

IDENTIDADE E CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

UM ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

O que é identidade?

Valter Bracht (UFES)

INTRODUÇÃO

A eleição da identidade da educação física como eixo norteador das discussões do seminário envolve o julgamento de que esta é, no atual momento de seu desenvolvimento, uma questão central.

Entendemos que a questão da identidade, isto é, daquilo que caracteriza (traços peculiares e gerais) uma área acadêmica, uma instituição, um sistema social ou ainda, uma prática social, coloca-se no centro dos esforços intelectuais particularmente em três situações:

- a) na sua própria constituição (conflitos de origem), ou seja, no momento de sua afirmação social e/ou acadêmica, já que para a consolidação de um sistema ou uma instituição social o trabalho intelectual de sua justificação é fundamental;
- b) nos momentos em que por alguma razão sua legitimidade é mais fortemente questionada (crise/crítica), o que pode ocorrer por várias razões, entre elas, um possível esgotamento de sua função social;
- c) em momentos de expansão, em que subfunções aparecem, novas funções ou funções derivadas se colocam, muitas vezes determinando uma diferenciação interna do sistema ou da instituição social.

Em que sentido é possível caracterizar o momento em que vivem a educação física brasileira e a argentina como de crise de identidade? Estaria a educação física ainda num processo de institucionalização, portanto de afirmação social ou acadêmica, ou já estaria, após um período razoável de “estabilidade”, diga-se, reconhecimento, confrontada com uma crise de legitimidade em função de um possível esgotamento de sua função social, ou ainda, uma crise de identidade em função de uma expansão que a leva a assumir funções sociais diferenciadas a ponto de sofrer cisões – num processo de diferenciação interna? Outra possibilidade que deve ser analisada é a de que estaríamos adentrando num momento histórico nas sociedades ocidentais modernas, caracterizado, entre outras coisas, por um processo de desinstitucionalização ou destradicionalização das práticas sociais, o que levaria à construção de identidades muito mais fluidas e confrontadas com a necessidade de constante reelaboração.

Observe-se logo, para se evitarem simplificações, que a tipologia acima não pretende encontrar um invólucro hermeticamente fechado para caracterizar a crise ou a situação da educação física, é preciso colocar a possibilidade da simultaneidade e da sua articulação. Perseguiremos, especificamente neste texto introdutório, duas hipóteses: a) a de um descompasso entre o universo simbólico ainda dominante na educação física e o novo universo simbólico que emerge do novo estágio da modernidade; b) a da diferenciação interna da área¹.

IDENTIDADE E UNIVERSO SIMBÓLICO: A HIPÓTESE DO DESCOMPASSO

Desde logo é importante dizer que estamos abrindo mão da idéia de identidade da educação física enquanto uma essência universal, algo como a natureza da educação física, entendimento que está

vinculado à sempre reposta pergunta: o que é a educação física? Entendemos que, ao discutirmos a identidade da educação física, estamos nos referindo a um processo de construção histórica, portanto contingente e sujeito às lutas por hegemonia. A pergunta pelo *é*, é nesse caso, substituída pela pergunta pelo *sendo* da educação física: o que a educação física vem sendo? Nosso trabalho então não é o de descobrir a identidade da educação física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos. Numa visão de identidade como essa, a crise não precisa ser algo necessariamente extrínseco ou a ser extirpado, algo contra o que devemos nos precaver (voltarei a esta questão mais à frente).

A partir da idéia de resgatarmos o que ela vem sendo, uma das possibilidades é focar os conceitos que foram construídos e que constituem como que o edifício da educação física, seus conceitos constitutivos. Sim, conceitos constitutivos porque como colocam Berger e Luckmann (1990), no processo de institucionalização a legitimação é obtida a partir da construção de universos e subuniversos simbólicos ou de significação (pp. 120 e ss.), e ainda, como diz Lash (1997, p. 247), “as instituições refletem, contestam e constroem o próprio ‘horizonte semântico’ em que se baseiam”.

Os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção. Isto é tanto mais importante quanto estes produtos da consciência humana, por sua própria natureza, apresentam-se como plenamente desenvolvidos e inevitáveis. [Desta maneira], o universo simbólico ordena e por isso mesmo legitima os papéis cotidianos, as prioridades e os procedimentos operatórios, colocando-os *sub specie universi*, isto é, no contexto do quadro de referência mais geral e concebível [BERGER & LUCKMANN, 1990, pp. 133-136].

Complementar à noção de universo simbólico (BERGER & LUCKMANN, 1990) gostaria de entender a de “paisagem ou espaço cognitivo” de Najmanovich (2001). Este, segundo a autora, atua como um modelo pré-configurador da realidade. No caso, a autora refere-se ao modelo linear ligado ao modelo da lógica clássica com seus princípios de identidade, não contradição e terceiro excluído. Para ela, o espaço cognitivo deve transformar-se radicalmente para poder ceder lu-

1. Para a discussão sobre um possível esgotamento da função social atribuída especificamente à educação física como componente curricular (da escola), remeto o leitor ao meu texto “Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular” (BRACHT, 2001).

gar ao pensamento não linear. De acordo com Najmanovich (2001), é preciso dar lugar a novas metáforas para poder abrir nosso espaço cognitivo a novas narrações – no que se aproxima de Rorty (1998).

Isto significa dizer que temos que analisar e reconhecer não apenas o universo simbólico da justificação da educação física, mas também a paisagem ou o espaço cognitivo que sustenta aquele universo simbólico, algo como os princípios (epistemológicos) fundamentais daquela construção (voltaremos a isso mais à frente na discussão sobre a crise).

O subuniverso simbólico da educação física foi legitimado tendo como pano de fundo o universo simbólico da modernidade. Um elemento importante deste universo era a ciência de caráter mecanicista, que fornecia coerência, que legitimava a visão mecânica de corpo, ou seja, integrava coerentemente o significado de corpo e movimento (atividade física) do subuniverso da educação física ao universo mais amplo da sociedade moderna, e com isso a legitimava no contexto cultural e societário. Já aqui podemos levantar algumas perguntas: em que medida a ciência de caráter mecanicista não é mais parte integrante ou hegemônica no universo simbólico da sociedade atual? Em que medida a visão mecanicista de corpo e movimento já se apresenta incoerente com o novo universo simbólico (da modernidade alta)? Em que medida isto provoca problemas de legitimação e de identidade para a educação física?

Neste sentido, uma hipótese a ser levantada é a de que está ocorrendo um descompasso (transição) entre o subuniverso simbólico ainda moderno da educação física e o universo simbólico que está sendo construído na modernidade alta (ou pós-modernidade). Em que medida já podemos perceber na educação física tentativas de adaptação a este novo universo simbólico? Que novas funções sociais esta nova fase da sociedade capitalista está solicitando da educação física?

Observe-se, rapidamente, que a visão mecanicista de corpo presente naquele universo simbólico está baseada numa paisagem cognitiva, em princípios epistemológicos, que sustentam a diferenciação entre sujeito e objeto, distinção para a qual a questão da corporeidade (do sujeito) assume grande importância. O reconhecimento de que o sujeito do conhecimento é corporal tem implicado revisões importantes nos princípios que fundamentam a distinção clássica entre sujeito e objeto nas teorias do conhecimento.

É relevante lembrar que a ciência é, fundamentalmente, a instância legítima a se manifestar sobre os conceitos basilares da educação física, ou seja, o entendimento de corpo e a atividade física a serem utilizados numa área (no caso a educação física) devem ser aqueles propostos pela ciência (que se fundamenta numa determinada paisagem cognitiva). Esta hegemonia está, de certa forma, sendo fortemente questionada, entrando no seu lugar uma pluralidade de olhares que alcançam legitimidade a partir do momento em que as grandes referências, entre elas a ciência², perdem seu *status* de (únicas) fornecedoras de sentido.

No processo de constituição da educação física, alguns conceitos são “importados”, ou seja, a relação da nascente educação física com outras instituições ou campos traz como consequência necessária a “importação” (entre aspas porque na verdade a importação significa constituição de algo ainda inexistente) de um universo simbólico que traz embutida uma possibilidade de justificação e direção (orienta) a possível justificação. Assim, influenciam na construção do universo simbólico da educação física, inicialmente e principalmente, as instituições médica e militar, fundindo-se mais ou menos intensamente com o universo simbólico próprio da instituição escolar (pedagogização do discurso médico e/ou militar), o mesmo fenômeno que, mais tardiamente, vai ocorrer na relação da já razoavelmente estabelecida educação física, com a instituição esportiva.

Pelo prisma epistemológico, podemos analisar o que eles significavam (ou como eles foram explicados) no momento da sua constituição, e as ressignificações que vêm sofrendo ou pelas quais vêm passando, incluindo aí a constituição de novos conceitos. Trata-se, primeiro, de reconhecer a vinculação epistemológica dos conceitos corpo e atividade física, para então identificar a história destes conceitos no seu processo de suas possíveis ressignificações, as quais, por sua vez, precisam ser compreendidas (explicadas) pela sua contextualização no processo mais amplo da dinâmica sociocultural.

Neste contexto, pelo menos duas questões colocam-se como relevantes para a questão da identidade da educação física:

2. Como lembra Giddens (1987, p. 108), “mesmo para aqueles que trabalham em disciplinas intelectuais, a ‘ciência’ estava investida da autoridade de suprema corte”.

- a) O que significa a construção de novos conceitos (ou ressignificação dos antigos) a partir de uma nova “paisagem cognitiva” ou da paisagem epistemológica própria de fins de século XX e início de XXI, na qual a ciência se apresenta apenas como uma das possibilidades de conhecer (esta questão será retomada apenas no final do texto);
- b) O que significa para a educação física (em termos de segurança identitária) o questionamento da sua tradição.

Iniciemos pela segunda questão. Giddens (1997) faz uma abordagem interessante que nos permite pensar o mal-estar sentido na educação física quanto à sua identidade. Em suas análises, Giddens discute o papel da tradição nas sociedades pré-modernas e modernas e daquilo que chama de destradicionalização na alta modernidade (para evitar o pós-moderno com o qual o autor não concorda).

As tradições, assim como as instituições, oferecem horizontes ou orientações de ação relativamente fixas. Elas reduzem a complexidade do meio ambiente oferecendo modelos de ação, desobrigam pensar a todo o momento sobre como agir ou, então, inventar constantemente modelos de ação. A tradição, assim, é um meio de identidade.

Seja pessoal ou coletiva, a identidade pressupõe significado; mas também pressupõe o processo constante de recapitulação e reinterpretção. A identidade é criação de constância através do tempo, a verdadeira união do passado com o futuro antecipado (GIDDENS, 1997). O autor lembra que as ameaças à integridade das tradições, muito freqüentemente, se não universalmente, são experimentadas como ameaças à integridade do eu.

Poderíamos dizer, no caso da educação física, de uma tradição (e seus guardiões) que lhe conferia estabilidade e integridade? Tradição que proporcionou uma “confiança básica” num “nós”, para a continuidade da identidade?

Com certeza, podemos identificar no universo da educação física algumas práticas norteadas pela tradição no sentido giddensiano. Um exemplo é o judô (no caso brasileiro, a capoeira). Os professores das academias de judô adotam métodos e rituais que se justificam na tradição, num sistema de autoridade próximo à perspectiva dos guardiões e menos dos especialistas.

Embora num sentido restrito não seja possível falar em fase tradicional na educação física, já que desde sempre ela se vinculou ao

conhecimento científico (do funcionamento do corpo), se fundamentou, no entanto, numa ciência que como tal se colocava, como guardiã.

Como observa Giddens:

Tanto para o especialista como para o leigo, os desconfortos têm a mesma origem. Supõe-se que o conhecimento especializado e o acúmulo geral de especialização proporcionam uma certeza crescente em relação a como o mundo é, mas a verdadeira condição dessa certeza – sem querer ser muito exato – é duvidosa. Durante muito tempo as tensões inerentes a essa situação foram mascaradas pelo *status* de distinção que a ciência, compreendida de uma maneira específica, desfrutou nas sociedades modernas – além da dominação mais ou menos inquestionada do Ocidente sobre o resto do mundo. [...] Enquanto as tradições e os costumes eram amplamente mantidos, os especialistas eram pessoas que podiam estar voltadas para certas conjunturas necessárias, e, pelo menos na visão do público, a ciência, na verdade não era muito diferente da tradição – genericamente, uma fonte monolítica de “autoridade”. As diferenças entre os guardiões e os especialistas eram muito menos óbvias do que vieram a se tornar a partir daí [1997, p.108].

Pelo menos a partir desta perspectiva, é possível falar de especialistas que representavam o papel de guardiões, já que operavam em nome de uma instância (a ciência) à qual era atribuída função de verdade (inquestionável).

A ciência (basicamente a biológica) oferecia à educação física a certeza da qual necessitava (universo simbólico legitimador) para, constituindo uma identidade, ter constância no tempo. Por que e como intervir no corpo, e o que significavam o corpo e a atividade física para o homem, permaneceram por muito tempo muito solidamente ancorados nas ciências biológicas³ – constituíram uma tradição.

Mas, uma cultura não tradicional, como afirma Giddens (1997), dispensa as autoridades últimas. As conseqüências para o indivi-

3. Lembro de um biólogo avaliador de um trabalho de pesquisa de iniciação científica que orientei, questionando o conceito de movimento ou de motricidade humana que utilizamos na pesquisa, nos “informando”, do alto da sua autoridade científica, de que só existe um conceito ou uma definição de movimento: o da física.

duo leigo, assim como para a cultura como um todo, são ao mesmo tempo liberadoras e perturbadoras. Liberadoras, pois a obediência a uma única fonte de autoridade é opressiva; provocadora de ansiedade, porque o chão desaparece sob os pés do indivíduo.

O efeito perturbador torna-se bastante visível quando falo aos meus alunos do curso de graduação em educação física, que não posso lhes dizer o que é certo e o que é errado em educação física (embora eu tenha uma posição), que não existe a “verdadeira” educação física. São comuns então, manifestações de frustração e de angústia.

No Brasil, no início dos anos de 1980, particularmente um autor (MEDINA, 1983) reivindicava a necessidade de a educação física entrar em crise. Ele o fazia em nome da necessidade de rompermos com a educação física tradicional, ou seja, com a tradição da educação física. Ele parece ter sido atendido pela história. Os professores de educação física estão diante da situação de ter que decidir (a tradição não mais decide por eles) a qual proposta (de especialistas) aderir e ajudar a concretizar. Não em poucos casos, os professores refugiam-se na tradição. Se falarmos com Giddens, estaríamos entrando na educação física, numa fase pós-tradicional.

A primeira questão levantada anteriormente será abordada nas considerações finais. Adianto, apenas, que precisamos rever, talvez, nossa relação com a noção e aquilo que percebemos como crise.

DA UNIDADE E DA DIFERENÇA: A HIPÓTESE DA DIFERENCIAÇÃO

A identidade afirma-se na diferença. Perguntar o que caracteriza a intervenção social da educação física é também perguntar o que diferencia esta intervenção de outras. Talvez seja possível identificar um processo de diferenciação interna do universo inicialmente compreendido como de educação física, ou seja, do âmbito daquilo que era passível de ser representado pelo sentido da intervenção vinculado à expressão educação física. Entendo que, no universo simbólico construído pela educação física, inicialmente o sentido da intervenção aceito/legitimado foi o pedagógico – seria necessário aqui, discutir o próprio significado do termo pedagógico, o que extrapolaria o espaço disponível. Vale a redundância de que o que caracterizava a intervenção da educação física era a pretensão da educação física da população.

Inicialmente, a referência era a escola (educação física), que orientava e dava caráter educativo à ginástica também nos clubes (a ginástica desde sempre teve um caráter pedagógico – retificação dos corpos, exercitação metódica e racional). Mesmo a recreação, como mostra Werneck (2000), foi construída com um caráter de intervenção pedagógica no sentido de orientar o comportamento dos trabalhadores no seu tempo livre (com um caráter moralista e utilitarista). O próprio esporte foi incorporado pela educação física a partir do seu discurso pedagógico.

Mas, principalmente o esporte vai desenvolver-se com um vínculo menos intenso com as idéias de uma educação física da população, embora nela esteja presente (na escola) ou tenha sido pedagogizado. O esporte desenvolve-se, e tão extensiva e intensamente, que a educação física acaba se curvando diante dele. Nessa relação, a educação física ou incorpora o esporte (institucionalmente) ou é incorporada por ele (no caso da Alemanha) ou então estabelece uma relação “conflituosa” ou de tensão com ele (o que vislumbra certa autonomia).

Hoje, entendo ser possível falar de uma despedagogização das práticas corporais, no sentido de que a legitimidade de muitas práticas corporais não passa mais centralmente pela intenção ou função pedagógica, elas são legítimas por motivos, a partir de sentidos e significados que apenas tangenciam o pedagógico. Para não ser mal interpretado, gostaria de reforçar que estas mesmas práticas corporais que não são mais legitimadas socialmente a partir de seu sentido pedagógico, são sim ou continuam educativas, ou seja, forjam e conformam comportamentos e subjetividades.

No caso da diferenciação, não se trata precipuamente de uma desescolarização da educação física, mas de uma perda de hegemonia da visão ou caráter pedagógico com que as práticas corporais estavam revestidas no imaginário social⁴. Se acompanharmos Lipovetsky (1994), as práticas corporais (ele se refere ao esporte) libertaram-se da ética do dever (do ascetismo moralista). As práticas corporais, hoje, auferem muito mais que uma legitimação de caráter hedonista.

4. Muitos esportes ditos radicais são praticados simplesmente porque provocam uma “descarga de adrenalina” e ponto final! Admitir isso, ou essa motivação para a prática, não provoca nenhuma reação social contrária ou reprovação.

A legitimação pedagógica ainda está presente no discurso que vincula atividade física e práticas corporais com a saúde, mas existem muitas evidências de que este discurso tem efetividade duvidosa (exemplos: o esvaziamento das academias de ginástica no inverno e o grande número de pessoas que acorre a ela próximo ao verão; o grande índice de usuários de complementos alimentares visando ao aumento de massa muscular; os crescentes problemas de saúde causados pelo esporte de alto rendimento).

O campo inicialmente denominado de educação física se diferencia, ou seja, surgem diferentes práticas sociais que pela diversidade de sentidos e significados (pelas características diferenciadas dos seus universos simbólicos) somente com muita dificuldade (e a partir de critérios duvidosos) podem ser reunidas numa mesma instituição, num mesmo campo ou dentro de um mesmo conceito. Este aspecto repercute fortemente na formação profissional, com a dificuldade de oferecer uma formação que contemple não apenas a variedade de instâncias de atuação do profissional de educação física, como os diferentes sentidos da sua intervenção. Os conflitos de identidade profissional são freqüentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica. Se, sob o “paradigma pedagógico”, o aluno era considerado aluno na escola, no clube e na academia, hoje ele é considerado aluno na escola, atleta no clube e cliente na academia (este problema está discutido neste livro no capítulo que trata da formação profissional).

É importante não esquecer que estas mudanças culturais estão relacionadas de forma complexa com as mudanças no plano econômico-político. Alguns autores insistem nessa relação, como Chauí e Jameson, relacionando muitas características da cultura contemporânea com o desenvolvimento tecnológico (a revolução eletrônica) e a nova fase do capitalismo, identificada como a da acumulação flexível do capital. A globalização e o neoliberalismo trouxeram como conseqüência um reordenamento das funções do Estado com repercussões importantes nos sistemas educacional e da saúde, por exemplo, bem como na ampliação da mercadorização da cultura de modo geral. O avanço da mercadorização no plano da cultura (o que repercute na visão pedagógica das práticas corporais) – as quais não são mais vistas primeiramente como meios de educação física da população, mas como serviços dos quais se usufrui a partir de sua compra numa grande variedade de sentidos – também é outro elemento importante.

Com isso, queremos lembrar (não é possível desenvolver e demonstrar estas relações aqui) que o processo de construção do universo simbólico não pode ser visto de forma endógena ou internalista, ou seja, é preciso analisar como a construção dos conceitos, portanto do universo simbólico, está ligada ao espaço social mais amplo – identificar as conexões entre o epistemológico e o histórico.

No plano da organização acadêmica da área, vejo poucas possibilidades da manutenção de uma unidade no sentido de se construir um objeto que reúna todas aquelas diferentes áreas que se relacionaram mais fortemente com a educação física. O próprio termo educação física, embora seja ainda o mais adequado para isso, não consegue reunir a partir de critério epistêmico a diversidade de abordagens presentes no campo ou na área. Muito menos entendo ser possível, pelo prisma epistemológico, fundamentar uma nova ciência de forma abrangente e a contemplar a diversidade da área (do tipo ciência do movimento humano ou ciência da motricidade humana). A tentativa (frustrada) de fundamentar uma ciência do esporte na Alemanha é indicador disso, e as chamadas ciências do esporte conseguem reunir-se apenas pelo prisma de um interesse pragmático-político. Considero que o fundamental, neste caso, é entender que a atividade acadêmica na área de educação física deve se organizar em função de problemáticas teóricas que se orientam na intervenção social. Assim, considero mais produtivo pensar em pequenas comunidades de diálogo que se reúnem em torno de uma problemática teórica acordada e compartilhada (um quase-paradigma). Isto vai significar, provavelmente, a presença de diferentes comunidades, organizadas de diferentes formas, produzindo e veiculando conhecimentos que se orientam em diferentes problemáticas teóricas. Mas elas só se sustentam a longo prazo se a intervenção social que elas fomentam e fundamentam com sua produção do conhecimento mantiver sua legitimidade social (no caso atual, se tiver mercado). Isso coloca uma questão política quando se tratar de identificar “o” ou “os” interlocutores, por exemplo, do Estado: quem é ou não reconhecido? qual a ciência que é ou não reconhecida e qual a organização que é reconhecida como sua representante? Aliás, a explosão de organizações acadêmico-científicas autônomas em relação à educação física a partir da lógica disciplinar (sociedades de biomecânica, sociologia do esporte, história do esporte etc.) está acontecendo e só não é mais intensa por razões pragmáticas de ordem econômica e estrutural: os órgãos de

fomento à pesquisa reconhecem que a educação física e os seus profissionais estão vinculados majoritariamente a faculdades ou centros de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perda da força de idéias como a certeza, a estabilidade, a crença no domínio do presente e do futuro e o conseqüente aumento da força das noções de incerteza (produzida), risco e contingência, a idéia de crise entra em crise, para usar a expressão de Borheim (1996), ou, como formulou Giddens (1997), falar em “crise” perdeu a capacidade de causar alarme. Se a reivindicação de Medina (1983) foi atendida, hoje parece que aquilo que chamamos de crise deixou de ser algo a ser contornado.

Para Bornheim (1996), a crise acomoda-se na própria origem da cultura ocidental, são suas bases que se põem a periclitarem. Esta situação está relacionada, entre outras coisas, com o questionamento da função representacional das teorias, ou da verdade como representação. Nos dizeres de Gumbrecht:

Ao solapar a função representacional das teorias, o atual contexto epistemológico parece nos condenar a uma perpétua oscilação entre a esperança de apreender a realidade em modelos teóricos sempre renovados e a desconstrução dessa crença. Desse modo, a idéia de desenvolvimento das teorias converte-se na expectativa de infundável proliferação de teorias, na qual novas posições emergem de uma problematização recíproca constante do seu *status* [1998, p. 165].

Para Beck (1997), esta constelação social, política e teórica aparece e se intensifica com a modernização reflexiva. A partir da explosão do que chama de ambivalências irreduzíveis, há cada vez menos formas sociais (padrões de atuação) produzindo ordens de ligação e ficções de segurança importantes para a ação. Esta crise de ficções da segurança da sociedade industrial implica que as oportunidades e compulsões para a ação se abram, e entre elas deve-se decidir, sem qualquer reivindicação de soluções definitivas – um critério pelo qual viver a agir na incerteza torna-se uma espécie de experiência básica. “Quem pode fazer e aprender isso, como e por

que, ou por que não, torna-se por sua vez uma pergunta biográfica e política fundamental da época atual” (BECK, 1997, p. 23). Uma das conseqüências disso, como observa Giddens (1997), é que, sempre que algo que usualmente era determinado pela “natureza” se torna uma questão de tomada de decisão, novos espaços éticos são abertos e novas perplexidades políticas são criadas, o que parece ter acontecido com a educação física brasileira nos anos de 1980.

Gumbrecht (1998) entende que a tonalidade teórica contemporânea assimila a importância do conceito de contingência de dois modos:

Por um lado, projeta-se, sem dúvida, uma imagem trágica do mundo. Afinal, se as acoplagens são contingentes e, ainda por cima, contam com um sujeito enfraquecido, devemos assumir a incapacidade de controlar o que ocorre no curso das acoplagens. Em conseqüência, vivemos o eclipse da posição do teórico que sempre sabia em que direção caminhava a humanidade. Por outro, esta mudança poderia impulsionar uma tarefa no sentido tradicional, cabendo aos teóricos sublinhar o conceito de contingência. Pois a perda do sujeito representa uma enorme liberação. E isto para além do fim da ilusão das leis da necessidade histórica e, portanto, do desejo de orientar o futuro. Afinal, se o sujeito não é mais o centro, então ninguém pode mais falar em nome do sujeito transcendental. Todos os sistemas totalitários, tanto sistemas políticos quanto de pensamento, pretenderam falar em nome do sujeito transcendental. Desse modo, ao menos em termos pessoais, posso dormir muito mais tranqüilo na presença desta ausência [p.151].

A pertinência destas análises da realidade social e posturas epistemológicas estão no centro do debate atual. Para o nosso tema, entendo que levar ao extremo a idéia de uma identidade indefinida ou em eterna construção, totalmente fluida, sem solidez alguma, portanto, também sem constância, pode significar a subjetivação da identidade da educação física, ou então, fazer valer a idéia de que devemos pegar na prateleira do “supermercado de identidades” (BAUMAN, 2001) aquela que no momento melhor servir aos nossos propósitos individuais. Refiro-me à tendência, já lembrada por muitos autores, de estas análises assumirem um caráter conservador, ou pelo menos, concordante com a lógica do mercado como organizadora das relações sociais. Assim, é bastante interessante obser-

var o que alguns interlocutores críticos das posições, rapidamente esboçadas acima, colocam a respeito destas posturas.

Chauí, por exemplo, alerta para o paradoxo desta postura ou situação:

A filosofia parece haver capitulado em relação à pretensão racionalista. *Capitulação paradoxal* porque a reaparição da fortuna (da contingência VB) coincide com o instante em que a biofísica, a bioquímica e a biogenética pareceriam lançar-nos de volta às malhas da necessidade natural absoluta, enquanto a tecnologia, permitindo o aparecimento de práticas como as da engenharia social, engenharia política e engenharia genética, pareceria prometer-nos o máximo de controle racional sobre as ações humanas, que, agora, estariam totalmente em nosso poder. [...] Na medida em que a contingência e a dispersão dos acontecimentos surgem como nossa única via de acesso ao real e à ação, parece-nos que a *Fortuna* reassume a direção de nossas vidas, seja em sua túnica cingida pelo cinto zodiacal – isto é, pela mania astrológica contemporânea –, seja com sua roda caprichosa – isto é, pela imagem de uma história desprovida de sentido –, seja, enfim, em sua nudez agarrada na vela enfunada pelas tempestades – isto é, como crise da razão, ou, como otimistamente julgam alguns, porque tudo não passa de “jogos de linguagem” [1996, p. 21].

Bourdieu (2000, pp. 21-22), ao comentar a idéia de risco presente no discurso econômico atual, observa que o capital faz recair o risco sobre os assalariados (com demissões) e lembra que autores que exaltam esta idéia, como Beck na Alemanha e Giddens na Inglaterra, se fazem porta-vozes dos dominantes e demandam dos dominados virtudes (capacidade de viver/conviver com o risco e a incerteza) das quais os dominantes tratam de se eximir.

Se por um lado, a contingência, a incerteza e as ambivalências irreduzíveis são conceitos que parecem ajudar a compreender a realidade social hoje, eles são construções, também contingentes, que indicam uma nova possibilidade (alguns pretenderiam dizer a necessidade) de ler a realidade social e de nos relacionarmos com ela. Sem cair na tentação de um “denuncismo” simplificador, que entende que todas essas elaborações, muitas vezes rotuladas de pós-modernas, sejam mera manifestação ideológica das classes dominantes ou da nova fase de acumulação do capital, é preciso, não obstante, bus-

car revelar em que medida estas novas leituras da realidade não estão sendo efetivamente produzidas e apropriadas para a legitimação da “nova ordem” (mundial), bem como, não renunciar à necessidade de submetê-la a constante revisão crítica.

Tendo esta preocupação ou postura como pano de fundo, parece-nos que as transformações socioculturais contemporâneas estão tendo como conseqüência no plano específico da (identidade da) educação física, de forma resumida, o que segue:

1. As concepções dos conceitos basilares da educação física, construídos em coerência com o universo simbólico da modernidade, estão sendo fortemente rivalizados por novos conceitos, agora vinculados ao universo simbólico daquilo que se chama de sociedade pós-tradicional/modernidade alta ou pós-moderna e que se caracteriza por uma ausência de critério (último ou definitivo) para definição da visão legítima – em princípio todas são legítimas (pluralismo radical). A perspectiva epistemológica da dúvida sistêmica leva a uma convivência com a incerteza, a um antifundacionalismo, na medida em que a ciência é destituída da sua posição de critério de julgamento da verdade; junte-se a isso, a superação da tradição em favor dos sistemas de especialistas, o que coloca a necessidade de decidir sobre quais especialistas consultar e, conseqüentemente, adotar – as diferentes propostas de educação física. No extremo isto significaria abandonar a idéia de *uma* educação física em favor de uma pluralidade de concepções que convivem, disputam hegemonia (ou simplesmente não estão interessadas em disputar hegemonia, ou seja, assumem o relativismo – o que não é nossa posição pessoal).
2. A nosso ver ganha proeminência aí a política⁵, já que a impossibilidade de julgamento cabal, o não reconhecimento da existência de uma instância fundamentadora, que pudesse nos dizer qual a verdadeira educação física, não leva a uma ausência de direção (ou de identidade). Considerando-se que, na sociedade contemporânea, são as leis de mercado ou aqueles que as manipulam a dar as direções, compete à ação

5. “Haja política!”, como exclama Bornheim (1996, p. 66).

política posicionar-se a respeito da desejabilidade ou não de tal orientação. Não creio ser possível abrir mão de distinguirmos (e de buscar fundamentar racionalmente) aquilo que são avanços no sentido da humanização do homem e aquilo que são meros reflexos de interesses do mercado e do capital.

3. Ganha força assim, a idéia de que à crise (e seus derivados crítica, crítico, critério) é destinada a reinventar a realidade – a crítica radical é destruição criativa (BECK, 1997). Nesta postura está presente a possibilidade de, se não a de ordenar totalmente o futuro, ao menos de superarmos a idéia de submissão total à necessidade, a uma possível natureza (da educação física), mas também, de submissão, no sentido de não procurar dar direção a partir de uma posição ético-normativa, à contingência (à Fortuna, conforme Chauí) – entendendo que isso pode ser feito sem apelar ao sujeito transcendental de que nos fala Gumbrecht na citação anterior.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BECK, U. (1997). “A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”. In: BECK, U. et al. *Modernização reflexiva*. São Paulo, Editora da UNESP, pp. 11-71.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1990). *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.
- BORNHEIM, G. (1996). “Crise da idéia de crise”. In: NOVAES, A. (org.). *A crise da razão*. São Paulo, Companhia das Letras/Brasília, Ministério da Cultura, pp. 47-66.
- BOURDIEU, P. (2000). *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*. Buenos Aires, Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires.
- BRACHT, V. (2001). “Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular”. In: CAPARROZ, F. E. (org.). *Educação física escolar*. Vitória, Proteoria, pp. 67-79.
- CHAUI, M. (1996). “Contingência e necessidade”. In: NOVAES, A. (org.). *A crise da razão*. São Paulo, Companhia das Letras/Brasília, Ministério da Cultura, pp. 19-26.
- GIDDENS, A. (1997). “A vida em uma sociedade pós-tradicional”. In: BECK, U. et al. *Modernização reflexiva*. São Paulo, Editora da UNESP, pp. 73-133.
- GUMBRECHT, H. U. (1998). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não hermenêutica*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- LACLAU, E. (1998). “Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía”. In: MOUFFE, C. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós, pp. 97-136.
- LASH, S. (1997). “Sistemas especialistas ou interpretação situada? Cultura e instituições no capitalismo desorganizado”. In: BECK, U. et al. *Modernização reflexiva*. São Paulo, Editora da UNESP.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa, Dom Quixote.
- NAJMANOVICH, D. (2001). *O sujeito encarnado; questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MEDINA, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo e... mente*. Campinas, Papirus.
- RORTY, R. (1998). “Pragmatismo, filosofia analítica e ciência”. In: PINTO, P. R. M. et al. (orgs.). *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte, Editora UFMG, pp.15-29.
- WERNECK, C. (2000). *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte, UFMG/CELAR.