

Dilemas epistemológicos da educação física: arraçoando novos horizontes com base em Paul Feyerabend

*Epistemological dilemmas in physical education:
reasoning about new horizons based on Paul Feyerabend*

*Dilemas epistemológicos de la educación física:
razonando nuevos horizontes a partir de Paul Feyerabend*

Silas Alberto Garcia^I

Gabriel Carvalho Bungenstab^{II}

RESUMO

Este artigo investiga como as reflexões epistemológicas de Feyerabend podem contribuir para a análise dos dilemas epistemológicos na educação física brasileira. Foi dividido em três seções. Na primeira, aborda-se a tendência de negligenciar a importância da avaliação e da reflexão epistemológicas, resultando em problemas como cientificismo, produtivismo científico e distanciamento da produção acadêmica do contexto prático. Na segunda, discute-se a indissociabilidade entre prática pedagógica e atividade epistemológica, bem como a importância da pluralidade para o desenvolvimento da educação física brasileira. Na terceira, examina-se a emergência do movimento revisionista que investiga a recepção e apropriação de teorias e autores na educação física brasileira, assim como revisam-se as contribuições e anomalias legadas pelo Movimento Renovador da área. Conclui-se que o pensamento feyerabendiano oferece importantes contribuições para a compreensão e análise desses dilemas epistemológicos.

Palavras-chave: Epistemologia. Pluralidade. Formação Científica.

ABSTRACT

This article investigates how Feyerabend's epistemological reflections can contribute to the analysis of epistemological dilemmas in Brazilian physical education. It has been divided into three sections. The first addresses the tendency to neglect the importance of epistemological evaluation and reflection, resulting in issues such as scientism, scientific productivity, and the detachment of academic production from practical context. The second discusses the inseparability between pedagogical practice and epistemological activity, as well as the significance of plurality for the development of Brazilian physical education. The third section examines the emergence of the revisionist movement, which investigates how theories and authors are received and appropriated in Brazilian physical education, and reviews the contributions made and anomalies left by the Renewal Movement in the

^IUniversidade Estadual de Goiás, Porangatu, GO, Brasil. E-mail: silasalberto@ueg.br  <https://orcid.org/0000-0001-9798-8219>

^{II}Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. E-mail: gabrielcarv@msn.com  <https://orcid.org/0000-0002-3100-1538>

field. It is concluded that Feyerabend's thinking offers important contributions to the understanding and analysis of these epistemological dilemmas.

Keywords: Epistemology. Plurality. Scientific Education.

RESUMEN

Este artículo investiga cómo las reflexiones epistemológicas de Feyerabend pueden contribuir al análisis de los dilemas epistemológicos en la Educación Física brasileña. Se ha dividido en tres secciones. En la primera, se aborda la tendencia de descuidar la importancia de la evaluación y reflexión epistemológica, resultando en problemas como el cientificismo, el productivismo científico y el distanciamiento de la producción académica del contexto práctico. En la segunda, se discute la indivisibilidad entre la práctica pedagógica y la actividad epistemológica, así como la importancia de la pluralidad para el desarrollo de la Educación Física brasileña. En la tercera, se examina la emergencia del movimiento revisionista, que investiga la recepción y apropiación de teorías y autores en la Educación Física brasileña, junto con una revisión de las contribuciones y anomalías legadas por el Movimiento Renovador en el área. Se concluye que el pensamiento feyerabendiano ofrece importantes contribuciones para la comprensión y análisis de estos dilemas epistemológicos.

Palabras clave: Epistemología. Pluralidad. Formación Científica.

INTRODUÇÃO

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, o presente artigo almeja aprofundar este debate. As discussões travadas entre meados de 1980 até os anos finais da década de 1990 a respeito do estatuto epistemológico da educação física brasileira encontram-se bem documentadas nas produções científicas da área (Bungenstab, 2020; Lima, 2000; Manoel, 2020; Quitzau e Silva, 2020). Assim, 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 pensar as questões epistemológicas da educação física brasileira. Isto posto, este artigo objetiva averiguar como as reflexões teórico-epistemológicas do filósofo Paul Feyerabend podem contribuir para a análise do cenário atual desses dilemas epistemológicos do campo da educação física brasileira.

No debate epistemológico da educação física brasileira, os filósofos da ciência do século XX foram, pelo que se pode induzir da produção do conhecimento, 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 ao primeiro filósofo; 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 (2021), que mobilizou algumas concepções teóricas de Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend para embasar seu programa de pesquisa da educação física reflexiva. Todavia, 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 operaram, de algum modo, com os filósofos da ciência do século XX.

Buscando explorar essa lacuna (sem a menor intenção de ocupá-la ou preenchê-la por completo), mobilizar-se-á, neste artigo, 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) possibilitam-nos uma leitura mais crítica e menos dogmática e monista do processo de desenvolvimento do conhecimento humano. O autor insta-nos a pensar que nenhuma metodologia, abordagem ou método deve ser aceito como infalível, tendo em vista que nada está isento de limitações.

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 se constituiu em nosso campo.

DILEMA EPISTEMOLÓGICO 1: DO CIENTIFICISMO À REIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

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* da produção científica do campo vem se desenvolvendo (a lógica de produzir para atingir os almejados escores 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, a se demandar dos pesquisadores uma produtividade cada vez mais intensa e volumosa, buscando produzir 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 publicações em detrimento da qualidade delas, ocasionando a perda da reflexão e da 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.

Sendo assim, na ótica de Feyerabend (2016), 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 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).

Conforme o exposto por Fensterseifer (1999, 2009), observa-se, na área da educação física, um significativo distanciamento entre dois grupos distintos: os pesquisadores, denominados de “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.

Bracht (2015) denomina essa falta de diálogo da produção científica da educação física brasileira com o campo da intervenção de “reificação da pesquisa.” De acordo com o autor, 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 na 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 seu impacto na sociedade.

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] e Betti [2013] já tinham levantado no campo da educação física brasileira).

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. Isto porque ambas as atividades, conforme Feyerabend (2016), são tipos de prática que devem caminhar juntos, como dois aspectos integrados e essenciais para o avanço e amadurecimento do conhecimento (nesse caso, os conhecimentos da educação física).

Convém acrescentar que, além da preocupação exclusiva com a produtividade científica e da lógica da reificação, outro problema derivado do dilema epistemológico I consiste na prática de relegar a importância da reflexão epistemológica sobre o fazer científico. Tal postura leva à compreensão de que a pesquisa científica é um processo, objetivo e autônomo, desconsiderando-se que o conhecimento é construído de pressupostos históricos, teóricos, epistemológicos, políticos e ideológicos que precisam ser constantemente examinados e problematizados (Feyerabend, 2010, 2011a, 2011b, 2016).

A ausência de constância na reflexão epistemológica pode acarretar, entre outras vicissitudes, a ilusória concepção de que a prática científica é 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 (Feyerabend, 2011b, 2016).

Segundo Feyerabend (2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016), o empreendimento científico, 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 está inserido. No entanto, na perspectiva do pensador austríaco, 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.

Em vista disso, da perspectiva de Bracht (2015), assoma-se como premente a reflexão no seio da educação física brasileira 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 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), caracterizando-os como indivíduos inaptos à contemplação da complexidade do mundo social. Para tanto, faz-se mister que estes 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 lhes 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 se tornem 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.

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. Relata que, nesse contexto, os mestrandos e doutorandos são instruídos de que não podem desperdiçar seu tempo e são prontamente instrumentalizados a se concentrarem apenas na elaboração de suas dissertações, teses e artigos. 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 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.

Assim, 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. 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.

DILEMA EPISTEMOLÓGICO 2: DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA À PLURALIDADE

O dilema epistemológico II pode ser designado como a disposição de 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, em vez 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 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 manteve-se inalterado, apesar da sua evolução ao longo do tempo.

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 processo contínuo e complementar à reflexão sobre a prática pedagógica (Fensterseifer, 2009).

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 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 alinha-se aos ideais defendidos por Feyerabend (1977, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2016), que também preconizava a diversidade epistemológica como 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.

Feyerabend consentiria totalmente com os tensionamentos sobre a lógica de forjar um estatuto científico para a educação física brasileira. Ele solapou a excelência da ciência, posto que, em sua compreensão, tal excelência era apenas uma presunção, não consistindo essencialmente em um fato (Feyerabend, 2011a, 2011b). O pensador destaca que os diferentes padrões de conhecimento que emergem em distintas culturas e épocas não podem ser equiparados com base em 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).

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 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 com relação ao conhecimento, que não se restrinja a uma única fonte de autoridade, mas permita a pluralidade de perspectivas.

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. 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 e de metodologias fazem parte da composição do campo. Aqueles que tentam desconsiderar isso, que buscam uniformizar, homogeneizar o campo, figuram como um “*monstro totalitário*.”

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 uma entidade singular — “ciência” — para ser compreendida como prática plural — “ciências” (Feyerabend, 2016) —, a educação física, como já afirmado por Rezer (2010), é mais bem concebida como “educações físicas” — um campo intrinsecamente abundante e plural.

A compreensão da existência de distintas “educações físicas” sublinha a importância de ter uma percepção ampla e multifacetada dos elementos constitutivos da área. Essa percepção faz-se 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 (2010, 2011b) 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 pluralidade, em consonância com Feyerabend (2006), é consequência da abundância do mundo em que vivemos e, por conseguinte, da abundância existente na esfera da educação física.

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. Especialmente a educação física, por lidar com a variedade de corpos, experiências, 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.

Desse modo, verifica-se que a educação física, como campo de conhecimento, é caracterizada por seu caráter plural. Isso significa que ela abrange 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 buscar uma integração crítica e criativa dessas diferentes dimensões, a fim de promover uma formação integral e emancipatória dos sujeitos envolvidos.

DILEMA EPISTEMOLÓGICO 3: NA CONTRARREGRA DO MOVIMENTO RENOVADOR?

O dilema epistemológico 3 pode ser compreendido como 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, Oliveira e Souza, 2022).

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 com dois focos 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 Kuhn)¹ legadas pelo Movimento Renovador da educação física brasileira.

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 ampliou-se substancialmente, propiciando um ambiente propenso à multidisciplinaridade e à interdisciplinaridade (Bracht, 2003).

1 Segundo Kuhn (2017), os cientistas normais não elaboram novas teorias, mas sim retificam e corroboram o paradigma vigente para defendê-lo de anomalias. O surgimento destas é normal. Contudo, chega dado momento em que os problemas postos por elas se tornam tão severos que ele é posto em xeque.

Em decorrência do contexto acima descrito, observou-se o reconhecimento de que a educação física apresenta complexidade e 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 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 sofisticadas análises” (Souza *et al.*, 2022, p. 4).

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.

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?

Conforme alerta 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 essa questão, não estão advogando pela adoção de uma visão monista e engessada. 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 (Souza *et al.*, 2022, p. 7).

Em vista das duas situações problemáticas elencadas pelos autores e 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 erguê-las, com a ajuda da crítica (que envolve uma comparação com as alternativas existentes) a um nível mais elevado de expressão [...]. A interação entre a proliferação e a tenacidade pode [...] ser o púnico meio possível de impedir que nossa espécie se estagne (Feyerabend, 1979, p. 260).

Assim, 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.

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 com base em fundamentos mais robustos e pertinentes (Feyerabend, 2011b). A teoria copernicana, a qual advogava o heliocentrismo, é um clássico exemplo deste processo evolutivo, visto que, embora inicialmente rejeitada, alcançou posteriormente amplo consenso científico (Chalmers, 1993).

Então, mediante a compreensão de que o conhecimento se dá por meio da proliferação irrestrita de ideias, cuja máxima reside em estimular o surgimento de alternativas teóricas rivais, o princípio da proliferação apresenta-se como alternativa factível para a superação [1] do problema da recepção teórica, destacado por Souza *et al.* (2022). Com a 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 ressaltadas, considerando-se que tal princípio carrega consigo a concepção da incompatibilidade e da incomensurabilidade teórica (Feyerabend, 2011a, 2011b). Diante dessa concepção, a lógica do ecletismo teórico não terá condições de prosperar.

Sendo assim, ratificando o que alertou 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 alternativa (não como solução categórica) para tal problemática. Isso porque se entende que cada referencial teórico é construído com base em pressupostos

e conceitos específicos, que podem gerar perspectivas distintas sobre o mesmo fenômeno. Desse modo, 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 salientar as suas potencialidades e limitações, permitindo uma compreensão mais profunda e diligente das questões atinentes à cultura corporal de movimento/movência. 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 (2011a), que tal prática é adotada mais do que se presume no meio científico e, simultaneamente, ressaltar sua absoluta nocividade para o progresso do conhecimento.

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 teóricas. 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 original). 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 quanto aos termos “vale tudo”, “contraíndução” e “anarquismo epistemológico”. Em resposta a isso, o autor relatou:

Já não me surpreendo quando descubro que eles me atribuem visões que nunca sequer considere 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 que não digo ou por não dizer o que digo na citação (Feyerabend, 2011a, p. 193, grifo do original).

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 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 inclinam-se 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 preconcebidas, 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 (Feyerabend, 2011a, p. 252, grifos do original).

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 (2011b) 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 no 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 — ilustra 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,” “biologismo,” “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 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 nova alternativa para refletir sobre dada questão relacionada à cultura corporal de movimento/movência seja enfaticamente repelida e marginalizada por grupos que defendem a supremacia de determinada abordagem teórica, sem sequer apresentar evidências teóricas robustas capazes de demonstrar as limitações da abordagem concorrente.

A mudança desse quadro poderá ocorrer 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.

Contudo, a formação científica não se limita a isso. Então, é imprescindível permitir que os indivíduos tenham 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 compelia a seguir cega e dogmaticamente uma linha específica de pensamento (culminando na perda da criticidade). É, portanto, 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 o pensamento de 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 (Feyerabend, 1977, p. 464-465).

Sendo assim, 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.

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 se caracteriza 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 estas venham a contrariar as já estabelecidas. Por conseguinte, a troca de ideias e teorias é estimulada, proporcionando um diálogo contínuo no processo de investigação científica.

Nesse contexto, a discussão do *segundo focus analítico* faz-se 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 uma formação científica solidificada e orientada por uma disposição de intercâmbio aberto.² Caso

2 A orientação pelo intercâmbio aberto pode possibilitar melhores condições para que seja superada a lógica maniqueísta de idolatrar ou condenar o Movimento Renovador.

contrário, podem-se empreender 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 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.

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 pensar alguns dos problemas da educação física brasileira.³

Não há dúvidas de que o Movimento Renovador da educação física brasileira é um marco no sentido de ter implementado mudanças qualitativas extremamente profícuas ao proporcionar novos contributos teórico-epistemológicos que foram muito 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 efetuiremos 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 como recurso ao princípio da proliferação como alternativa para o aprimoramento e enriquecimento do pensamento e práticas nele contidos, mediante uma reflexão crítica e propositiva. Compreende-se, com base no princípio da tenacidade, que é possível aproveitar as conquistas e avanços do Movimento Renovador, ao mesmo tempo 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 maior reflexividade diante, principalmente, das bases teóricas aventadas pelos diferentes projetos de delimitação do Movimento Renovador da educação física brasileira. Contudo, esse

3 Antes da segunda década do século XXI, já havia esforços significativos de diversos autores em analisar os impactos e as limitações do Movimento Renovador; a propósito, vários dos pesquisadores pioneiros desse movimento desenvolveram análises, autoavaliação e autocrítica de suas perspectivas.

movimento só terá sua razoabilidade justificada se apresentar melhores fundamentações do que as que foram edificadas pelos teóricos do Movimento Renovador. Não basta proferir críticas, necessita-se de apresentar alternativas mais qualificadas e com mais rigor teórico.

Sem esse tipo de atividade de revisão, o campo caminharia para a estagnação, mergulhando numa lógica anacrônica e a-histórica, desprovido de sensibilidade à transformação e evolução dos diversos aspectos socioculturais que a sociedade atravessou e que impactaram profundamente o âmbito da educação física brasileira (Souza, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, buscando lançar novos horizontes para o debate, teve como objetivo investigar as possíveis contribuições das bases teórico-epistêmicas de Feyerabend para os dilemas epistemológicos do campo da educação física brasileira. Consta-se que o pensamento feyerabendiano oferece importantes contribuições para a compreensão e apreciação dos dilemas epistemológicos da 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 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. Nesse 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.

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. 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 perspectiva do pluralismo global do *corpus* feyerabendiano é primorosa 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, mas uma condição *sine qua non* do *cosmos*.

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.

Os princípios da proliferação e da tenacidade aventados por Feyerabend podem contribuir sobejamente para o aprimoramento teórico-epistemológico da educação física brasileira. Baseadas na 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/movência. 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.

A 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 em uma abordagem mais restritiva e limitante (intercâmbio fechado). 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 incentiva a participação ativa e autônoma dos sujeitos em diferentes abordagens e perspectivas teóricas.

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). Recorrendo ao intelectual vienense, é possível conjecturar que a lógica do ecletismo teórico pode ser solapada 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. Por meio desses elementos, os praticantes do convencionalismo teórico realizam leituras enviesadas, recortam somente partes do que lhes interessa (leitura seletiva), abandonando a compreensão do todo, e recitam *slogans* de maneira automatizada e desarrazoada (reflexo patelar) para contrapor-se ao 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 e, conseqüentemente, dogmática, monista e heterônoma.

Convém ressaltar que o artigo 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.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Luiz Henrique de Lacerda. **O pluralismo global de Paul Feyerabend**. 2015. 352f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. Educação Física, método científico e reificação. *In*: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 1-21.
- BRASIL, Marcos Roberto; OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de (org.). **Recortes da produção de conhecimento na área de Educação Física: uma abordagem revisionista**. Curitiba: Appris, 2022.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Epistemologia da educação física brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26029, 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100551>
- CHALMERS, Alan Francis. **O que é a ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. 1999. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 203-214, 2009.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o método**. Tradução: Octanny da Motta e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FEYERABEND, Paul Karl. Consolando o especialista. *In*: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1979. p. 244-284.

FEYERABEND, Paul Karl. **A conquista da abundância**. Tradução: Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo: 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. **Ciência, um monstro**: lições trentinas. Edição, revisão técnica e notas: Luiz Henrique Abrahão. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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: Autores Associados, 1995. p. 53-71.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

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, p. 95-102, 2000.

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. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.17n1p46-51>

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.

MEZZAROBBA, 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, v. 8, n. 15, p. 207-222, 2015. <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3675>

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 228-248, 1998.

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**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 23-42, jun. 2020. <https://doi.org/10.5380/jlasss.v12i1.71916>

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.

SOUZA, Juliano de. **Do homo movens ao homo academicus**: rumo a uma teoria reflexiva da educação física. São Paulo: Liber Ars, 2021.

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. <https://doi.org/10.18316/recc.v27i2.8575>

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v19i3.5022>

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. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Como citar este artigo: GARCIA, Silas Alberto; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Dilemas epistemológicos da educação física: arrazoando novos horizontes com base em Paul Feyerabend. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310016, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310016>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Visualização, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Conceituação, Investigação: Garcia, S. A.; Bungenstab, G. C.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

SILAS ALBERTO GARCIA é mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente efetivo do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Porangatu.

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor efetivo do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Recebido em 8 de abril de 2024

Aprovado em 14 de novembro de 2024

Editor/a responsável: Fabiane Maia Garcia  <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>