai ter, no caso. [...] Eu acho que um sintoma disso, é que quando o debate epistemológico emerge na Educação Física nos anos 80, o tema ideológico, o tema político está muito forte, está muito presente no caso. Então nós acabamos querendo enquadrar epistemologia ou na chave do materialismo histórico ou rompendo com o materialismo histórico por diferentes vieses. [...] Então isso é um lado, o outro lado pode ser um sintoma também do reconhecimento de que não é por aí, de que já havia a ideia de que não é por querer pegar uma chave de Lakatos ou de Feyerabend ou de Bachelard como uma possibilidade de resolver a crise de identidade da EF. Nisso eu vi que inclusive foi uma perspectiva interessante, não botar as fichas na ideia de que um autor desses pudesse resolver o nosso problema epistemológico [...] (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Primeiro, eu vou fazer a minha declaração de ignorância, eu mesmo pouco li esses autores, eu li Marx, eu li Foucault, eu li Bourdieu, ao longo da minha trajetória em momentos diferentes da minha vida, mas esses autores clássicos da filosofia da ciência, mesmo Popper eu não li praticamente, então eu acho que tem aí uma coisa de a formação não te levar para isso, eu acho que já é uma coisa, eu acho que a reflexão maior é isso, é porque nós optamos por um tipo de formação que não vai, é quase que se fosse fazendo uma analogia com uma terapia, a gente não está indo lá no fundo, estamos sendo um pouco superficial. Então eu acho que é uma crítica razoável, a gente deveria sim embutir de volta na nossa formação o diálogo com os autores clássicos (Pedro Hallal, 2021).

Mas, olha só, isso não é exclusivo da Educação Física, essa experiência que eu te falei com o pessoal da saúde, o pessoal das outras licenciaturas, quando a gente trabalhava, eu e o Ireno [...]. A gente ia conversando com os alunos, a gente ia dialogando, perguntando especificamente no primeiro bloco de aulas, o que eles sabem sobre epistemologia, que teoria do conhecimento já estudaram na graduação ou mesmo na escola fora da graduação, e não era comum alguém dizer algo sobre isso, e a maior parte das pessoas desconhecia, tanto quanto eu desconhecia quando entrei no mestrado, até o próprio sentido do que quer dizer epistemologia, eu me lembro que nessa disciplina de educação da produção do conhecimento tínhamos algumas aulas iniciais que a gente procurava distinguir, por exemplo: a partir dos gregos a ideia de episteme, doxa, dogma e como que isso se estrutura no contemporâneo, e como que o trabalho do professor teria nexos com isso, independentemente de ser geografia, Educação Física e matemática. [...] Mas então esse afastamento do referencial epistemológico ele não é uma especificidade da Educação Física, ele é um problema da formação, o problema da cultura científica, o problema da formação (Ricardo Rezer, 2021).

Eu acho que você está sendo generoso quando eles falam que eles foram pouco acionados. Eles não foram acionados, isso para mim é nítido. [...] Portanto, acho que esses autores sequer foram lidos pelo campo, há muita pouca coisa sobre isso. Eu fazendo minha própria autocrítica, tenho alguma leitura do Kuhn, alguma coisa um pouco mais do Karl Popper, que eu gosto mais, me ajuda a pensar, e alguma coisa do seu tema de pesquisa, nunca sei pronunciar o nome dele, Feyerabend, ou seja, não domino esse debate, apesar de conhecer alguma coisa, assim, acho que somos uma área que quer fazer epistemologia, mas não dominamos os princípios básicos de uma filosofia da ciência, então, a minha crítica é sobre esse elemento (Marcelo Moraes e Silva).

Os autores clássicos da Filosofia da Ciência pós-Círculo de Viena são basicamente quatro ou pelo menos quatro: Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend. Há mais coisas produzidas, mas esses, ao menos até onde consigo ver, deram os contributos teóricos mais expressivos a esse debate. Epistemologia demanda desses autores e não sei o quanto, de fato, as pessoas sabem devidamente sobre eles no âmbito da Educação Física brasileira. Isso pode ser motivo de pesquisa. Repare: há em nossa área quem adote outros modelos de explicação da produção do conhecimento, alguns assentados mais no domínio das Ciências Naturais, outros das Ciências Sociais (Juliano de Souza, 2021).

Com efeito, constata-se que a maioria dos pesquisadores entrevistados demonstra concordância com a premissa de que as teorias dos filósofos da ciência do século XX não tiveram uma presença significativa no debate epistemológico da Educação Física brasileira. Embora a afirmação seja plausível, vale lembrar que a concordância com essa premissa não é necessariamente uma indicação de que os pesquisadores da Educação Física não estejam familiarizados com as teorias dos filósofos da ciência do século XX. Pode ser o caso de que, apesar de estarem cientes dessas teorias, eles acreditem que elas não são aplicáveis ou relevantes para a Educação Física.

Assim sendo, os estudiosos indagados concedem o devido valor às teorias filosóficas da ciência desenvolvidas durante o século XX, as quais se mostram imprescindíveis para uma apreensão integral do conhecimento (científico) como um todo e, principalmente, para o debate epistemológico. Nesse prisma, os referidos estudiosos asseveram que a Educação Física, como campo de estudo e prática, pode colher substanciais benefícios ao adotar uma abordagem mais ampla e contextualizada, que incorpore e ressignifique tais teorias em suas reflexões e discussões epistemológicas, porém, sem prescindir da especificidade que caracteriza a área e sempre objetivando potencializar e qualificar o campo de intervenção.

No caso específico de Paul Feyerabend, percebe-se que os entrevistados evidenciaram uma certa limitação em relação ao conhecimento de suas teorias e concepções. Essa situação, no entanto, não implica, em absoluto, que todos esses pesquisadores não tivessem familiaridade com o pensador austríaco, mas tão somente que não detivessem um domínio aprofundado e completo de sua obra.

Eu passo essa necessidade de falar sobre as ideias de Feyerabend porque não me sinto seguro. E aí vou apelar no argumento que estava utilizando antes, tem que ter segurança daquilo que vai falar, conheço o básico, que é aquilo que trabalho, que já trabalhei na disciplina. *Contra o Método*, anarquismo metodológico, eu conheço *A Ciência em uma Sociedade Livre*. Mas assim, eu chegar aqui agora, e dizer: “são esses os conceitos”, eu teria dificuldade, sendo bem honesto para você (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Olhando retrospectivamente, eu diria que o Feyerabend talvez seja um daqueles que ensinou um movimento que a gente podia chamar de antifundacionalista na ciência, ou seja, de que a ciência não tem uma ancoragem última, definitiva etc., de que é muito mais esse tatear, ou seja, não tem, de certa forma, ele fugiu de uma perspectiva metafísica. Então, assim que eu vejo o Feyerabend hoje, eu o colocaria nesse conjunto de antifundacionalistas e por isso também de alguma forma muito criticado por aqueles que ainda acham que é possível, que é necessário, em última instância, a gente ter um fundamento último para a ciência (Valter Bracht, 2021).

Eu diria que eu tirei proveito do serviço que o Feyerabend prestou, no sentido de como eu te falei, dentro dessa lógica de desconstrução da ideia clássica de ciência, de epistemologia, o Feyerabend foi importante, mas eu só li dele o *Contra o Método*, única obra dele que eu li completa, os outros foram trechos, foram por via de outros autores, esses livros que fazem essas classificações, aí traz Bachelard, traz Feyerabend, traz Thomas Kuhn, então por esse viés. Contudo, a ideia base que para mim me marcou muito foi a ideia da tensão da produção da ciência, da inovação, porque quando tu tens uma epistemologia clássica de uma ciência clássica, as regras do jogo estão muito bem impostas, então elas te potencializam e te limitam, que é um dos argumentos centrais dele isso, e você vai fazer o mesmo, ela serve muito bem para fazer o mesmo, mas não tem espaço para a inovação, para chegar a outros resultados possíveis. Então eu acho que ele fez epistemologia com o “martelo” usando a imagem do Nietzsche, filosofia a martelo, e o Feyerabend

fez epistemologia a martelo, então eu acho que nesse ponto ele cumpriu um papel importante (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

[...] não pense que eu sou um estudioso do Feyerabend, mas me interessa algumas coisas dele, já passei por ele e acho que ele tem coisas que dá para cavoucar, e que nos ajudariam a pensar. Esse exemplo aqui do que eu falei hoje, da relação entre ciência e ideologia, eu acho que pegar esse mote aqui, é um mote que me aparece um ponto que dá para explorar no trabalho dele ali. E a gente percebe isso na Educação Física também, a ideologização da produção científica da Educação Física também é um problema nesse caso, mas a ideologização no sentido de colocar acima da possibilidade de produção as nossas intencionalidades, porque a ideologia ela está presente como teoria das ideias (Ricardo Rezer, 2021).

Do autor do *Contra o Método* não tenho muito a dizer, porque foi uma leitura muito rápida, achei interessante, até por ter uma leitura foucaultiana, acho que, inclusive, há algumas aproximações possíveis de serem feitas, entre o Feyerabend e o próprio Michel Foucault, acho que há distanciamento, mas há aproximações bem interessantes de serem feitas (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Visto isso e retomando o fio condutor da linha argumentativa desta subseção, verifica-se, em linhas gerais, que, embora as bases teórico-epistemológicas de Feyerabend não pertençam ao centro das agendas investigativas dos pesquisadores entrevistados, é fato que, ao menos, possuíam conhecimento do filósofo austríaco por meio dos exegetas dos clássicos da filosofia da ciência ou através da sua renomada obra intitulada *Contra o Método*. Por conseguinte, as similitudes identificadas entre algumas concepções oriundas do dilema epistemológico II e das defendidas por Feyerabend não são arbitrárias, pois são derivadas desse circunscrito conhecimento desse pensador em questão.

Feyerabend consentiria totalmente com os tensionamentos sobre a lógica de forjar um estatuto científico para a Educação Física brasileira. Feyerabend (2011a, 2011b) solapou a excelência da ciência, posto que, em sua compreensão, tal excelência se tratava apenas de uma presunção, mas não consistia essencialmente em um fato.

A excelência da ciência é presumida, ninguém *argumenta* a seu favor. Aqui cientistas e filósofos da Ciência agem exatamente como os defensores da Uma e única Igreja Romana agiram antes deles: a doutrina da Igreja é verdadeira, tudo o mais é um absurdo pagão. Na verdade, certos métodos de discussão e de insinuação, que em determinado momento eram tesouros da retórica teológica, agora encontram um novo lar na Ciência [...]. (FEYERABEND, 2011a, p. 92).

Feyerabend defende que a ciência moderna não é necessariamente superior a outras formas de conhecimento. O pensador destaca que os diferentes padrões de

conhecimento que emergem em distintas culturas e épocas não podem ser equiparados a partir de uma hierarquia científica preestabelecida, mas devem ser compreendidos como formas particulares de apreensão e interpretação do mundo. Assim, a ciência deve ser concebida como uma dentre várias formas valiosas e úteis de abordagem da realidade, que podem ser complementadas por outras formas de conhecimento.

Para aqueles pesquisadores que creem que a ciência seria a “poção mágica” para que o campo da Educação Física brasileira atingisse sua sonhada legitimidade e prestígio social, Feyerabend diria:

[...] a ciência às vezes funciona e às vezes não funciona, mas assim mesmo é ainda suficientemente móvel para transformar um desastre em triunfo. Ela pode fazer isso porque não está amarrada à métodos ou visões de mundo particulares. Portanto, o fato de que uma abordagem ou disciplina (por exemplo, a economia) é científica segundo algum critério abstrato, não é uma garantia de que terá sucesso. Cada caso deve ser julgado separadamente, especialmente hoje, quando a inflação das ciências já acrescentou algumas atividades meio duvidosas ao que costumava ser um empreendimento sóbrio. (FEYERABEND, 2006, p. 212, grifos do autor).

De modo análogo a essas reflexões de Feyerabend, Fensterseifer (1999, p. 1) interpelou: “[...] abandonamos os dogmas da fé e seus cardeais, para quê? Para colocar em seu lugar a verdade científica com seus especialistas”. Tanto Feyerabend quanto Fensterseifer objetam a concepção monolítica de conhecimento, na qual a ciência é vista como a única forma legítima de compreensão da realidade. Ambos advogam por uma abordagem mais flexível e pluralista, que rejeita o dogmatismo que a racionalidade científica instrumental impunha, e reconhece a diversidade de formas de conhecimento e de interpretação do mundo. Nessa perspectiva, eles defendem a importância de uma postura aberta e receptiva em relação ao conhecimento, que não se restrinja a uma única fonte de autoridade, mas permita a pluralidade de perspectivas.

Em que pesem essas similaridades teóricas entre esses pensadores, vale destacar que um ponto de cisão existente entre eles dar-se-ia no sentido de Fensterseifer (1999) compreender que Feyerabend seria um porta-voz do relativismo epistemológico, principalmente em virtude da premissa do “vale tudo”. Sobre isso, o autor alerta: “Todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, [...] por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale”. Em contraposição a isso,

sustenta que “[...] embora a razão deva purgar-se de suas pretensões imperialistas, não deve, no entanto, abandonar sua pretensão de unidade, à qual será alcançada agora, no esforço comunicativo (intersubjetivo) [...]” (FENSTERSEIFER, 1999, p. 9).

Na entrevista, apesar de Paulo Evaldo Fensterseifer expor que na sua concepção o Feyerabend “abriu as portas para um certo relativismo”, ele avançou em sua compreensão sobre a perspectiva do pensador austríaco ao relatar que: “Eu sei que depois o Paul Feyerabend (li em um artigo) [...] relativizou o relativismo dele” (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Assim como Fensterseifer, alguns dos pesquisadores entrevistados nesta pesquisa também acreditavam, de certo modo, que Feyerabend defendia um relativismo inconsequente a partir das suas perspectivas do anarquismo epistemológico e do vale tudo.

Feyerabend eu acho que influenciou os mais jovens um pouco, vamos dizer assim, que seriam os nossos orientandos e orientandas, e confesso que criei um certo pré-conceito por causa do rótulo do “anarquismo metodológico”, porque a minha geração tentou dar um fundamento, uma direção teórico-metodológica, epistemológica, filosófica, e falar em anarquismo metodológico assustava. Então, eu nem sei se é isso de fato que Feyerabend propunha, porque eu não li, talvez nem fosse, então acho que é esse o motivo (Mauro Betti, 2021).

Eu tive contato com Paul Feyerabend mais sistematicamente durante o doutorado. Tínhamos um colóquio de doutorandos no qual estudávamos alguns autores clássicos, Popper foi um, Feyerabend foi outro, mas nesse caso basicamente o “Against the method”. Li basicamente esse livro, no mais também, por alguma razão, não sei por que razão, não me interessei em continuar estudando esse autor, o que eu lembro desse debate, basicamente, é aquela famosa frase dele que “tudo vale, tudo pode”, em termos de como é que o método científico é muito mais anárquico do que se propala que é; ele propunha um certo anarquismo metodológico (Valter Bracht, 2021).

[...] o próprio Feyerabend vai ajudar a entender essa questão aí da pluralidade do campo, mas, ao mesmo tempo dos riscos que a obra dele traduz, é a questão do relativismo, que também é um problema. [...] O Gianni Vattim trabalha com a ideia do relativismo fraco e do relativismo em forma, eu acho que tem alguns elementos que valeria a pena a gente aprofundar, na medida em que ele permitiria esse grau de autonomia interna do campo, e de aproximação com outros campos do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, isso não representaria um vale tudo no sentido de que a própria ideia do anarquismo epistemológico do Feyerabend, porque se a gente for ver o anarquismo ele não é o “tudo pode” também, se a gente for pensar o anarquismo como uma teoria social formulada em meados do século passado, a gente vai ver que uma das questões que ela vai confrontar é a questão da hierarquia, a questão da dominação, acho que aí é o ponto que dá para pegar (Ricardo Rezer, 2021).

Um dos motivos que pode ter levado a essa interceptação é o fato de Feyerabend ter sido conhecido basicamente por sua obra *Contra o Método*. Uma leitura aligeirada dessa obra pode levar a muitos equívocos de interpretação, tais como: 1) que o autor prescreve o anarquismo epistemológico, a contraindução (ou contrarregra) e o “vale tudo⁴⁶” como princípios metodológico-epistemológicos a serem seguidos fidedignamente de forma definitiva; 2) que Feyerabend advoga a favor de uma ciência totalmente caótica, sem regras, sem procedimentos e sem padrões; 3) que o pensador austríaco sustenta e favorece a lógica do negacionismo científico.

Como já elucidado na terceira seção, a obra *Contra o Método* não deve ser vista como um manual de receitas metodológicas e epistemológicas. Trata-se de uma carta de diálogo entre dois grandes amigos que discordavam epistemologicamente da configuração da atividade científica. Lakatos defendia a tese de que a ciência deveria ser desenvolvida a partir de critérios, regras e padrões bem definidos, ao passo que Feyerabend argumentava que a história da ciência evidenciava que o desenvolvimento da atividade científica aconteceu quase sempre por meio da quebra e violação de regras, padrões, princípios e métodos.

Explicando melhor a origem de *Contra o Método*, Feyerabend (2011b, p. 7) conta:

Em 1970, durante uma festa, Imre Lakatos, um dos melhores amigos que já tive, colocou-me contra a parede. “Paul”, disse ele, “você tem umas ideias tão estranhas. Por que não as põe por escrito? Eu escrevo uma réplica, publicamos a coisa toda, e eu prometo a você – vamos nos divertir muito”. [...] Essa história explica o formato do livro. Não é um tratado sistemático; é uma carta a um amigo dirigida às suas idiossincrasias.

Para sustentar sua perspectiva, Feyerabend utilizou, além de elementos históricos, de muita ironia, sarcasmo e sátiras (até porque se tratava de um diálogo informal entre dois amigos). Sobre isso, o autor elucidava que “[...] Imre Lakatos gostava muito de embaraçar adversários sérios com gracejos e ironia; assim também eu, ocasionalmente, escrevi em uma veia um tanto irônica” (FEYERABEND, 2011b, p. 8). Esta ocorrência pode ter favorecido os diversos maus entendidos em relação ao seu pensamento e posicionamento frente às questões concernentes à ciência.

⁴⁶ O termo em questão apresenta-se ora como “tudo vale”, ora como “vale tudo”. A fim de uniformizar a terminologia, optar-se-á pelo emprego do termo “vale tudo”.

Para Feyerabend, a própria história da ciência e do desenvolvimento do conhecimento transparece o quanto a ideia de haver uma única regra, um único método ou metodologia que dê conta de explicar tudo de maneira infalível é absurda. A história mostra que a ciência se desenvolveu de forma variada, por meio de acidentes e erros, através de conflitos de ideias, com quebras de regras, padrões e paradigmas bem estabelecidos (FEYERABEND, 2011b).

O autor de *Contra o Método* fez uma análise histórica para sustentar sua tese de que não existe nenhuma regra sequer, nenhum método, por mais bem consolidado metodológica e epistemologicamente que possa ser, que não foi quebrada em algum momento da história. A violação, a quebra de regras é um fator crucial para o desenvolvimento da ciência (o desenvolvimento do conhecimento ocorre de maneira caótica). Questões como o surgimento do atomismo na Antiguidade, a revolução copernicana, o desenvolvimento do atomismo moderno, surgimento da teoria ondulatória, não surgiram por acaso, só aconteceram porque alguns pensadores não ficaram presos às regras metodológicas e princípios epistemológicos (FEYERABEND, 2011a, 2011b).

Para Feyerabend, a educação científica desenvolvia-se de modo a realizar uma lavagem cerebral para que a história da ciência seja vista de forma mais monótona, harmônica, uniforme, simples, menos variável, mais pragmática e previsível, tornando-se, assim, mais próxima de uma lógica que possibilite sustentar a noção de regras imutáveis, o que limita o desenvolvimento do conhecimento científico. Assim, ele indaga: “[...] mas será desejável dar apoio a essa tradição, em detrimento de tudo mais? Devemos conceder-lhe direitos exclusivos de manipular o conhecimento, de tal modo que quaisquer resultados obtidos por outros métodos sejam ignorados?” E ele mesmo responde: “[...] essa é a indagação a que pretendo dar resposta neste ensaio. E minha resposta será um firme e vibrante **NÃO**” (FEYERABEND, 1977, p. 21-22, grifo do autor).

Em decorrência de sua análise acerca das teorias que tendem a preservar o seu *status quo*, cuja pretensão é abrangente e que se mantêm hegemônicas em virtude da ideologia que propagam, ensejando, desse modo, o processo de conformação e, sobretudo, se estruturando de tal forma que qualquer coisa suscetível de ser utilizada para testá-la ou aperfeiçoá-la, seja refutada e descrita pelos próprios princípios dessa teoria. Feyerabend afirma:

O mito não tem, pois, relevância objetiva; continua a existir apenas como resultado do esforço da comunidade de crentes e de seus orientadores, sejam estes sacerdotes ou vencedores do Prêmio Nobel. Esse é, a meu ver, o mais forte argumento contra qualquer método que estimule a uniformidade, quer seja esse método empírico ou não. Cada método dessa espécie é, em última análise, um método decepcionante. Dá forças a um conformismo sombrio e fala de verdade; leva à deterioração das capacidades intelectuais, do poder de imaginação e fala de introversão profunda; destrói o mais precioso dom da juventude – o enorme poder de imaginação – e fala em educar. (FEYERABEND, 1977, p. 57).

A crítica à ciência como “verdade absoluta” é amplamente estabelecida e difundida no terreno - mas não apenas - da Filosofia da Ciência e ancora-se no trabalho de muitos e variados autores, de diversas vertentes. Divergindo da maioria das concepções e teses dos pensadores de seu tempo, Feyerabend tinha como uma de suas principais premissas a crítica ao racionalismo científico, pois ele estimulava o dogmatismo e a uniformidade. Tal fato, segundo o pensamento feyerabendiano, estava impedindo o avanço científico, o desenvolvimento crítico e ceifando a humanidade das pessoas, por isso, necessitava-se de uma epistemologia anárquica (transitória) e pluralista (FEYERABEND, 2011a, 2011b, 2016).

Nessa esteira, Feyerabend (2010, 2011a, 2011b, 2016), ao realizar suas investigações e críticas epistemológicas, também solapou o axioma de a ciência ser a detentora da Verdade (com V maiúsculo) absoluta. Constituindo-se como uma entidade divina, a ciência passou a influir também em todas as esferas sociais. Nesse sentido, fazendo um arrazoado sobre isso, Feyerabend (2011, p. 92) explana que “[...] a ciência já não é uma instituição particular, ela agora é parte do tecido básico da democracia exatamente como a Igreja foi, em uma época, parte do tecido básico da democracia”. Em outra passagem, o pensador austríaco escreve o seguinte:

[...] cientistas e, aliás, todos os racionalistas atuam de forma muito semelhante à maneira como a Igreja Romana atuou antes deles: eles denunciam ideias incomuns e extraordinárias como superstições pagãs e negam-lhes qualquer direito de contribuir para a Única Verdadeira Religião. (FEYERABEND, 2011a, p. 167).

Já no prelúdio de sua obra, Feyerabend (1977, p. 19) faz um arrazoado sobre o anarquismo epistemológico. Segundo as palavras do autor, o seu livro foi redigido “[...] com a convicção de que o anarquismo, embora não constituindo, talvez, a mais atraente filosofia política, é, por certo, excelente remédio para a epistemologia e para a filosofia da ciência”. Ademais, é possível perceber, nas entrelinhas desse trecho,

duas outras posições que serão desenvolvidas em sua obra: a primeira refere-se ao fato de o autor já evidenciar que o anarquismo que advoga se difere do anarquismo político; a segunda está expressa na questão de o autor denotar que a epistemologia e a filosofia da ciência precisam de remédio, logo, presume-me que elas estão “doentes”.

E qual seria essa “doença”? E quais suas consequências? A epistemologia e a filosofia da ciência estavam infectadas pelo racionalismo e dogmatismo científico. As consequências dessas “doenças” são o fato de que elas “[...] debilitam o poder crítico” e a “[...] uniformidade, além disso, ameaça o livre desenvolvimento do indivíduo” (FEYERABEND, 1977, p. 43).

Entretanto, Feyerabend já deixa bem claro, em sua clássica obra *Contra o Método*, que seu intuito não era o de apresentar uma nova receita epistemológica, uma metodologia ou teoria nova que resolvesse todos os problemas. Ao dar sua explicação, ele diz que “[...] minha intenção não é o de substituir um conjunto de regras gerais por outro conjunto da mesma espécie: minha intenção, ao contrário, é convencer [...] que todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites” (FEYERABEND, 2011b, p. 47, grifos do autor).

Endossando essa questão, Silva (2016, p. 78) explana:

A insuficiência das metodologias científicas restritivas em explicar o processo histórico, bem como estimular o progresso de suas disciplinas e a liberdade humana, impelem Feyerabend a esboçar uma metodologia anarquista/pluralista e uma representação da ciência anarquista correspondente.

O conceito de anarquismo epistemológico surge do intercâmbio dialético entre os eminentes pensadores Feyerabend e Lakatos. O último, em virtude das ideias extravagantes e inovadoras de seu colega em relação ao desenvolvimento da ciência, concebeu a alcunha de anarquista para Feyerabend. Em consonância com essa brincadeira, Paul não se opôs a essa designação e passou a adotar a persona de anarquista epistemológico.

Em *Contra o Método*, Feyerabend (1977, 2011b) faz questão de explicitar que o anarquismo epistemológico é divergente do anarquismo político e do ceticismo. Os argumentos que o autor utiliza para sustentar isso são que o anarquista epistemológico não se limita a uma posição, a uma teoria ou metodologia. Isso porque ele não está subordinado a uma determinada associação, ele está livre para defender

o que parece ridículo⁴⁷ (desde que haja embasamento para isso) ou para criticar aquilo que apresenta ser o mais óbvio e racional.

Seu passatempo favorito é o de perturbar os racionalistas, descobrindo razões fortes para fundamentar doutrinas desarrazoadas. Não há concepção “absurda” ou “imoral” que ele se recuse a examinar ou acompanhar e método algum é visto como indispensável. Aquilo a que se opõe de maneira decidida e absoluta são os padrões universais, as leis universais, as ideias universais, como “Verdade”, “razão”, “Justiça”, “Amor”, e o comportamento que essas ideias acarretam, conquanto não deixe de admitir que, frequentes vezes, é de boa política agir como se tais leis (tais padrões, tais ideias) existissem e como se lhes desse crédito. (FEYERABEND, 1977, p. 293, grifo nosso).

Consoante à explicação que o próprio autor forneceu posteriormente aos seus leitores, sobretudo aos críticos que o acusaram de pregar o anarquismo epistemológico, tal abordagem anárquica consiste em uma alternativa efêmera. Nas palavras do pensador em questão:

Não digo que a Epistemologia deve se tornar anárquica, ou que a filosofia da ciência também deve se tornar anárquica. Digo que ambas as disciplinas devem receber o anarquismo *como um remédio*. A Epistemologia está doente, precisa ser curada, e o remédio é a anarquia. Ora, um remédio não é algo que tomamos continuamente. Tomamos um remédio durante certo período e depois *paramos de tomá-lo*. (FEYERABEND, 2011a, p. 157, grifos do autor).

Ainda que Feyerabend sustentasse que não objetivou prescrever o anarquismo epistemológico, depreende-se que ele acabou por fazê-lo. Não obstante, tal situação não suscita um problema, considerando que essa prescrição se caracteriza por uma proposição transitória, flexível e integralmente aberta e reflexiva. O anarquismo epistemológico figura como uma alternativa de grande relevância para um contexto e um processo específico da ciência que Feyerabend criticou, a saber, a tendência dogmática evidenciada pelos cientistas do século XX em relação ao pensamento científico, sobretudo a agenda científica forjada pelos seguidores do racionalismo.

Em *A Ciência em uma sociedade livre*, Feyerabend (2011a), ao contrargumentar com seus críticos, expõe que, para entender a utilização do seu conceito

⁴⁷ Ao fazer essa colocação, Feyerabend estava sendo sarcástico com seu amigo Lakatos no sentido de argumentar que muitas teorias quando surgem são vistas como absurdas, como a teoria da gravitacional de Newton, a teoria da relatividade de Einstein, a teoria quântica de Max Planck, a teoria da evolução de Darwin etc., e não defendendo o surgimento de teorias conspiratórias que não possuem nenhuma fundamentação gnosiológica e epistemológica.

de anarquismo epistemológico, é necessário compreender quatro posições metodológicas, sendo elas: I) o racionalismo antiquado ou ingênuo; II) o racionalismo contextual; III) o anarquismo simplório; IV) sua própria perspectiva (anarquismo epistemológico).

O racionalismo antiquado ou ingênuo caracteriza-se como uma corrente teórica cujos principais expoentes são pensadores como Descartes, Kant, Popper e Lakatos. Sob essa perspectiva metodológica, a racionalidade é tida como algo universal, perene, desvinculado de conteúdo e contexto, o que a faz engendrar normas e padrões igualmente universais (FEYERABEND, 2011a). Por seu turno, o racionalismo contextual, que integra principalmente o pensamento de alguns marxistas, antropólogos e relativistas antropológicos, assevera que a racionalidade não é universal, mas há afirmações condicionais universalmente válidas que postulam o que é racional em quaisquer condições e que existem regras condicionais correspondentes (FEYERABEND, 2011a).

Divergindo amplamente das duas perspectivas metodológicas em questão, o anarquismo simplório atesta que tanto os ditames absolutos quanto os condicionais possuem suas próprias limitações intrínsecas, até mesmo uma racionalidade relativa não escapa dessa condicionante. Nesse sentido, os pensadores do anarquismo simplório sustentam que todas as normas e regras metodológicas são supérfluas e devem ser relegadas (FEYERABEND, 2011a).

A perspectiva de Feyerabend, conhecida como anarquismo epistemológico, não se alinha a nenhuma das perspectivas metodológicas em voga, como seus críticos erroneamente afirmavam. Paul Feyerabend sustenta que sua posição foi influenciada pelas teses de Kierkegaard presentes em *Concluding Unscientific Postscript* e pelas reflexões de Marx acerca de *Princípios da Filosofia do Direito* de Hegel. Em virtude de uma interpretação equivocada, a grande maioria dos comentadores de Feyerabend o enquadrava no grupo do anarquismo simplório, pois acreditava que ele defendia a abolição de normas, procedimentos e padrões metodológicos. Referente a isso, o autor austríaco explica: “[...] argumento que todas as regras têm seus limites, não que devemos proceder sem regras” (FEYERABEND, 2011a, p. 204, grifos do autor). E continua:

Argumento por uma explicação contextual, mas que as regras contextuais não devem *substituir* as regras absolutas, e sim *complementá-las*. Em minhas polêmicas, não quero eliminar as regras nem mostrar sua inutilidade. Minha

intenção é, pelo contrário, ampliar o inventário de regras e também sugerir uma nova utilidade para todas elas. É essa utilidade que caracteriza minha posição, e não qualquer *conteúdo* específico das regras.

[...] *considero cada ação e cada pesquisa tanto um caso potencial da aplicação de regras como um caso experimental*: podemos permitir que uma regra oriente nossa pesquisa, ou os tipos de ações em que estamos interessados, podemos permitir que ela exclua algumas ações, molde outras e de, modo geral, governe como um tirano sobre nossas atividades, mas podemos também permitir que nossa pesquisa e nossas atividades suspendam a regra ou a considerem inaplicável, embora todas as condições conhecidas possam exigir sua aplicação. Ao considerar a última possibilidade, presumimos que a *pesquisa tem uma dinâmica própria*, que ela pode agir na ausência de regras claramente formuladas e que a pesquisa assim conduzida é substancial o suficiente para ganhar a atenção dos defensores do *status quo* e organizada o suficiente para servir como fonte para procedimentos novos e ainda desconhecidos. Essa premissa não é tão irrealista quanto parece. Aqueles que defendem a distinção entre um contexto de descoberta (que atua sem qualquer orientação pelas regras) e um contexto de justificação (em que as regras são aplicadas) a presumem; ela pode ser sustentada ao apontar para a inventividade da mente humana, que reage a problemas imprevistos com todo o tipo de ideias, assim como para a dinâmica interna de formas de vida, que acrescentam sua própria estrutura transindividual às conquistas de pensadores individuais. Ninguém pode dizer quais regras e padrões serão suspensos e quais irão permanecer em vigor e, portanto, ninguém pode garantir a permanência de regras. [...] Nenhum sistema de regras e padrões é sempre totalmente seguro, e o cientista que atua no desconhecido pode violar qualquer sistema como esse, por mais “racional” que seja”. (FEYERABEND, 2011a, p. 204-205, grifos do autor).

Desse modo, a alegação de que Feyerabend advogava por uma prática científica desregrada e destituída de ordem é categoricamente infundada e pouco plausível. Em seus escritos, o autor salienta que, em certos momentos, as normas se mostraram fundamentais, mas, em outras circunstâncias, a inobservância, a descontinuidade e a quebra delas foram cruciais para evitar a estagnação do conhecimento científico e para possibilitar a emergência de importantes conquistas e progressos científicos.

Nesse bojo, destacam-se também os severos equívocos interpretativos atinentes ao termo “vale tudo” que Feyerabend cunhou em *Contra o Método*. Convencionou-se presumir que “vale tudo” consistia em um princípio metodológico-epistemológico proposto pelo intelectual vienense. Contudo, uma leitura mais diligente evidencia que se trata de um termo que Feyerabend utilizou para ironizar os cientistas que acreditavam que a ciência dispõe de regras e padrões universais, uniformes, estáveis e imutáveis.

Conforme Damasio e Peduzzi (2017), uma das críticas preeminentes atribuídas a Feyerabend refere-se ao emprego da expressão “vale tudo”. Aos olhos de seus opositores, a proposição deste princípio pelo filósofo austríaco resultaria na abolição

total de normas, procedimentos e padrões, de modo que o "tudo vale" constituiria o núcleo central de sua epistemologia. Dessa maneira, Feyerabend seria acusado de argumentar sofisticadamente, visto que, de um lado, estaria defendendo uma episteme anárquica e, de outro, sugerindo uma fórmula metodológica que se traduz no "vale tudo".

Entretanto, essas críticas demonstram uma total falta de compreensão do termo “vale tudo” por parte dos críticos de Feyerabend. Argumentando sobre isso, Damasio e Peduzzi (2015, p. 118) explanam que uma

[...] crítica dessa incompetência profissionalizada diz respeito ao mau entendimento do slogan “vale tudo”. A argumentação diz que se nenhuma metodologia é perfeita, todos os métodos são inúteis e, portanto, vale tudo. A resposta de Feyerabend é que ele defende com clareza no livro (incluindo o estudo de caso de Galileu) que procedimentos ajudam os cientistas, e, portanto, devem ser usados. Mas alega o fracasso das metodologias tradicionais e a limitação de qualquer metodologia que se candidate a ser universal. Para Feyerabend, o princípio do “vale tudo” é uma piada com os racionalistas e em hipótese nenhuma pode ser entendido como princípio básico de sua “metodologia”.

Ao considerar o exposto, constata-se que a expressão “vale tudo” emerge como uma consequência lógica da argumentação que Feyerabend teceu para mostrar que vários fatos ocorridos ao longo da história do desenvolvimento gnosiológico ratificam a sua tese de que não existe um único método, uma única regra e um único padrão metodológico que sempre levará ao progresso. No caso, sendo sarcástico com seus rivais teóricos, Feyerabend assevera que os cientistas que pensavam dessa forma, ao se defrontarem com esses dados históricos, ficariam abismados ao ponto de inferirem que “vale tudo” no âmbito da prática científica.

[...] “vale tudo” não expressa qualquer convicção minha, é um sumário jocoso do predicamento do racionalista: se você quer padrões universais, digo eu, se você não pode viver sem princípios que se mantêm independentemente da situação, da forma do mundo, das exigências da pesquisa, das peculiaridades temperamentais, eu posso lhe dar um princípio assim. Ele será vazio, inútil e bastante ridículo – mas será um “princípio”. Será o “princípio” de que “vale tudo”. (FEYERABEND, 2011a, p. 236, grifos do autor).

No âmbito das conferências realizadas em Trento, localizada na Itália, no ano de 1992, que posteriormente foram compiladas no livro intitulado *Ciência, um Monstro: lições Trentinas*, Feyerabend (2016) se viu novamente instado a esclarecer o sentido de sua famosa asserção "vale tudo". Diante desse cenário, o autor, valendo-se da

circunstância de que a expressão "vale tudo" havia sido preconizada por seus detratores como um princípio metodológico, sustentou que essa deveria ser tomada seriamente no sentido de não permitir que a imaginação humana fosse subjugada pela lógica, por princípios e conceitos rígidos ou por padrões teórico-metodológicos. "Então, 'vale tudo' significa apenas 'não reprima sua imaginação', porque uma ideia muito extravagante pode levar a um resultado muito sólido" (FEYERABEND, 2016, p. 158).

Convém, portanto, esclarecer que o pensador austríaco não negava a ciência, mas sim o modo como ela vinha sendo conduzida, isto é, sua forma dogmática, monística, uniforme, imperialista e tirânica. Claro que, no escopo de suas obras, Feyerabend solapa a ciência e seu poderio na sociedade, o que pode levar, se não for feita uma leitura atenta e circunspecta de seus escritos, a uma compreensão de anticientificidade (negacionismo científico). Contudo, o que ele buscava era defender a pluralidade global e contribuir para "[...] uma melhor compreensão das ciências, de uma melhor organização da sociedade, [...] melhores relações entre os indivíduos [...]" (FEYERABEND, 1996, p.142).

No contexto atual, em que o pensamento obscurantista e o negacionismo científico ameaçam a nossa sociedade, poder-se-ia incorrer em um equívoco ao atribuir às teses de Feyerabend uma parcela de responsabilidade pela ascensão de grupos extremistas. Contudo, tal suposição carece de fundamentação, uma vez que Feyerabend não foi o primeiro, nem o último pensador a abordar as problemáticas da racionalidade científica. Este tensionamento epistemológico, bem como essa disposição crítica para com a ciência, é de suma importância para o desenvolvimento científico, visto que, sem ele, o conhecimento tornar-se-ia inteiramente dogmático e fechado, impedindo que muitos avanços científicos fossem alcançados.

Feyerabend (2011b) transpareceu que suas críticas ao imperativo da razão e da verdade não são peremptórias, uma vez que há circunstâncias ou períodos em que se faz imprescindível a concessão de uma vantagem temporária à razão na qual a defesa de regras fixas se torne necessária. Tanto é que depois, ao fazer a revisão de *Contra o Método*, o autor adicionou uma nota de rodapé argumentando:

Essa era minha opinião em 1970, quando escrevi a primeira versão deste ensaio. Os tempos mudaram. Considerando algumas tendências na educação nos Estados Unidos ("politicamente correto", *menus* acadêmicos etc.), na filosofia (pós-modernismo) e no mundo em geral, penso que se deveria, agora, dar maior peso à razão, não porque ela seja e sempre tenha

vido fundamental, mas porque parece ser necessário, em circunstâncias que ocorrem muito frequentemente hoje (mas que podem desaparecer amanhã), criar uma abordagem mais humana. (FEYERABEND, 2011b, p. 36).

Observa-se que Feyerabend sempre apresentou suas concepções teórico-epistemológicas a partir de uma disposição plenamente aberta e transitória. Ademais, em nenhum momento, ele defende a extinção da razão, da verdade ou da ciência como alguns de seus críticos o acusaram (inadequadamente) de fazer. Sendo assim, algumas dessas interpretações que existem sobre as perspectivas de Feyerabend no campo da Educação Física brasileira são gerais em quase todas as áreas no Brasil, principalmente em razão de haver uma certa invisibilidade desse pensador no cenário brasileiro e, também, pela tardia tradução das obras do pensador austríaco (CORREA; BAZZ, 2015; DAMASIO; PEDUZZI, 2015, 2017; SILVA, 2016; MACHADO, 2017).

Sendo elucidado esses maus entendidos existentes no campo da Educação Física brasileira (e no cenário geral) a respeito do *corpus* feyerabendiano, é possível deduzir que Feyerabend é uma fonte substancial para se somar a pensadores já mobilizados no debate epistemológico da área, como Habermas, Rorty, Gadamer, Bourdieu, entre outros, para defrontar o ideário da racionalidade instrumental, para refutar tendências monistas e ortodoxas que almejam impor suas concepções metodológicas e epistemológicas de maneira dogmática e imperativa e, por conseguinte, para o reconhecimento da pluralidade como uma condição *sine qua non*.

Feyerabend (2011b) realizou severas críticas à uniformidade de pensamento, afirmando que esta pode ser válida para uma igreja, para aqueles que acreditam em algum mito ou para os adeptos de certo déspota, mas não para o pensamento científico. Nesse sentido, o autor assevera que, para a ampliação do conhecimento, é imprescindível a pluralidade de ideias, dado que somente o método que incite a pluralidade é consonante com a perspectiva humanitária.

O pluralismo feyerabendiano não surge como um axioma ou dogma. Aqueles que o enxergarem assim nadarão contra o seu real propósito. O que Feyerabend buscou com esse princípio foi estimular a proliferação ilimitada de concepções, teorias, métodos, metodologia, cosmovisões, culturas etc. Isso teria como resultante a autonomia de pensamento, a liberdade de ação, o multiculturalismo, a heterogeneidade de mundividências e uma ciência mais criativa e crítica (ABRAHÃO, 2015). Ratificando isso, Abrahão (2015, p. 254, grifos do autor) sustenta:

O pluralismo teórico de Feyerabend salienta que a exclusão de alternativas conduz à crença na verdade das teorias estabelecidas. Contra isso, assevera: “o *único* meio de investigar tais princípios abrangentes consiste em compará-los com um conjunto diferente de *princípios igualmente abrangentes*”. Portanto, metodologias que encorajam a uniformidade de ideias implicariam uma espécie de “deterioração das capacidades intelectuais, do poder da imaginação” (p. 97). Por sua parte, a variedade de ideias se mostraria fundamental para o desenvolvimento científico. Ela também ajudaria a “desenvolver as capacidades humanas” através do encorajamento à “especulação e invenção de alternativas” [...].

Feyerabend (2016) assinalou que as ciências são marcadas por conflitos, por cosmovisões, ideologias, abordagens e tendências epistêmicas diferentes. Assim, quando os cientistas tentam afirmar uma teoria, ideia, metodologia como a única coerente e verdadeira, cria-se um “monstro científico” que tenta eliminar e silenciar a diversidade que constitui o mundo científico. Nas palavras do autor:

Acredita que existe um monstro, a **CIÊNCIA**, e que quando ele fala, repete e repete sem parar uma única mensagem coerente. Nada mais distante da verdade. Diferentes ciências têm ideologias muito distintas.
[...] Vemos portanto, que as ciências são repletas de conflitos. O monstro **CIÊNCIA**, que fala com uma única voz, é uma colagem feita por propagandistas, reducionistas e educadores. (FEYERABEND, 2016, p. 85, grifos do autor).

Essas colocações, reflexões e críticas de Feyerabend também são válidas para o campo da Educação Física. A pluralidade, os conflitos de teorias, de ideias, de abordagens, de metodologias fazem parte da composição do campo. Aqueles que tentam desconsiderar isso, que buscam uniformizar, homogeneizar o campo, figuram como um “*monstro totalitário*”.

Os pesquisadores entrevistados nesta pesquisa reconhecem a pluralidade como algo fundamental para a Educação Física brasileira. Em linhas gerais, eles sustentam que é necessário romper com a visão hegemônica que privilegia apenas uma forma de conhecimento e reconhecer a diversidade de perspectivas e saberes presentes na área. Isso implica uma abertura para diálogos interdisciplinares, uma valorização das experiências práticas e dos conhecimentos populares, bem como uma atenção às diferentes teorias e metodologias que podem ser úteis para a compreensão e intervenção no campo da Educação Física.

Para uma melhor compreensão das concepções dos pesquisadores entrevistados sobre a pluralidade, apresentam-se abaixo as suas colocações:

Uma outra característica que poderia destacar, diria hoje, uma pluralidade temática relacionada com as discussões epistemológicas da área, nós não temos hoje como foi já nos anos 90 uma forte preocupação se nós somos ou não somos ciência, nossa relação com a ciência, a necessidade a cientificidade, me parece que essa não é a nossa maior preocupação hoje e parece prevalecer uma pluralidade temática, não tem uma única coisa a nos orientar nesse debate hoje. E uma terceira característica que eu diria é que essa pluralidade temática também pouca ou encontra fundamento numa pluralidade teórica também, o que é maior hoje na área, a gente não tem uma única referência para pensar os temas que interessam à Educação Física na sua discussão epistemológica. [...] Então diria que a pluralidade é uma característica desta discussão epistemológica hoje, pluralidade temática, pluralidade conceitual de referências teóricas, então diria isso, nós avançamos em quantidade e em qualidade, e avançamos em direção a uma pluralidade nessas duas direções, de interesse, de pesquisa e investigação, e de teorias que orientam. (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

A pluralidade é fundamental, até porque é o princípio básico da vida democrática. A vida democrática pressupõe, e aí eu diria que a vida acadêmica também, embora alguns não queiram reconhecer isso, a vida democrática pressupõe que ninguém tem um acesso privilegiado à verdade. Ninguém tem a verdade no sentido absoluto, o que significa que a pluralidade é fundamental. Hannah Arendt já dizia, o que caracteriza a política é a pluralidade, sem pluralidade não há política, em sentido do "P" maiúsculo. Então, é preciso que se reconheça que em uma comunidade o diálogo só faz sentido se os envolvidos reconhecerem que eles podem ser convencidos pelos argumentos de outros que não tenham a mesma referência que eu tenho. É fundamental que se reconheça, por mais paradoxal que pareça, que o diálogo só se institui exatamente se nós aceitarmos a ideia da pluralidade. Isso não significa abandonar a pretensão da verdade, mas a verdade entendida como um acordo provisório em torno daquilo que nós vamos, enquanto comunidade, considerar verdadeiro, não como um ente abstrato, absoluto, metafísico. Assim como é uma construção nossa, entre pessoas, entre dialogantes, que podem ter posições divergentes, mas que convergem pelo menos na ideia da necessidade do diálogo, do embate (Valter Bracht, 2021).

A pluralidade é essencial em qualquer área. Podemos também chamar isso de "diversidade", porque só existe unanimidade na ditadura, uma suposta unanimidade, só quando é imposta. Então, diversidade é bom, mas as pessoas têm que ter fundamento. [...] E pluralidade só faz sentido se há diálogo, se há debate; talvez "debate" seja a palavra mais adequada, se há debate, se há confrontação de ideia (Mauro Betti, 2021).

[...] a pluralidade é a lei do mundo, nós somos plurais, mas nós nos regramos, então nós possuímos regras onde essa pluralidade habita, por isso que ela tem teto também (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Sinceramente, em uma frase eu te resumo essa pergunta: "a pluralidade da Educação Física é extremamente positiva para ela", só que ela não tem sido vista como positiva pela própria área, então a própria área te boicota, a própria área trata a nossa pluralidade como se fosse um problema e isso é um erro gravíssimo conceitual, tem a ver com a minha ideia lá do engavetamento, a forma como a gente aprendeu a lidar com a pluralidade é colocar cada subárea numa gavetinha para elas não precisarem interagir. A forma correta de lidar com a pluralidade é permitir que cada gavetinha se desenvolva, mas que tenha um núcleo em comum que faz discussões sobre a área e a gente perdeu esse núcleo em comum (Pedro Hallal, 2021).

[...] o Valter já usava no final dos anos 90 [...]: “viva as educações físicas”. Sendo assim, eu vejo que isso é uma grande fortaleza para Educação Física, essa pluralidade epistemológica. [...] Nós temos educações físicas com diferentes paradigmas, com diferentes interesses de investigação, diferentes relações com as questões do conhecimento e da ciência, e que vão se aproximar ou vão se afastar. [...] Então a gente percebe uma pluralidade e ela vai, em certa medida, em alguns aspectos, amadurecendo também, as pessoas vão se tornando um pouco menos xucras, no sentido assim de poder lidar com perspectivas diferentes (Ricardo Rezer, 2021).

[...] quanto mais a sociedade for colorida, melhor, não vejo problema, o debate pode ser duro, mas acho que ele tem que existir, vejo essa diversidade como algo salutar e que configura historicamente a nossa profissão. A Educação Física sempre foi uma área interdisciplinar, logo, é natural que ela seja diversificada, tenha essa diversidade epistemológica, não vejo problema nenhum com isso (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Percebe-se, dessa maneira, que a pluralidade é apreendida pelos pesquisadores entrevistados como um elemento crucial para a Educação Física brasileira. Além disso, infere-se que a pluralidade se manifesta nas temáticas da área, na dimensão teórico-epistemológica, na dimensão prática – que engloba diversas possibilidades de intervenção – e na esfera político-ideológica. Consequentemente, assim como a ciência deixou de ser considerada como uma entidade singular – “ciência” – para ser compreendida como uma prática plural – “ciências” – (FEYERABEND, 2016), a Educação Física, como já afirmado por Rezer (2010), é melhor concebida como “Educações Físicas” – um campo intrinsecamente abundante e plural.

A compreensão da existência de distintas “Educações Físicas” evidencia a importância de se ter uma percepção ampla e multifacetada sobre os elementos constitutivos da área. Essa percepção se faz necessária porque é imprescindível levar em consideração as diferentes realidades sociais e culturais em que a Educação Física é vivenciada/experenciada. Isso implica a adoção de abordagens diversas e adequadas aos respectivos contextos, visando assegurar uma prática pedagógica cada vez mais qualificada e rica para os sujeitos inseridos na cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, coaduna-se com a concepção de Feyerabend (2011b, 2010) de que a pluralidade é profícua para o desenvolvimento do conhecimento (científico ou não) e para o desenvolvimento da humanidade. Por outro lado, a uniformidade, a homogeneização, o dogmatismo são totalmente prejudiciais.

A emergência da pluralidade, todavia, acarreta um impasse, qual seja, o risco de confundi-la com o relativismo filosófico, que representa a concepção segundo a

qual todas as perspectivas são igualmente verídicas e válidas. Essa confusão não é privilégio exclusivo da Educação Física, mas, ao contrário, manifesta-se em diversas áreas do conhecimento. A origem dessa problemática reside na postura dogmática de certas perspectivas fundacionistas, as quais, insatisfeitas com a imperfeição da condição humana, buscam, no âmbito metafísico, alicerces (consolo) inabaláveis e inquestionáveis (FEYERABEND, 2011a).

No entanto, em conformidade com Feyerabend (2006, 2011a, 2016), a pluralidade não implica relativismo. A pluralidade, ao contrário do relativismo, é fundamentada na ideia de que a diversidade de perspectivas e abordagens é uma característica natural e enriquecedora da condição humana. Reconhecer a pluralidade significa aceitar que não há uma única verdade ou perspectiva definitiva sobre a realidade, mas sim múltiplas formas de entendê-la, cada uma com suas particularidades e limitações. Como asseverado por Feyerabend (2006, p. 205): “O mundo é uma coisa complexa e multifacética”.

A despeito dessa possibilidade de compreender erroneamente a pluralidade como uma condição de relativismo inconsequente em que tudo seria possível e válido, cuja consequência, por exemplo, poderia ser a descaracterização da especificidade da Educação Física, o pesquisador Juliano de Souza argumentou e chamou a atenção para o seguinte:

Temos uma ontologia, uma epistemologia e, também, uma axiologia do movimento humano. Essa última, no entanto, se dá como consequência da ação pedagógica e não deve ser feita ponto de partida para definir epistemologicamente ou ontologicamente o que é a minha profissão. Se fizermos isso, nunca vamos saber o que é Educação Física. Haverá tantas Educações Físicas quanto pessoas. Há um patrimônio de conhecimento acumulado em nossa área e ele é que deve cimentar o que vamos oferecer na formação inicial em Educação Física e na intervenção pedagógica nos diferentes contextos. Do ponto de vista axiológico, afirmamos a diversidade humana. Cada pessoa vai construir sua biografia de movimento por meio da Educação Física e isso é valioso. No entanto, isso implica inicialmente em oferecer o que temos de melhor em termos de conhecimento internamente acumulado para todas as direções sociais. Não penso em um nivelamento pelo mínimo. Temos que visar a excelência. O que há de melhor e mais avançado em nossa área é o que deve ser oportunizado para todos os seres humanos (Juliano de Souza, 2021b).

O pesquisador argumenta que a diversidade/pluralidade deve ser compreendida a partir da dimensão axiológica, ao passo que é necessário reconhecer, na dimensão ontológica, que o campo possui uma especificidade que deve ser levada em consideração para o desenvolvimento mais esmerado do campo da Educação

Física. É notável a preocupação do autor com a questão da especificidade da área. Buscando somar com essa perspectiva, entende-se que não seria a pluralidade que provocaria a descaracterização da área. A pluralidade, em consonância com Feyerabend (2006), é uma consequência da abundância do mundo em que vivemos e, por conseguinte, da abundância existente na esfera da Educação Física.

Em virtude dessa condição de abundância do universo e da ciência (o que é válido também para a Educação Física), Feyerabend (2006, p. 287) sustenta que “um pluralismo ontológico⁴⁸ (epistemológico) parece estar mais próximo aos fatos e à natureza humana”. Para ele, o pluralismo epistemológico, independentemente do “[...] relativismo que parece ocorrer [...], não é uma posição filosófica; é um fato empírico, apoiado pela multiplicidade de enfoques de resultados, dentro e fora das ciências” (Ibidem, p. 288).

Abrahão (2015) afirma, a partir das concepções esposadas por Feyerabend, que uma das premissas centrais do corpus feyerabendiano consiste na defesa do pluralismo global. O autor apresenta essa proposição com base em sua compreensão de que a fundamentação teórica do pensamento de Feyerabend está ancorada em quatro teses pluralistas, a saber: o pluralismo teórico, o pluralismo metodológico, o pluralismo cultural e o pluralismo ontológico. Explicando cada uma dessas teses pluralistas, o autor escreve:

De maneira esquemática, podemos dizer que i) o pluralismo teórico remete à autonomia de pensamento; ii) o pluralismo metodológico à liberdade de ação; iii) o pluralismo cultural ao respeito às várias formas de vida; e iv) o pluralismo ontológico à abundância de cosmovisões. Todavia, esse esboço de axiologia mínima em Feyerabend não manifesta preceitos éticos universais. “Minhas sugestões”, frisa o autor, “não são ‘princípios’ [...] Pelo contrário, ele afirmou que ideias e práticas orientadas para a proteção da diversidade de opiniões e práticas não seriam absolutas. (ABRAHÃO, 2015, p. 333).

Assim sendo, a pluralidade consiste em um convite à reflexão crítica e compreensão profunda das diferenças que constituem a riqueza da experiência humana (que integra a cultura corporal de movimento), e não um convite ao relativismo. Ela representa uma atitude que valoriza o diálogo e o respeito mútuo entre perspectivas distintas, reconhecendo a intrincada tessitura da vida e do conhecimento. Em especial, a Educação Física, por lidar com a variedade de corpos, experiências,

⁴⁸ Feyerabend utiliza o termo “pluralismo ontológico” (o autor austríaco provavelmente deve ter optado por usar “ontológico” por denotar uma contradição e ser mais provocativo do que termo epistemológico) para diferenciar sua perspectiva plural de um pluralismo relativista. (ABRAHÃO, 2015).

práticas, teorias, elementos estéticos, lúdicos, pedagógicos, artísticos e socioculturais, pode beneficiar-se da multiplicidade de abordagens e metodologias que a pluralidade proporciona, como meio para enfrentar essa complexidade que é a cultura corporal de movimento/movência.

Nesse viés, pode-se dizer que a vida humana, a natureza, as ciências e a Educação Física são abundantes, logo, são inerentemente plurais. Negar essa abundância é desconsiderar a natureza plural do *cosmo* – o que obviamente abrange todo universo e todas as práticas humanas, inclusive a Educação Física.

No âmbito da Educação Física brasileira, é possível identificar duas correntes teóricas que ignoram o caráter plural do campo. A primeira tendência se caracteriza por bases teóricas que, conforme salientado anteriormente na segunda seção, buscam impor suas perspectivas como fundamentos absolutos e os únicos que são verdadeiros. Por conseguinte, tal perspectiva conduz a uma lógica uniforme e monolítica, que não corresponde à diversidade da área. Já a segunda tendência não nega diretamente a pluralidade, mas, ao tentar enquadrar a Educação Física em um estatuto científico, acaba por restringir a área aos cânones científicos, o que pode resultar na desvalorização ou descaracterização dos elementos (ou das “educações físicas) que não se conformam com tais padrões científicos. A respeito disso, Feyerabend já alertou:

[...] a ciência é um saco no qual se misturam opiniões, procedimentos, “fatos”, “princípios”, e não uma unidade coerente. Disciplinas diferentes (antropologia, psicologia, biologia, hidrodinâmica, cosmologia etc.) e escolas diferentes que tratam do mesmo assunto (tendências empíricas e teóricas em astrofísica, cosmologia e hidrodinâmica; fenomenologia e alta teoria na física de partículas elementares; morfologia, embriologia, biologia molecular em biologia – e assim por diante) usam procedimentos amplamente diversificados, têm visões do mundo diferentes – discutem sobre elas e têm resultados: a natureza parece responder positivamente a muitas abordagens e não somente a uma. (FEYERABEND, 2006, p. 283, grifos do autor).

Desse modo, verifica-se que a Educação Física, como campo de conhecimento, é caracterizada por seu caráter plural. Isso significa que ela abrange uma grande variedade de saberes e práticas, incluindo diferentes disciplinas, métodos, técnicas e teorias. Essa diversidade é fundamental para a compreensão da complexidade da cultura corporal de movimento/movência. Reconhecer a pluralidade da Educação Física implica valorizar a multiplicidade de vozes (e sujeitos), perspectivas, abordagens e práticas que coexistem no campo, bem como em buscar

uma integração crítica e criativa dessas diferentes dimensões, a fim de promover uma formação integral e emancipatória dos sujeitos envolvidos.

Isso posto, a provocação (que já foi levantada no campo, mas que se julga pertinente reiterá-la) que emerge como fio condutor do dilema epistemológico II e que fica como uma demanda para a reflexão coletiva da comunidade acadêmico-científica da Educação Física brasileira é: **como lidar com a essência plural da Educação Física e ao mesmo tempo cuidar para que a especificidade da área seja preservada?**

4.1.3 **Dilema epistemológico 3: na contrarregra do Movimento Renovador?**

O dilema epistemológico 3 pode ser compreendido como sendo uma predisposição para a reflexividade sobre a produção científica da Educação Física brasileira. Sendo assim, abarca toda a atividade epistemológica que tem sido caracterizada por um movimento que pode ser denominado de revisionista. Este, por sua vez, não é algo inovador, e sim um movimento que acompanha todo o processo de desenvolvimento do conhecimento. Afinal, a revisão consiste em uma das mais antigas e mais importantes ferramentas para avaliar, mapear, descrever e analisar a produção do conhecimento (BRASIL *et al.*, 2022). Nos últimos anos, no âmbito da Educação Física brasileira, tem-se observado um acirramento das pesquisas revisionistas, o que denota um certo avanço epistemológico do campo em relação à sua produção.

Com base no mapeamento empreendido por Bungenstab (2020) sobre a produção científica relacionada à epistemologia da Educação Física brasileira, pode-se inferir, por analogia, que o movimento revisionista na segunda década do século XXI tem sido configurado a partir de dois *focus* analíticos. **O primeiro focus analítico** corresponde ao esforço de revisar e analisar como as diferentes teorias e autores têm sido mobilizados e apropriados no campo, buscando identificar as suas potencialidades, bem como as suas limitações. **O segundo focus analítico** refere-se à tônica de revisar especificamente as contribuições e as anomalias (em referência ao termo de Kuhn⁴⁹) legadas pelo Movimento Renovador da Educação Física brasileira.

⁴⁹ Conforme Kuhn (2017a), quando um paradigma é estabelecido e aceito pela comunidade científica, inicia-se o período da ciência normal. Nesse contexto, os cientistas normais e os principiantes tornam-

Com efeito, a Educação Física foi profundamente transformada a partir da década de 1970, momento em que sua compreensão, como campo acadêmico-científico, expandiu-se significativamente, revelando que a área abarca concepções muito além dos paradigmas tradicionais de aptidão física e esporte. Nesse contexto, a ampliação da absorção de conhecimentos oriundos de outras áreas do conhecimento tornou-se cada vez mais proeminente, permitindo a inserção de distintas matrizes teóricas no âmbito da Educação Física. Como resultado, o escopo reflexivo acerca da cultura corporal de movimento se ampliou substancialmente, propiciando um ambiente propenso à multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (BRACHT, 2003).

Em decorrência do contexto acima descrito, observou-se o reconhecimento de que a Educação Física apresenta uma complexidade e uma abundância muito maiores do que se supunha anteriormente. Tal fato somente se tornou possível mediante a mobilização de diferentes autores e teorias que, em conjunto, contribuíram para a abertura de novos horizontes para se pensar o campo da Educação Física brasileira. Essa mobilização propiciou aos profissionais da área uma melhor compreensão das distintas abordagens e perspectivas que coexistem no referido campo, ampliando, conseqüentemente, as possibilidades de pesquisa e prática. A diversidade teórico-metodológica, portanto, agregou significativas contribuições para a construção de uma Educação Física mais ampla e abrangente, a qual possa atender de forma mais efetiva às diversas demandas e necessidades impostas pela sociedade contemporânea.

Não obstante as valiosas contribuições que emergiram do processo de transformação da Educação Física brasileira a partir da década de 1970, conhecido como Movimento Renovador, é razoável compreender que as proposições provenientes desse movimento não estão imunes a eventuais fragilidades, limitações e deslizes teóricos, pois “[...] há que se ressaltar que essa imersão teórica autorizada e, a partir de então, encorajada foi e tem sido acompanhada não só de avanços e sofisticções analíticas” (SOUZA *et al.*, 2022, p. 4). Desse modo, tal reconhecimento

se correligionários das regras, dos padrões, das normas, dos modelos e dos fundamentos do paradigma estabelecido. Os cientistas normais não buscam elaborar novas teorias, mas sim apenas retificar, reformular, corroborar o paradigma vigente e defendê-lo das ameaças de anomalias. O surgimento destas é algo normal. No entanto, chega um dado momento em que os problemas postos por elas se tornam tão severos que o paradigma é posto em xeque. Desse modo, o paradigma entra em um período de crise.

não deve ser motivo de estranheza, haja vista a inescapável condição de finitude que caracteriza a natureza humana (FENSTERSEIFER, 1999).

Em vista disso, a pertinência do movimento revisionista e da atividade epistemológica decorre do reconhecimento de que, mediante esses recursos, é possível abordar e enfrentar as fragilidades, limitações e desvios teóricos, levando em consideração a busca por alternativas mais pertinentes e aprimoradas, ainda que sem a garantia de uma solução definitiva e conclusiva para tais questões. Sobre isso,

Sobral (1995, p. 15) argumenta que “a consciência das nossas limitações e fragilidades, a par da delimitação exata do conteúdo empírico da nossa *démarche*, é a maior força a que nós podemos confiar para a mudança de fase que ambicionamos”.

Relacionado ao **primeiro focus analítico**, que tem sido objeto de investigação do movimento revisionista da Educação Física brasileira nos últimos anos, encontra-se a preocupação com os problemas da recepção e apropriação teórica (SOUZA *et al.*, 2022). Derivadas disso, surgem indagações do tipo: de que forma as teorias e os autores têm sido recepcionados e utilizados no campo? Qual tem sido o rigor com as apropriações de determinadas teorias? Qual a profundidade na utilização das teorias e dos autores? Quais os deslizes teóricos na interpretação e apropriação de determinado autor ou teoria?

Embora essa preocupação com os problemas da recepção e apropriação teórica seja sentida no campo da Educação Física brasileira com mais força, sobretudo a partir do segundo decênio do século XXI, é necessário reconhecer que Sobral (1995) já havia denunciado a problemática da importação acrítica de teorias de outras áreas do conhecimento para a Educação Física sem a devida reflexão e apropriação. Via de regra, na concepção do autor, essa importação desordenada leva a um psitacismo deplorável.

Sobral (1995) questiona a aplicação mecânica de conceitos e argumentos na Educação Física que são importados de outras disciplinas, como a física e a biologia, cujo desenvolvimento epistemológico é muito mais avançado e complexo do que nossa área. Ele enfatiza que a Educação Física (ciências do esporte) ainda é um campo de conhecimento incipiente e mal formulado, sendo, portanto, assaz pretensioso transpor argumentos epistemológicos de outras áreas para as nossas “pequenas disputas”.

Indubitavelmente, no intervalo temporal que abrange desde 1995 até o presente, o domínio da Educação Física no Brasil apresentou um incremento em sua

maturidade, caracterizando-se como um campo mais diligente em relação às questões teórico-epistemológicas. Entretanto, as críticas e reflexões apresentadas por Sobral (1995) ainda subsistem como pertinentes, uma vez que o estudo de Souza *et al.* (2022) aponta para a imperatividade de se enfrentar a problemática da recepção teórica.

Questionou-se aos pesquisadores entrevistados (Questão 4 do roteiro de entrevista⁵⁰) suas impressões sobre a atual disposição da atividade epistemológica da área. Entre as respostas oferecidas por eles, destaca-se, primeiramente, o reconhecimento de que a atual disposição da atividade epistemológica se apresenta como uma profícua possibilidade para a suplantação da estéril tendência de rotulação, classificação e adoção de binarismos que assolam o campo da Educação Física brasileira.

Eu acho que isso é um movimento que eu considero positivo, no caso, porque esse movimento anterior aí que o professor chama a atenção, ele tinha uma preocupação muito forte de enquadrar, de produzir taxonomias de classificação. Então, sinceramente, eu acho isso uma coisa muito complicada, sempre lembra aquela ideia de que existem tantas classificações, quanto classificadores existem. Então, este empobrecimento eu sempre lembro que tinha aquela coisa bem pobre, de que era o campo do materialismo histórico, era o campo do positivismo e a Fenomenologia/Hermenêutica era um saco de gato em que cabia tudo que não se enquadrasse nas duas primeiras classificações (Paulo Evaldo Fensterseifer, 2021).

Eu acho o seguinte, primeiro, que é uma evolução. A ciência contemporânea ela tem muito daquela coisa que o pessoal descreveu como contrabandista do saber, porque na prática os limites hoje eles estão cada vez mais tênues entre as áreas. Então, assim, eu vejo como uma evolução, ao invés de rotular o pesquisador tal como: “ele é marxista e pronto”, eu acho que é muito mais razoável, embora um pesquisador tenha uma familiaridade maior e uma atuação maior com a teoria marxista que seja, mas eu acho que ele tem campo de espaço que cujo limite ou cuja fronteira não é tão simples assim (Pedro Hallal, 2021).

Eu vejo de forma salutar, é uma tentativa de sair dos esquemas, dos binarismos, eu vejo isso claramente. Entretanto, a minha preocupação é aquela que eu levantei anteriormente, não sei se também esse é o debate para a área fazer, eu acho que tem coisas mais importantes para serem feitas. Então, é um paradoxo, a minha resposta é paradoxal, ao mesmo tempo que eu vejo de forma positiva, até porque não gosto muito de falar: “eu fui o primeiro”; mas eu acho que eu fui um deles que já na primeira década do século XX, em 2007, escreveu sobre isso, está escrito, foi a minha conclusão do texto da “Igreja do Diabo”, não sei se você conhece o texto ou não, eu escrevi isso. Implodir esse binarismo, entender que a gente está dentro dessas relações de saber e poder, eu pensei com Foucault naquele

⁵⁰ Como as questões do roteiro buscavam abordar elementos gerais do debate epistemológico, muitas vezes os entrevistados acabaram antecipando algumas de suas respostas sobre uma determinada questão.

momento. [...] Penso que temos que nos dedicar mais a determinados elementos da pesquisa, voltar mais a fazer pesquisa de ponta. Eu faço isso através da história e provoco os jovens a fazerem o mesmo, ao invés de ficar alimentando esses discursos de disputa de poder que, no meu entendimento, não sai do lugar, porque a disputa de poder é inerente, ela sempre vai existir, a gente está disputando recursos, disputando espaços, disputando tudo, já começa pela disputa de uma sala na universidade (Marcelo Moraes e Silva, 2021).

Para além dos binarismos e das rotulações epistemológicas, outra tendência que foi rechaçada pelos pesquisadores entrevistados e que essa nova orientação da atividade epistemológica pode contribuir para superar é a inclinação de levar as discussões epistemológicas para os planos da política e/ou da personalidade.

[...] acho que esses embates, quando acontecem nos plano das ideias, eles são fantásticos, eles não podem desembocar para o plano pessoal, lamentavelmente nós, na universidade, lidamos muito mal com a crítica, a universidade diz ser a morada da crítica, da crítica radical, mas a gente lida muito mal com a crítica ao trabalho do outro ou a crítica ao seu trabalho, em outras áreas do conhecimento isso não é um problema, ao contrário, é elogio, se alguém se dá ao trabalho de ler um texto meu e fazer uma análise demonstrando as limitações dele isso é motivo de elogio, se sentir lisonjeado melhor dizendo, porque alguém te leu e alguém pensou com você. Sempre gosto de citar aqui o famoso debate entre Richard Rorty e Habermas, dois autores situados no plano da democracia do ponto de vista político e que tem profundas diferenças filosóficas, os dois escreveram textos respeitosos com qualidade, um analisando a posição do outro, nem por isso deixaram de tomar café ou de conversar sobre temas comuns, acho que esse é o espírito da coisa. Em campos imaturos [...], em campos muito ideologizados, pensando muito frouxamente o conceito de ideologia, em campos em que a política na reflexão teórica acaba determinando a nossa relação com a reflexão teórica, isso acaba gerando problemas muitas vezes, acho que a gente tem que separar, não dá para colar, uma posição política imediatamente com uma posição teórica, é claro que essas coisas estão vinculadas, mas não dá para embaralhar totalmente essas fronteiras eu diria (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Primeiro, eu acho o seguinte: é importante saudar como bem-vinda essa diversificação de referenciais, porque isso enriquece o campo apesar de alguns torcerem um pouco o nariz para isso, porque começam logo a estabelecer um recorte estritamente político para a questão. Veja só, para que eu não seja mal-entendido também. Não é que isso não tem implicações políticas, tem sérias implicações políticas, mas isso não me autoriza, a partir dessa posição política absolutizada, fazer a triagem daquilo que eu vou ler, daquilo que eu não vou ler, daquilo que eu vou considerar, quais os argumentos, não me dá o direito, no meu entendimento, de não participar do debate ouvindo efetivamente, considerando efetivamente os argumentos. Mesmo porque não é muito fácil, se você pegar autores importantes do campo, você citou Bourdieu, de você situar eles politicamente de forma tão drástica e tão definitiva, também é o caso de Foucault, para citar outro nome importante. É preciso ter, no meu entendimento, esse cuidado. Essa diversificação enriqueceu o campo e o debate no campo, e em função do amadurecimento do campo, temos um conjunto maior de pessoas formadas, mais bem informadas, etc., você também tem o trato de fontes mais primárias, o sujeito não vai, como nós fizemos no início da década de 80, ler inicialmente o Marx pela pedagogia histórico-crítica, vamos direto no Marx, não que a

gente vá se tornar um especialista em Marx, isso é impossível, mas conhecer, minimamente, pelo menos comentadores importantes da obra (Valter Bracht, 2021).

Então, eu vejo como uma preocupação, eu não vejo avanços, eu vejo gente tentando demarcar o seu território, parece bicho que faz xixi na floresta, animais selvagens que fazem xixi para demarcar o território. E aí desqualifica o outro, literalmente diz para os seus orientandos e orientandas que pode jogar no lixo o que outros produziram, e eu acho isso de uma crueldade com os próprios orientandos, o que acaba criando, inclusive, um atrito entre grupos de estudantes. Porque qualquer um que eu encontro por aí, qualquer colega da minha geração ou mais nova que eu sei que não concorda comigo, que não gosta do que eu escrevo, mas eu comprimento, “como vai?”, converso, eu não vejo motivo para tornar isso questão pessoal, embora muitos façam isso. Tem um certo grupo que eu não vou dar o nome, que quer exterminar os outros mesmos, quer tirar do cenário. Infelizmente, isso acaba repercutindo inclusive nas gerações mais novas e até em concursos, na tentativa de dominar os concursos para favorecer candidatas ou candidatos que julgam mais de acordo com o seu próprio perfil, porque vai ser seu aliado, e isso acaba criando uma endogenia (Mauro Betti, 2021).

A propensão em direcionar as discussões epistemológicas para a esfera da política e/ou pessoalidade pode ser substituída por uma abordagem mais centrada no objeto de estudo, nas evidências empíricas e na força do argumento (SOUZA, 2018), sem, obviamente, negligenciar a questão política, social e histórica e sem cair em uma lógica de neutralidade científica. Tal postura significa que as análises epistemológicas devem ser norteadas por rigorosos critérios, visando evitar distorções ideológicas ou emocionais que possam comprometer a razoabilidade da avaliação. Nessa perspectiva, a nova orientação da atividade epistemológica pode propiciar a expansão da autonomia do campo em face das predileções políticas e ideológicas, garantindo, assim, a capacidade de construir conhecimentos mais robustos e substanciados.

Ao alcançar um estágio de maturidade epistemológica, no qual a crítica é reconhecida como um elemento essencial para o avanço do conhecimento, e não como uma ofensa ou ataque pessoal, é possível vislumbrar uma transformação significativa no campo da Educação Física brasileira, no que se refere à produção científica e qualidade do conhecimento produzido. Por meio da compreensão de que a crítica desempenha um papel fundamental no aprimoramento das teorias e metodologias adotadas nesse domínio do saber, os pesquisadores da Educação Física brasileira podem se engajar em discussões mais profundas e construtivas, com o intuito de avaliar e corrigir eventuais lacunas em seus estudos.

É exatamente isso que os pesquisadores entrevistados salientaram com veemência. Para eles, a condução dos debates no âmbito da Educação Física brasileira deve pautar-se pelo exame criterioso e rigoroso dos argumentos e das

teorias. A ausência de tais elementos pode fazer com que as discussões sejam destituídas de força argumentativa e vazias de conteúdo, bem como suscetíveis à disseminação de noções, conceitos e análises preconcebidas. Ademais, eles destacaram a imperiosidade de uma abordagem mais cuidadosa e minuciosa das fontes teóricas primárias, mormente, porque o acesso a tais fontes tornou-se amplamente facilitado em decorrência do progresso tecnológico.

Então, esse é mais um dos, vamos dizer assim, tijolinhos, que pode ajudar a sustentar a ideia de que o campo também vem amadurecendo. [...] Então se eu quero pensar Foucault e as questões do corpo, eu tenho que conhecer bem Foucault, Educação Física, questões do corpo e isso leva, às vezes, mais de uma década para poder produzir coisas que, em certa medida, vão fazer sentido. Assim, a gente também arrisca nesse processo, é por isso que no processo sempre é arriscado de produzir muita coisa frágil, de produzir muita coisa básica, mas é somente assim que a gente consegue produzir coisas que vão fazer sentido (Ricardo Rezer, 2021).

Nessa esteira, nos alinhamos a um novo movimento teórico que não deve ser lido como renovação. Renovação é um nome diferente para a mesma coisa. Renovação é o melhoramento do paradigma. Hoje, nós temos muito mais para avançar. Temos acesso a materiais e bibliotecas digitais pela internet a partir de alguns cliques. Temos como buscar as peças faltantes do quebra-cabeça. Basta interesse e disciplina. Temos, portanto, reais condições de caminharmos enquanto campo para um novo movimento teórico, sem recair na prática de um empirismo ingênuo. Na ciência, diz Popper, começamos com a elaboração de problemas e terminamos com novos problemas. Isso não tem nada de dogmático. Em “O mito do contexto”, Popper indaga sobre como produzir teorias científicas? E responde: “como a gente sempre fez, ou seja, inventando teorias, confrontando essas teorias com a realidade e com outras teorias” (Juliano de Souza, 2021).

Nos últimos anos, percebe-se um nítido avanço do campo da Educação Física brasileira em direção a uma maior maturidade epistemológica. Tal avanço manifestou-se através de uma preocupação significativa, por parte de diversos pesquisadores, em analisar com mais diligência os usos e as apropriações dos mais variados autores e teorias (BUNGENSTAB, 2020).

Apesar desse avanço, não se pode ignorar a problemática do ecletismo teórico, que deve ser objeto de atenção por parte deste campo. Conforme alertam Souza *et al.* (2022), é premente que se aborde, de forma adequada e criteriosa, a questão do ecletismo teórico, para que não se comprometa a qualidade e a solidez das pesquisas desenvolvidas na esfera da Educação Física brasileira. Os autores salientam que, ao direcionar a atenção para esta questão, não estão advogando pela adoção de uma visão monista e engessada. Em vez disso, eles estão indicando que essa

problemática tem contribuído para a ocorrência de erros epistemológicos e metodológicos. Nos termos dos autores:

Para além, portanto, de qualquer “tendência de engessamento”, quando nos referimos ao problema do ecletismo teórico no âmbito dos usos da teoria social no processo de construção científica, estamos, basicamente, pensando em duas situações, quais sejam: [1] a conjugação de diferentes referenciais teóricos sem um exercício de tensionamento entre suas afinidades e dessemelhanças no plano metateórico e [2] o uso pontual, paralelo e espontâneo de múltiplas categorias e noções das diversas teorias conforme elas mais ou menos vão “se encaixando” nas discussões empíricas, o que, por sua vez, poderia também ser encarado como um problema propriamente de concepção de pesquisa, uma vez que os referenciais teóricos, como ressalva Elias (2011), devem ser empregados para guiar as investigações empíricas do começo ao fim do trabalho e, nesse caso, pode-se dizer, não como reforço ou como argumento de autoridade para respaldar as múltiplas relações apreendidas e acumuladas a partir de diferentes técnicas de coletas de dados. (SOUZA *et al.*, 2022, p. 7).

Em vista das duas situações problemáticas elencadas pelos autores concernentes à lógica do ecletismo teórico, as proposições de Feyerabend podem coadjuvar para o exame e debate delas. Sem uma análise criteriosa das perspectivas sustentadas pelo pensador austríaco, pode-se incorrer no erro de pensar que, por defender uma concepção pluralista, ele concordaria com a situação [1], isto é, com a tendência de unir referenciais teóricos divergentes como se tivessem ampla compatibilidade e não fossem incomensuráveis. Todavia, Feyerabend (2006) sustenta uma perspectiva diametralmente oposta. Em sua obra *A conquista da abundância*, o autor contrapõe-se rigorosamente às concepções monistas e dogmáticas sustentadas por alguns dos pensadores de sua época, os quais defendiam veementemente a unificação da visão científica de mundo, o que só seria possível por intermédio de uma colagem das diferentes visões científicas de mundo existentes. Em resposta a isso, ele enfatiza que “[...] um trabalho de colagem elimina precisamente aqueles conflitos que no passado davam continuidade à ciência e que, se preservados, continuarão a inspirar os seus praticantes” (FEYERABEND, 2006, p. 209).

A fim de atingir uma compreensão mais aprofundada acerca desse posicionamento de Feyerabend, torna-se imprescindível abordar dois princípios basilares que são cruciais para a compreensão de sua perspectiva: os princípios da proliferação e tenacidade. No que tange à exposição desses dois princípios, o filósofo austríaco deixou registrado o seguinte:

A proliferação significa que não há necessidade de suprimir nem o mais estranho produto do cérebro humano. *Todos podem seguir suas inclinações* e a ciência, concebida como empreendimento crítico, aproveitará essa atividade. Tenacidade: significa que se estimula a pessoa não só a seguir apenas suas inclinações, mas também a desenvolvê-las, a arguê-las, com a ajuda da crítica (que envolve uma comparação com as alternativas existentes) a um nível mais elevado de expressão e, *por esse modo, a ergue-lhes a defesa a um nível mais alto de consciência*. A interação entre a proliferação e a tenacidade pode [...] ser o púnico meio possível de impedir que nossa espécie se estagne. (FEYERABEND, 1976, p. 260).

Portanto, o princípio da proliferação defende a ideia de que a diversidade de abordagens e metodologias é uma condição *sine qua non* para o progresso científico. Fundamentada na premissa de que a pluralidade de teorias em competição promove diferentes modos de conceber um mesmo fenômeno, a abordagem múltipla viabiliza a descoberta de novos aspectos e relações que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis. Além disso, a competição entre teorias estimula a criatividade e a inovação, que são vetores inestimáveis na busca por avanços e descobertas imprevisíveis.

A base do pluralismo feyerabendiano estaria no princípio de proliferação. A proliferação ajudaria a “desenvolver uma visão de mundo diferente” da aceita e, conseqüentemente, a “indicar pontos críticos” que dificilmente seriam notados de outra forma (p. 131). A “presença de uma [concepção] rival” possuiria uma importância fundamental: “a maior parte do que aprendemos a respeito de nossos erros é graças a quem está perto de nós, apontando-os”. (ABRAHÃO, 2015, p. 68).

Já o princípio da tenacidade justifica-se pela compreensão de que certas teorias podem não ser inteiramente abandonadas, mesmo que sejam derrotadas na competição com alternativas teóricas. Esta possibilidade decorre da percepção de que tais teorias podem ser objeto de aprimoramento e reavivamento, de modo a se tornarem, em algum momento no futuro, teorias sólidas e consolidadas. Ademais, a história da ciência demonstra que teorias aparentemente fadadas ao malogro, em diversas ocasiões, foram recuperadas ou melhoradas a partir de fundamentos mais robustos e pertinentes. A teoria copernicana⁵¹, a qual advogava o heliocentrismo, é

⁵¹ De acordo com Chalmers (1993), no início do século XVI, Copérnico propôs uma nova teoria astronômica que colocava em dúvida os sistemas aristotélico e ptolomaico. Ele afirmava que a Terra não estava parada no centro do universo, mas sim orbitando o Sol junto com outros planetas. Quando ele publicou seus achados em 1543, muitas críticas foram feitas, incluindo o argumento da torre, que questionava como um objeto lançado do alto de uma torre na Terra em movimento poderia cair no mesmo lugar. Outro argumento mecânico questionava por que objetos soltos na superfície da Terra não caíam devido à rotação do planeta. Essas críticas foram sólidas e Copérnico não conseguiu defendê-las satisfatoriamente. Galileu, notoriamente, destacou-se como a personalidade mais

um clássico exemplo deste processo evolutivo, visto que, embora inicialmente rejeitada, alcançou posteriormente amplo consenso científico.

[...] o “comprometimento com uma visão de mundo” também seria “imperativa para a ciência” (p. 132). Por isso, ao lado da proliferação, o pluralismo de Feyerabend também defenderia a tenacidade. A ciência também se beneficiaria em ter vários competidores engajados em defender hipóteses que parecerem “particularmente promissoras”: “A mistura correta dos princípios de tenacidade e proliferação amplia as oportunidades de conquista científica do pesquisador. (ABRAHÃO, 2015, p. 68).

Então, a partir da compreensão de que o conhecimento se dá a partir da proliferação irrestrita de ideias, cuja máxima reside em estimular o surgimento de alternativas teóricas rivais, o princípio da proliferação se apresenta como uma alternativa factível para a superação da situação [1] do problema da recepção teórica, destacada por Souza *et al.* (2022). Através da adoção do princípio da proliferação sustentado por Feyerabend, os diferentes referenciais teóricos estarão em constante competição (logo, em contínua tensão) e as diferenças entre eles serão sempre evidenciadas, considerando que tal princípio carrega consigo a concepção da incompatibilidade e da incomensurabilidade teórica. Diante dessa concepção, a lógica do ecletismo teórico não terá condições de prospectar.

Abrahão (2015) destaca que, segundo Feyerabend, a perspectiva pluralista encoraja a existência de teorias incomensuráveis, isto é, teorias que não podem ser avaliadas ou comparadas umas com as outras utilizando um conjunto comum de critérios. Nesse sentido, a incomensurabilidade expande o princípio da proliferação. A teoria da incomensurabilidade de Feyerabend representa uma quebra paradigmática com o modelo acumulacionista que sustenta o crescimento do conhecimento, no qual se teria a progressão gradativa de uma teoria para outra com base na acumulação de dados empíricos. Por sua vez, o intelectual austríaco argumenta que o progresso do conhecimento não depende simplesmente da acumulação de dados empíricos, mas sim da substituição da ontologia das teorias.

significativa na defesa do modelo heliocêntrico copernicano, promovendo a sustentação dessa teoria de duas maneiras fundamentais. Em primeiro lugar, valendo-se da instrumentação telescópica, Galileu obteve novos dados observacionais sobre o cosmos, que demandavam explicações compatíveis com o sistema copernicano. Em segundo lugar, ele inaugurou a construção de uma nova mecânica, apta a substituir a outrora vigente mecânica aristotélica, que dissolveria os argumentos mecânicos utilizados contra a teoria de Copérnico, conferindo maior legitimidade ao novo modelo cosmológico.

Em consonância com Munévar (1981 *apud* ABRAHÃO, 2015), a tese epistemológica feyerabendiana da incomensurabilidade teórica prescinde de qualquer "teoria do significado", resultando de uma análise histórica da ciência e não de singularidades semânticas. Para Feyerabend (2011a), comparações semânticas seriam fúteis para a questão da seleção de teorias, uma vez que a comparação teórica não depende de um "dicionário comum" que garanta a equivalência de significado entre as teorias em questão.

Sendo assim, ratificando o que alertaram Souza *et al.* (2022) no que concerne aos riscos do ecletismo teórico, propõe-se a concepção de proliferação teórica (valendo-se já da própria tese do respectivo princípio) como uma alternativa (não como uma solução categórica) para tal problemática. Isso porque se entende que cada referencial teórico é construído a partir de pressupostos e conceitos específicos, que podem gerar perspectivas distintas sobre um mesmo fenômeno. Portanto, ao simplesmente somar diferentes abordagens sem um exercício crítico e reflexivo sobre suas possíveis contradições, corre-se o risco de criar uma abordagem superficial e inconsistente, ou até mesmo uma quimera teórica.

Por outro lado, a competição entre diferentes alternativas (referenciais) teóricas pode gerar um diálogo profícuo entre elas, permitindo a construção de um quadro teórico mais completo e fundamentado. Esse exercício pode revelar as divergências entre as teorias, assim como evidenciar as suas potencialidades e limitações, permitindo uma compreensão mais profunda e diligente das questões atinentes à cultura corporal de movimento. Outrossim, o princípio da proliferação encoraja uma incessante disposição reflexiva, crítica e inventiva dos pesquisadores, o que potencializará o desenvolvimento das teorias mais extraordinárias da mente humana (ABRAHÃO, 2015).

No que tange à situação [2] da problemática da recepção teórica, ou seja, uma disposição próxima a um convencionalismo teórico que se caracteriza pela manipulação de teorias e fatos em prol dos objetivos do pesquisador, torna-se possível perceber, à luz da perspectiva de Feyerabend, que tal prática é adotada mais do que se presume no meio científico e, simultaneamente, bem como evidenciar sua absoluta nocividade para o progresso do conhecimento.

Feyerabend sofreu bastante por conta dessa problemática da recepção teórica. Uma das características dessa prática consiste em realizar uma leitura seletiva das teorias em análise. Um número considerável dos críticos do pensador austríaco

recorreu a essa técnica e deturpou suas perspectivas. Em virtude dessa prática, ele proferiu que “*embora [...] intelectuais louvem a virtude de um debate racional, raramente eles obedecem às próprias regras. Por exemplo, não leem aquilo que eles criticam e sua compreensão dos argumentos é das mais primitivas*” (FEYERABEND, 2011a, p. 232, grifos do autor).

Segundo Feyerabend (2011a), a leitura seletiva disseminada por seus opositores apresentava-se como um entrave significativo, uma vez que propiciava uma compreensão inadequada de sua filosofia e, conseqüentemente, culminava na propagação de concepções equivocadas acerca de sua obra. Tornou-se comum pegarem trechos específicos ou secundários de sua obra e transformarem em ataques, alegando tratar-se de princípios que ele sustentava, principalmente referente aos termos “vale tudo”, “contraindução” e “anarquismo epistemológico”. Em resposta a isso, o autor relatou:

Já não me surpreendo quando descubro que eles me atribuem visões que nunca sequer considerei ter, pois esse é um hábito familiar entre críticos. Até os admiro pela ousadia com que levam esse hábito até um nível de excelência: eles não só leram mal meu livro, eles leram mal a *própria resenha*: citam-me extensivamente e depois, poucas páginas depois (ou antes) da citação, censuram-me por dizer o que não digo ou por não dizer o que digo na citação. Com toda a certeza decidiram a *priori* que eu era um vagabundo empirista liberal que não valia nada falava, demais e depois adaptaram suas reações mentais a essa imagem. Mas estou assombrado de encontrar [...] filósofos tão pouco familiarizados com os princípios elementares da arte da argumentação. (FEYERABEND, 2011a, p. 193, grifos do autor).

Isso demonstra que esse tipo de prática não se limita ao contexto específico da Educação Física brasileira, mas sim a um problema de caráter mais amplo, conforme enfatizado por Souza *et al.* (2022), relacionado à formação científica. Tal problema, que já era objeto de apreensão e análise nos estudos de Feyerabend, persiste como uma preocupação atual que demanda uma atenção significativa de todas as áreas do conhecimento.

No âmbito das conseqüências derivadas do convencionalismo teórico, especificamente no que diz respeito à prática da leitura seletiva, Feyerabend (2011a) sustenta que, em face de desafios teóricos, como a incapacidade de compreender um argumento, os praticantes do convencionalismo teórico são inclinados a recorrer a frases estereotipadas e *slogans* em detrimento de uma apreensão mais profunda da problemática em questão. Tal predisposição deve-se, em grande parte, ao seu

comprometimento irrefutável com suas premissas teóricas pré-concebidas, que tolhem suas possibilidades de reflexão para além do que já está estabelecido, privando-os, assim, de considerar perspectivas alternativas.

É esta última característica que torna uma crítica filosófica tão monótona e repetitiva. Enquanto um bom cientista tem objeções a “contar a mesma piada duas vezes”, um filósofo insiste em argumentos-padrão contra as violações-padrão de padrão-padrão. Exclamações como “inconsistente!”, “*ad hoc!*”, “irracional!”, “degenerativo!”, “cognitivamente sem sentido!” ocorrem com uma regularidade exaustiva. A ignorância, no entanto, não só não tem importância, ela é um sinal de excelência profissional. *Ela é exigida*, não apenas tolerada. Todas as distinções da disciplina (contexto de descoberta, contexto de justificação, lógico/psicológico, interno/externo, e assim por diante) têm apenas um objetivo: transformar a incompetência (a ignorância do material relevante e a falta de imaginação) em *expertise* (garantia feliz de que as coisas desconhecidas e inimagináveis não são relevantes e que seria profissionalmente incompetente usá-las). (FEYERABEND, 2011a, p. 252, grifos do autor).

Então, essa propensão à recitação de *slogans* e/ou frases/argumentos-padrão representa, em última instância, uma forma de dogmatismo que pode ter o efeito negativo de restringir a exploração de novas ideias e perspectivas, obstruindo, conseqüentemente, o progresso do conhecimento. Feyerabend postula que a ciência deve ser capaz de acolher múltiplas abordagens teóricas, estando os pesquisadores prontos a questionar suas próprias suposições e aceitar a incerteza e a ambiguidade.

A prática da recitação de *slogans* e/ou frases/argumentos-padrão tornou-se tão arraigada que Feyerabend (2011a) usa a analogia do reflexo patelar para descrevê-la. O reflexo patelar, como fenômeno fisiológico, exemplifica a tendência humana para respostas automáticas a estímulos externos, como o caso do impacto de um martelo no joelho. Analogamente, o hábito de recitar *slogans* e argumentos padronizados, não raramente, era realizado de forma automática, sem que houvesse um crivo reflexivo para avaliar a validade ou questionar a veracidade dos enunciados proferidos.

No campo da Educação Física brasileira, essa prática de recitação de *slogans* e/ou frases/argumentos também tem sido recorrente. Uma leitura mais atenta dos debates travados no campo – como o das disputas entre os giros epistemológicos discutido na segunda seção – evidencia a perpetuação de tal prática. Observa-se a utilização de *slogans* como: “decadência intelectual”, “irracionalidade”, “imposturas intelectuais”, “aliados do capital”, “idealismo”, “lógica positivista”, “ilusões teóricas”, “pensamento reacionário”, “modismos teóricos”, “perspectiva antirrevolucionária”,

“criticidade”, “teoria relativista”, “biologicismo”, “tecnicismo”, “reducionismo”, “irrealismo”, “conservadorismo” etc.

Denunciando e criticando a presença dessa prática na área da Educação Física brasileira, Tani (2008, p. 321) escreve:

Foi e ainda é, em certa medida, um lugar comum na Educação Física o uso de expressões pouco refletidas para caracterizar ou descaracterizar trabalhos alheios. Conceitos como reducionista, positivista, biologista e mecanicista, que no âmbito da epistemologia têm significados profundos, foram usados em profusão, especialmente quando se desejava diminuir ou denegrir ideias e propostas que não se alinhavam com as próprias, isto é, de forma pejorativa e inconsequente.

Evidentemente, tal circunstância não implica a impossibilidade de se valer de tais expressões (*slogans*) como base para uma crítica. O problema reside na sua utilização como um mero reflexo patelar, desprovido da adequada argumentação e/ou embasamento empírico que as justifiquem. Não obstante, o mais pernicioso impacto do reflexo patelar reside na repetição de argumentos preestabelecidos, na medida em que qualquer perspectiva teórica que se apresente como uma nova alternativa para refletir sobre uma dada questão relacionada à cultura corporal de movimento seja enfaticamente repelida e marginalizada por grupos que defendem a supremacia de uma determinada abordagem teórica, sem sequer apresentar evidências teóricas robustas capazes de demonstrar as limitações da abordagem concorrente.

Um exemplo dessa prática, ainda que em menor escala, dada a não necessária disposição dos autores a desprezarem a alternativa concorrente, mas sim a indagá-la, pode ser discernido nos questionamentos de Garcia *et al.* (2021) à proposição da ciência do movimento humano aventada por Souza (2019a). Com efeito, a retomada do argumento desenvolvido por Valter Bracht, segundo o qual a Educação Física ostenta um casamento infeliz com a ciência, ou ainda o argumento da pluralidade intrínseca à área, não se afigura suficiente para refutar a proposição de Souza (2019a). São ao menos dois motivos que justificam isso: [1] o que o autor propõe não é que a Educação Física se transforme em uma ciência ou que seja criada uma ciência, mas sim mostrar que a Educação Física, por várias razões (históricas, sociológicas, antropológicas, ontológicas etc.), constituiu-se em sua própria ciência (portanto, não teria casamento); [2] a proposta do autor da Educação Física como ciência do movimento humano não relega a pluralidade. Portanto, tais argumentos

foram reflexos patelares que não tiveram profundidade e diligência epistemológica para contrapor, naquela ocasião, a alternativa sugerida por Souza (2019a).

O exemplo acima não é um caso isolado, visto ser bastante presente no debate epistemológico da Educação Física brasileira. A mudança desse quadro só acontecerá quando houver na área uma formação científica que estimule o estudo rigoroso e aprofundado da filosofia, das bases epistemológicas, da filosofia da ciência, das bases metodológicas e de elementos relacionados à argumentação e retórica. Por conseguinte, tais elementos poderão legar uma postura de maturidade para que os sujeitos do campo evitem as leituras seletivas, os reflexos patelares e as interpretações aligeiradas, e ainda que tenham uma compreensão mais diversa de como funciona a lógica do pensamento científico.

No entanto, diagnostica-se, a partir dos pesquisadores entrevistados, que no campo da Educação Física brasileira o que tem acontecido na área é justamente o oposto, pois a área não tem estimulado e possibilitado aos sujeitos a imersão ao pensamento filosófico, epistemológico e científico de uma forma esmerada.

Eu considero, em primeiro lugar, que a formação científica, se a gente usar esse termo, ela não acontece só na graduação, ela perpassa todo o processo de escolarização, e não quero dizer com isso que se deve discutir epistemologia no sexto, no sétimo ano do ensino fundamental e sim que a forma como tratamos do conhecimento deve já acontecer de tal forma que você desenvolva nos alunos um pensamento científico e de caráter crítico. O problema é que, se você observar bem, por exemplo, e isso vale para a graduação, dificilmente você observa um tratamento do conhecimento que leva ele a isso. Muito mais é apresentado um conhecimento fático, reproduzido, há pouca preocupação em reconstruir ou construir com os alunos os conceitos, com os quais vão operar. Então, a coisa começa já complicada aí, mas na graduação especificamente, além dessa observação, a preocupação com a formação científica deve estar presente em todas as disciplinas, não em uma disciplina específica que vai discutir esse tema (Valter Bracht, 2021).

[...] a primeira coisa que vejo é o problema da epistemologia na formação. Vou te trazer duas críticas importantes, a primeira crítica o seguinte: quando eu olho as disciplinas de metodologia científica hoje nos cursos Educação Física a maioria delas são operacionais e não conceituais, então não dá para tu ter uma epistemologia da pesquisa num país que hoje está falando de cloroquina e etc., e tu não tem as primeiras aulas de metodologia da pesquisa, não sobre método, mas sobre a lógica do pensamento científico, como é que se desenvolve, a importância da pergunta tanto quanto da resposta. Sendo assim, considero que as nossas disciplinas de metodologia da pesquisa elas estão muito operacionais e pouco conceituais, essa é uma crítica. A segunda crítica que aí tem mais a ver com a tua pergunta, que eu acho que é um baita desafio, é o seguinte: as disciplinas de metodologia científica e relacionadas, elas estão muito dependentes de quem as ministra. Desse modo, o que acontece [...] se o cara vai fazer uma disciplina de metodologia muito focada no tipo de pesquisas que o Pedro Hallal faz, e isso é muito válido, e aí sabe que é o pior, isso é válido na graduação e na pós, e aí tu tens um problema,

porque aí de novo tu hiper valoriza o método e deixa de valorizar o tema, porque cada tema exige um método diferente. Assim, uma crítica central é essa, que os regentes de disciplinas na área de metodologia entendam que o seu papel ali é dar uma visão da ciência, do pensamento da lógica, do pensamento do conceito e a operacionalização é óbvio, mas a operacionalização ela pode ser mais pontual, e eu não tenho problema nenhum, por exemplo, se eu não sou capaz de dar a parte de história oral da minha disciplina, eu chamo alguém que tenha mais domínio. É muito melhor isso do que eu fazer a disciplina só com outro tema porque é o que eu domino, só outro método que é o que eu domino (Pedro Hallal, 2021).

Contudo, a formação científica não se limita apenas a isso. Então, é imprescindível permitir que os indivíduos possuam a liberdade para pensar, refletir e tomar suas próprias decisões, evitando, assim, a possibilidade de uma “lavagem cerebral”, que, muitas vezes, em nome da criticidade (ou da falta dela?) os compeliaria a seguir cega e dogmaticamente uma linha específica de pensamento (culminando na perda da criticidade). Portanto, é crucial assegurar uma formação aberta, flexível, isenta de quaisquer preconceitos teórico-epistemológicos (ou de quaisquer outros preconceitos), que incitem os sujeitos a se tornarem questionadores (mas questionadores que apresentem argumentos sólidos para embasar suas indagações) e autônomos. Desse modo, ratifica-se com Feyerabend quando o pensador assevera:

Um cidadão amadurecido não é um homem que foi instruído em uma especial ideologia — como o puritanismo ou racionalismo crítico — e que agora é portador dessa ideologia, como de um tumor mental; um cidadão amadurecido é uma pessoa que aprendeu a tomar decisões [...]. É pessoa de alguma solidez espiritual (não se apaixona pelo primeiro trovador ideológico que lhe cruze o caminho) e que, portanto, está apta a escolher conscientemente a tarefa que lhe pareça mais atraente, em vez de deixar-se dominar por ela. [...] Parte básica de uma educação geral dessa espécie são conhecimentos dos principais propagandistas de todos os campos, de modo que o neófito possa desenvolver resistência contra todas as formas de propaganda, incluindo a propaganda que se denomina “argumento”. Somente após esse processo de endurecimento será ele chamado a pronunciar-se em face das questões racionalismo-irracionalismo, ciência-mito, ciência-religião e outras questões semelhantes. A decisão que tome em prol da ciência — admitindo que a tome — será muito mais “racional” do que é, hoje, qualquer decisão em favor da ciência. (FEYERABEND, 1977, p. 464-465).

Então, uma formação científica que negligencie ou omita a importância da liberdade de pensamento, ação, escolha, questionamento e crítica pode limitar as potencialidades das faculdades intelectuais dos sujeitos, restringindo sua capacidade de explorar e valer-se das variadas perspectivas, abordagens e teorias. Essa privação pode levar à estagnação e uniformidade de pensamento, formando sujeitos monótonos, destituídos de criatividade e originalidade.

Na análise dos professores Valter Bracht e Mauro Betti, a formação científica, no campo da Educação Física brasileira, tem sido desenvolvida de forma a favorecer a lógica da especialização precoce, na qual o aprendiz, já desde a graduação, é instigado a seguir uma determinada linha teórica ou forma de pesquisar. No relato dos pesquisadores:

O que eu tenho observado particularmente nas universidades federais é de que o aluno é engajado precocemente na iniciação científica em laboratórios monotemáticos e nesses laboratórios ele recebe uma espécie de treinamento sem grandes debates, ele vira meio tarefeiro, então o sujeito tem que produzir uma pesquisa porque tem um relatório a ser realizado, a ser apresentado, depois ele entra no mestrado, aí também tem um tempo curto para fazer, então ele é dirigido pelos orientadores sem uma grande preocupação de formação acadêmica, por isso que eu costumo dizer que na educação física nós formamos muitos pesquisadores e poucos intelectuais pesquisadores capazes de pensar o campo, de pensar epistemologicamente com profundidade, teóricos que consigam se apropriar de teorias e de operar com conceitos e etc. Então, há um certo apressamento, uma certa tecnificação da formação, o sujeito vai aprender a fazer um tipo de pesquisa (Valter Bracht, 2021).

Por exemplo, nos cursos de pós-graduação, os que eu conheço, não conheço todos de São Paulo, mas os que eu conheço, não tem uma disciplina específica que dê essa fundamentação epistemológica geral, e depois entre na Educação Física. Então, fica muito por conta de cada orientador ou orientadora, passar o seu entendimento, transmitir, orientar, a partir do seu próprio entendimento de ciência, de método. E às vezes o que ele transmite é um protocolo, não o método propriamente dito. Então, precisaria ter uma formação científica mais genérica, mais sólida (Mauro Betti, 2021).

As restrições compelidas à capacidade de questionamento e crítica, assim como essa lógica de especialização precoce e de tecnificação da formação, podem tolher a capacidade dos sujeitos de inovar e criar alternativas, resultando em uma visão de mundo monolítica e empobrecida de novas perspectivas. Por conseguinte, essa falta de criatividade intelectual reduz as possibilidades dos sujeitos de transcenderem o convencional e conceberem alternativas inovadoras e inventivas para as complexas problemáticas da Educação Física.

Nesse viés, a formação científica da Educação Física brasileira deve ser conduzida por meio de um intercâmbio aberto, e não por um intercâmbio fechado. Depreende-se de Feyerabend (2011a) que o intercâmbio fechado representa uma posição epistemológica rígida e inflexível. Essa abordagem assume imperativamente a existência de um método/abordagem científico universalmente aplicável, que deve ser seguido em todas as áreas da ciência. Em virtude disso, os defensores desse

paradigma são menos propensos a acolher novas ideias e teorias que desafiam as premissas estabelecidas, preferindo rejeitá-las de imediato. Já o intercâmbio aberto caracteriza-se como um processo evolutivo e dinâmico, em que distintas concepções e teorias são submetidas a um debate crítico. Desse modo, os sujeitos adotam uma postura de abertura para com novas perspectivas e teorias, ainda que essas venham a contrariar as teorias já estabelecidas. Por conseguinte, a troca de ideias e teorias é estimulada, proporcionando um diálogo contínuo no processo de investigação científica.

Isso posto, corrobora-se com o pesquisador Felipe Quintão de Almeida quando ele levanta a seguinte reflexão:

Acho que o conhecimento, claro que ele nos fornece certezas de como prosseguir, de como agir, mas ele também está aqui para nos colocar em dúvida, porque isso nos forma também. Isso aprendi com Valter, as pessoas se formam não para reproduzir os seus orientadores, as pessoas se formam para pensar por si próprias, o sucesso de uma formação é esse, você não vai reproduzir um boneco de seu orientador, você vai pensar, inclusive, ao ponto de discordar do seu orientador. Eu acho que esse é o esclarecimento é isso. Não o emburrecimento (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Nesse contexto, a discussão do **segundo focus analítico** se faz pertinente. O exercício de revisar as contribuições e as possíveis limitações teóricas (bem como suas consequências práticas) do Movimento Renovador da Educação Física brasileira compreende uma atividade que demanda de uma formação científica solidificada e orientada por uma disposição de intercâmbio aberto⁵². Caso contrário, pode empreender-se análises superficiais, anacrônicas, viciadas e distorcidas que não contribuirão para o avanço teórico-epistemológico do campo.

Ao considerarmos a situação da Educação Física no contexto brasileiro, é possível constatar que grande parte das teorias e conceitos que atualmente a permeiam é defluente do Movimento Renovador. Conjectura-se, com base em Feyerabend (2011b, p. 43), que, para o aprimoramento e amadurecimento teórico-epistemológico da área, faz-se premente proceder na contrarregra, isto é, “[...] desenvolver hipóteses inconsistentes com teorias aceitas e altamente confirmadas”. Nesse viés, torna-se imprescindível assumir uma postura epistemológica pluralista e aberta às diversas perspectivas existentes, em vez de se ater simplesmente à adesão

⁵² A orientação pelo intercâmbio aberto pode possibilitar melhores condições para que seja superada a lógica maniqueísta de idolatrar ou condenar o Movimento Renovador.

dos cânones teóricos sedimentados pelo Movimento Renovador. Em suma, é fundamental superar a inércia do pensamento e engajar-se em um processo reflexivo contínuo, a fim de alcançar uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos da Educação Física.

Não há dúvidas de que o Movimento Renovador da Educação Física brasileira seja um marco no sentido de ter galgado mudanças qualitativas extremamente profícuas ao proporcionar novos contributos teórico-epistemológicos que foram em demasia significativos para o progresso da área. Contudo, adotando uma postura anárquica (da ideia de que o conhecimento deve sempre estar em tensão e revisão) e indo na contrarregra, convém, ao parafrasear Feyerabend (2011a, p. 23), interpelar o seguinte: devemos evitar engajar-nos nas atividades que deram origem a tal movimento. Será que devemos nos satisfazer com os resultados obtidos? Devemos crer que tudo o que surgiu do Movimento Renovador é perfeito? Ou será mais prudente reconhecer que ele pode conter falhas elementares e requerer mudanças? Caso assim o admitamos, como devemos proceder? Como identificaremos tais falhas e efeturemos as mudanças necessárias? Não será necessário fundamentar teoricamente essas mudanças em um pensamento independente do Movimento Renovador, que se oponha a ele, a fim de preparar as transformações almejadas?

Ir na contrarregra do Movimento Renovador não deve ser compreendido como uma negação ou desvalorização das contribuições que esse movimento trouxe à tona, mas, sim, valer-se do princípio da proliferação como uma alternativa para o aprimoramento e enriquecimento do pensamento e práticas nele contidos, mediante uma reflexão crítica e propositiva. Compreende-se, a partir do princípio da tenacidade, que é possível aproveitar as conquistas e avanços do Movimento Renovador, ao mesmo tempo em que se deve estar aberto a novas perspectivas e abordagens que possam levar a um aperfeiçoamento ainda maior da área.

Nesse sentido, o questionamento e a proposição de alternativas ou melhorias ao Movimento Renovador possibilitam a identificação de suas limitações e desafios, conduzindo a busca de alternativas que poderão contribuir para a superação dessas questões. Tal processo de reflexão crítica e construtiva proporciona um diálogo mais enriquecedor e plural sobre as ideias e práticas que compõem os diferentes projetos de delimitação do Movimento Renovador, conferindo-lhes maior dinamicidade e adaptabilidade às mudanças que ocorrem no mundo.

Então, o **segundo focus analítico** do movimento revisionista confere à atividade epistemológica da área uma maior reflexividade diante, principalmente, das bases teóricas aventadas pelos diferentes projetos de delimitação do Movimento Renovador da Educação Física brasileira. Contudo, como pontuado pelo pesquisador Mauro Betti durante sua entrevista, esse movimento só terá sua razoabilidade justificada se apresentar melhores fundamentações do que as que foram edificadas pelos teóricos do Movimento Renovador. Não basta apenas proferir críticas, necessita-se de apresentar alternativas mais qualificadas e com mais rigor teórico.

Então, para que uma geração nova avance em relação a essa geração anterior, não basta ler o livro do Mauro Betti, do Jocimar Daolio, ou do Kunz, ou do João Freire e dizer: “olha aqui como isso aqui não está certo, isso aqui não está fundamentado, isso aqui está furado”, porque é evidente que vai achar deficiências, e é bom que ache mesmo. Todavia, isso não é suficiente, você teria que ler os autores que nós lemos, buscar fundamentação mais aprofundada do que a nossa (Mauro Betti, 2021).

De forma humilde e ponderada, Mauro Betti reconhece que sua geração (autores e atores do Movimento Renovador) é incompleta, considerando que não deram e não poderiam dar conta, por várias razões, de fornecer contributos a todas as demandas da Educação Física brasileira. Além disso, entende ser fundamental que o campo tenha uma disposição crítica para com os contributos que foram fornecidos, pois não são refratários de limitações, falhas e equívocos. Contudo, ele alerta que se as novas gerações não apresentarem proposições e alternativas mais bem fundamentadas teórica, epistemológica e metodologicamente e ficarem apenas na lógica da crítica pela crítica, o campo pode vir a enfraquecer-se ainda mais.

Principalmente, a partir da segunda década do século XXI, nota-se a existência de esforços significativos por parte de alguns pesquisadores que têm revisado as bases do Movimento Renovador e/ou desenvolvido e apresentado novas alternativas teóricas para se pensar alguns dos problemas da Educação Física brasileira⁵³. Desse contexto, apenas para uma lacônica exemplificação, citam-se algumas pesquisas empreendidas que tiveram as seguintes características: a) revisão de impactos dos

⁵³Salienta-se que, antes da segunda década do século XXI, já havia esforços significativos de diferentes autores que buscavam analisar os impactos e as limitações do Movimento Renovador, inclusive, vários dos pesquisadores pioneiros desse movimento desenvolveram análises, autoavaliação e autocritica de suas perspectivas. Portanto, não é algo novo, pois o que se tem observado é o aumento de pesquisas que possuem a finalidade de revisar as bases do Movimento Renovador.

diferentes projetos de delimitação do Movimento Renovador (Machado [2015]); b) revisão de apropriação teórica (Costa, Nunes e Hungaro [2022]); c) proposição de novas alternativas (Badaró *et al.* [2023])⁵⁴.

A pesquisa conduzida por Machado (2015) teve como propósito investigar os impactos do Movimento Renovador sobre as identidades dos professores que foram formados antes do surgimento desse movimento de inflexão no campo da Educação Física brasileira. O pesquisador constatou que a postura legisladora (conceito que o autor apropriou-se de Baumann), adotada pelo Movimento Renovador, ao negligenciar as experiências, crenças e saberes dos docentes e ao não estabelecer uma relação mais equânime entre o universo acadêmico e a escola, gerou nos professores estudados uma sensação de desrespeito e menosprezo. Diante disso, o autor conclui que qualquer movimento de renovação que tenha como objetivo aprimorar a prática pedagógica precisa levar em consideração as experiências, sentimentos e saberes dos docentes. Consideração esta que faltou por parte do Movimento Renovador.

Costa *et al.* (2022, p. 3), defendendo a premissa de que “A educação física relegou ao acaso a Teoria Social de Marx mesmo antes de se apropriar solidamente de seus fundamentos”, propõem novas leituras para a compreensão do método em Marx. Os autores levantaram a hipótese de que, em virtude das apropriações do pensamento de Marx terem acontecido no campo da Educação Física brasileira, indiretamente através da mediação do campo da educação e sociologia crítica do esporte, e não pelas fontes originais, elas possuem limitações e problemas. Em conclusão, os autores argumentam que a Teoria Social de Marx deve passar por uma renovação e se constituir como uma base sólida para fundamentar a Educação Física, uma vez que ela permite compreender criticamente as contradições e desigualdades presentes na sociedade capitalista, e como essas se manifestam no âmbito da Educação Física. Nesse sentido, a apropriação rigorosa dos fundamentos da Teoria Social de Marx poderia, na óptica dos autores, contribuir para uma compreensão mais crítica e aprofundada da Educação Física como prática pedagógica e cultural e, ao

⁵⁴ Poder-se-ia trazer várias outras pesquisas que poderiam exemplificar também o aumento do esforço de revisar as bases do Movimento Renovador da Educação Física brasileira e/ou propor novas possibilidades teóricas para o campo, porém, como se almejou apenas apresentar alguns exemplos, e não empreender uma revisão bibliográfica, consideram-se esses denotados suficientes.

mesmo tempo, serve como um forte instrumento teórico para contrapor o pensamento pós-moderno.

Por sua vez, Badaró *et al.* (2023), ancorados na perspectiva do programa de pesquisa da Educação Física reflexiva, ao revisitar as discussões referentes às abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, apresentaram uma alternativa analítica para classificá-las e compreendê-las. Ao fazerem isso, os autores trouxeram para o cenário do campo uma nova maneira de se pensar as abordagens pedagógicas. O modelo analítico de classificação é organizado por estas categorias: "o que", "por que" e "como" do movimento humano. Por fim, concluíram que seria extremamente profícuo se o campo desenvolvesse uma teoria pedagógica que levasse em consideração todas essas categorias do movimento humano.

Os exemplos supracitados explicitam a multiplicidade de alternativas para a prática de revisar os fundamentos teóricos do Movimento Renovador da Educação Física brasileira. Sem esse tipo de atividade de revisão, o campo caminharia para a estagnação, mergulhando numa lógica anacrônica e a-histórica, desprovido de uma sensibilidade à transformação e evolução dos diversos aspectos socioculturais que a sociedade atravessou e que impactaram profundamente o âmbito da Educação Física brasileira (SOUZA, 2021a).

Nessa atmosfera, observa-se também a emergência de algumas propostas revisionistas na Educação Física brasileira que almejam, mediante uma reflexão mais rigorosa acerca da especificidade do campo, refutar a concepção que a considera uma área meramente instrumental e destituída de autonomia epistemológica. Tais iniciativas desafiam a perspectiva hegemônica que enxerga a Educação Física como um domínio periférico e dependente de outras disciplinas (colonialismo epistemológico), tais como a Biologia e a Fisiologia.

O tema da autonomia epistemológica da Educação Física foi amplamente debatido durante as décadas de 1990 e 2000, em um intenso diálogo entre as vertentes pedagógicas e científicas. Nesse contexto, diversos autores apresentaram suas concepções acerca da autonomia epistemológica da área.

Em sua pesquisa de mestrado, Nascimento (2012) apresentou quatro projetos diferentes de intelectuais do campo que tratam da questão da autonomia epistemológica. O primeiro, proposto por Lovisoló, considera que a Educação Física é um campo de intervenção sem autonomia epistemológica. O segundo, de Tani, argumenta que a Educação Física é um campo profissional-acadêmico relativamente

autônomo, no qual as pesquisas buscam solucionar problemas práticos, sem se preocuparem com a elaboração teórica. Já o terceiro projeto, de Bracht, entende a Educação Física como um campo de pesquisa de intervenção, que desenvolve conhecimentos ligados à intervenção no âmbito de uma macroárea pedagógica. Por fim, o quarto projeto, de Betti, afirma que a Educação Física é um campo de pesquisa e intervenção relativamente autônomo, que produz tanto conhecimentos teóricos quanto práticos e que integra todas as etapas de explicação e intervenção.

Essas perspectivas diversas revelam a complexidade do tema e a importância de refletir sobre a autonomia epistemológica da Educação Física, considerando as implicações dessas concepções para a prática e produção de conhecimento na área. Considerando a pertinência dessa questão, Souza (2021a) trouxe elementos significativos para o debate. Segundo o autor, a Educação Física já possui condições de ser autônoma, tendo em vista que a área já acumula o seu próprio teorizar e não possui mais uma dependência (teórica e epistemológica) das chamadas ciências-mãe como era difundido no debate das décadas de 1990 e 2000. O campo, em escala global, está alcançando a sua maioridade e já está em processo de autonomização.

Ao versar sobre a temática da autonomia da Educação Física na entrevista, o pesquisador Juliano de Souza teceu as seguintes reflexões:

Penso que nós da Educação Física – e eu escrevi isso no meu livro – precisamos transicionar para uma perspectiva que privilegia a produção de teorias da Educação Física e não busca somente mais a reprodução de teorias na Educação Física. Já temos condições reunidas para superar essa menoridade epistemológica. É o momento de produzir teorias da Educação Física e não mais teorias na Educação Física (Juliano de Souza, 2021).

Essa preocupação com a construção de teorias próprias da Educação Física está relacionada com a especificidade do campo (problema já levantado por pesquisadores como Bracht, Betti e Tani). Em razão de sua constituição histórica, conforme expresso por Bracht (2003), a área se desenvolveu de forma heterônoma, sempre tendo dependência das chamadas ciências-mãe.

Pensando especificamente no cenário brasileiro, a inserção de bases teóricas no debate advindas das ciências humanas e sociais – em um contexto de transformações sociais na sociedade brasileira – deu força para o surgimento do Movimento Renovador e foi fundamental para que a dependência da Educação Física

para com as ciências-mãe fosse questionada. Por conseguinte, isso contribuiu sobejamente para o surgimento da preocupação com a autonomia do campo.

No entanto, valendo-se das reflexões de Bungenstab (2020b), o pensamento dualista da área levou o campo para um outro panorama de heteronomia. Se antes o campo enfrentava a dependência com as ditas ciências-mãe, após a emergência do Movimento Renovador, a Educação Física tornou-se, também, em certo sentido, dependente das bases teóricas das ciências humanas e sociais. Observou-se, na produção científica do campo, uma sobreposição de elementos teóricos oriundos da pedagogia, da sociologia, da antropologia, da filosofia, da história etc., em relação aos elementos específicos da Educação Física. Logo, perdeu-se de vista a especificidade da área.

Isso fica melhor expresso por meio da constatação de que certos pesquisadores entrevistados nesta pesquisa revelaram uma autêntica apreensão em relação à tendência da produção científica na área em questão de subordinar a sua especificidade a um plano secundário, favorecendo, ao invés disso, a sobreposição de elementos teóricos inerentes a outras áreas. Nas palavras dos pesquisadores:

Vou citar o Mauro Betti, texto dos anos 90: “o problema é o seguinte: é ir ao clássico e ficar no clássico, tem que fazer o caminho de volta.”. É só isso, pode ser qualquer um, não interessa. Se você está preocupado com o campo, você tem que fazer um caminho de volta e pensar com o clássico as questões do campo, ou você pode dizer: “não estou preocupado com o campo, vou e não vou voltar”, acontece isso muitas vezes. Ou “vou permanecer no campo, mas sem estar preocupado com a especificidade do campo”, acontece muitas vezes também isso. Acho essa uma postura complicada, acho que a gente tem que ler os clássicos porque eles nos ajudam a ter uma melhor formação acadêmica, mas, se a gente quer contribuir para a área, a gente tem que não só reproduzir o que eles disseram, mas pensar com eles nossas especificidades (Felipe Quintão de Almeida, 2021).

Mas o risco disso é a gente esquecer da Educação Física, e aí virarmos filósofos, virarmos sociólogos, virarmos semioticistas. De certa forma, isso aconteceu com muitos colegas do mundo acadêmico, tanto que são aceitos e reconhecidos nas outras áreas, o que de um lado é bom, porque aumenta o status da área: “poxa, alguém da Educação Física, que virou um sociólogo tão bom”, mas por outro lado você também acaba se afastando das urgências, das demandas, da atuação concreta, que é o que nos interessa (Mauro Betti, 2021).

É claro que existe aí também um certo risco, que é você se envolver com esse debate, com esses teóricos e acabar esquecendo novamente a especificidade do campo, isso é um risco. Eu conheço várias pessoas que estudaram o Nietzsche, se empolgaram com o Nietzsche e são estudiosos do Nietzsche, quando tentam fazer a ponte com o campo da Educação Física eles têm uma dificuldade enorme. Esse risco existe. Se por um lado é importante saudar esse estudo de autores originais no campo, pensar em como isso pode de alguma forma nos ajudar, é também necessário ter

cuidado para dizer o seguinte: "eu estou aqui no campo da Educação Física". Quando eu participo e participava de bancas de mestrado e doutorado, às vezes eu lia a tese, a dissertação e dizia: "muito bem, por que não defendeu isso lá na filosofia? Por que não defendeu isso lá na sociologia?", porque tinha só uma linha sobre a Educação Física, mas ele estava, paradoxalmente, concorrendo a um diploma de mestre em Educação Física, ou doutor em Educação Física (Valter Bracht, 2021).

Essa volta epistemológica eu acho que ela é necessária de ser feita porque o risco disso é a colonização, a Educação Física ser colonizada pelos outros campos e ela perder a sua possibilidade de autonomia relativa. É óbvio que a autonomia nunca é radical. Nós nos movemos no mundo muito mais por relações de heteronomia, e os campos do conhecimento são assim também, mas tem campos mais historicamente constituídos, e o risco dessas aproximações [...] é a colonização da medicina sobre Educação Física, algo que já aconteceu, da filosofia sobre a Educação Física, e da sociologia e das engenharias etc. (Ricardo Rezer, 2021).

Os entrevistados reconhecem a importância de estudar autores clássicos de outras áreas, entendendo que a incursão epistemológica em outros campos pode contribuir significativamente para o enriquecimento teórico da Educação Física. A leitura de autores como Nietzsche, Marx, Foucault, Bourdieu e outros pode trazer *insights* e perspectivas novas para o entendimento de determinados elementos e problemas da cultura corporal de movimento. Entretanto, é necessário ter cuidado para não cair na armadilha de se afastar das questões específicas da Educação Física e, assim, correr o risco de se tornar um "filósofo", "um pedagogo", "sociólogo" ou "semióticista" que negligenciam as especificidades daquilo que é particular do campo da Educação Física brasileira.

Nesse sentido, é fundamental fazer um "retorno" epistemológico, ou seja, pensar com o clássico a partir da especificidade da Educação Física. Necessita-se fazer o caminho de volta e refletir sobre como as ideias dos autores clássicos podem contribuir para algum contexto ou problema da área, sem perder de vista as demandas e urgências do campo de atuação e intervenção. Caso contrário, há um risco de a Educação Física ser colonizada por outros campos do conhecimento, perdendo sua autonomia relativa e se tornando subordinada a outras áreas. Portanto, a incursão epistemológica em outras áreas deve ser feita com cautela, sempre levando em consideração a especificidade da Educação Física e seus desafios teóricos e práticos.

Ao pensar sobre o assunto e com a reflexão de Souza (2021a), de que o campo da Educação Física já tem estabelecido seus próprios constructos teóricos, torna-se perceptível que, de fato, isso é um fato materializado. A título de ilustração, é notório que a Educação Física já dispõe de bases sociológicas (sociologia do esporte), teorias

pedagógicas (pedagogia do esporte e abordagens pedagógicas), bases antropológicas (antropologia do corpo e das práticas corporais de diferentes comunidades), bases fisiológicas e anatômicas (comportamento motor, aprendizagem motora, controle motor, biomecânica e cinesiologia do esporte e dos exercícios físicos, fisiologia do exercício), bases psicológicas (psicologia do esporte e do exercício físico), bases filosóficas (filosofia do corpo e das práticas corporais) etc.

Indubitavelmente, a edificação das bases teóricas da Educação Física esteve, por um longo período, condicionada pela necessidade de apropriação dos diversos conhecimentos e fundamentos provenientes de distintas áreas do saber. Todavia, na contemporaneidade, essa disciplina é dotada de conceitos específicos, frutos da reflexão e pesquisa de intelectuais engajados nesse campo do conhecimento. Portanto, embora os fundamentos teóricos em questão guardem relação com outras áreas, a Educação Física possui autonomia intelectual, sustentando-se com recursos teóricos próprios, concebidos no âmbito de sua própria produção do conhecimento.

Nesse horizonte, fica manifesto que a reflexão e a diligência para com a especificidade da Educação Física são um elemento medular para o seu amadurecimento e desenvolvimento como um campo de conhecimento autônomo e independente. Destarte, é o momento de a área ter mais primor com a sua especificidade. Um passo importante nessa direção, em anuência com Souza (2021a), é o campo reconhecer os limites de seu domínio. Um consenso mínimo sobre o que compete especificamente à Educação Física já seria um grande avanço. Deve-se renegar o ego e reconhecer, humildemente, que a área possui características próprias e que determinadas questões sociológicas, pedagógicas, filosóficas, antropológicas, fisiológicas etc. não competem à jurisdição da Educação Física.

Uma alternativa que se apresenta como uma saída (não a única e definitiva) razoável para se pensar a especificidade da Educação Física reside, como proposto por Souza (2021a), na compreensão de que, embora a área integre as dimensões de “o que”, “por que” movimentar-se, a centralidade do campo consiste no “como” movimentar-se. Isso não significa relegar as outras dimensões, haja vista que a pluralidade que configura o campo não o permite, mas, em vez disso, enfatizar os elementos relacionados ao “como” movimentar-se, visto que é justamente neles que se encontram os aspectos que distinguem a Educação Física de outras áreas de conhecimento.

Contudo, essa consiste apenas em uma alternativa, cabendo ao campo ponderar a sua pertinência e apresentar propostas para confrontá-la (sem necessariamente buscar eliminá-la) ou melhorá-la. Sendo assim, o contexto sugere a necessidade da proliferação de alternativas teóricas para que a Educação Física possa ampliar e qualificar os seus constructos teóricos específicos. Tais alternativas devem levar em consideração a pluralidade da composição da área, mas, ao mesmo tempo, deve ater-se àquilo que é particular da Educação Física, pois, caso contrário, o campo permanecerá na heteronomia.

Visto isso, para concluir esta seção, cujo objetivo foi abordar e discutir algumas proposições à luz de Feyerabend para ponderar alguns dos dilemas epistemológicos da Educação Física brasileira, deixa-se como pauta para reflexão (reconhecendo a inconclusividade da discussão) do debate e, talvez para a proliferação de proposições, os seguintes desafios (que, em certa medida, já foram colocados na área) que o campo da Educação Física brasileira precisa enfrentar:

- 1. Quais as medidas e ações a serem tomadas para o desenvolvimento de uma formação científica mais qualificada no campo da Educação Física brasileira?**
- 2. Quais os limites que demarcam a especificidade da Educação Física?**
- 3. Quais as lacunas que podem ser exploradas para a ampliação dos constructos teóricos específicos da Educação Física?**

Deixando essas provocações, passa-se agora para as ponderações (in)conclusivas da pesquisa.

5. PONDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Generalizações intelectuais em torno da arte, natureza ou ciência [**e da Educação Física**] são dispositivos simplificadores que podem nos ajudar a ordenar a abundância que nos rodeiam. Devem ser entendidos como tais – ferramentas oportunas – e não proposições finais sobre a realidade objetiva do mundo”. (FEYERABEND, 2006, p. 298, grifo nosso).

A presente dissertação, em sua essência, teve como objeto de estudo a epistemologia da Educação Física brasileira, cujo desenvolvimento pautou-se pela busca por prover aportes reflexivos e *insights* para perfazer o objetivo central da pesquisa. Este, por sua vez, consistiu em investigar, minuciosamente, o debate epistemológico da Educação Física brasileira e, em seguida, avaliar, cuidadosamente, a existência (evitando forjá-las a todo custo) de possibilidades contributivas da epistemologia feyerabendiana para se pensar e abordar o campo em questão.

Entendendo este espaço muito mais como um momento de tecer algumas ponderações do que essencialmente apresentar uma conclusão, organiza-se a linha argumentativa subsequente por meio dos seguintes eixos reflexivos:

[A] O que foi constatado, nesta investigação, sobre o debate epistemológico da Educação Física brasileira?

[B] Como os constructos teóricos de Feyerabend contribuem para as constatações de **[A]**?

[C] O que não deve ser assimilado como consequência da pesquisa?

[D] Quais as limitações da pesquisa?

[A1]: Verificou-se que alguns intelectuais clássicos da Educação Física brasileira já haviam levantado questões epistêmicas em seus trabalhos, porém, essas preocupações não eram tão evidentes e abrangentes como foram a partir dos anos 1970. Assim, destaca-se que, embora o Movimento Renovador tenha sido fundamental para a consolidação da discussão epistemológica na Educação Física brasileira, ele não foi o criador exclusivo dessas discussões. Além disso, notou-se que existe a necessidade de um tratamento mais cuidadoso e aprofundado, evitando análises anacrônicas e enviesadas das questões epistemológicas em relação aos intelectuais clássicos da Educação Física brasileira, a fim de se compreender melhor as bases históricas e teóricas dessa área do conhecimento. Em face disso, o conceito

de "atividade epistemológica" (e agregando a ele os princípios da proliferação e da tenacidade) surge como uma forma de expressar essa preocupação, uma vez que sugere uma abordagem mais reflexiva e em constante movimento no que diz respeito à produção de conhecimento na área da Educação Física.

[A2]: Constatou-se, recorrendo aos dados da produção científica e aos dados abstraídos das entrevistas com os pesquisadores da área, que o panorama do debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira tem sido marcado por herméticas dualidades. Embora sejam observados esforços significativos no campo para superar as perspectivas fragmentárias, tem-se verificado que algumas proposições feitas têm gerado ainda mais dualidades, criando uma tensão epistemológica que pode prejudicar a busca por uma abordagem mais integrada e relacional. Isso se deve, em parte, à maneira como algumas abordagens teóricas e metodológicas têm sido propostas, muitas vezes apoiadas em premissas dualistas que não conseguem captar a complexidade da realidade que envolve a cultura corporal de movimento. Essa situação, por sua vez, pode ser sentida no campo através das dicotomias entre as subáreas da Educação Física (levando a uma lógica de engavetamento epistemológico), à corroboração da fragmentação entre as abordagens biológicas e culturais e à segregação entre os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais e os conhecimentos das Ciências Biológicas, dificultando a construção de um campo mais plural e integrado.

[A3]: Identificou-se que a atividade epistemológica da Educação Física brasileira, na primeira década do século XXI, foi caracterizada pela disputa do "jogo da verdade", no qual o debate esteve centralizado na lógica das classificações e rotulações e dos giros epistemológicos. As disputas para vencer esse jogo têm infringido as regras básicas de uma "disputa epistemológica" transparente, pois se balizam muito mais por questões ideológicas e pessoais (vaidade, disputa por hegemonia teórica etc.) do que por questões analíticas. Ademais, as classificações e rótulos são defasados, limitados e obsoletos, posto que não conseguem abarcar a amplitude e a complexidade da pluralidade teórica que existe no campo.

De modo semelhante, os conflitos entre os grupos dos giros epistemológicos (giros linguísticos e giro ontológico) têm sido desenvolvidos, em algumas situações, sem o devido rigor analítico e epistemológico, o que ocasiona leituras e interpretações frágeis, equivocadas e enviesadas. Desse contexto, percebe-se também que estes conflitos não têm apresentado desdobramentos concretos para o desenvolvimento do

campo da Educação Física, pois são discussões ultraespecializadas que têm interessado somente a uma pequena parcela da área.

[A4]: Inferiu-se que as questões centrais do atual debate epistemológico da Educação Física brasileira estão situadas em uma tríade de temáticas: as concepções de cientificidade e razão, a pluralidade e a formação científica. Embora inter-relacionadas, cada uma dessas temáticas dispõe de problemáticas e dilemas próprios. Relacionado às concepções de cientificidade e razão, averiguou-se que o campo da Educação Física brasileira, embora tenha superado, em certa medida, a lógica do cientificismo, inclinou-se para uma lógica de produtivismo científico e reificação. Em tal conjuntura, nota-se que uma parcela da produção científica da área tem valorizado, exacerbadamente, o aspecto quantitativo das publicações, ao passo em que tem desprezado o impacto social de tais produções. Por conseguinte, um dos corolários dessa lógica é o surgimento de um abismo (que jamais deveria existir) entre a produção científica e o campo de intervenção.

A condição plural do campo, caracterizada pela diversidade de teorias, conceitos e práticas, representa um desafio para a busca de uma unidade ou consenso mínimo no âmbito da área. São demandadas, portanto, formas de abordar a Educação Física de maneira integrativa e relacional, de modo a contemplar a complexidade e a abundância da composição do campo. Contudo, essa condição plural da área não é reconhecida e respeitada por algumas correntes de pensamento que almejam, de forma ortodoxa e monista, o estabelecimento de uma determinada matriz teórica como sendo a única chave de leitura que pode contribuir para o avanço da Educação Física.

Por fim, constatou-se que a formação científica no campo da Educação Física brasileira apresenta fragilidades significativas, sendo circunscrita a um ideário de viés instrumental que prioriza, em detrimento de uma abordagem mais abrangente e flexível, a utilização e aplicação automatizada de determinadas técnicas metodológicas e/ou teorias sem o exercício da reflexividade. Essa perspectiva conduz à formação de sujeitos altamente especializados em uma área específica da Educação Física, por meio de uma pesquisa que enfatiza a técnica e a eficiência e desconsidera outras dimensões importantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento fragmentário, intransigente, heterônimo e monolítico. Os efeitos desse tipo de formação científica são percebidos de maneira mais sintomática a partir dos

severos problemas do ecletismo e do convencionalismo teórico que o campo tem enfrentado em relação à recepção e à apropriação teórica.

Todas essas constatações dizem respeito, especificamente, ao esforço desta investigação de analisar e compreender como o debate epistemológico da Educação Física brasileira tem sido edificado, sobretudo no que concerne à sua disposição e conformação no cenário atual. No entanto, o principal desafio desta dissertação consistia em investigar as possíveis contribuições das bases teórico-epistêmicas de Feyerabend para o referido cenário epistemológico da área (eixo reflexivo **[B]**). Isso é o que será exposto nas linhas seguintes.

[B1]: A epistemologia feyerabendiana estimula, a partir da compreensão da pluralidade teórica e metodológica, o desenvolvimento de pesquisas com diferentes abordagens metodológicas e teóricas, evidenciando que não existe uma única via de condução de pesquisa científica. Com essa compreensão, diferentes metodologias e teorias podem ser desenvolvidas e adotadas, expandindo, assim, as possibilidades de investigação e viabilizando a obtenção de resultados mais abrangentes e completos para o campo da Educação Física brasileira.

[B2]: As perspectivas teórico-epistêmicas de Feyerabend oferecem elementos significativos para se contrastar a lógica do cientificismo. Para o pensador austríaco, outras formas de conhecimento, como a filosofia, a arte, a Educação Física, também podem contribuir significativamente para a compreensão da realidade. Ele acreditava que a diversidade epistemológica é uma vantagem e que diferentes abordagens podem levar a soluções mais criativas e efetivas para problemas complexos da vida humana. Em vez de privilegiar a ciência como a única fonte legítima de conhecimento, Feyerabend defendia a pluralidade epistemológica. Nesse sentido, pensando na particularidade da Educação Física, isso dá respaldo para a compreensão de que a questão não consiste na máxima do dilema (parafraseando Shakespeare) “ser ou não ser ciência”. Não há diferença entre ser ou não uma ciência, posto que o mais importante é o que a Educação Física pode fornecer de mais profícuo para a vida humana. Além disso, não existe a garantia de que a terminologia “ciência”, e tudo que dela deriva, dará melhores condições para isso. “A ciência certamente não é a única fonte de informação ontológica confiável” (FEYERABEND, 2006, p. 196). A Educação Física já dispõe do seu próprio acervo ontológico de conhecimentos, e possui capacidade de ampliá-los e melhorá-los de forma autônoma.

[B3]: A compreensão feyerabendiana de que a razão e a prática são duas entidades de ordem prática pode ser uma alternativa profícua para o enfrentamento da lógica da reificação científica que tem permeado o campo da Educação Física brasileira. Essa perspectiva favorece e reforça o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática, logo, contribui para a aproximação do universo da produção científica com a esfera do campo de intervenção e para a sensibilização com o impacto social.

[B4]: A perspectiva do pluralismo global do *corpus* feyerabendiano é, em demasia, primoroso para a valorização e reconhecimento da pluralidade do campo da Educação Física. Com base em Feyerabend, compreende-se que a pluralidade não é só uma condição da ciência, da Educação Física ou da natureza humana, a pluralidade é uma condição, *sine qua non*, do *cosmos*.

[B5]: As bases teóricas de Feyerabend preconizam uma postura crítica e anárquica em relação às teorias estabelecidas (contrarregra), as quais não devem ser tratadas como verdades inquestionáveis e irreprocháveis, mas sim como hipóteses que devem ser questionadas, melhoradas, confrontadas e/ou superadas. Essa postura crítica pode incentivar a reflexão e o contínuo tensionamento sobre as teorias já estabelecidas na Educação Física brasileira, potencializando, assim, a progressividade e a qualificação dos constructos teóricos do campo.

[B6]: Os princípios da proliferação e da tenacidade aventados por Feyerabend podem contribuir sobejamente para o aprimoramento teórico-epistemológico da Educação Física brasileira. A partir da concepção de proliferação, diferentes alternativas teóricas estarão em constante desenvolvimento e competição (rompendo com a lógica do ecletismo teórico), o que induzirá a elaboração de teorias cada vez mais sofisticadas e rigorosas para a compreensão dos fenômenos atinentes à cultura corporal de movimento. Por seu turno, a tenacidade dará condições para que nenhuma alternativa seja eliminada totalmente sem antes ter a oportunidade de revisar, ampliar, burilar e retificar o seu corpo teórico. Isso posto, o princípio da tenacidade é um incremento para reforçar a necessidade de a área realizar análises mais fundamentadas sobre os constructos dos autores clássicos da Educação Física brasileira, haja vista que eles foram “eliminados” da competição (teórica) antes mesmo de adentrarem na arena e não tiveram oportunidades justas de competir em decorrência de análises anacrônicas.

[B7]: O *corpus* feyerabendiano encoraja a liberdade científica, permitindo que os pesquisadores sigam suas próprias intuições, predileções e seus tipos de pesquisa. Essa abordagem de intercâmbio aberto, ao potencializar a capacidade de criatividade e inovação, pode levar a descobertas e avanços no campo da Educação Física brasileira que não seriam possíveis dentro de uma abordagem mais restritiva e limitante (intercâmbio fechado). Ademais, essa perspectiva de Feyerabend propicia uma concepção de formação científica que incentiva a criatividade e a imaginação dos sujeitos, ao invés de limitar-se a uma abordagem técnica e restritiva, pois a busca pelo conhecimento deve ser vista como uma atividade criativa e inventiva e não como uma busca por verdades absolutas e objetivas. Dessa maneira, a concepção de Feyerabend fornece suportes para o desenvolvimento de uma formação científica no campo da Educação Física como um processo mais aberto, diversificado e criativo, que valoriza tanto a teoria quanto a prática, e que incentiva a participação ativa e autônoma dos sujeitos em diferentes abordagens e perspectivas teóricas.

[B8]: As reflexões cunhadas por Feyerabend dispõem de fertilidade para o enfrentamento das problemáticas oriundas da apropriação e recepção teórica do campo da Educação Física brasileira que foram diagnosticadas por Souza *et al.* (2022). A partir do intelectual vienense, é possível conjecturar que a lógica do ecletismo teórico pode ser solapada prontamente pelo princípio da proliferação teórica, tendo em vista que este estimula a competição entre alternativas teóricas, e não a conjugação. Já no que se refere ao convencionalismo teórico, as bases feyerabendianas evidenciam o quanto essa prática é prejudicial para a formação científica. Tal prática é caracterizada pela leitura seletiva, pela repetição de *slogans* e pelos reflexos patelares. A partir desses elementos, os praticantes do convencionalismo teórico realizam leituras enviesadas, recortam somente partes do que lhes interessam (leitura seletiva), abandonando a compreensão do todo e recitam *slogans* de maneira automatizada e desarrazoada (reflexo patelar) para contrapor o que não lhes agrada. Destarte, essa prática necessita ser prementemente abolida, uma vez que as suas consequências são o desenvolvimento de uma disposição epistemológica frágil, superficial, imatura e, conseqüentemente, dogmática, monista e heterônoma.

Então, constata-se em **[B]** que o pensamento feyerabendiano, apesar de controverso e frequentemente mal interpretado, oferece importantes contribuições para a compreensão e apreciação da pluralidade existente na Educação Física

brasileira. Essas contribuições incluem a possibilidade de se opor à lógica de reificação da predominante racionalidade instrumental, que tende a reduzir a realidade a um conjunto de procedimentos técnicos e mecânicos, ao mesmo tempo em que relega o campo de intervenção. Ademais, o pensamento de Feyerabend contribui com reflexões profícuas sobre a necessidade de uma formação científica mais qualificada nessa área do conhecimento. Dentro desse contexto, é possível afirmar que o pensamento feyerabendiano pode promover uma compreensão mais ampla e crítica da Educação Física, que valoriza e estimula a proliferação de perspectivas e saberes presentes nesse campo do conhecimento.

[C]: Convém ressaltar que a pesquisa em questão não teve como escopo apresentar o pensamento feyerabendiano como uma chave de leitura salvadora que irá, por si só, resolver todas as problemáticas existentes no campo da Educação Física. Ademais, não se objetivou estabelecer essa corrente filosófica como a única possibilidade de abordagem da área em questão. Antes disso, almejou-se tão somente analisar as contribuições potenciais proporcionadas pelo referido autor para a compreensão da Educação Física brasileira. Por conseguinte, a aderência ao pensamento feyerabendiano não foi apresentada como a panaceia definitiva para os desafios encontrados no campo, mas sim como uma alternativa que pode ampliar e enriquecer a reflexão acerca das problemáticas enfrentadas pela Educação Física.

[D]: Cumpre ponderar que a amplitude da presente pesquisa, embora tenha permitido uma análise abrangente da Educação Física brasileira sob a ótica feyerabendiana (o que teve de inovador), também implicou a ausência de abordagens de algumas questões elementares apontadas pelos próprios pesquisadores entrevistados, bem como das concepções do próprio Feyerabend. Ademais, a pesquisa poderia ter sido ainda mais enriquecida caso tivesse contado com a participação de pesquisadores da matriz crítico-dialética. Essa contribuição de tal perspectiva teria sido fundamental para a ampliação do debate e para conferir maior fidedignidade e robustez aos resultados obtidos. Assim, embora a pesquisa talvez tenha suscitado e, sobretudo, reiterado⁵⁵ significativas reflexões, a inclusão de outros

⁵⁵ Reconhece, humildemente, que boa parte das discussões desta dissertação já foi, de alguma forma, levantada e abordada na produção científica da área pelos proeminentes pesquisadores da área. O que se tem de diferente são as análises das entrevistas dos pesquisadores e as contribuições teóricas de Paul Feyerabend para o campo.

olhares e perspectivas poderia ter agregado ainda mais valor e profundidade às suas (in)conclusões.

Para (in)concluir, induz-se a seguinte provocação e desafio (que não são novidades no campo): quando será o início da proliferação e competição de teorias próprias da especificidade da Educação Física? Presume-se que já esteja no tempo!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, Luiz Henrique de Lacerda. **A tese da incomensurabilidade teórica em Paul Feyerabend**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ABRAHÃO, Luiz Henrique de Lacerda. **O Pluralismo Global de Paul Feyerabend**. 2015. 352 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. As ciências humanas e sociais na pesquisa em educação física... Interpretações. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport** (Revista ALESDE), v. 9, n. 1, p. 1-14, 2018.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Entrevista** [out. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1 h e 29 min). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandes. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2 p. 317-331, 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandes. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11- 28, jul./set. 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica e Educação Física: uma leitura com Axel Honneth. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 181-196, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp181>

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e às suas regras. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BADARÓ, Luiz Fernando et al. “Abordando” as abordagens da Educação Física escolar brasileira: uma análise reflexiva. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 47, p. 463-473, 2023.

BARROS JÚNIOR, Bartolomeu Lins de; MORAES, Danielle Batista de; DIAS, Eldernan dos Santos; GAMA, Augusto César Vilela; HUNGARO, Edson Marcelo. Aspectos controversos de uma interpretação do giro linguístico sobre a ontologia de Lukács como referência crítica na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. e28034, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.122538.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002>

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

BETTI, Mauro. **Entrevista** [ago. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (2 h e 18 min.). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Eliane; GOMES-DA-SILVA, Pierre. Educação física em perspectiva semiótica: a investigação científica para além das dicotomias. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 89-109.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. *In*: ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo (orgs.). **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento**. Vitória/Ijuí: EDUFES/UNIJUÍ, 2014.

BRACHT, Valter. Educação Física, método científico e reificação. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 1-21.

BRACHT, Valter. **Entrevista** [set. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1 h e 30 min.). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

BRASIL, Marcos Roberto; OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de (orgs.). **Recortes da produção de conhecimento na área de Educação Física: uma abordagem revisionista**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**. 3. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002a.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Epistemologia da Educação Física brasileira: (re) descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, 2020a.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Os movimentos dualistas e as “jaulas de aço” da Educação Física brasileira. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport** (ALESDE), v. 12, n. 1, p. 74-89, 2020b.

CARR, Edward Hallett. **Que é a história**. Tradução: Lúcia Maurício de Alverga. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CASTAÑÓN, Gustavo. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CBCE. **GTT 04 – Epistemologia**. 2022. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt04-epistemologia>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é a ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLLINA, Beatrice. **Lakatos e Feyerabend: a ciência entre método e anarquia**. São Paulo: Salvat, 2017.

CORREA, Luciana Flôr; BAZZ, Walter Antonio. Quem, onde, quanto e o que andam falando de Paul Karl Feyerabend: um estudo bibliométrico a partir da base de dados SciELO. **Saberes: Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 12, p. 79-95, 2015.

COSTA, Jonatas Maia da; NUNES, Thiago Oliveira Queiroz; HUNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e o método em Marx: uma resenha. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-9, 2022.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. O pior inimigo da ciência: procurando esclarecer questões polêmicas da epistemologia de Paul Feyerabend na formação de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 97-126, 2015.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. Considerações sobre a alcunha atribuída a Paul Feyerabend de “pior inimigo da ciência” e suas implicações para o ensino de ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 329-351, 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FEYERABEND, Paul Karl. Consolando o especialista. *In*: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (orgs.). **A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1979. p. 244-284.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. 1999. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, 2000.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atividade epistemológica e Educação Física. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 29-37.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 203-214, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atividade epistemológica. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 53-57.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entrevista** [ago. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1 h e 33 min). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

FERON, Arthur de Vargas; SILVA, Marcelo Moraes e. A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o Método**. 1. ed. Tradução: Octanny da Motta e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

FEYERABEND, Paul Karl. **Matando o tempo**: uma autobiografia. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

FEYERABEND, Paul Karl. **A conquista da abundância**. Tradução: Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2006.

FEYERABEND, Paul Karl. **Adeus à razão**. Tradução: Vera Joscelyne. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FEYERABEND, Paul Karl. **A Ciência em uma sociedade livre**. Tradução: Vera Joscelyne. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o Método**. Tradução: Cezar Augusto Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

FEYERABEND, Paul Karl. **Diálogos sobre o conhecimento**. Tradução: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FEYERABEND, Paul Karl. **Ciência, um Monstro**: lições trentinas. Edição, revisão técnica e notas: Luiz Henrique Abrahão. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONTES, Flávio Fernandes. O que é a virada linguística? **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 3-17, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2020v2p.3>.

GALAK, Eduardo; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Apresentação. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, v. 3, 2020. p. 7-13.

GARCIA, Silas Alberto. Dando adeus à “velha” ciência: a imprescindibilidade de uma ciência mais humana e emancipadora para a valorização do pensamento científico. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, 2020.

GARCIA, Silas Alberto; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. A presença de Feyerabend no campo da Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: CBCE, 2021a. p. 1-7.

GARCIA, Silas Alberto; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. O debate epistemológico da Educação Física nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 416-433, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9032>

GARCIA, Silas Alberto; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; REZER, Ricardo. Educação Física: “um bicho mais estranho que o ornitorrinco”. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e11410111224, 2021.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. O pós-graduação e a formação de professores de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, p. 71-75, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi. **Entrevista** [set. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1 h). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, p. 322-327, 2017.

HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo**. Tradução: Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUNGARO, Vitor; HUNGARO, Edson Marcelo. A incursão da pós-modernidade na Educação Física brasileira, estudo de sua veiculação na revista "Movimento". *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: CBCE, 2013. p. 1-14.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves Editora, 1977.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOKUBUN, Eduardo. Negação do caráter filosófico-científico da educação física: reflexões a partir da biologia do exercício. *In*: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana; BRACHT, Valter (org.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 53-71.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017a.

KUHN, Thomas Samuel. **O caminho desde a estrutura**. Tradução: Cezar Augusto Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017b.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v.2, n.3, p.118-133, mar. 2005.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; MASCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp, p. 67–80, 2015.

LIMA, Homero Luis Alves de. **Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira**: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

LIMA, Homero Luis Alves de. Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LOCH, Mathias Roberto. Atividade física e saúde nos programas de pós-graduação no Brasil: breve análise a partir de Tomas Kuhn. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 46-51, 2012. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.17n1p46-51>

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MACHADO, Cristina de Amorim. Tradução da introdução do livro *Wissenschaft als Kunst* de Paul Feyerabend. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 152-156, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2017.28129>

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MAIA, Lucas. O Materialismo Histórico-Dialético. **Marxismo e Autogestão**, v. 2, n. 3, p. 9-15, 2015.

MANOEL, Edison de Jesus. As ciências do esporte/cinesiologia: entre a arte, a ciência disciplinar e a ciência interdisciplinar ou como Alice (não) encontrou seu caminho no mundo das maravilhas. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, v. 3, 2020. p. 127-145.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 389-406, 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MELO, Victor Andrade de. Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 41–48, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2206.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos,

Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 209-219, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000100013>

MEYERS, Robert G. **Empirismo**. Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEZZARROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 8, n. 15, p. 207-222, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3675>

MORSCHBACHER, Márcia. O debate epistemológico na área da Educação Física: crítica aos “giros epistemológicos” a partir da ontologia e da gnosiologia. *In*: EPISTED–SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2015. p. 1-19.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

NASCIMENTO, Tiago Alves do. **Autonomia epistemológica da educação física**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 228-48, 1998.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução: Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

QUITZAU, Evelise Amgarten; SILVA, Marcelo Moraes e. *Educación Física y ciencia: una mirada historiográfica*. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport** (Revista ALESDE), Curitiba, v. 12, n. 1, p. 23-42, jun. 2020.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na Formação Inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

REZER, Ricardo. A epistemologia nos cursos de Educação Física: experiências e desafios (o contexto da Unochapecó). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 189-204, 2014.

REZER, Ricardo. Tempos de epistemofobia? Epistemologia e prática pedagógica no campo da Educação Física brasileira. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 113-126.

REZER, Ricardo. **Entrevista** [ago. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1h e 32 min). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

RIGO, Luís Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro Curi. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2012.

SACARDO, Michele; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da Educação Física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 26-39, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: CBCE, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Epistemologia. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 249-252.

SCAPIN, Gislei José; SOUZA, Maristela da Silva. Epistemologia da Educação Física e a agenda pós-moderna: uma descrição histórica para situar o debate. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 366-383, 2022.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico**: da Educação Física à Motricidade Humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SILVA, Ari Simplício Soares. **A (in)visibilidade de Paul Feyerabend nas publicações sobre ensino de ciências no Brasil**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Marcelo Moraes e. **Entrevista** [set. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021. 1 arquivo. mp4 Vídeo (1 h e 43 min). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

SOBRAL, Francisco. Cientismo e credulidade ou a patologia do saber em ciências do esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 7-16, 1995.

SOUZA, Juliano de. Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 108-127, 2018.

SOUZA, Juliano de. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de Educação Física?). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i4.10179>

SOUZA, Juliano. Educação Física Reflexiva—problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 25002, 2019b.
DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78269>

SOUZA, Juliano de. **Do homo movens ao homo academicus**: Rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física. São Paulo: Liber Ars, 2021a.

SOUZA, Juliano de. **Entrevista** [set. 2021]. Entrevistador: Silas Alberto Garcia. Goiânia, 2021b. 1 arquivo. mp4 Vídeo (2 h e 5 min). Entrevista concedida para pesquisa de mestrado sobre a epistemologia da Educação Física brasileira.

SOUZA, Juliano de; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; SILVA, Marcelo Moraes e; GARCIA, Rui Proença. Interfaces entre educação física e teoria social—reflexões e desafios para a formação científica. **Educação, Ciência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, 2022. DOI: 10.18316/recc.v27i2.8575

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, Uberlândia, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

SOUZA, Luís César de. **Ideologia pós-moderna e Educação Física**: uma análise teórico-crítica. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

TAFFAREL, Celi; ALBUQUERQUE, Joelma. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2010.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

VELOZO, Emerson Luís. O anarquismo epistemológico de Paul Karl Feyerabend: contribuições para o estudo da educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: CBCE, 2003. p. 1-6.

VELOZO, Emerson Luís. **Os saberes nas aulas de Educação Física escolar**: uma visão a partir da escola pública. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

WALSH, William Henry. **Introdução à filosofia da história**. Tradução: Walternsir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WIZNIEWSKY, Larry Antônio. Giro linguístico. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 214-215.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Uma análise da epistemologia do campo da Educação Física a partir dos constructos de Paul Feyerabend”**, desenvolvida por Silas Alberto Garcia, discente de mestrado do Programa de pós-graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do Professor Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab. A pesquisa tem como objetivo geral investigar o debate epistemológico da Educação Física brasileira e avaliar quais as contribuições da epistemologia feyerabendiana para o campo. O convite para sua participação nessa pesquisa se justifica por considerá-lo/considerá-la um/uma dos/das principais autor/autora que contribui para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira. Portanto, ponderamos que sua participação nessa pesquisa é de demasiada significância para que possa amadurecer minha pesquisa de forma que consiga avançar nos estudos epistemológicos da Educação Física brasileira.

Você será entrevistado e a sua participação ocorrerá através de um diálogo que teremos a partir da orientação de um roteiro com questões semiestruturadas relacionadas com a temática epistemologia. Para isso, deverá reservar um período de aproximadamente 01 hora e 30 minutos. As entrevistas serão realizadas por meio do aplicativo Google Meet e com o consentimento e autorização do/da entrevistado/entrevistada serão gravadas. Ademais, ressalta-se que precisaremos da sua identificação (ou seja, não será mantido o seu anonimato) no momento de divulgar os resultados da pesquisa, então, pedimos a sua autorização e consentimento para que possamos utilizar os dados abstraídos da sua entrevista de modo que possamos identificá-lo a partir de suas concepções sobre as questões que lhe serão feitas no momento da entrevista. Então, cabe esclarecer que a permissão e consentimento da gravação e da divulgação da identificação do entrevistado são pré-requisitos para a participação nessa pesquisa. Estando ciente disso e concordando em participar, salientamos que todas as informações desta pesquisa são de caráter confidencial e sigilosas e só serão divulgadas apenas em eventos científicos, em relatórios de pesquisas e em publicações científicas. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, para a análise dos dados, mas somente terão

acesso a elas o pesquisador e seu orientador. Será resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Não haverá nenhum benefício direto ao participar dessa pesquisa. Talvez um benefício indireto seja que você será reconhecido como um/uma autor/autora proeminente no campo da Educação Física brasileira no que se refere aos estudos epistemológicos. Além disso, ao aceitar participar, contribuirá para a formação de um pesquisador, para o desenvolvimento de uma pesquisa e também para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira. Os riscos mínimos que podem existir nessa pesquisa é haver algum constrangimento no momento da entrevista e talvez alguma má interpretação de seu ponto de vista sobre as questões que serão feitas nessa pesquisa.

Após esses esclarecimentos e as informações recebidas, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Sua participação é voluntária, ou seja, ela não é obrigatória, e você tem total autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é de extrema importância para essa pesquisa. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento pelo pesquisador responsável, via e-mail silasgarcia11@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (62) 98643-2779, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Haverá também a necessidade de

utilizarmos sua opinião com sua identificação em publicações, marque um X entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,,
 abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulado **“Uma análise da epistemologia do campo da Educação Física a partir dos constructos de Paul Feyerabend”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Silas Alberto Garcia sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

 Assinatura por extenso do(a) participante

 Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Introdução/contextualização

Olá, Professor/Professora Fulano de Tal (trocar pelo nome da pessoa entrevistada). Agradecemos imensamente por se dispor a participar dessa entrevista. É uma grande satisfação e honra poder entrevistá-lo/entrevistá-la.

Para começarmos, gostaria que primeiramente falasse um pouco sobre o percurso da sua formação acadêmico-científica em Educação Física. Num segundo momento, sendo mais específico, que discorresse sobre como ocorreu a sua inserção nos estudos epistemológicos. O que lhe motivou a entrar nesse cenário? Teve algum marco, alguma disciplina, algum professor/professora que foi/foram propulsor(es) para sua imersão no contexto dos estudos epistemológicos da Educação Física?

Perguntas semiestruturadas relacionadas aos objetivos da pesquisa

- 1) Qual sua síntese sobre o desenvolvimento epistemológico do campo da Educação Física?
- 2) Como você avalia/compreende o atual cenário epistemológico da Educação Física brasileira?
- 3) Qual seu ponto de vista e sua avaliação sobre os embates dicotômicos travados no campo EF brasileira entre os grupos que defendem os giros linguísticos e os grupos que defendem o resgate da ontologia realista?
- 4) Nos últimos anos observa-se no campo um movimento de atividade epistemológica que tem buscado analisar e avaliar os limites e as possibilidades das teorias e ideias dos diversos autores que são utilizados no campo da EF brasileira. Como você avalia esse novo movimento?
- 5) Qual seu ponto de vista sobre a pluralidade do campo da Educação Física Brasileira?
- 6) Como você pensa a relação dos autores clássicos da filosofia da ciência do século XX com a Educação Física brasileira?
- 7) Como você analisa a questão de pensadores clássicos da filosofia da ciência como Bachelard, Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend terem sido poucos acionados nos debates epistemológicos do campo da Educação Física brasileira?

- 8) Um dos clássicos da epistemologia do século XX é o austríaco Paul Feyerabend. Você conhece os escritos epistemológicos desse pensador? Se sim, quais livros dele conhece? Consegue falar um pouco sobre as ideias de Feyerabend?
- 9) Poderia comentar um pouco sobre sua análise da educação/formação científica do campo da Educação Física brasileira?



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP (estudo de campo)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a epistemologia da Educação Física brasileira a partir do embasamento dos constructos de Paul Feyerabend e avaliar quais as possibilidades contributivas desse pensador para o campo, especialmente para a valorização da pluralidade e para o desenvolvimento epistemológico da área. Objetivo Secundário: • Apresentar Paul Feyerabend e analisar seus constructos epistemológicos; • Analisar e categorizar a partir de um levantamento bibliográfico as dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2001 a 2020 nos programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil que se relacionam com as discussões epistemológicas da Educação Física; • Investigar, por meio de entrevistas, como os principais autores da Educação Física brasileira (clássicos e contemporâneos) que discutem a temática epistemologia avaliam o cenário epistemológico atual do nosso campo. • Analisar, no plano teórico, o debate epistemológico da Educação Física brasileira no século XX e XXI e suas consequências para a formação científica da área;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Riscos mínimos é haver algum constrangimento no momento da entrevista e talvez alguma má interpretação de seu ponto de vista sobre as questões que serão feitas nessa pesquisa. Benefícios: Não haverá nenhum benefício direto ao participar dessa pesquisa. Talvez um benefício indireto é que você será reconhecido como um/uma autor/autora proeminente no campo da Educação Física brasileira no que se refere aos estudos epistemológicos. Além disso, ao aceitar participar, contribuirá para a formação de um pesquisador, para o desenvolvimento de uma pesquisa e também para o debate epistemológico do campo da Educação Física brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Além da pesquisa bibliográfica será realizada entrevista semiestruturada, com dez professores de Educação Física de destaque nacional. Pretende-se realizar as entrevistas com autores proeminentes da Educação Física brasileira (clássicos e contemporâneos). As entrevistas serão agendadas conforme a disponibilidade. Serão entregues aos entrevistados uma via do termo de consentimento livre esclarecido (anexo 1) por e-mail e os entrevistados farão o retorno do termo também via e-mail. Para a realização da entrevista, será construído um roteiro semiestruturado com questões guias atinentes aos objetivos do trabalho que nortearão o desenvolvimento da entrevista (anexo 2). As entrevistas serão gravadas e realizadas de modo remoto a partir do aplicativo Google Meet, o consentimento também será gravado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto devidamente assinada.
- Instrumento de coleta de dados.
- Termo de compromisso da equipe de pesquisa.
- TCLE: está redigido em forma de convite. Consta os objetivos, justificativa, a forma de participação, riscos e benefícios. Foi adequadamente ajustado apresentando os riscos em relação ao ambiente virtual e outras medidas em caso de desconforto do entrevistado. Solicitam ou não para a identificação e divulgação da opinião, bem como para a guarda para pesquisas futuras.

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados, somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, por não haver óbice ético, smj deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- UFG o Relatório Final baseado na



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa para julho de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1786260.pdf	02/08/2021 15:12:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	02/08/2021 15:10:20	Silas Alberto Garcia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPPGEFUG.docx	02/08/2021 15:07:44	Silas Alberto Garcia	Aceito
Outros	CartaDeEncaminhamento.pdf	01/08/2021 14:34:59	Silas Alberto Garcia	Aceito
Outros	InstrumentoDeColetadeDadosdaEntrevista.docx	07/07/2021 13:40:25	Silas Alberto Garcia	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.docx	06/07/2021 15:52:03	Silas Alberto Garcia	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoCEPSilas.pdf	06/07/2021 15:40:41	Silas Alberto Garcia	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 4.898.746

GOIANIA, 11 de agosto de 2021

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))**