

À MANEIRA DE INTRODUÇÃO – RELAÇÕES ENTRE O BIOLÓGICO E O CULTURAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliano de Souza

Universidade Estadual de Maringá

julianoedf@yahoo.com.br

Esta lógica do vivo é, sem dúvida, mais complexa do que aquela que o nosso entendimento aplica às coisas, embora o nosso entendimento seja produto dessa mesma lógica.¹

Começamos como viajantes e ainda somos viajantes.²

I

No esforço de demarcação da singularidade e idiossincrasias do empreendimento humano, o tratamento dado às relações entre natureza e cultura – ou, mais designadamente, entre aquilo que no contexto de diferentes áreas foi ganhando forma em um jogo de oposições entre biológico e cultural – assume significativa importância e, não por acaso, está no centro da atividade epistemológica acumulada e promovida nos mais originais domínios do conhecimento. Seja por um princípio de extensão, complementaridade, indiferenciação, síntese, simetria, oposição, hierarquização, dissolução da oposição, etc., fato é que esse debate não só foi decisivo para os desenvolvimentos teóricos e metodológicos de diversas disciplinas e subdisciplinas no âmbito das Ciências Naturais e das Ciências Humanas e Sociais, como também de outras áreas historicamente constituídas nesses meandros ou interseções.

Inicialmente, cabe reconhecer que uma das mais notáveis e sistemáticas formulações dedicadas ao exercício de assinalar e também enfrentar diferenças metodológicas entre Ciências Humanas e Ciências Naturais foi aquela levada a rigor pelo filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911). Sua obra clássica intitulada *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (Introdução às Ciências do Espírito) de 1883 constitui uma resposta categórica ao positivismo e, ao mesmo tempo, uma tentativa de ultrapassar a crítica da razão pura kantiana e lançar as bases para uma crítica da razão histórica que tornar-se-ia marca indelével de seu projeto.³ Na referida obra, Dilthey se propôs a erigir bases filosóficas para fundamentar uma ciência experimental dos fenômenos do espírito⁴ ou, em suas palavras, a pleitear uma autonomia

¹ MORIN, E. (1973). **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 9.

² SAGAN, C. (2017). **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 253.

³ ORTEGA Y GASSET, J. (1964). **Obras completas**. Tomo VI (1941-1946). Madrid: Revista de Occidente, p. 186ss.; GADAMER, H-G. (2003). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 28.

⁴ REIS, J. C. (2018). **Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais**. Londrina: Eduel.

para essas ciências especialmente ao “[...] verificarse el análisis de la vivencia total del mundo espiritual en su carácter incomparable con toda la experiencia sensible acerca de la naturaleza”.⁵

Nessa esteira, o programa de autonomização para as Ciências do Espírito tal como proposto por Dilthey⁶ levou a cabo um exercício demarcatório entre, por um lado, a explicação (*erklären*) que se adequaria mais aos objetivos das Ciências Naturais e, por outro, a compreensão (*verstehen*) que satisfaria mais a rigor os interesses das Ciências do Espírito ou Humanas. Diferentemente, portanto, de Auguste Comte (1798-1857) que, no contexto intelectual francês, lançou bases para uma Sociologia científica na perspectiva de prolongamento das Ciências Naturais⁷, Dilthey propunha uma descontinuidade, mas sem renunciar às pretensões de objetividade e de verificação intersubjetiva.⁸

Nessa diferenciação defendida mais especificamente em termos de método e objeto do que propriamente com o intuito de erguer muros intransponíveis entre áreas e negar que elas exercessem influências recíprocas intercambiáveis umas sobre as outras⁹, é que se assentou os esforços de Dilthey¹⁰ em estabelecer uma justificação das Ciências do Espírito que escapasse aos imperativos metafísicos, não excluindo, é claro, aqueles sistemas científicos que, ao se revestirem de pretensões absolutistas, tenderiam a assumir também esses traços. Em que pese, no entanto, a possibilidade de encontrar na obra *diltheyana* fragmentos para apoiar esse grau de diferenciação entre *erklären* e *verstehen*, ora para mais, ora para menos¹¹, cabe reconhecer que Dilthey ao redescobrir uma ideia de vida¹² fundada na “[...] capacidade del hombre para conocerse a sí mismo y a la sociedad y la historia creadas por él”¹³, contribuiu para uma refundação das Ciências Humanas e Sociais que suscitou reações controversas, a começar talvez pelo próprio domínio da hermenêutica filosófica.

A título de exemplo, é interessante mencionar as objeções levantadas por Gadamer¹⁴ que, ao retomar o pensamento de Dilthey e circunscrevê-lo em relação à teoria da História de Johann Droysen e à hermenêutica romântica de Friedrich Schleiermacher, censurou-lhe como praticante de um historicismo objetivista que se manteria refém à uma razão cartesiana em sua tentativa de restituir autonomia às Ciências do Espírito. Em visível contraponto, aponta o filósofo alemão que: “As ciências

⁵ DILTHEY, W. (1949). **Introducción a las Ciencias del Espíritu**. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia. DF/México: Fondo de Cultura Económica, p. 17.

⁶ Ibid.

⁷ VANDENBERGHE, F. (2010). **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, p. 45-46.

⁸ GIDDENS, A. (1996). **Novas regras do método sociológico**. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas. Lisboa: Gradiva, p. 33-34.

⁹ REIS, J. C. (2018). **Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais**.

¹⁰ DILTHEY, W. (1949). **Introducción a las Ciencias del Espíritu**.

¹¹ WAIZBORT, L. (2011). Wilhelm Dilthey em novas traduções. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 237-247.

¹² ORTEGA Y GASSET, J. (1964). **Obras completas**.

¹³ DILTHEY, W. op. cit., p. 117.

¹⁴ GADAMER, H-G. (2003). **O problema da consciência histórica**.

humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem às ciências naturais em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem, por sua vez, o fundamento nessa mesma compreensão”.¹⁵

A perspectiva de descontinuidade no contexto da linhagem hermenêutica em que Gadamer se insere é nítida e corresponde a um projeto de desvencilhar a *verstehen* de um domínio estrito ao método e dimensioná-la em um plano mais geral da existência. A sensação que fica, a partir de uma apreciação preliminar, é que se em Dilthey há uma investitura hermenêutica no intuito de recuperar o fundamento próprio da vida e organizá-lo a partir das Ciências do Espírito, mirando, inclusive, uma possibilidade de reabertura do próprio estatuto teórico das Ciências Naturais à luz da *verstehen*, em Gadamer há uma recusa em sustentar um projeto fundacionista das Ciências Humanas independentemente de uma Filosofia da História que valorizasse a tradição presente em toda compreensão:

[...] o caráter científico da filosofia prática é, a meu ver, o único modelo metodológico concebível da compreensão que as ciências humanas possuem delas mesmas, se se quer liberá-las da espúria restrição de perspectiva imposta pelo modelo das ciências da natureza. Ele confere uma justificativa científica à razão prática que sustenta toda a sociedade humana e que é ligada, há milênios, à tradição da retórica.¹⁶

As consequências de posicionamentos como esse para o desenvolvimento não só da própria tradição filosófica hermenêutica como também da teoria social contemporânea no intuito de afastar resíduos do positivismo são flagrantes¹⁷. E isso fundamentalmente porque se a compreensão constitui condição básica de ser-e-estar-no-mundo, então é nessa mesma filosofia prática que poder-se-ia sustentar o estatuto científico das Ciências Humanas, afinal, como assevera Gadamer¹⁸, elas “[...] encontram-se mais próximas da autocompreensão humana do que as ciências naturais. A objetividade destas últimas não é mais um ideal de conhecimento inequívoco e obrigatório”.

Sem dúvida, essa constitui uma das vias possíveis para justificar a autonomia das Ciências Humanas, mas não necessariamente a única e nem mesmo a que talvez melhor espelhe a organização de campos científicos relativamente autônomos, em especial porque as diferentes disciplinas que integram as Ciências Humanas e Sociais, além de não seguirem modelos uniformes e lineares de desenvolvimento científico alheios à um sistema mais ou menos acirrado de disputas internas¹⁹, vieram a conquistar suas respectivas autonomias também buscando romper com sistemas metafísicos e com influências externas de caráter nomeadamente político e econômico. Ao menos, foi o que parece ter se

¹⁵ Ibid., p. 12.

¹⁶ Ibid., p. 13.

¹⁷ GIDDENS A. op. cit.; GIDDENS, A. (2017). **Problemas centrais em teoria social: ação, estrutura e contradição na análise sociológica**. Petrópolis: Vozes.

¹⁸ GADAMER, H-G. op. cit., p. 12.

¹⁹ BOURDIEU, P. (2004). **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70.

passado com as dinâmicas fundacionais de uma Sociologia científica na França e na Alemanha, especialmente no modo com que assumiram contornos peculiares nas figuras heroicas de Durkheim e Weber.²⁰ Que essas pretensões de objetividade interna não sejam destituídas de motivações externas, pode-se concordar, mas que as últimas inviabilizem as primeiras, isso sim constitui ideia discutível.

Evidentemente que ao trazer à tona essa possibilidade de leitura não é com o intuito de sugerir que as fronteiras entre diferentes escolas de pensamento sejam rígidas e que, por ventura, não tenha existido ou não deva continuar a existir um enriquecimento mútuo entre ambas. O que se coloca em questão é a necessidade de não fazer desse princípio dialógico uma recusa em observar a natureza e direção de desenvolvimento científico que diferentes campos, seja no âmbito das Ciências Naturais, das Ciências Humanas ou mesmo de suas intersecções, seguiram na medida em que buscavam delimitar suas bases empíricas e as melhores formas de tratá-las e defendê-las. Além disso, é sempre importante lembrar que não apenas a “[...] velha diferenciação entre *verstehen* e *erklären* tomou-se problemática [...]”²¹, como tais diferenças transformadas em oposições estéreis, muitas vezes são o resultado de imagens caricaturais e restritivas que cientistas naturais impõem ao trabalho de cientistas sociais e vice-versa²². Como bem advertira Weber já no início do século XX, mais precisamente em 1904: “Salvo o caso da mecânica pura, nenhuma ciência da natureza pode prescindir da noção de qualidade.”²³

Se houver, portanto, razoabilidade e fundamento no que está sendo posto, então um renovado acesso às relações entre natureza e cultura em suas possibilidades ontológicas, epistemológicas e metodológicas se abre e merece ser frequentado, em especial no interior daquelas áreas que talvez ainda ressintam de um tratamento mais relacional do terreno comum e complexo partilhado pelas Ciências Naturais e pelas Ciências Humanas e Sociais, a saber, a vida em sua plenitude. As dificuldades para que um *modus operandi* como esse se estabeleça advêm da lógica de hiperespecialização e enclausuramento disciplinar²⁴ e, sobretudo, das relações de poder associadas à sistemas de crenças²⁵ que não só protegem as fronteiras no interior das diferentes áreas e subáreas de conhecimento como também asseguram a ordem e preservam a tradição. Sem então uma crítica vigorosa dessas proposições²⁶ e um exercício de autoconfrontação reflexiva²⁷ é praticamente impossível levar a efeito um desbloqueio cognitivo que conduza a um novo patamar de entendimento.

²⁰ DOMINGUES, I. (2004). **Epistemologia das Ciências Humanas** (Tomo I: Positivismo e hermenêutica – Durkheim e Weber). São Paulo: Edições Loyola.

²¹ GIDDENS, A. (1996). **Novas regras do método sociológico**, p. 17.

²² BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. (2000). **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, p. 16-17.

²³ WEBER, M. (2008). **Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais**. São Paulo: Centauro, p. 32.

²⁴ MORIN, E. (2005). **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

²⁵ ELIAS, N. (2011). **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70.

²⁶ POPPER, K. (1982). **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

²⁷ BOURDIEU, P. (2005). **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras.

II

Uma história reflexiva da Educação Física não poderá ser rigorosamente restituída ao colocar à parte o processo de entrelaçamento entre as dimensões biológicas e culturais do se-movimentar em suas diferentes manifestações, isto é, jogo, ginástica, luta, dança, esporte ou, em outras palavras, aquele [1] conjunto de atividades motrizes relativamente singulares, [2] localizadas no tempo e no espaço, [3] resultantes da ação humana e, portanto, [4] de caráter inconcluso. É uma ideia singela e que, no meu entendimento, pode somar à historiografia da Educação Física, em especial ao reabilitar as esquecidas e relativas margens de ação dos atores sociais, suas resistências e omissões, seus saberes e aprendizados, suas frustrações e alegrias, suas solidariedades e conflitos, seus dilemas e preconceitos, mas também suas emoções e suores, bem como suas comunicações intersubjetivas e expressivas que são o próprio se-movimentar na ginástica, no esporte, no jogo, nas aulas de Educação Física²⁸, mesmo aquelas das sessões calistênicas e que, pelas nossas lentes atuais, estariam tão próximas da “barbárie”, com o detalhe de quase nunca nos ocorrer que, muito provavelmente, os seres humanos do futuro poderão também se sentir chocados ao revisitarem alguns padrões sociais e culturais presentes nos dias de hoje.²⁹

Apreço-me em advertir que, com esse tipo de argumento, eu não estou querendo relativizar a história de colonização, conflitos, desigualdades e opressões que marca o processo civilizador seletivo de sociedades periféricas como a brasileira.³⁰ Eu apenas estou tentando chamar atenção à existência de uma tendência paralela – e, portanto, com relativa autonomia – que é a história das atividades motrizes que, pouco a pouco, foram sendo somadas e absorvidas como forças remodeladoras de um processo mais ou menos consensuado, nos diferentes contextos, em torno da ideia de educação do “físico”³¹. Que relações de poder e dominação não se fazem ausentes na história da Educação Física³² ou de qualquer outra produção humana, não há dúvidas. No entanto, há outros elementos em jogo. Minha hipótese é que uma visão histórica unilateral e ossificada dos processos, não só conduz a dissolver a

²⁸ É sempre um desafio romper com o pensamento dicotômico e escapar à tentação das exposições fragmentárias. Tão mais difícil que isso é elaborar esquemas conceituais que não reduzam a complexidade dos problemas colocados pela experiência a vagas abstrações e generalizações. Quando penso, portanto, no se-movimentar feito Educação Física, procuro me orientar pelo modelo teórico *eliasiano* de cinco dimensões relacionais (quatro espaço-temporais acrescidas de uma quinta dimensão simbólica). Ver: ELIAS, N. (1994a). **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta.

²⁹ Sugestivo disso é o que expressou Elias nos seguintes termos: “[...] se a humanidade conseguir sobreviver à violência do nosso tempo, nos possam vir a considerar como os últimos bárbaros”, *ibid.*, p. 148.

³⁰ Esses aspectos foram discutidos no seguinte texto: SOUZA, J., MARCHI JÚNIOR, W. (2017). Civilisation and violence at the periphery of capitalism: notes for rethinking the brazilian civilizing process. In: LANDINI, T.; DÉPELLEAU, F. (Eds.). **Norbert Elias and violence**. New York: Palgrave Macmillan, p. 117-137.

³¹ A noção de *physis* nem sempre teve o mesmo significado, de modo que penso ser importante recuperar o seu sentido não naturalista na tradição pré-socrática. Segundo Bornheim (2000:14): “Pensando a Physis, o filósofo pré-socrático pensa o ser, e a partir da physis pode então aceder a uma compreensão da totalidade do real [...]”. Para maior aprofundamento ver: BORNHEIM, G. A (2000). Introdução. In: **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Editora Cultrix, p. 7-16.

³² Ver, por exemplo, os textos compilados na seguinte coletânea: SCHARAGRODSKY, P. A. (Org.). (2011). **La invención del “homo gymnasticus”**: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo Libros.

especificidade da Educação Física (na escola ou fora da escola) e a negar o seu estatuto científico, como também é combustível de muitas confusões conceituais presentes na atualidade e que redundam em modelos de ação pouco aderentes à área, de difícil aplicabilidade e que, por isso, acabam muitas vezes frustrando as expectativas motrizes dos atores (e diferentes atores!).

Ao invés, portanto, de arbitrar a história da Educação Física por uma ótica determinista e unicausal, há de se revelar um exercício de esclarecimento e descobertas espantosas fazer um retorno às fontes e dialogar reflexivamente com as teorias, isto é, abdicando da conveniência de acomodar a experiência aos conceitos teóricos. Não tratar-se-á então mais de tomar partido pelo positivismo ou pela hermenêutica, pelas Ciências Naturais ou pelas Ciências do Espírito, por *erklären* ou *verstehen*, pela biologia ou pela cultura, pela objetividade ou subjetividade e assim por diante. Tratar-se-á sim de buscar as peças deste quebra-cabeça – algumas, inclusive, faltantes e que necessitarão ser presumidas não sem a coragem e o talento imaginativo tão imprescindíveis à investigação científica –, orientando-se por uma vigilância epistemológica, ou melhor, por uma crítica que “[...] pode ajudar a pessoa dotada de vontade a refletir sobre os axiomas últimos em que se baseia o conteúdo da sua vontade [...]”³³, não para restituir “leis” históricas imutáveis, mas para restaurar conexões causais perdidas ou ignoradas.

Esse princípio dialógico significaria, portanto, articular natureza e cultura não como polaridades excludentes, mas interdependentes³⁴ no curso de desenvolvimento da história da *Educação Physica*, isto é daquele domínio conceitual da atividade social que passou a abranger e designar uma diversidade de práticas que tinha como aspecto comum o se-movimentar com objetivos e efeitos estéticos, lúdicos, terapêuticos e educativos. Em outras palavras, sem um trabalho de historicização nesses parâmetros torna-se tarefa difícil transparecer e restituir alguns fatos e dinâmicas obscurecidas por determinadas interpretações teóricas do processo de organização da Educação Física, primeiramente, como uma prática social legítima e, posteriormente, como um campo científico. Dentre outras possibilidades de desbloquear o pensamento e orientá-lo a uma possibilidade de compreensão mais relacional do que se entende pelos termos natureza e cultura, há referências elucidativas em Marx:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de **apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.** Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio³⁵ (grifos meus).

³³ WEBER, M. op. cit., p. 7.

³⁴ ELIAS, N. (1994a). **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta.

³⁵ MARX, K. **O capital**. Vol. I. São Paulo: Abril, Cultural, 1983.

Que no centro do programa de pesquisa de Marx esteja a categoria trabalho e que ela cumpra funções teóricas decisivas em sua interpretação materialista da história não há que se discutir. Já quanto à pretensão *marxiana* de fornecer um quadro totalizador que fizesse justiça à dinamicidade do processo histórico subjacente à experiência social, há uma série de objeções acumuladas tanto na literatura sociológica clássica quanto contemporânea, à exemplo de Weber³⁶, Elias³⁷, Bourdieu³⁸, Giddens³⁹, etc., de modo que não tenho por objetivo aqui recuperar essas críticas. Me interessa particularmente chamar atenção ao modo relacional com que Marx desenvolveu uma concepção ontogenética de trabalho na medida em que a intervenção humana sobre a natureza em um sentido utilitário para gerar valor, não só modificaria, segundo procurou argumentar, a natureza como também ao próprio homem.

Ainda que falte a essa concepção um modelo complementar de estratificação da personalidade que pudesse relativizar seu caráter determinístico, ela oferece um princípio interessante para pensar aspectos também relacionados ao não-trabalho, ou seja, àquele tipo de necessidade humana socialmente constituída e a ser então preenchida em atividades como, por exemplo, os jogos rituais e, em um estágio social mais diferenciado, a ginástica, o esporte ou aquele setor do empreendimento humano que unificar-se-ia no genérico conceito de *Educación Physica*. Sob essa perspectiva, as relações entre modelos biológicos e culturais do se-movimentar adquiririam renovada feição. Não tratar-se-ia mais de induzir o pensamento a uma desnaturalização normativa do se-movimentar que culminaria, no limite, com uma inversão hierárquica da polaridade *bios-cultura*, mas sim da proposição de um modelo integrativo que ajudaria a explicar a sociogênese de um ofício, de uma profissão, de uma disciplina acadêmica, de um campo científico relativamente autônomo, de uma ciência organizada em torno de um objeto, de um fenômeno ou, se preferirem, das relações conceituais de um problema.

A questão passaria a ser, em outros termos, como romper com a imagem abalada e fragmentada de Educação Física que parece prevalecer no campo científico e remodelá-la a partir do entendimento de que os seres humanos ao mesmo tempo que estariam inseridos no quadro mais geral do processo evolutivo universal representariam um nível singular e inédito entre a comunidade de seres vivos na Terra⁴⁰, inclusive ao ponto de controlarem os processos naturais pelo pensamento e pela ação.⁴¹ Uma resposta se impõe e, dentre outras possibilidades, poderia ser enunciada assim: “O reconhecimento da

³⁶ WEBER, M. (2008). **Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais**.

³⁷ ELIAS, N. (2006). Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. In: **Escritos & Ensaio 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 197-231.

³⁸ BOURDIEU, P. (1989). **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; BOURDIEU, P. (2007). **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

³⁹ GIDDENS, A. (2017). **Problemas centrais em teoria social**.

⁴⁰ ELIAS, N. (1994a). **Teoria simbólica**, p. 43.

⁴¹ ELIAS, N. (1994b). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

singularidade da técnica humana de comunicação por meio de uma língua aprendida não reduz os seres humanos ao nível dos animais nem os remove completamente do contexto evolutivo”⁴².

É uma compreensão alargada e que permite reconhecer o movimento humano com o qual a Educação Física atua, na condição de linguagem, mas não ao modo restritivo com que parecem operar determinadas perspectivas rotinizadas na área ao recusarem ou mesmo negligenciarem, em diálogo com algumas versões do estruturalismo, do pós-estruturalismo e da hermenêutica, que os seres humanos estão “[...] biologicamente preparados para a comunicação linguística e, portanto, para a vida em sociedade”.⁴³ Nesse lastro ampliado, inclusive, não só o se-movimentar passaria a ser dimensionado como linguagem, mas a própria linguagem complementarmente insurgiria como movimento.

Romper, no entanto, com categorias cognitivas que orientam dicotomicamente não só o *habitus* social, mas também muitas vezes os próprios *habitus* profissionais constituídos na área de Educação Física, não é algo que se produza instantaneamente, muito embora essas tentativas continuem sendo bem vindas e louváveis, afinal somente por meio de um esforço de transgressão da hierarquização normativa do cultural ao biológico ou vice-versa é que provavelmente se poderá restaurar o paradigma perdido da Educação Física ou, mais precisamente, refunda-lo em sua complexidade. Daí, inclusive, a necessidade de reorientar o pensamento no intuito ao menos de considerar que talvez seja nessa fronteira móvel entre disciplinas, ou melhor dizendo, nessa terra de “ninguém” situada na interseção entre Ciências Naturais e Ciências Humanas que a especificidade da Educação Física, de longa data, foi se desenvolvendo em torno da intervenção com o movimento humano.

Os obstáculos que parecem dificultar o reparo dessas conexões são de origens, sobretudo, ideológica⁴⁴ e epistemológica. Se, em trabalhos anteriores⁴⁵, eu fui capaz de capturar a natureza e direção de algumas movimentações teóricas na área, as coisas se passaram mais ou menos assim: em diferentes momentos da história da Educação Física, diversos autores, sob contingências específicas e com intuito de fundamentarem suas intervenções, recorreram aos modelos de explicação e/ou compreensão de disciplinas academicamente constituídas, sem partirem, no entanto, de uma problematização interna à área, talvez um pouco confusa e simplista, mas não por isso ausente. Acontece que a importação de teorias na área sem uma devida confrontação à sua especificidade, acabou projetando lutas entre ciências (ou dentro dessas ciências) no campo da Educação Física, agregando mais entropia ao sistema.

⁴² ELIAS, N. (1994a). **Teoria simbólica**, p. 46.

⁴³ Ibid., p. 53.

⁴⁴ Ideológica no sentido analisado por Hannah Arendt (1998: 523) nos seguintes termos: “[...] o pensamento ideológico emancipa-se da realidade que percebemos com os nossos cinco sentidos e insiste numa realidade “mais verdadeira” que se esconde por trás de todas as coisas perceptíveis, que as domina a partir desse esconderijo e exige um sexto sentido para que possamos percebê-la”. Ver: ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁴⁵ SOUZA, J. (2018). Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport**, v. 9, n. 1, p. 108-127.; SOUZA, J. (2019a). Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de Educação Física?). **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 27, n. 4, p. 43-63.

Diversidade e enriquecimento são as contrapartidas dessas movimentações teóricas, mas por si mesmas elas não transferem autonomia, afinal, “[...] um sistema autônomo aberto deve ser ao mesmo tempo fechado, para preservar sua individualidade e sua originalidade”.⁴⁶

Há que se desenvolver, portanto, um estudo histórico que busque empiricamente confrontar ideias como as que acabo de expor no intuito de restituir o processo pelo qual o se-movimentar ou, mais designadamente, o movimento humano foi se constituindo no elemento de singularidade e originalidade que está no centro dos interesses da Educação Física. Não se pode também perder de vista nesse percurso que explicação e compreensão para a Educação Física não estão dissociadas de um agir ou, no limite, se dão em referência a um agir. Deste modo, a fórmula *verstehen-erklären-handeln* talvez seja instrutiva para orientar a atividade científica da área. A propósito, não é porque a Educação Física nasceu com uma vocação prática – afinal, todas as ciências emergem de problemas colocados pela experiência⁴⁷ – que, ao largo de um processo histórico, ela não tenha reunido as condições necessárias que lhe tornaram digna de se configurar cientificamente. Essa, inclusive, é uma das crenças que talvez o campo necessite rever para avançar a novos patamares de pesquisa e, sobretudo, de intervenção.

Em suma, há que se promover um alargamento da compreensão do que se entende por Educação Física, abandonando polarizações que não fazem justiça à tão importante e complexa tarefa que é desenvolver um trabalho pedagógico com as biografias de movimento no contexto de um quadro de referências mais amplo que seja também um quadro dos significados. Nisso, a reformulação da noção de homem e, conseqüentemente, das próprias relações entre natureza e cultura no interior da área, constituem pré-requisitos inadiáveis para potencializarmos as contribuições que a Educação Física vem oferecendo ao sistema aberto e relacional chamado vida. As indicações de Morin são sugestivas das vantagens potenciais que poderíamos obter ao reorientar o campo em tal direção:

Tem-se medo da vida, do *Lebenswelt*, da realidade humana, que é biocultural. Tem-se medo até da noção de homem, que se quer exorcizar, como se ela fosse privada de todo conteúdo e de toda significação. Ora, para sermos capazes de pensar a realidade antropológica em sua complexidade, falta-nos um trabalho fundamental sobre nossos princípios de pensamento.⁴⁸

Ante todo, el hombre no puede verse reducido a su aspecto técnico de *homo faber*, ni a su aspecto racionalístico de *homo sapiens*. Hay que ver en él también el mito, la fiesta, la danza, el canto, el éxtasis, el amor, la muerte, la desmesura, la guerra... No deben despreciarse como “ruídos”, residuos o desechos, la afectividad, la neuroses, el desorden, la aleatoriedad. El auténtico hombre se halla en la dialéctica *sapiens-demens*.⁴⁹

⁴⁶ MORIN, E. (2005a). **Ciência com consciência**, p. 184.

⁴⁷ DILTHEY, W. (1949). **Introducción a las Ciencias del Espíritu**, p. 11.

⁴⁸ MORIN, E. op. cit., p. 278-279.

⁴⁹ MORIN, E. (2005b). **El paradigma perdido**. Ensayo de Bioantropología. Barcelona: Kairós, 2005.

Sem dúvida, o esforço de desnaturalizar categorias de pensamento que induzem a Educação Física à fraturas (reflexividade epistêmica) e a necessidade de reabilitar o estatuto, muitas vezes desacreditado, do conhecimento dos atores leigos na constituição de suas atividades afetas à área (reflexividade social), configuram expansões importantes no esforço de concatená-la cada vez mais à realidade complexa que envolve o se-movimentar. Não por acaso, o que venho chamando de Educação Física Reflexiva⁵⁰ com o objetivo de causar algum barulho de fundo na atividade epistemológica preponderante na área, pode ajudar a encurtar o hiato entre teoria e prática, assim como a liberar conceitualmente a Educação Física de seus compromissos com o pensamento simplificador.

Um alargamento do campo de visão se revela então necessário, em especial se for uma questão importante acertar contas com a imagem humana⁵¹ que pretende-se trabalhar no contexto da Educação Física, seja aquela [1] do reducionismo biológico (e da sobreposição das Ciências Naturais às Ciências Sociais); ou [2] do reducionismo cultural (e da sobreposição das Ciências Sociais às Ciências Naturais); ou [3] de uma correlação biocultural assentada no entendimento de que simplesmente não podemos “[...] tratar as ciências naturais e sociais como *duas formas de empreendimento intelectual constituídas de maneira independente*, cujas características podem ser determinadas separadamente e em seguida reunidas e comparadas”⁵² (itálicos no original).

III

Se a argumentação que procurei até aqui esboçar for procedente, então no centro do debate epistemológico da área de Educação Física se encontram as relações entre os aspectos biológicos e culturais do se-movimentar. Essas relações, conforme já sugeri, não só estão na gênese desse domínio da atividade social como, ao largo da história, foram se expressando de diferentes formas na atuação de grupos científicos muitas vezes irredutíveis em suas ideias e idealizações. Por sinal, um dos problemas que tenho observado no campo científico da Educação Física tal como configurado no Brasil, é que muitos grupos, além de nutrirem visões um tanto quanto reducionistas do trabalho que seus pares-concorrentes realizam e acumulam em suas respectivas especialidades e subáreas – e, ao mesmo tempo, socializarem seus alunos de Graduação e de Pós-Graduação nesses esquemas conceituais –, também propõem modelos de intervenção que tendem a negligenciar uma série de contribuições decisivas produzidas no interior desses grupos para enriquecer e complementar suas próprias perspectivas e, mais

⁵⁰ SOUZA, J. (2019b). Educação Física reflexiva – problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-15, jan./dez.

⁵¹ ELIAS, N. op. cit.

⁵² GIDDENS, A. (2017). **Problemas centrais em teoria social**, p. 248.

amplamente, preencher o quadro de significados que justifica a Educação Física e faz dela algo tão singular e importante : a realidade do homem em movimento⁵³ ou a motricidade humana.⁵⁴

As consequências imediatas dessas dinâmicas são preocupantes para o universo da Educação Física, em especial porque as tendências de hiperespecialização em marcha nos diferentes setores da sociedade – em não sendo filtradas por uma estrutura epistemológica minimamente pactuada, ou seja, por um “consenso mínimo” que nos recorde, no final das contas, de nosso *métier* –, ao exercerem seus efeitos no âmbito da Graduação e Pós-Graduação, podem resultar na preparação de um profissional que pensa e atua de forma fragmentada, distante da realidade e, além disso, com dificuldades para tomar as decisões mais apropriadas aos diferentes contextos de atuação. Por seu turno, ao procurar assentar sua prática pedagógica em uma ou outra visão determinista em que é socializado durante seu processo de formação, este profissional pode se ver com dificuldades não só para corresponder às expectativas de seus alunos (no diferentes espaços), como também para ampliar a visão que esses atores conservam em relação à Educação Física. No meu entendimento, sem uma discussão epistemológica que enfrente a rigor essas dimensões teórico-conceituais e práticas em uma perspectiva de síntese, estamos fadados a alimentar esses problemas e fantasmas que, de longa data, nos acompanham.

Este dossiê, circunscrito em medida significativa no bojo dessas questões e tensões, constitui uma tentativa de pensar e recuperar caminhos intermediários para à área de Educação Física, prezando pela diversidade de pensamento e de perspectivas teóricas. Inclusive, foi com esse espírito que oportunamente me aprouve sugerir uma ementa que, em linhas gerais, lançava a seguinte provocação aos interlocutores: *Como que as relações entre o biológico e o cultural podem ser desenvolvidas de modo a ultrapassar as divisões enrustadas à própria organização estrutural do campo da Educação Física?*

Os textos que se encontram compilados neste número do *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport* abordam essa questão de diversos modos e nos proporcionam perspectivas de compreensão que tanto são resultantes como constitutivas de um mesmo processo que historicamente foi e continua tomando forma na área de Educação Física, tal como procurei sugerir de maneira preliminar nas páginas anteriores. Se, por um lado então, tais textos, incluindo este preâmbulo, revelam autênticas possibilidades com que as autorias procuraram responder ao problema colocado, por outro lado, eles também sugerem diferentes respostas aos constrangimentos estruturais do campo científico da Educação Física e, de forma mais ampla, do mundo social.

Não irei, como tradicionalmente se faz, antecipar o que esses significativos trabalhos abordam. Seria uma atitude simplificadora discorrer em tão poucas linhas o que cada um dos textos aqui reunidos

⁵³ CAGIGAL, J. M. La Educación Física, ¿ciencia? *Citius, Altius, Fortius*, Madrid, n. 10, v. 1-2, p. 5-26, ene./jun. 1968.

⁵⁴ SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1987.

nos comunica e remete a pensar. Deste modo, a leitura na íntegra destes materiais constitui exercício mais revelador e fiel do que qualquer esboço “imparcial” que eu buscasse aqui empreender. Em todo caso, o que posso adiantar é que esses textos oferecem chaves interessantíssimas para avaliarmos as relações entre biológico e cultural em alguns de seus desdobramentos no âmbito da Educação Física e das Ciências do Esporte. Além disso, há na soma desses textos complementos e confrontos entre perspectivas antropológicas, históricas, biológicas, motrizes, sociológicas, filosóficas, etc., constituindo uma trama que caberá ao leitor desemaranhar e atribuir os seus sentidos.

Agradeço, portanto, a cada um dos autores e autoras que de forma tão solícita se dispuseram a contribuir com suas reflexões para este dossiê: Rui Proença Garcia, Evelise Amgarten Quitzau, Marcelo Moraes e Silva, Sérgio Oliveira Santos, Eduardo Lautaro Galak, Fabio Zoboli, George Saliba Manske, Gabriel Carvalho Bungenstab, Cristiano Mezzaroba, Cláudia Emília Aguiar Moraes, Marco Bettine, Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa, Nataly de Carvalho Fugi, Carlos Herold Júnior, Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Silvia Heuer, Rodrigo Tramutolo Navarro, Jonathan Rocha de Oliveira, André Mendes Capraro e Guanís de Barros Vilela Junior.

Por fim, desejo a todos uma proveitosa leitura e que dias melhores nos encontrem logo!

Maringá, 01 de junho de 2020.