



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

NOTAS SOBRE O TEORIZAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE VALTER BRACHT AO DEBATE EPISTEMOLÓGICO

FILIPE FERREIRA GHIDETTI
Mestrando do PPGEF/CEFD-UFES

Resumo: Passados quase 15 anos do grande momento do debate epistemológico que “esquentou” a discussão acerca do estatuto epistemológico da Educação Física (EF), podemos dizer que alguns consensos foram alcançados e alguns outros tantos dissensos também: a (im)possibilidade de se tornar uma ciência autônoma, a (im)possibilidade de uma teoria geral da EF, as (in)certezas sobre a natureza do objeto da EF, isso só para citar alguns exemplos. Mas será que entendemos bem o lugar de cada autor nesse debate? E quanto à Valter Bracht? Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico acerca da produção do autor em questão sobre o tema.

UM POUCO SOBRE O SENTIDO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO

A discussão acerca do estatuto epistemológico da EF não parece estar entre os temas preferidos da comunidade acadêmica. Antes de tentar impor uma postura epistemológica, penso que podemos (por mais uma vez) nos colocar algumas questões: Qual seria a real importância do debate epistemológico para a EF? O debate epistemológico ou tarefa epistemológica é um movimento estritamente “teórico”¹? Depois dos debates entre autores que fervilharam justamente no final dos anos oitenta e no começo dos anos noventa do século passado, pode se dar o debate por encerrado? O estatuto epistemológico da EF está definido? A “crise de identidade” cessou?

A epistemologia pode ser entendida como o estudo do caráter, da validade do conhecimento e sua produção como leitura da realidade, ou seja, se trata de um estudo que legitima ou não as ações sobre o objeto de estudo (incisões humanas, científicas ou não, sobre seções da realidade) principalmente no plano científico, mas também no plano social, político, etc. Questiona-se desde a origem do conhecimento como a sua natureza, métodos, justificação e fundamentação, até os seus limites.

Epistemologia é um termo que, como todos os outros termos, pode evocar significações distintas, principalmente quando pensamos na forma de se fazer epistemologia característica do projeto da modernidade, e como ela é pensada atualmente em teorias mais contemporâneas. Podemos considerar, a partir de Gamboa (2005) e Fensterseifer (2006), duas maneiras distintas de se fazer epistemologia: uma que se procura criticar (ambos o fazem) e outra que se procura fundamentar. A primeira (a que se procura criticar) se inscreve nos preceitos da ciência moderna e trata-se de uma tentativa de estabelecimento de um estatuto para o alcance da verdade última.

Fensterseifer (2006) traz o conceito de atividade epistemológica para problematizar o fazer epistemológico dentro do campo da EF. Assim entendida, a epistemologia não se

¹ O termo “teórico” faz as vezes da conotação pejorativa que por vez ou outra é atribuída ao fazer filosófico, com significação aproximada de devaneio, indagação inútil.



trataria mais de um grande livro de regras imutáveis para o “estabelecimento das condições de produção da Verdade”, como na concepção das ciências positivas, onde é ela a guardiã do conhecimento verdadeiro. Esta primeira se localiza num “ponto pretensamente arquimediano” e opera “a modo de Procusto” (Fensterseifer, 2006, p.33). Dessa epistemologia era esperado todas as respostas para as questões mais cabais, como por exemplo, “O que é a Educação Física?”. Trata-se de uma expectativa por conhecimento indubitáveis, que só seriam possíveis se nos colocássemos ao fim da história, afinal o conhecimento e a própria razão tem um caráter contextual e histórico. Por sua vez, a idéia de atividade ilustra o caráter processual da epistemologia que se propõe a acompanhar algo que está vivo. Essa idéia busca abranger novas discursividades que surgem na área, como a inauguração de temáticas, bem como a releitura de temáticas antigas sob novas perspectivas teóricas. Traz também como característica uma espécie de auto-vigilância, própria daquele que se pensa ao pensar o mundo. Para o autor, nosso problema epistemológico não pode ser resumido à ser ou não ser ciência, uma vez que a identificação científica não paralisa o ser da EF. A atividade epistemológica se sabe contextual e histórica e de dentro da tradição vê que são seus preconceitos que tornam a leitura da realidade possível. A partir de uma perspectiva gadameriana, o autor acredita em produção de verdades a partir de métodos (“v” e “m” minúsculos). O problema que fica é a iminência do relativismo absoluto, onde as opiniões se tornam sagradas e paralisa-se o progresso do pensamento humano. Como solução, a atividade epistemológica traz como preceitos: a discutibilidade das opiniões; o diálogo e a democracia como meios de objetivar rumos para a ação humana; e a hierarquização dos saberes pelo seu grau de objetividade. Se a linguagem sempre se renova e produz as novas discursividades na área, a tarefa epistemológica não tem como se dar por encerrada em lugar nenhum. Enquanto houver Educação Física, o questionamento epistemológico deve seguir.

Fensterseifer (2009) procura problematizar a relação epistemologia-prática pedagógica, tomando como referência a relação teoria-prática no campo da EF e questionando, portanto, a relação mantida pelos professores (de educação física) quanto aos conhecimentos que veiculam. E é justamente apostando na “contingência própria aos saberes” que Fensterseifer (2009) propõe que os professores de educação física passem a ser sujeitos dos conhecimentos que veiculam, de forma que dirijam pensamento epistemológico aos mesmos. O autor problematiza a relação mantida entre os então agentes/aplicadores do conhecimento, os professores, e seus produtores, os acadêmicos. Segundo ele, a formação do professor de educação física estaria propensa a ser uma busca por um destrinchamento realizado por outros sobre fenômenos naturais que se espera compreender. Assim, Fensterseifer (2009, p.205) faz uma crítica à transferência do conhecimento tal qual ele se faz em uma cabeça para outra que não teria o direito de estranhá-lo, mas de apenas recebê-lo. Todo esse erro incorre da crença num conceito metafísico da verdade, que o autor atribui como herança do paradigma dominante. Assim ele propõe que todo o conhecimento deveria ser construído em comunicação com os alunos (nas escolas), implicando em acordos e novas conceituações construídos em “situações concretas”. Além disso, ele atenta para a necessidade de uma ruptura epistemológica que consistiria em revelar o saber que entra na Escola como um saber sócio-cultural-historicamente produzido, num constante questionamento coletivo sobre a validade do conhecimento. Parte-se, portanto, do que é colocado como pretensão de verdade. Isso desembocaria na idéia de um professor-pesquisador, superando o abismo entre produção e



aplicação do conhecimento. Isso evidencia que a epistemologia não deve ser uma tarefa estritamente acadêmica.

COM A PALAVRA: VALTER BRACHT

Quando se fala em debate epistemológico no campo da EF, quase que por associação, assalta-nos o assunto da propalada “crise de identidade” dos anos oitenta do século passado. A partir do livro “Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, que se trata de uma reunião de textos de sua autoria sobre o tema da epistemologia², é possível ver que Valter Bracht está preocupado principalmente em pensar as (im)possibilidades que se colocam à EF diante do desejo de ser ciência. Bracht (1999), nos atenta para a crença que existia (?) na área de que a transformação da EF em ciência resolveria todos os problemas da crise, trazendo legitimidade e reconhecimento social para a EF, o que evidencia certo desejo por status³.

Procurando entender os limites e as práticas pertencentes ao campo da EF, Bracht (1999) entende que a constituição do campo acadêmico da EF passou por diferentes estágios ao longo da história. Essa análise consiste em identificar como foi que a EF se aproximou e se afastou, em seu teorizar, da intenção pedagógica no trato com as práticas corporais, uma vez que, para o autor, a EF é “uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” (Bracht, 1999, p.16). Destacam-se os seguintes estágios da produção acadêmica do campo:

Primeiros passos do campo da EF – discurso pedagógico	Despedagogização do teorizar do campo da EF	Repedagogização do teorizar do campo da EF
Surgimento dos métodos ginásticos	Intenção por teorizar cientificista para a estruturação do esporte “em crescimento”	“Crise de identidade” da década de 80
Alicerce em métodos e teorias oriundas das ciências naturais	EF como base da pirâmide esportiva	Contato com o debate pedagógico brasileiro
Intenção pedagógica e normativa sobre o corpo (origem na pedagogia e na medicina)	Pluridisciplinaridade e apropriação das ferramentas de teorização das ciências-mãe	Formação em ciências humanas e sociais de parte da comunidade acadêmica
Inexistência do “intelectual da EF” (teorização advinda de outros campos)	Pseudo-discurso pedagógico pela legitimação do esporte	
	Falta de autonomia para determinar a problemática teórica norteadora	

² De certa forma, pode se dizer que o autor não produziu mais nada acerca do tema até o presente estudo.

³ Lovisolo (1992), Betti (2009) e Lima (1999) compartilham de interpretação semelhante.



O autor coloca que existem vertentes com diferentes objetivos que tentam reestruturar o campo da EF e que todas “vão buscar a tradição e as instituições da original EF (ginástica escolar) – se colocam como herdeiras desta”. Bracht (1999) identifica uma ruptura do campo que vem da incompatibilidade de interesses no teorizar da EF⁴, o que de acordo com ele acabaria recaindo sobre os ombros da frágil “EF pedagógica”, que precisaria urgentemente se legitimar na escola, porque está correndo o risco de perder o seu lugar para o esporte, já que esse tem grande reconhecimento social.

Mas o que seria mais importante em termos de estruturação epistemológica para o campo da EF? O autor atenta para a necessidade de estruturação de uma EF ativamente direcionada para elaborar conhecimento sobre o corpo/movimento de acordo com os seus interesses, afinal a “colonização” do campo por outros saberes é um problema que existe desde os métodos ginásticos e sua caracterização biológica.

Bracht (1999) entende que o campo vem se consolidando a partir de abordagens monodisciplinares sobre o fenômeno do movimento humano. Sobre esse aspecto, o autor questiona uma possível imposição por uma teoria pela interdisciplinaridade como solução possível. É válido lembrar que essas “práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares” têm seu estatuto epistemológico próprio. Trata-se aqui da incapacidade de se fornecer um estatuto epistemológico próprio para a educação física⁵. A partir daí, o autor constata ainda a fragmentação do campo, a partir de uma certa condição babélica que se fez na diferença dos estatutos epistemológicos (para cada “mãe” uma criação diferente), o que resultaria em um “diálogo de surdos”. É nesse sentido (mais epistemológico) que o autor entende que a EF deve identificar suas próprias intenções no trato com o corpo e o movimento.

O que o autor pensa sobre a possibilidade de se tornar ciência? A crítica que é dirigida às proposições pela transformação da EF em ciência diz respeito à pouca reflexão sobre as implicações de tal transformação. Um dos equívocos dessas proposições poderia ser observado na tentativa de delimitação de um objeto científico, que, para Bracht, não seria interpretar um *novo* fenômeno da realidade a partir de linguagens já existentes, como se acreditava. O que caracteriza um novo objeto é justamente a *nova* forma de abordagem que se empreende⁶. Como não entende a área como ciência, e sim como prática pedagógica, Bracht (1999, p.33) pensa que realizar a definição do objeto de estudo da área seria diferente de cunhar um objeto científico.

“A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar a sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir” (Bracht, 1999, p.33)

Então, o que moveria o teorizar da EF assim como a sua prática seriam as intenções pedagógicas, em contraste com a essência de conhecer da ciência baseado no modelo de leis naturais. Bracht alerta para a tentativa que houve de se compreender a realidade social e o comportamento humano a partir do modelo das ciências naturais. O autor reconhece o

⁴ Silva (2006) compartilha de interpretação semelhante.

⁵ Podemos dizer que isso foi superado?

⁶ O autor procura elucidar o que entende como equívoco presente nas proposições por uma transformação científica da EF quando diz que “o movimento humano por si só não é um objeto científico, são antes os problemas que lhe são colocados sob uma nova perspectiva que podem configurar um novo campo do conhecimento” (Bracht, 1999, p.32).



dualismo entre ciências e humanas e naturais, que parece desembocar em outra dicotomia no campo da EF. A leitura de Bracht (1999) passa por reconhecer o relativismo e as limitações das apreensões da realidade que as abordagens possibilitam, principalmente sobre o movimentar-se humano, afinal não há como desvendar/desmistificar/esgotar a realidade. Assim, para a EF seria necessário um esforço pela interdisciplinaridade, transformando esse esforço em sínteses. Algo que fosse diferente de uma “soma das partes”, enfim, “uma síntese operada a partir das necessidades e dos interesses específicos da EF, da prática pedagógica da EF” (Bracht, 1999, p.36). Bracht aponta ainda para a necessidade de “o teorizar da EF ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético”, e assim, de certa forma, nega o movimento de cientificização da EF, tal qual esse vinha se configurando, porque, na sua opinião, a própria racionalidade científica não atenderia as demandas da prática da EF (uma vez que faz parte do fazer da área a estruturação do saber sobre o dever-ser, o que não é contemplado na racionalidade científica) e essa vem, inclusive, sendo questionada pela nova filosofia da ciência como única forma legítima de inteligir o mundo.

Sobre os problemas que se apresentam acerca da racionalidade científica quanto à equação ciência-política, que se trata basicamente das implicações acerca da produção da verdade, o autor se posiciona a partir de uma perspectiva habermasiana para fundamentar a teorização no campo.

“Os defensores dessa proposição não abdicam da idéia de uma unidade possível ou de um consenso possível, que está porém, submetido ao princípio do permanente questionamento e autoquestionamento. A idéia aqui é de que os acordos em torno das regras que regem o campo devem ser resultado de um processo comunicativo que busca os melhores argumentos, mas que os entende como necessariamente provisórios (comunidade ilimitada de comunicação)” (Bracht, 1999, p. 139)

DIÁLOGANDO COM MAURO BETTI

Mauro Betti, um outro autor importante no contexto do debate epistemológico, realiza (até bem recentemente) um debate importante com Valter Bracht acerca do estatuto epistemológico da EF. Pode se dizer que os autores saíram de um primeiro debate de algumas divergências e alcançaram muitos consensos. Por considerar se tratar de uma elaboração importante para o debate epistemológico sobre o campo da EF, Bracht procura fazer dialogar a sua posição com a de Betti (1996)⁷. Para tanto, o autor argumenta no sentido de desfazer algumas caracterizações inadequadas presentes na análise de Betti (1996), que surgiram em forma de crítica à elaborações anteriores de Bracht⁸. Na síntese de Bracht, Betti lhe dirige as seguintes críticas:

- Identifica uma espécie de fragmentação (ou dicotomia) diferente quando divide o teorizar da EF em duas discursividades: uma que entende a EF como prática pedagógica (onde inclui Bracht) e uma outra que entende a EF como área do conhecimento científico.

⁷ Talvez o principal ponto de confluência entre os autores naquele momento seria a busca de “elemento integrador do esforço teórico na área da ‘EF’”, capaz de fornecer uma identidade à mesma. Esse elemento, para Bracht, seria uma espécie de “problemática teórica compartilhada” (Bracht, 1999, p.118).

⁸ É importante lembrar que Bracht (1999, p.120), ao questionar as críticas feitas por Betti (1996), fala por um grupo (“nosso caso”). Isso porque, segundo o autor, Betti (1996) o inclui em um grupo responsável por uma corrente responsável por determinado discurso.



Assim, Bracht e sua corrente de pensamento estariam restringindo as possibilidades da EF, quando dizem que ela é em primeiro lugar, prática pedagógica;

- Entende que a corrente de Bracht prioriza por uma nova dicotomia: Ciências Humanas sobre as Ciências Naturais, quando criticam as bases naturais na elaboração do conhecimento sobre o corpo/movimento;

- Entende que a corrente de pensamento em que se insere Bracht não acredita verdadeiramente em interdisciplinaridade, uma vez que ao identificar uma fragmentação teórica, alertam para a inexistência de um elemento integrador.

Bracht assim as equaciona:

- Quanto à primeira questão, Bracht identifica que há equívoco na análise de Betti quando esse entende que a sua proposta passa por escolher primeiro a prática pedagógica antes do conhecimento científico. O autor destaca que Betti acaba apontando a necessidade de um elemento integrador, como solução para mais essa dualidade/dicotomia⁹, tal qual Bracht. O autor argumenta que não se trata de dispensar o saber científico na fundamentação da prática da EF (que segundo Bracht se trata de uma busca imprescindível), mas entender que tentar enquadrar a área como ciência é ir contra a sua tradição. Não é que Bracht não considere a possibilidade (estruturar uma ciência baseada na EF), mas não é o caminho de afirmação da EF que pretende adotar.

- Quanto à crítica feita diante de uma possível opção pelas ciências humanas em detrimento das ciências naturais, o autor diz que não faz parte de sua proposição que a afirmativa que EF deva se fundamentar somente nas ciências sociais e humanas, mas que a crítica é feita à uma possível adoção do modelo racionalidade científica, característica da ciência tradicional, por parte da EF. Assim, é devido ao surgimento das críticas acontecerem nas ciências sociais e humanas, que Bracht se posiciona.

- Quanto aos questionamentos de Betti por suas proposições filosóficas para o teorizar da EF, Bracht deixa claro que a racionalidade científica (que se preocupa em descobrir o que a realidade é) se faz insuficiente para o teorizar, e por conseqüência para o fazer da EF, que precisa objetivar como devemos ser/proceder, e assim ele fala de uma necessária *dimensão ético-normativa do teorizar da EF*. Em outros termos, Bracht critica a pseudocrítica à racionalidade científica presente no discurso cientificizante da EF quando diz que adotar a racionalidade científica como possibilidade de teorização implica em achar que identificando como a realidade funciona estamos já dizendo como ela deveria ser.

- Quanto ao questionamento de Betti sobre a descrença de Bracht pela interdisciplinaridade na produção do conhecimento da EF, o autor diz que acredita que a prática da EF não deve se fazer longe de um corpo de conhecimentos que a fundamente. Ou seja, a organização do campo acadêmico deve acompanhar a prática social que é a EF. Assim, poderia haver a reorganização dos saberes que fazem parte do campo da EF contanto que não se incorra, a partir daí, num pensamento errôneo de que esses campos de organização interdisciplinar dos saberes possam substituir a prática social EF.

Finalizando o diálogo com Betti, quando o mesmo propõe que se substitua o termo *prática pedagógica* por *prática social*¹⁰, Bracht explica que a opção por centrar a

⁹ Prática pedagógica e conhecimento científico.

¹⁰ Bracht diz que “Assim formulada, fica muito difícil identificar uma problemática teórica que delimite os esforços teóricos específicos deste campo [...] Entendemos que nossa formulação permite identificar tal problemática quando centra/organiza tal teorizar na perspectiva do pedagógico” (Bracht, 1999, p.128). Ou seja, não resolve a questão da fragmentação teórica (não funciona como elemento integrador).



problemática na intenção pedagógica vem da intenção por estabelecer uma unidade no campo da EF. Bracht entende que se trata de uma colocação que é relevante porque coincide com o conceito de cultura corporal de movimento, com o qual ele também opera para fazer suas elaborações. Porém, não resolve por ora os problemas epistemológicos da área. Assim, é possível entender a objetividade da argumentação de Bracht quando ele se propõe a fazer uma discussão epistemológica sobre a área.

Pode-se dizer que os autores compartilham da idéia de que a EF é uma prática social de intervenção, de que a mesma não pode se tornar ciência porque não possui um objeto científico, e também da idéia de que a transformação em uma ciência interdisciplinar torna a EF refém de metodologia e práticas científicas que ainda não existem. Concordam ainda sobre a problematidade que se coloca a partir da racionalidade científica e que a intervenção a partir da prática social educação física não pode se dar completamente descolada dos conhecimentos oriundos das ciências. Vale ressaltar que, a partir de Betti (2009) é possível ver que a maior divergência que ainda resta entre os autores é a possibilidade de uma teoria geral para a EF. Betti (2009) concorda com Bracht (1999) quando pensa que a prática pedagógica pode ser o princípio integrador devido as suas demandas globais. Assim, Betti (2009) pensa ser possível uma teoria geral que abarque a prática pedagógica em outros espaços sociais que não a escola, enquanto Bracht (1999) não.

DISCUSSÃO

Quando se propõe a pensar a constituição do campo da EF, Bracht (1999, p.16) diz que entende a EF como “uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” e ainda diz que “esse entendimento [...] está longe de ser unanimidade”. Assim podemos ver o quanto é complexo a definição do que é o campo da EF. Não falamos aqui de encontrar a essência da EF e tampouco de simplesmente combinar o que ela é. Estaria o autor argumentando sobre como ela deveria ser? O que significa dizer sobre o que a Educação Física é?

É possível entender que o autor assume uma posição dentro do debate sobre o campo da EF baseando-se em reflexões mais elaboradas sobre o que seria se tornar ciência e ainda cunhar um novo objeto científico. Bracht procurava responder às proposições científicas que, na ânsia de tornarem a EF ciência, perdiam o que tradicionalmente o campo acabou consolidando: a intenção educativa no trato com o movimento humano. É importante observar que Bracht (1999, p.145) se apóia na idéia de que a teorização de uma prática pedagógica não poderia ser baseada apenas em saberes de descrição (que caracterizam uma teoria científica – aqui ele fala, portanto da impossibilidade de uma ciência da Educação Física), mas necessita principalmente de saberes “prescritivos”, o que extrapolaria os limites da racionalidade científica. Nesse sentido, Bracht (1999) procura se fazer fiel à própria história da EF.

Mas afinal, é porque tradicionalmente a EF é pedagógica que Bracht (1999) se move a argumentar a favor da repedagogização do teorizar da área? Poderia Bracht (1999) ter construindo este argumento porque moram na Escola as suas esperanças de transformação do que identifica como problema na nossa sociedade atual? O que significa apoiar tal argumentação na tradição do campo? Até onde os argumentos pela fidelidade à tradição são sustentáveis?



Quando Betti (1996) propõe que ao invés de adotar a EF como prática pedagógica (entendimento de Bracht), passemos a entendê-la como prática social porque assim não se restringiria as possibilidades de atuação do campo da EF, Bracht (1999, p. 128) mostra-se preocupado com a manutenção da unidade na produção do conhecimento quando diz que “assim formulada, fica muito difícil identificar uma problemática teórica que delimite os esforços teóricos específicos deste campo”. Isso mostra que não é por pura fidelidade à tradição que Bracht argumenta pela repedagogização do teorizar da área. Ao contrário disso, podemos ver em Bracht (1999) uma resposta mais sensata diante de todos os problemas pelos quais o campo da EF vinha passando (como a fragmentação teórica, a crise de identidade, a busca pela legitimidade, entre outros).

Assim, podemos entender que quando em diálogo com Betti, Bracht fala na manutenção de uma unidade, estaria ele fazendo uma proposição dotada de certo pragmatismo?

Entendo que, para além disso, podemos entender a objetividade do pensamento do autor quando o mesmo não exclui as possibilidades de atuação do profissional formado a partir do campo da EF em outros âmbitos (que parece ser um dos pilares dos questionamentos de Betti), que não só o escolar ao passo que propõe como elemento integrador do esforço teórico da EF (no intuito de fazer uma teoria da EF), a intenção pedagógica. A teoria proposta poderia

“orientar/fundamentar os sujeitos da ação naquelas instâncias sociais em que a intenção pedagógica confere o sentido [...] dessas ações. Toda vez que um profissional (da EF, do esporte...) pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultura corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos nessa teoria” (Bracht, 1999, p.128)

Quanto à proposição de Bracht como perspectiva para o teorizar da EF, Lima (1999, p.176) questiona Bracht (1999) quando entende que o autor ao fortalecer a idéia da necessidade da organização de um campo acadêmico que acompanhe (forneça subsídio) a prática da EF, estaria propondo o engendramento de um campo científico. Entendo que se trata, antes, de uma proposta que visa uma (re)organização de uma área de conhecimento ao invés de uma proposta por um campo científico. Digo isso uma vez que Bracht questiona a existência de um novo objeto que poderia desembocar no surgimento de uma nova ciência (como foi apontado nas teorias da Ciência do Movimento Humano, Ciência da Motricidade Humana, Cinesiologia e Ciência do Esporte).

Procurando fazer frente ao questionamento de Lima (1999), uma vez que Bracht (1999, p.93) diz que “um objeto é algo construído pela abordagem específica de cada disciplina”, estaria o autor se aproximando de um ideal de emancipação da Educação Física como leitura única/singular da realidade quando levanta a idéia da *intenção educativa* como elemento integrador dos esforços teóricos? Não estaria Bracht (1999) empreendendo essa nova abordagem?

Parece ficar claro que Bracht (1999) não desconsidera por definitivo a estruturação de um campo acadêmico da EF seja em moldes pluridisciplinares ou interdisciplinares. Mas ainda assim, esse estudo de Bracht (1999), incluindo questionamentos e análises, não se trata de uma “*corrida* para a constituição de um campo científico”, como diz Lima (1999, p.176). Ao contrário disso, Bracht (1999, p.127) é enfático ao afirmar que quanto à



estruturação de um campo acadêmico, “qualquer que seja a decisão, esses não irão substituir a prática social EF”.

Quanto ao problema da fragmentação do conhecimento, Lima (1999) entende que Bracht propõe como solução a adoção de um elemento integrador do esforço teórico do campo – no caso, a intenção educativa no trato com o movimento humano. Lima (1999) se apóia nos argumentos de Veiga-Neto (1996) para questionar essa proposição ao passo que entende que seria impossível acabar com a disciplinaridade que é fundamento da sociedade moderna.

Assim, não seria possível encontrar uma *unidade* na produção do conhecimento em Educação Física. Diante disso, Lima (1999) aponta como possibilidade o que Veiga-Neto chama de “convívio disciplinar”.

“Tal postura implicaria que deveríamos aceitar a legitimidade das disciplinas (no seu estágio pluridisciplinar), tanto no seu sentido epistemológico quanto, principalmente, no seu sentido contextual, prático” (Lima, 1999, p.178)

A proposição pelo elemento norteador de Bracht (1999) não parece procurar resolver imediata e exclusivamente o problema da fragmentação do conhecimento. Parece, antes, que ele parte da idéia de que a *prática* da EF precisa ser teoricamente elaborada (o autor não insiste no adjetivo científico, na caracterização da teoria da EF, porque existem pressupostos em ser ciência que não interessam muito à prática da EF). Questionamentos sobre a impossibilidade de se quebrar com a disciplinaridade parecem muito mais relevante à abordagens científicas¹¹, que é do que se trata o estudo de Lima (1999).

Como último olhar de compreensão ao pensamento de Bracht (1999), é possível entender que o mesmo sai em defesa da EF diante de um possível abandono que aconteceria em caso de adoção das teorias científicas, tais como elas vinham sendo articuladas. O autor procura resguardar, quando procura (re)direcionar os esforços teóricos do campo, aquilo que entende/constata que a área tem feito de mais consistente como prática social de intervenção, ou prática pedagógica. É possível observar esse tipo de intenção quando Bracht (1999, p.26) alerta para a necessidade de a EF “obter, urgentemente, legitimidade no interior do campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmicas, sob pena de ter a sua própria existência ameaçada e isso não simplesmente no sentido da extinção, mas de simples substituição pelo esporte (na escola)”. Ou ainda quando o mesmo ao perceber o papel reservado para a prática social EF nas proposições científicas diz que

“Como a Educação Física pode ficar órfã nesse processo e também por razões epistemológicas expostas, defendemos a posição política de envidar esforços para construir teoria da Educação Física, tomando-a como prática pedagógica, ou seja, o debate/embate é inextricavelmente epistemológico e político” (Bracht, 1999, p.144).

Assim, podemos ver que a temática da cientificização da EF se coloca ao autor muito mais como uma questão crucial de seu tempo (é algo que se precisava resolver na sua época) do que uma possível curiosidade sobre a possibilidade de ser ou não ser.

¹¹ Entendo que é do que justamente não se trata o estudo de Bracht (1999) quando o mesmo diz: “Entendemos ter demonstrado que sob o prisma epistemológico *não existe* a possibilidade de fundamentar a existência de uma nova ciência nesse campo, ou, ainda, que não existe um novo objeto científico” (Bracht, 1999, p.143, grifo meu).



Valter Bracht parece sinalizar que hoje está mais preocupado com o caráter do conhecimento de que trata a EF. Busca referenciais na virada lingüística para compreender como pode se configurar o movimento como o conhecimento tratado pela EF. Já em 1996 o autor escreveu um artigo falando sobre o objeto e a especificidade da EF (esta já entendida enquanto prática pedagógica, o que faz do objeto o saber específico que tematiza esta prática pedagógica¹²). Bracht (1999, p.38) diz que o saber-fazer traduzido no realizar corporal e o saber sobre o realizar corporal traduzem o duplo caráter do saber específico da EF¹³. No debate filosófico contemporâneo, ao se discutir o imperialismo da racionalidade lógica, procura-se entender os que seriam as outras esferas da razão (ética, estética) e como seria possível uma espécie de conciliação. É nesse sentido que o autor fala do conceito de *movimentopensamento*.

“Por algum tempo pensei e falei [...] em uma epistemologia do movimento. Ao contrário das conhecidas taxinomias do domínio psicomotor, tratava-se, pensava eu, de identificar o tipo de conhecimento da realidade que o movimentar-se humano pode propiciar, que tipo de leitura da realidade essa forma de comunicação com o mundo pode propiciar e quais conhecimentos e leituras da realidade determinadas formas culturais do movimentar-se propiciaram” (Bracht, 1999, p.53)

Podemos dizer que Valter Bracht está a pensar melhor a epistemologia do movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. *Por uma teoria da prática*. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3. n. 2. p. 51-72, dez. 1996.

_____. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BRACHT, Valter. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003, 2.ed.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Atividade epistemológica e educação física*. In: NÓBREGA, T.P. (Org.), *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 2006.

_____. *Epistemologia e prática pedagógica*. Rev.Bras.Cienc.Esporte, Campinas, v.30, n.3, p.203-214, maio 2009.

LIMA, Homero. Luis Alves de. *Pensamento Epistemológico da EF brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, Recife, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia*. In: GONZALEZ, F. e FENSTERSEIFER, P. (Orgs.). *dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, p.159-161, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006, 4.ed.

¹² O autor defende a “cultura corporal de movimento” como objeto específico da área, onde se caracteriza a desnaturalização do objeto e a assunção de seu caráter político.

¹³ Betti (2009) compartilha de interpretação semelhante.



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

SILVA, Ana Márcia. *Corpo e epistemologia*: algumas questões em torno da dualidade entre o social e o biológico. In: NÓBREGA, T.P. (Org.), *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa, PB: Universitária/UEPB, 2006.