

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabrcio Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Editoração

Helton Rubiano de Macedo

Revisão

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

Diagramação

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

Capa

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Eduardo Galak
Pedro Athayde
Larissa Lara
Organizadores

Ciências do Esporte, Educação Física
e Produção do Conhecimento
em 40 Anos de CBCE

Volume 3

Por uma epistemologia da educação
dos corpos e da educação física



Natal, 2020

Projeto da Direção Nacional do CBCE

Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021

Vicente Molina Neto – Presidente
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente
Larissa Lara – Diretora Científica
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

Gestão 2017 a 2019

Mauro Myskiw – Vice-Presidente
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

Gestão 2019 a 2021

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

Editores da Coleção

Larissa Lara
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física [recurso eletrônico] / organizadores Eduardo Galak, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

156 p. : il., PDF ; 767 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 3)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-028-6

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Galak, Eduardo. II. Athayde, Pedro. III. Lara, Larissa.

RN/UF/BCZM

2020/09

CDD 796.0981

CDU 796(81)

Elaborado por Gersonide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Apresentação

Perspectivas epistemológicas para pensar a educação física e a educação do corpo.....7

Eduardo Galak

Felipe Quintão de Almeida

Capítulo 1

Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física.....15

Paulo Evaldo Fensterseifer

Sidinei Pithan da Silva

Fernando Jaime González

Capítulo 2

A experiência do corpo na dança: entrecruzamentos entre ciência, estética, ética e política.....33

Iraquitán de Oliveira Caminha

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Capítulo 3

As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes.....49

Santiago Pich

Filipe Ferreira Ghidetti

Jaison José Bassani

Capítulo 4

De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo.....63

Ricardo Crisorio

Emiliano Gambarotta

Capítulo 5

Cuerpo y educación: bases para un programa materialista.....77

Cecilia Seré

| | |
|--|--|
| Capítulo 6 | |
| Epistemologia e pedagogia na educação física: inter-relações necessárias...95 | |
| <i>Márcia Chaves-Gamboa</i> | |
| <i>Silvio Sánchez Gamboa</i> | |
| Capítulo 7 | |
| Tempos de <i>epistemofobia</i> ? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira.....113 | |
| <i>Ricardo Rezer</i> | |
| Capítulo 8 | |
| 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 maravilhas127 | |
| <i>Edison de Jesus Manoel</i> | |
| Sobre os Autores.....147 | |
| Sobre os Organizadores.....153 | |

Apresentação

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DO CORPO

Em memória de Méri Rosane Santos da Silva

Na constelação de elementos que compõem toda comunidade intelectual, especialmente dentro de coletivos científicos, se coloca em questão os posicionamentos epistêmicos. Desde a clássica perspectiva de Pierre Bourdieu (1980), o *nomos* de todo campo, a sua lei constitutiva, fundamenta-se nos saberes, nos conhecimentos e nas crenças encarnadas que operam nas práticas que esse espaço social abrange. A racionalidade implicada está condicionada pela história incorporada e, ao mesmo tempo, é condicionante das formas de entender e interpretar o mundo, as coisas e as palavras. Justamente neste registro, este volume se propõe a interpelar os posicionamentos epistêmicos de um campo particular que estuda os modos modernos da educação do corpo, questionando, desde diferentes olhares, as maneiras como as Ciências do Esporte e a Educação Física vêm sido pensadas, especialmente no Brasil, mas não exclusivamente.

Esse escrito forma parte de uma obra bem maior que se propõe, por momentos mais explicitamente que outros, constituir-se em uma cartografia de uma comunidade intelectual, procurando compreender os modos em que vem se pensando epistemologicamente os posicionamentos disciplinares da Educação Física e da educação do corpo. A referida obra reúne diferentes coletâneas e é uma produção acadêmica que comemora os 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), tendo como objetivo estabelecer-se como referência teórica de pesquisadores no âmbito dos estudos da Educação Física e das Ciências do Esporte. Diante do objetivo de reunir estudos dos pressupostos teórico-filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica (Fensterseifer, 2006) como interrogação constante dos saberes constituídos nesse campo do conhecimento, no volume do GTT Epistemologia congregam-se textos que buscam em interpelar sentidos his-

toricamente incorporados na disciplina por meio da indagação dos sentidos sobre a ciência, as pedagogias dos corpos, as experiências, as subjetividades a ética, a política, a estética.

Por fim, gostaríamos de salientar que formam parte dessa coletânea renomados pesquisadores que contribuem não só com os debates do GTT Epistemologia, mas, também, com todo o conjunto das discussões científicas que o CBCE engloba. Nesse sentido, é objeto desses parágrafos articular parte da história epistemológica do GTT e do CBCE ao longo de 40 anos com a apresentação das produções desse volume, propondo, com essa tarefa, continuar na senda da consolidação de uma atividade epistemológica no âmbito da Educação dos corpos, da Educação Física e das Ciências do Esporte.

* * *

O Grupo de Trabalho Temático Epistemologia (GTT), seguindo uma política que reorganizou o próprio *modus operandi* do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do seu principal evento, o CONBRACE, foi estabelecido no ano de 1997, durante a segunda gestão do presidente Elenor Kunz. O objetivo, com a criação desse e de outros GTTs, era reunir massa crítica para discutir, de modo interdisciplinar, temas que, à época, foram considerados importantes para o posterior desenvolvimento do campo. Nesse âmbito, a criação de um GTT com o propósito de refletir sobre os fundamentos epistemológicos da área é expressão de sua própria preocupação com essa discussão. Isso é evidente se tomarmos, por exemplo, os próprios temas centrais dos CONBRACEs durante os anos 1990. Em 1991, em Uberlândia/MG, a temática eleita foi a “Produção e veiculação do conhecimento na educação física, esporte e lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”; em 1993, em Belém/PA, o CONBRACE interrogava sobre “Que ciência é essa? memória e tendências”; em 1995, em Vitória/ES, a temática intitulava-se “Interdisciplinaridade, ciência e pedagogia”.

Esse interesse, por sua vez, resulta das discussões epistemológicas que tomaram conta da área durante os anos 1990, oportunidade em que muitos autores discutiram a relação da Educação Física com a ciência e tentaram responder a questões como: A Educação Física é ciência? De qual tipo? Qual é seu objeto de estudo? Qual a metodologia predominante? Por que ainda a ciência? Alguns colegas chegaram a caracterizar os anos 1990 como o período de uma “crise epistemológica” da disciplina. *Natural*, portanto, a decisão de fundar um GTT que reuniria, prioritariamente, as discussões sobre os fundamentos da atividade científica realizada na Educação Física brasileira. Coube ao professor Valter Bracht a coordenação do recém-criado GTT, uma escolha, decerto compreensível, já que, àquela altura, o coordenador

já reunia extensa produção sobre o “(in)feliz” casamento da disciplina com a ciência. Depois dele, nomes como Paulo Fensterseifer, Terezinha Petrucia da Nóbrega, Márcia-Chaves Gamboa, Emerson Luis Velozo, Santiago Pich, Mery Rosane Santos da Silva, assumiram a responsabilidade da sua coordenação. Outros colegas também contribuíram para sua consolidação no âmbito do CBCE, como Silvio Gamboa, Homero Luis de Alves Lima, Luis Carlos Rigo, Vidalcir Ortigara, Ricardo Rezer, etc.

É notório o crescimento, na década de 1990, das reflexões epistemológicas no âmbito do CBCE, o que inclui os eventos acadêmicos e o seu principal dispositivo de massificação das produções científicas – a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Tal como identificam alguns autores (NÓBREGA, 2003; LIMA; GAMBOA, 2007; BRACHT, 2009), o campo se colocou, majoritariamente, a refletir sobre o corpo como objeto das ciências sociais, a discutir sobre as dimensões ideológicas nos posicionamentos epistêmicos, a estabelecer uma crítica sobre a racionalidade instrumental, a interpelar as políticas da produção do conhecimento, a abordar os relacionamentos do corpo com a saúde, o poder e a linguagem, bem como a voltar sua atenção aos estudos filosóficos e sociológicos sobre a ética, a estética e a política dos corpos. Nesse sentido, atravessa historicamente aos interesses epistêmicos dentro do CBCE uma interpelação sobre o cientificismo, inclusive reconhecendo outras formas de conhecimento.

Após alguns anos de funcionamento, acontecem paralelamente dois processos, no âmbito do GTT, que impactam nas discussões epistemológicas do CBCE. Primeiro, a realização, em 2002, do I Colóquio Brasileiro de Epistemologia da Educação Física, com o objetivo de ampliar e, ao mesmo tempo, aprofundar as discussões realizadas internamente no GTT. Coube à professora Terezinha Petrucia da Nóbrega, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sua organização. Mais edições deste evento bianual aconteceram em outras cidades, como os Colóquios de 2004 (Universidade Federal de Pelotas), 2006 e 2008 (Universidade Estadual de Campinas), 2010 (Universidade Federal de Alagoas) e o de 2012 (Universidade Federal do Espírito-Santo), o último realizado. Essa foi uma importante iniciativa que, a curto/médio prazo, mereceria ser retomada. Segundo, desde o CONBRACE de 2003, em Caxambu/MG, materializa-se um movimento que já estava desenvolvendo-se, que é a definitiva abertura do evento à sua internacionalização: conjuntamente com o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte se desenvolve o CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Claramente isso impactou nas discussões gerais nos GTT e, particularmente, no GTT Epistemologia, oportunidade em que os debates com colegas internacionais, especialmente

da Argentina, da Colômbia e do Uruguai, vêm possibilitando, nos últimos anos, uma construção teórica articulada, embora ainda incipiente. Próximos de completar 22 anos de atividade epistemológica, é possível afirmar que o GTT Epistemologia se caracteriza, por um lado, pela pluralidade teórica, metodológica e política, e, por outro, por constantemente procurar a expansão dos limites, tanto territoriais como epistêmicos. É o que nos mostram os três levantamentos realizados a respeito de sua produção (NÓBREGA *et al.*, 2003; LIMA; GAMBOA, 2007; PICH *et al.*, 2013), em que se evidencia uma continuidade com as preocupações com que se iniciou o GTT Epistemologia, mas, também, um aprofundamento nos debates em torno do estatuto epistemológico da Educação Física e da análise meta-teórica da produção científica do campo. Em comum a toda essa diversidade há o imperativo de priorizar estudos dos pressupostos teórico-filosóficos com o objetivo de, conforme a ementa do GTT, fomentar a atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos nesse campo do conhecimento.

* * *

À continuação se apresentam os oito capítulos que compõem este volume do GTT Epistemologia na coletânea comemorativa dos 40 anos do CBCE, salientando as principais contribuições dos autores para pensar a atividade epistemológica da Educação dos corpos, da Educação Física e das Ciências do Esporte.

Em ‘Escola, conhecimento e democracia: o lugar da Educação Física’, Paulo Evaldo Fensterseifer, Sidinei Pithan da Silva e Fernando Jaime González sistematizam um conjunto de ideias que desenvolvem nas suas investigações em torno da escola, do conhecimento e da Educação Física, tendo por referência os marcos de uma sociedade democrática e republicana. Nesse sentido, põem uma série de interrogações provocativas: o que significa viver em uma sociedade democrática e republicana? Que lugar o conhecimento tem em uma sociedade com estas características? Que lugar a educação escolar ocupa nesta sociedade e qual o lugar que tem a Educação Física?

Iraquitán de Oliveira Caminha e Terezinha Petrucia da Nóbrega desenvolvem, em ‘A experiência do corpo na dança: entrecruzamentos entre ciência, estética, ética e política’, uma estimulante reflexão a partir de uma articulação nas apreciações da coreografia *Bolero de Ravel*, de Maurice Béjart, e da versão criada por Raimond Hoghe, com o objetivo de propor um exercício filosófico de entrecruzamento entre ciência, estética, ética e política. Realizando a análise desde um exercício interpretativo que deve sua influência ao pensamento do Maurice Merleau-Ponty, os autores ex-

plícitam a importância de pensar sistemicamente as experiências do corpo, particularmente nos conhecimentos associados ao contexto da Educação Física e das Ciências do Esporte.

Em ‘As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes’, Santiago Pich, Filipe Ferreira Ghidetti e Jaison José Bassani debatem o problema da formação estética no campo acadêmico da Educação Física brasileira, particularmente no que chamam de “pós-virada culturalista”. Segundo os autores, este aspecto foi pouco considerado até agora, mas é um movimento de fundamental importância para o desenvolvimento do debate epistemológico do campo da Educação Física: amparados na teoria do conhecimento de Walter Benjamin, os autores apostam numa interpeleção da formação estética, contemplando o corpo, a linguagem e a relação de implicação entre beleza e verdade.

No texto escrito por Ricardo Crisorio e Emiliano Gambarotta, intitulado ‘De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo’, os autores argentinos convidam a pensar alguns desafios centrais nos estudos sobre o corpo para, com isso, propor o que chamam de Programa de Investigación Científica. O argumento central é construir um programa de pesquisa científica dos estudos sobre os corpos partindo de reconhecer, como seus fundamentos, as considerações epistemológicas do francês Gaston Bachelard, especialmente sobre como superar o “obstáculo substancialista”, e do húngaro Imre Lakatos.

Em ‘Cuerpo y educación: bases para un programa materialista’, Cecilia Seré esboça uma revisão crítica dos movimentos teórico-conceituais, práticos e ideológicos dominantes na história do campo da Educação Física no Uruguai. A autora procura, a partir de esses sentidos, refletir acerca da possibilidade de pensar uma teoria da educação do corpo, particularmente interpelando a configuração do que entende como um programa materialista da disciplina, em que o corpo e a educação aparecem como dois objetos específicos. Embora haja a identificação de um posicionamento crítico que problematiza a interpretação “material” do corpo, observa-se um distanciamento com os exercícios pedagógicos do campo, que conservam, como herança constitutiva, um fisicalismo na educação dos corpos.

O capítulo de *Márcia Chaves-Gamboa e Silvio Sánchez Gamboa*, intitulado ‘Epistemologia e pedagogia na Educação Física: inter-relações necessárias’, discute as relações entre os campos profissional e científico da Educação Física. Para desenvolver seu objetivo, os autores apresentam algumas articulações entre epistemologia e pedagogia à luz da categoria da *práxis*. Com isso, eles recuperam alguns conflitos na formação do campo profissional-acadêmico da Educação Física escolar no Brasil, pretendem-

do esboçar, finalmente, um conjunto de reflexões epistemológicas sobre o cruzamento entre a temática escola e a especificidade de pensar os corpos e a sua educação.

Por sua vez, Ricardo Rezer coloca como objetivos do texto ‘Tempos de *epistemofobia*? Epistemologia e prática pedagógica no campo da Educação Física...’, por um lado, refletir acerca do sentido do conhecimento na contemporaneidade – e, por consequência, da epistemologia – e, por outro, interpelar as intrínsecas relações entre epistemologia e prática pedagógica no campo da Educação Física. Para isso, o autor trabalha com a ideia de que, na “sociedade do conhecimento”, vivemos tempos do que chama de *epistemofobia*, entendido como um clima cultural que acaba se derivando em impactos importantes, especialmente para campos do conhecimento, como é o caso da Educação Física. Ao mesmo tempo como causa e consequência, uma sociedade onde o conhecimento individual sem fundamento científico se reproduz como a “norma”, o individualismo e o niilismo se tornam a regra epistêmica, substituindo o saber por informação, crença, fé.

Por fim, no capítulo titulado ‘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’, Edison de Jesus Manoel desenvolve as implicações teóricas que, historicamente, resultam da procura do estatuto epistemológico da Educação Física. A partir do célebre livro de Lewis Carrol, ‘Alice in the Wonderland’, o autor entende que a disciplina *persegue um coelho branco*: a cientificidade. E aí, então, emerge uma interrogação articuladora – que, sem extrapolar, também é articuladora do conjunto da obra aqui apresentada: qual ciência é a ciência das ciências do esporte/cinesiologia?

* * *

Finalmente, cabe salientar que esta obra reúne uma diversidade de posicionamentos, não só pela pluralidade de perspectivas epistêmicas e tradições teóricas, mas, também, porque congrega textos acadêmicos de autores brasileiros, argentinos e uruguaios. Pluralidade que, retomando o argumento do Bracht (1998) na sua análise comemorativa dos 20 anos do CBCE, não deveria conduzir a uma *renovada* “unidade da diversidade” que admita como legítimas todas as posições teóricas e políticas; pelo contrário, apelamos a uma comunidade intelectual que construa perspectivas epistemológicas sobre a Educação Física e a educação dos corpos que sejam críticas, democráticas, abertas às contingências, sensíveis às consequências do atual tempo individualista e niilista, e que, fundamentalmente, procurem ser emancipatórias. Convidamos aos leitores a abordar esta obra, em seu conjunto e separadamente, propondo que seja lida de maneira tal que,

nos interstícios dos capítulos, possam ser vistas não só as abordagens dos autores, mas, também, os espaços vazios por onde as discussões epistemológicas possam acontecer.

Buenos Aires e Glasgow, março de 2019.

Eduardo Galak e Felipe Quintão de Almeida

Referências

- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Editions du Minuit, 1980.
- BRACHT, V. Um pouco de história para fazer história: 20 anos do CBCE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Número Especial, p. 12-18, 1998.
- BRACHT, V. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3, p. 31-44, maio 2009.
- FENSTERSEIFER, P. E. Atividade epistemológica e Educação Física. In: NÓBREGA, T. P. *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física*. Natal: Editora UFRN, 2006. p. 29-37.
- LIMA, H. L. de A.; GAMBOA, S. S. Notas para uma arqueogeneologia dos saberes do GTT epistemologia do CBCE. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. *Política científica e produção de conhecimento em educação física*. Goiânia: CBCE, 2007. p. 197-213.
- NÓBREGA, T. *et al.* Educação física e epistemologia: a produção do conhecimento nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 2, p. 173-185, jan. 2003.
- NÓBREGA, T. P. da. (org.). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa: Ed.UFPB, 2006.
- PICH, S. *et al.* Análise da produção dos artigos publicados nos anais do GTT de epistemologia nos CONBRACES/CONICES de 2009, 2011 e 2013. In: RECHIA, S. *et al.*, 2015. *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física*. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 505-515.
- VELOSO, E. L.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física

Paulo Evaldo Fensterseifer

Sidinei Pithan da Silva

Fernando Jaime González

Que cada um diga o que acha que é verdade, e que a própria verdade seja confiada a Deus! (LESSING *apud* ARENDT, 2008, p. 40)

Introdução

Como sugere o título deste texto, vamos enfrentar o tema da Escola, do conhecimento e da **Educação Física (EF)** tendo por referência os marcos de uma sociedade democrática e republicana, portanto não estamos falando de escola e EF em outras formas de organizar a sociabilidade humana que não essa. As questões orientadoras desta reflexão portanto são as seguintes: O que significa viver em uma sociedade **democrática** e **republicana**? Que lugar o **conhecimento** tem em uma sociedade com estas características? Que lugar a **Educação Escolar** ocupa nesta sociedade? Que lugar tem a EF nesta escola?

Educação, democracia e república

Há que se destacar que uma perspectiva democrática e republicana consiste basicamente em **tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos**, ou seja, o que atinge a todos é um problema, no sentido político, de todos. Algo distinto das sociedades monárquicas, aristocráticas, oligárquicas ou ditatoriais (seja de “direita” ou de “esquerda”). Noção que trouxe novas dificuldades para o modo de lidar com a sociabilidade humana, expresso na tirinha de Quino que podemos denominar o Dilema da Mafalda (Figura 1).

Figura 1 – Dilema da Mafalda



Fonte: Quino (2003, p. 35).

Como resolver o Dilema da Mafalda? A chave platônica de um rei filósofo, ou a crença em uma vanguarda iluminada por deus (nobreza) ou por pretensamente possuir uma *episteme* (verdade de natureza científica) acercado social, alimentou boa parte da filosofia política. Aposta, segundo Hannah Arendt (2002), de que esse dilema fosse de natureza teórica, portanto passível de ser enfrentado pela contemplação e não como problema prático, portanto do plano da ação, como acredita a autora.

Também Castoriadis chama a atenção para o modo como a tradição política ocidental tratou este “dilema”. No entender deste pensador a grande perdedora nesses modos de enfrentar o problema da sociabilidade humana foi a democracia, entendida esta como:

[...] impossível sem a liberdade, a diversidade de opiniões. A democracia pressupõe que ninguém possui uma ciência por meio da qual possa afirmar, no domínio político, que “isto é verdadeiro”, e “isto é falso”. Caso contrário, aquele que “possuísse” essa ciência poderia, e deveria tomar o lugar do corpo político do soberano (CASTORIADIS, 1987, p. 82).

Para Castoriadis “[...] a fonte da verdade, especialmente em assuntos de política, não deve ser buscada no céu ou em livros, mas na atividade viva dos homens existentes na sociedade” (CASTORIADIS, 1987, p. 78). Não é, portanto, uma questão a priori, independente do contexto e dos sujeitos envolvidos. Se não levarmos isto em conta, cairemos facilmente em uma racionalidade instrumental, incompatível com uma república democrática. Esta forma de organização da sociabilidade humana demanda outro modo de enfrentar o dilema da Mafalda, com uma complexidade, cabe destacar, muito maior, tendo em vista que tem que considerar as diferentes posições que convivem no interior da sociedade e que todos têm

potencialmente a capacidade de uma opinião correta (*doxa*). Como sugere a tirinha Armandinho (Figura 2), não se trata de produzir uma “concordância última”.

Figura 2 – Democracia



Fonte: Alexandre Beck Beck (2018a, p. 02).

No entendimento de Cassasus (1995, p. 109), “a noção básica de democracia aparece como a apropriação por parte dos cidadãos da capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público”. Ideia que sugere a importância da qualificação destas posições. Mais uma vez “Armandinho” nos ajuda a entender esta relação (Figura 3).

Figura 3 – Fundamento



Fonte: Alexandre Beck (2018b, p. 02).

Educação escolar, democracia e república

Nesta perspectiva, cabe perguntar: como a educação escolar pode contribuir para qualificar nossas opiniões? Marques nos dá uma pista: “A educação é o **alargamento dos horizontes** intelectual, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens” (MARQUES, 1993, p. 13). O que sugere a

necessidade de que nestes três horizontes, as novas gerações se apropriem daquilo que de melhor os humanos produziram, para, no mínimo, não repetir os seus erros, cabendo lembrar o que a tirinha de Recruta Zero nos sugere (Figura 4).

Figura 4 – Nova humanidade



Fonte: Mort Greg e Brian Walker (2017, p. 02).

Não é sem dor que devemos reconhecer que o pouco de civilidade que a duras penas construímos, residem sob a ameaça constante do aflorar de irracionalidades e violências de toda ordem. Logo, devemos considerar conquistas enormes os valores democráticos e republicanos que a humanidade edificou.

Por outro lado, sabemos o quanto são frágeis entre nós latino-americanos, o que podemos chamar de uma “tradição democrática” e os valores republicanos que a sustentam. Os pressupostos do Estado democrático e republicano, que pareciam inquestionáveis do pós guerra até a pouco tempo - a ponto de serem quase naturalizados por quem os aceita - não possuem o mesmo grau de confiabilidade daqueles que não sentem sua efetividade (quem “não viveu isso”), logo, não acreditam nem confiam em suas pautas tradicionais (que hoje, mais uma vez, estão sob risco). A dificuldade parece residir em entender se isso é um déficit do modelo/ideia, ou um déficit organizacional do mundo “real” (empírico), como no caso brasileiro/latino-americano, mas que também atinge os EUA e a Europa.

Devemos reconhecer que assim como a democracia, o entendimento de “república” também se apresenta como um tema controverso no universo da política. Dado essa pluralidade de seu uso (e abuso), a tomamos aqui

como forma de organização política fundada: Na igualdade de direitos (isonomia); No princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum; No governo das leis, que são comuns aos cidadãos e por eles forjadas e revistas; Na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania (RIBEIRO, 2008; FENSTERSEIFER; GARCIA, 2009).

Preceitos que necessitam, para a saúde da república, ser constantemente reafirmados, algo que, lembrando a noção de democracia que esboçamos, justifica porque a escola não é só um direito como também uma obrigação nestas formas societárias. Isso porque, aposta-se que esta instituição possa ser determinante na apropriação dos conhecimentos e formas de convivência que permitam, as novas gerações, participar dos espaços públicos que sustenta esse tipo específico de sociabilidade.

Também entendemos a posição de Condorcet, segundo o qual, as novas gerações deveriam necessariamente aprender que houve algo antes da república. Segundo o protagonista da Revolução Francesa, a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da instrução estão na base das tiranias (CONDORCET, 2008). Aposta iluminista na maioria alicerçada no conhecimento. Mas no que consiste o conhecer?

Entendemos o conhecer como o esforço de se sentir em casa cada vez que mudamos de casa – do útero ao universo – e contribuir neste esforço parece ser a tarefa sócio-política mais relevante da educação escolar. Esforço de tornar-se contemporâneo, tomando como também sua a tarefa face ao mundo comum, considerando que este “mundo comum” é responsabilidade de todos, e de que a educação escolar deve pautar-se por isso. Tal como entende Carvalho, “a educação implica em um vínculo com a temporalidade do mundo humano; que ela não se desenvolve a partir de um vazio histórico, mas de uma experiência de intercâmbio entre gerações que ocupam lugares distintos no mundo” (CARVALHO, 2017, p. 73).

Nesta perspectiva, segundo Condorcet (2008), a educação patrocinada pelo Estado não pode se confundir com propaganda política, pois isto significaria dar origem a uma nova submissão intelectual. Daí o respeito à pluralidade inerente à democracia republicana e a especificidade da educação escolar. Algo que poderia ser representado na figura 5.

Figura 5 – Escola e Especificidade



Fonte: Elaboração própria

Neste sentido, cabe lembrar que a própria possibilidade da existência e convivência de diferentes posições no interior da sociedade democrática, depende da manutenção desta sociedade, visto ser parte dela o reconhecimento da “igualdade dos diferentes”. Levando isso em consideração, podemos afirmar que a manutenção de uma pauta de luta (“ordem das batalhas”) pelo reconhecimento das diferenças, passa pela manutenção de uma sociedade que reconhece a igualdade como um valor fundante.

Em resumo, na escola não corresponde fazer “qualquer coisa”, a licença atribuída aos professores para ministrar aulas exige/demanda/pressupõe assumir a responsabilidade com o componente curricular para o qual foram contratados e estão habilitados, lembrando que o mesmo se articula com um projeto maior (Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento em que as aulas são ministradas) e, em última instância, com as expectativas que a sociedade tem com este estabelecimento e em particular com este componente. Logo, no interior da escola todos os componentes curriculares necessitam responder pelo caráter republicano desta instituição no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço público.

Educação escolar, pluralidade e reflexividade

Este entendimento acerca do caráter republicano da escola, significa, entre outras coisas, não limitar-se a reproduzir os sentidos e significados encarnados pelas diferentes manifestações culturais, mas tematizá-los, desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados que os sujeitos podem produzir nos mais variados con-

textos. Pluralidade que só instituições com esse caráter republicano podem preservar e que não são necessariamente compatíveis com os marcos de outros modos humanos de organizar a vida em sociedade.

Esta desnaturalização do cotidiano só é possível pelo reconhecimento do poder reflexivo constitutivo da vida escolar. Reflexividade significa aqui, abertura para o pensamento, para a interrogação radical acerca do que constitui o mundo. É, portanto, condição para o exercício do diálogo e do combate ao pensamento monológico e simplificador.

Poderíamos nos perguntar: é possível isso? Não estaríamos sendo ingênuos? Sabemos que essa isenção e, não adesão imediata ao mundo, é difícil, porém, se quisermos preservar a pluralidade conquistada pela República, é fundamental que a busquemos. Isso significaria que a educação é neutra? Sim e não. Se tomarmos como referência as possibilidades de organização social dos humanos, diremos “não”, pois a forma republicana é já uma escolha. Esta escolha, porém, demanda que a educação escolar abstenha-se de “tomar partido” nas questões de natureza religiosa, política e ideológica, como se sobre estas houvesse uma “verdade” a ser ensinada a todos, o que não significa deixar de tematizá-las, visto ser a escola, e a universidade, um lugar para fazer isso de modo “distanciado” das paixões imediatas.

O não tomar partido não significa indiferença em relação às coisas do mundo, mas simplesmente não adesão militante e propagandista. Antes de se mover pela flexão, pelo aceite dos condicionantes do mundo, à escola, cumpre criar as condições para pensar e compreender os mecanismos que movem e produzem o mundo. Esta via só é possível pela reflexividade instauradora de novos sentidos, a qual se constitui no diálogo com as diferentes tradições de pensamento (conhecimento público acumulado), bem como com a criação de um pensamento novo capaz de perceber e compreender o contingente (o contextual – a experiência singular), que move o universo cultural de cada sujeito em sua vida social, corporal e cultural. Só assim estaremos preservando o caráter plural da escola, o que não impede, ao contrário deveria ser sua obrigação, que ela torne esclarecida a diversidade de posições que compõe nossa sociedade. Este esclarecimento, cumpre assim dizer, é sempre mediado pelas lentes de uma cultura escolar, e de uma agência docente que instaura no âmbito do espaço social e cultural, sobretudo, um espírito filosófico, artístico e científico (reflexivo), acerca dos assuntos humanos.

Quanto ao professor, no exercício da atividade docente, não lhe são permitidas escolhas pessoais e discriminatórias frente a questões que a República normatiza, por exemplo, ser complacente com atitudes racistas. Lembrando que quando se atacam as diferenças (discriminação de determi-

nados grupos), se fere a universalidade da igualdade, e a escola constitui-se em lugar privilegiado para compreender esses fenômenos (igualdade-diferença) das sociedades humanas. Desta compreensão podemos derivar os critérios para avaliar uma sociedade.

A sociedade democrática compatível com o ideário republicano é uma construção datada e que se apoia única e exclusivamente na disposição dos seus membros em mantê-la. Membros que aceitam sua condição de “órfãos” de qualquer tutela. Cumprem papel de destaque nesta “conservação” as instituições fundadas autonomamente (instituídas pela cidadania – daí seu caráter de artifício). Esse propósito de conservação não deve ser dissociado do esforço constante em trabalhar as diferenças presentes no interior destas sociedades no sentido de potencializar o intento fundador de realizar o “bem comum”, considerando a diversidade de pontos de vista que convivem em seu interior.

Cabe lembrar que se educamos para a autonomia estamos pressupondo, primeiramente, a liberdade republicana para seu exercício e, coextensivamente, que a República/Democracia demanda indivíduos autônomos. Possibilitar este intento em relação à diversidade de temas/conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares parece ser a grande contribuição da escola. Os meios escolhidos não podem destoar dos fins a serem atingidos, uma vez que não são independentes das opções ético-políticas que os sustentam. Logo, as questões didático-metodológicas não deveriam ser independentes das questões político-pedagógicas, ou seja, se imaginarmos que uma sociedade democrática demanda sujeitos autônomos, esse propósito deve orientar nossas escolhas metodológicas.

A compreensão deste vínculo entre o modo de sociabilidade e a responsabilidade sociopedagógica da educação significa que os profissionais responsáveis por determinado componente curricular sejam capazes de tornar explícita a intencionalidade de suas proposições. Condição esta que gira, em última instância, em torno da ideia de que os professores possuem uma percepção própria dos conhecimentos que veiculam.

Escola republicana, democracia e conhecimento poderoso

Em seu livro “Educação e republicanismo”, Flávio Brayner se pergunta: “O que seria, então, uma escola republicana e democrática?” (BRAYNER, 2008, p. 110). E responde o autor: Seria a escola que, aberta a todos, se preocuparia em restituir aquilo que ele chamou de “dívida política” (exclusão da participação das deliberações políticas). Como? Fornecendo

um mínimo de competências para que os indivíduos possam vir a se interessar e a participar das decisões públicas. Que competências seriam estas? Vamos a elas:

1. ter uma relação com o mundo da cultura que permita entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que ao longo das gerações constituíram o mundo comum (se situar no mundo);
2. uma competência que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público;
3. uma competência que permita a compreensão e a inserção qualificada num mundo de vertiginosos avanços e mudanças tecnológicas (atualização do ler, escrever e contar);
4. uma competência capaz de interrogar os próprios fundamentos de nossas certezas sociais (perceber a plasticidade do mundo humano).

Todas essas competências adverte o autor, não garante a *vida ativa* de cidadãos, nem a existência e preservação de sociedades democráticas. Trata-se, afirma ele, de “apostas neste oceano de incertezas que é a educação” (BRAYNER, 2008, p. 110-111).

Uma escola republicana prossegue Brayner, “é aquela que não dissolve a autoridade do professor e o transforma num simples ‘interlocutor’ ou alguém a serviço dos ‘interesses’ (difusos, manipuláveis e instáveis) dos alunos”. Mais,

também não é aquela que, em nome de uma crítica ao “conteudismo”, transforma tudo em ‘pesquisa’ e a sala de aula em fórum de deliberação sobre conteúdos de aprendizagem ou, ainda, que proclama uma “avaliação emancipatória” como forma de superar o “poder normalizador” supostamente autoritário da avaliação centrada sobre objetivos claros e intenções pedagógicas definidas, onde o conteúdo tem uma grande importância (BRAYNER, 2008, p. 111-112).

A aposta de Brayner é de que

[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem. Sugiro pois, um “elitismo para todos”, se me permitem insistir em expressão arriscada (BRAYNER, 2008, p. 112).

A posição do autor é bandeira compartilhada por diferentes setores da sociedade brasileira, que nas últimas décadas, tem defendido uma Educação de qualidade para todos. A adjetivação (de qualidade) ganha relevância em medida que o aspecto quantitativo (acessibilidade) está em boa medida resolvido. Entendemos que para garantir este aspecto qualitativo, cabe à escola possibilitar o acesso ao “conhecimento poderoso”, o qual, segundo Young (2007), é independente de contexto, pois se funda no conhecimento teórico, e permite generalizações, buscando a universalidade. Também é ele que fornece a base para se fazer julgamentos, sendo geralmente de natureza científica (YOUNG, 2007). Este acesso ao conhecimento acumulado no curso das gerações, torna-se o desafio central da escola, no sentido de que ela precisa criar as condições para que todos possam participar dos progressos acerca das conquistas do espírito humano. O fato de ser independente do contexto, como sinaliza Young, não significa que os sujeitos envolvidos não tenham que resignificá-lo, ou mesmo, pensar sobre ele, tendo em vista as suas condições sociais e culturais contingentes e pragmáticas.

Entendemos que é necessário “alargar” o sentido da expressão “conhecimento poderoso” utilizado por Michel Young. Ou, quem sabe, somar um “segundo conhecimento poderoso”, ou outra dimensão deste conhecimento, o qual se caracteriza por estar encharcado das experiências que permitam o alargamento da sensibilidade humana, como as experiências com diferentes linguagens artísticas, as práticas corporais, a literatura, a poesia... Enfim, tudo aquilo que não cabe nos limites do conhecimento conceitual e nem por isso deixam de manifestar formas de racionalidade.

Reconhecer isso não significa negar ou excluir a racionalidade de “natureza científica”, mas perceber que certos conhecimentos, pela sua especificidade, possuem uma riqueza que transborda dos conceitos e da própria fala, necessitando outras formas de linguagem para expressar-se. Acreditamos que essa dimensão deve ganhar evidência junto ao conhecimento poderoso de Young. Tal como referido na BNCC (BRASIL, 2017, p. 211):

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 211).

Carvalho (1996), em sentido semelhante ao assinalado por Young (2007), entende que à escola cabe, primeiramente conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, os quais cabem aos formuladores de currículos proporem. Ainda, preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo (CARVALHO, 1996). Esta via interpretativa, que denota a marca central do projeto da escola republicana, em termos de garantia do acesso aos bens culturais, e de criação das condições para a instauração de “eus” públicos, implicados e movidos pelo interesse do bem comum e da democracia, se complexifica pelo favorecimento dos processos de reconstrução cultural e social que emergem no tempo histórico dos sujeitos envolvidos com a educação.

É em consideração a esses “problemas de seu tempo” que os sujeitos, a cada vez e em cada contexto, deverão produzir respostas. Entendemos assim que o esforço de educar é “afinar um instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro”. Este fora é a cultura de nosso tempo. No caso da EF, a Cultura Corporal de Movimento. Logo, a tarefa da educação em uma escola republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o “abandonar” e o “sufocar” as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida. Mais que ciência, é uma arte.

Uma arte porque não tem método, ou caminho único, e, porque demanda capacidade crítica e criativa dos sujeitos envolvidos. Uma arte pedagógica que precisa ser criada e recriada a fim de permitir um diálogo transtemporal e transcultural, o qual possibilite a emergência de uma consciência histórica e crítico-reflexiva no seio do tempo presente, a qual pode permitir, talvez, outro tipo de capacidade de juízo e ação no mundo em sentido democrático. O acesso ao conhecimento poderoso, aliado ao alargamento da sensibilidade, neste caso, é condição necessária, no processo de escolarização. A criação das competências públicas, para a participação do universo da política e da vida democrática e republicana, também.

Ambos ganham forma e valor quando projetados em dinâmicas pedagógicas que consideram o valor da experiência, da reflexividade e do diálogo acerca da ciência, do cotidiano e da vida social e cultural. O diálogo pedagógico que aspira produzir novos horizontes sociais de justiça social e de convivência democrática mantém a tensão essencial entre a exigência de leitura do tempo presente (experiência), e a conservação cultural dos conhecimentos do passado (patrimônio público). Ou seja, mantém aberta a porta para a compreensão do mundo, a partir das teorias e interpretações

herdadas (capacidade de aprender), e desafia os sujeitos na criação e recriação de novas teorias e interpretações acerca do mundo social e histórico (capacidade de aprender a aprender aprendendo).

Estas ponderações nos permitem pensar que tanto o currículo, quanto as práticas pedagógicas em uma escola republicana e democrática, precisam se haver tanto com o excesso de universalismo, que nega o lugar de pensamento e reflexão dos sujeitos, quanto com o excesso de contextualismo, o qual desconsidera todo o patrimônio cultural e histórico já produzido. O sentido democrático e republicano da educação, nestes termos, parece oscilar entre conteúdo e forma, ou seja, entre a garantia de que todos tenham acesso igual aos conhecimentos, e, ao mesmo tempo, que todos se sintam desafiados a participar reflexivamente e de forma singular e diferenciada da esfera pública.

Educação escolar e educação física

Tratamos até agora da especificidade da Educação Escolar como espécie de pano de fundo que nos permite avançar no entendimento das responsabilidades da EF escolar, único modo que entendemos pertinente para enfrentar as questões que nos propomos neste texto. Podemos primeiramente nos perguntar: Para que EF na escola? Afinal, não teríamos atividade física/práticas corporais sem EF na escola? Não nos exercitaríamos sem EF na escola? Não nos socializaríamos sem EF na escola? Não haveria lazer sem EF na escola? Não teríamos aptidão física sem EF na escola? Não teríamos saúde sem EF na escola? Não haveria esporte, ginástica, danças, lutas, jogos sem EF na escola? Como consideramos difícil responder negativamente a alguma destas questões, cabe interrogar: o que significa a existência da EF para cada um desses temas? Ainda: O que agregamos no mundo e na percepção de mundo de nossos alunos? O que perderia alguém que não tivesse esta oportunidade?

Diante destas interrogações esboçamos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010) o entendimento de que a EF escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Ou como propõe Mauro Betti,

[...] propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da

motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2003, p. 54).

No caso dos documentos legais do Brasil, em particular no que se refere aos objetivos da EF, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a intencionalidade passa por integrar o aluno a uma parcela do patrimônio cultural, historicamente construído pela humanidade, a cultura corporal de movimento. Lembrando que reside aqui uma ambiguidade, pois “integrar”, pode ter o sentido de adaptação pura e simples, mas também pode ser uma integração mediada pela reflexão, principalmente em medida que tomamos a Cultura (CCM) no sentido weberiano de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. O que nos permite afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, e a educação escolar (EF) por sua vez, potencializa-nos para “tecê-la”.

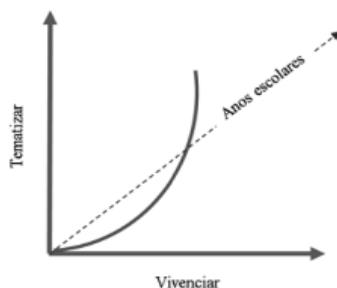
No documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), consta que a responsabilidade da Educação Física escolar é tematizar

[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. [...] Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 171).

O desafio de legitimação que aqui apresentamos difere da tradição deste componente, dado que os argumentos, comumente, não passavam de generalidades do tipo: “formação integral”; “socialização”; “interdisciplinaridade” (cabendo a nós a função de “bengala” para as outras disciplinas); “compensação desestressora” entre outras evasivas. Afinal nós não passávamos de uma “atividade”, um “exercitar-se para... (saúde, rendimento, formação do caráter...)”, que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a um fazer e hoje somos desafiados a construir um saber “com”

esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade. Algo que poderíamos assim esboçar graficamente (Figura 6).

Figura 6 – Complexidade e criticidade dos conteúdos



Fonte: Fensterseifer e González (2013)

Neste esforço cabe destacar que não podemos esquecer que o saber com o qual lidamos não se resume a um saber conceitual, mas envolve experiências corpóreas “pré-linguísticas”, que para serem objeto de tematização em uma prática pedagógica necessitam ser “traduzidos” linguisticamente, sofrendo um “deslocamento”. Também, alertado por Betti (2005), devemos ter o cuidado de não nos transformarmos em um discurso acerca do movimento, mas um discurso com o movimento, ou, como grafia Bracht (1999), um “movimento pensamento”.

Mas, se nos propomos a tematizar algo, cabe especificar o que é este algo que nos propomos tematizar? Se a resposta é a Cultura Corporal de Movimento, cabe especificar: o que nesta cultura? A resposta que esboçamos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010) envolve três dimensões: a) **Possibilidades do se-movimentar**; b) **Práticas corporais**; c) **Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento**.

Vamos ver a que se refere cada uma delas.

a) Possibilidades do se-movimentar

A dimensão que se refere às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos, aparece na EF como um esforço de oportunizar, particularmente à criança, o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico. Esse conhecimento brota

da experiência que permite a síntese das possibilidades filogenéticas dos seres humanos para se-movimentar e os desafios oportunizados/colocados pelo contexto cultural.

b) Práticas corporais sistematizadas

Entendemos a EF enquanto componente curricular deve ocupar-se com o estudo do conjunto de práticas corporais que se vinculam com o campo do lazer, o cuidado do corpo e à promoção da saúde. Nesta perspectiva, entendemos que as práticas sociais estudadas têm alguns elementos em comum, como: a) o movimento corporal como elemento essencial, b) uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica e, c) ser um produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado do corpo e a saúde.

c) Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento

Esta dimensão é composta pelos conceitos que permitem refletir sobre origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas sociais que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como, os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.).

Porém com que propósitos fazemos isso? Arriscando uma resposta diria que afirmar o lugar da EF como componente curricular é então pensar no modo como ela pode contribuir para formar o “espírito republicano” acerca dos temas/conteúdos que lhe são específicos. Espécie de “Janela para o Mundo”, mirada possível, e, em sociedades com as características traçadas (democráticas e republicanas), algo necessário para o próprio aperfeiçoamento destas sociedades, dado seu não acabamento, sua perfectibilidade (ou plasticidade).

Considerações finais

Concluindo, esperamos ter ficado claro que o propósito principal desta reflexão é chamar a atenção para o fato de que se leve em consideração, na produção de possíveis respostas para o lugar do conhecimento na educação escolar, e em particular àqueles vinculados à EF, os marcos de uma sociedade democrática e republicana, a não ser que nos coloquemos abertamente contra estes marcos.

Sabemos que as respostas a serem produzidas são dependentes da decisão dos implicados em agir e das variáveis presentes nos contextos específicos. Entendemos que esta não é uma questão menor quando nos deparamos com a necessidade de resolver problemas, pois estes podem ser resolvidos em registros políticos não democrático-republicanos, o que, esperamos ter ficado claro, não é nossa posição. Levar isto em conta implica reconhecer que quando falamos em autonomia da escola, devemos pensar que esta autonomia é sempre relativa, visto estar inserida em um plano normativo que a abrange.

Contudo, se cada um opta por sua “filosofia de vida”, afirma Almeida (2009), referenciada em Hannah Arendt, tomando em conta apenas suas necessidades individuais, “o mundo comum deixa de existir e o que nos une é apenas o consumo de sentidos”. Este parece ser o “espírito do nosso tempo”, e é frente a ele que se coloca o maior desafio da educação escolar: pensar, se essa for nossa escolha, no modo como ela pode contribuir para formar o “espírito republicano” acerca dos temas/conteúdos que lhe são específicos. Lembrando sempre que em uma República Democrática as instituições por mais fundamentais que sejam são instituições seculares, nós que as instituímos, essa é a sua fragilidade e sua força. Não devemos esconder seus limites, porém, o mais importante é radicalizar suas possibilidades, em outras palavras, comer a fruta até o caroço.

Referências

- ALMEIDA, V. S. de. Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt. Texto apresentado no *GT-17: Filosofia da Educação – Anped*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.
- BECK, A. *Jornal Zero Hora*, Segundo Caderno, 2018a.
- BECK, A. *Jornal Zero Hora*, Segundo Caderno, 2018b.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Efdeportes*. Revista Digital. Ano 10. n. 90, dez. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: jan. 2007.
- BETTI, M. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.79 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, 2017. 472 p.
- BRAYNER, F. H. A. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. *Revista Paulista de Educação Física*, suplemento 2, p. 36-39, 1996.
- CARVALHO, J. S. F. de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt/ José Sérgio Fonseca de Carvalho*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CASASSUS, J. *Tarefas da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CONDORCET, M.-J. A. N. de C. Marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GARCIA, C. B. Editorial: educação, república e democracia. *Contexto & Educação*, n. 82, p. 7-12, jul./dez. 2009.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes – Revista de Educação*, v. 1, p. 33, 2013.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.
- GREG, M. & WALKER, B. *Jornal Zero Hora, Segundo Caderno*, 2017.
- QUINO, Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RIBEIRO, R. J. *A república*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008. (Folha explica)
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

A experiência do corpo na dança: entrecruzamentos entre ciência, estética, ética e política

*Iraquitã de Oliveira Caminha
Terezinha Petrucia da Nóbrega*

O que tento lhe traduzir é mais misterioso e se enreda nas raízes mesma do ser, na fonte impalpável das sensações

Cézanne

Falar poeticamente do mundo é quase calar-se

Merleau-Ponty, *Conversas*

“A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las”: o corpo sob o olhar da ciência

A modernidade é marcada por uma exigência fundamental para se fazer ciência: não se produz conhecimento científico sem observação, experimentação e raciocínio lógico, sobretudo, indutivo. Para conhecer, do ponto de vista científico, é preciso realizar observações empíricas e registrá-las de maneira precisa. Somente o que é observado pode ser matéria para investigação científica. O cientista ainda pode reproduzir essas observações em situações controláveis em laboratórios para dar mais fidedignidade às suas elaborações científicas. Além dos dados empíricos, os cientistas precisam construir proposições usando um raciocínio lógico capaz de garantir uma coerência interna entre as proposições que eles acreditam serem verdadeiras. Sem cumprir essas exigências não se faz ciência.

Para ilustrar essas exigências, podemos recorrer à física de Galileu que não mais se ampara nas especulações filosóficas de Aristóteles para encontrar, em suas lunetas, toda segurança de que esse estaria fazendo ciência de

maneira evidente. As evidências científicas estão nos fatos e não na mente do cientista. A racionalidade se alia às descrições empíricas para definir o modo correto de se fazer ciência.

Identificamos que, aparentemente, o pensamento claro e evidente da reflexão filosófica parece enfraquecer em nome da observação e experimentação. Mas, não é bem assim. A ciência, influenciada pelo discurso filosófico, considera a experiência perceptiva como coadjuvante na elaboração do conhecimento científico. A percepção tem um papel de fornecer ao raciocínio lógico os dados do mundo sensível. A ciência, mesmo dominada pelo empirismo das observações e experimentações, continua seguindo os passos de hipervalorizar a atividade intelectual, cognitiva ou racional. A percepção, que nos dá acesso ao mundo em sua manifestação sensível, é desvalorizada em detrimento ao mundo claro e evidente do discurso científico.

Uma forma de talvez encontrar caminhos para olhar novos horizontes é indicada por Merleau-Ponty, fazendo uso do método fenomenológico. No texto *L'Oeil et l'Esprit*, último escrito que Merleau-Ponty pode concluir ainda em vida, produzido durante suas férias de verão em 1960, o filósofo critica o modelo de ciência fundado no pensamento objetivo, que só considera científico o que pode ser explorado pelo olhar positivo que manipula o mundo, mas não o habita. O mundo é sempre visto de fora como se fosse possível sobrevoá-lo.

Merleau-Ponty parte da compreensão de que toda percepção é realizada por meio do corpo situado radicalmente no mundo. Quando ele lança o olhar para ver alguma coisa, a visão que nasce desse olhar é sempre a partir de um lugar em que o corpo está situado. Desse modo, não se pode considerar as investigações científicas como meras elaborações desimplicadas por parte do cientista. Enquanto corpo vivido, somos sujeitos da percepção, não um objeto explicado de maneira clara e objetiva. Nosso corpo é aquilo a partir do qual um mundo de objetos é possível. O corpo já esboça um tipo de ciência na sua maneira espontânea de perceber o mundo. O corpo produz um saber estesiológico em que o sentir e o doar sentido estão imbricados.

Para se alcançar uma nova leitura do corpo é preciso colocar em suspenso todas as certezas elaboradas pelas ciências positivas, que produzem proposições para explicar o funcionamento orgânico do corpo sem considerar a intencionalidade e expressividade de nossa corporeidade. O complexo sistema constituído pela experiência perceptiva, formado pelo mundo fenomênico e corpo próprio enquanto eu empírico, não pode ser reduzido a uma mera conexão de termos produzidos por relações causais, conforme as evidentes proposições da cientificidade positivista.

Nosso ser corporal está na origem de todas as experiências perceptivas, pois elas se dão como perceptíveis por meio da motricidade de nosso corpo nas paisagens do mundo. Motricidade e percepção podem ser consideradas como as duas formas mais fundamentais da intencionalidade do corpo. A relação imbricada entre percepção e motricidade, segundo Merleau-Ponty, dá-nos a possibilidade de ter acesso à formação de um campo perceptivo dinâmico do mundo que não se reduz às explicações objetivas do pensamento derivado das observações e experimentações.

Segundo Merleau-Ponty, “meu movimento não é uma decisão da mente, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente na extensão” (MERLEAU-PONTY, 1992b, p. 18). Para o filósofo, não há uma consciência que anima a motricidade de nosso corpo, é ela que é regida pelo nosso próprio corpo enquanto vivências sensíveis. Todo movimento já é dirigir-se para o mundo realizado pelo nosso corpo. O corpo que percebe não se apropria do que percebe como um objeto totalmente determinado, mas se aproxima e se distancia do percebido pelos movimentos intencionais.

A fenomenologia é usada por Merleau-Ponty para, sobretudo, compreender o corpo enquanto próprio ou vivido. Não se está pensando aqui o corpo das aulas de anatomia ou fisiologia. Não é o corpo como um objeto situado no espaço objetivo o foco das investigações fenomenológicas de Merleau-Ponty. Para a fenomenologia, é fundamental compreendermos como as coisas existem originariamente para nós enquanto corpos situados no mundo fenomênico. Para Merleau-Ponty, “tudo o que sei do mundo, mesmo por meio da ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada” (MERLEAU-PONTY, 1992a, p. II).

Merleau-Ponty se apoia na Fenomenologia de Husserl para mostrar que há uma identidade entre perceber e aparecer. Nesse sentido, o mundo é o que percebo e o que percebo é o mundo. As coisas não são fatos isentos de nosso olhar. Elas são unidades percebidas que se tornam perceptíveis para um corpo que as percebe. Para Merleau-Ponty (1998), não se trata de considerar a fenomenologia como Escola fechada, mas de pensá-la como um método que nos permite levantar o problema da percepção a partir de nossa condição existencial, que é de viver sempre como corpos primordialmente perceptivos.

Para a fenomenologia, praticada por Merleau-Ponty, as coisas percebidas não são substâncias coisificadas positivamente, mas fenômenos que se mostram e se manifestam no campo perceptivo de nosso corpo interagindo com o mundo e com o outro. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty não busca uma compreensão mais clara e vidente sobre o mundo percebido, que estaria escondida por trás das interpretações da tradição científica em

sentido positivo das observações e experimentações. Muito pelo contrário, é do mesmo mundo percebido que ele está falando. Entretanto, ele tenta pôr em evidência a fenomenalidade da realidade perceptível do mundo. Ele procura, assim, uma maneira de considerar o conhecimento a partir da percepção, evitando que o mundo seja desfigurado por raciocínios lógicos que pensa ser possível explicar os fatos sem as expressões estesiológicas do corpo.

A estesiologia não somente nos coloca na condição existencial de sermos sempre ligados ao mundo, mas, sobretudo, nos abre a possibilidade de elaborar várias formas de nos relacionarmos com o mundo e com o outro pelo corpo. Pensar que o labor de produzir conhecimento científico seja apenas um ato de construir explicações evidentes sobre o mundo é um equívoco. Merleau-Ponty nos alerta para “não pensar a estesiologia como um pensamento que desce num corpo. Isso é renunciar à estesiologia. Não introduzir um ‘perceber’ sem ‘vínculos’ corporais. Nenhuma percepção é sem movimentos prospectivos, e a consciência de se mover não é pensamento de uma mudança de um lugar objetivo, não nos movemos como uma coisa, mas por redução de afastamentos, e a percepção é apenas o outro polo desse afastamento, o afastamento mantido” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 284). Nessa perspectiva, a estesiologia do corpo, que nos faz sempre habitando o mundo percebido, define o poder do corpo de sentir que instaura a condição de afetar e de ser afetado por meio de uma intersensorialidade fundamental.

O corpo humano não se reduz aos processamentos de dados bioquímicos gerados mecanicamente e algorítmicamente pelos organismos. Para considerar o corpo num cenário investigativo é possível sempre levar em conta que somos seres estesiológicos, capazes de sentir, desejar e doar sentido. A fronteira entre a história de nossas vidas e a biologia bioquímica perde sua divisão nítida. Explicações biológicas e compreensões sobre os eventos históricos se entrelaçam para compor, decompor e recompor redes de significados estesiológicas que se estabelece de forma intersensorial.

As reflexões que se seguem visam mostrar como a dança pode ser um campo de pesquisa em que a fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty pode ser uma referência enquanto método de pesquisa. Não pretendemos fazer generalizações, mas indicações de que o corpo, compreendido pela fenomenologia de Merleau-Ponty, revelam caminhos epistemológicos para estudar o corpo tornando-se mundo sensível e não apenas uma coisa objetiva explicada positivamente.

Ao escrever esse texto fomos de certa maneira tomados pelas palavras escritas em um trecho do *Diário de inverno*, de Paul Auster, sobre a memória de um homem, o próprio escritor, que usa do recurso linguístico da terceira pessoa, para transformar sua experiência pessoal em uma história universal,

com a qual todos podem se identificar. Essa referência está em sintonia com a nossa maneira de compreender a filosofia de Merleau-Ponty, como experiência do corpo no mundo, como sensibilidade estética e como *ethos* da vida íntima e social:

Fale agora antes que seja tarde demais, e torça para que você possa continuar falando até não haver mais nada a ser dito. O tempo está se esgotando, no final das contas. Talvez seja melhor deixar de lado essas histórias por ora e tentar examinar a sensação de viver dentro deste corpo, desde o primeiro dia da sua vida do qual você se lembra até hoje. Um catálogo de dados sensoriais. O que poderia ser denominado uma fenomenologia da respiração (AUSTER, 2009, p. 7-8).

A narrativa do escritor Paul Auster nuança uma fenomenologia do corpo que se aproxima de nossa própria narrativa ao nuançar a experiência do corpo na dança, não apenas de quem cria a dança ou do dançarino, mas também do espectador que, no movimento do olhar e do sentir, também dança e que, nesse movimento do olhar e do sentir, também dança. Assim, por exemplo, na apreciação da coreografia *Bolero de Ravel* de Maurice Béjart, temos o propósito de considerar que o corpo dança, cria formas dançantes e não apenas realiza movimentos biomecânicos e técnicos. A partir do exemplo dessa coreografia e de algumas de suas variações, propomos um exercício filosófico de entrecruzamento entre ciência, estética, ética e política numa perspectiva em que, com Merleau-Ponty, é possível compreender que o corpo não somente dança a música, mas torna-se música ao dançar. Seguramente, esse exercício é provisório e aberto a outros ensaios, versões e aprofundamentos. Mas, arriscamo-nos a nos pôr em movimento e a dançar com nossas ideias fenomenológicas e estesiológicas. Fazemos aqui, portanto, um exercício de expressão que, para Merleau-Ponty e para nós, é um pensamento de invenção, de transformação e de criação de novos sentidos. Seu interesse pela arte, em particular, é um modo de pensar a filosofia, a experiência do corpo, o conhecimento e as tensões do mundo, da sociedade, da história. Trazer essas reflexões para o mundo da Educação Física e das Ciências do Esporte é um modo de construir pontes que liguem os diferentes saberes em nossa experiência do corpo, um corpo sensível, ético, estético, político.

Trata-se ainda de uma possibilidade de evidenciar uma racionalidade alargada, situada no mundo e na experiência intersubjetiva do corpo. Assim, a pergunta de Espinosa sobre o poder do corpo e a capacidade do conhecimento em descrever, narrar, explicar e compreender a experiência corpórea do ser no mundo, exige de nós um *ethos* sensível; bem como, a consideração do corpo como metáfora da história e da existência.

O que pode o corpo? Uma estesiologia da dança

O *Bolero de Ravel* é uma coreografia tocante! O corpo e a melodia invadem a cena e nos transportam por meio dos movimentos a uma profundidade da dança: é quase um ritual para dentro do corpo, da alma, dos sentimentos e de nossa força no interior desse ciclo da vida e do mundo. Trata-se de uma obra prima criada pelo coreógrafo francês Maurice Béjart (1927-2007), em 1960. Béjart diz que para a composição do Bolero ele investiu no ritmo, no aumento do volume e da intensidade. “Tudo se consome quando o ritmo enfim devora a melodia. O Bolero é uma história de desejo” (BÉJART, 1979, p. 151). Ele diz ainda que usou alguns ingredientes psicológicos do strip-tease para mostrar um corpo que se oferece ao olhar do outro e que todos esperam que algo célebre vai acontecer.

O coreógrafo afirma ainda que cada um dos dançarinos se apropriou diferentemente do papel: “Eu vi, conforme as temporadas e as *tournées*, Duska Sifnos soberba e faustuosa, fazendo impudicamente a exposição de um narcisismo infantil. Eu vi Tania Bari, secreta, reencontrando, ao invés de uma vestal, os gestos de uma deusa desconhecida; ela não dançava, ela ruminava minha coreografia. Havia também Angèla Albrecht com seus ombros de rapaz, tragicamente ferida; Maia Plissetskaia que brincava sutilmente de esconde-esconde para agradar a Mallarmé. O Bolero tornou-se um teste de Rorschach” (BÉJART, 1979, p. 152).

Béjart diz ainda que sua versão preferida foi a de Suzanne Farrel: “seu corpo tornava-se a música” (BÉJART, 1979, p. 152). Mas, sem dúvida, foi Jorge Donn que marcou para sempre essa coreografia, o ballet muda com ele, para se tornar uma cerimônia. Nas palavras de Maurice Béjart podemos perceber toda sua sensibilidade artística. Com sua obra, o coreógrafo nos faz compreender o estilo existencial do artista que é capaz de transformar uma obra. Vejamos:

Com Jorge Donn que sucede Duska e Bari, o ballet muda de sentido. Quarenta moças em torno de uma mesa que se torna um lugar de culto, fazendo pensar a sacerdotisas. O Bolero assumiu a aparência de uma variação sobre o tema de Dioniso e as bacantes. As moças usam amplas saias negras. Enquanto os rapazes em torno da dançarina mostram o desejo, as moças apressam o cumprimento de um cerimonial no qual Donn – deus laico ou último sobrevivente? – Era a saída e a questão. Eu não havia mudado um só movimento da coreografia concebida para Duska Sifnios dezoito anos antes (BÉJART, 1979, p. 153).

O filme *Les uns et les autres*, de Claude Lelouche (1981), imortaliza essa obra coreográfica. A versão em português do filme chama-se *Retratos da Vida*. Já a versão coreográfica dançada por Maia Plisetskaya também é emocionante, aportando outra energia corporal e outra densidade cênica como observou o coreógrafo e como podemos apreciar nas imagens coreográficas. Ela precisou transformar seus movimentos aéreos e seu corpo etéreo, longamente construído por meio da técnica clássica de dança, para acentuar o movimento em direção à terra; incorporando também uma força masculina em seus gestos de conquista do espaço e de fixação do olhar do espectador na cena para seu estilo de dançar *O Bolero*. Os quase cinco minutos de aplausos, as reverências e a entrada do coreógrafo confirmam: Maia Plisetskaya conquistara seu lugar, aportando seu próprio estilo ao balé, sendo em tudo diferente de seus antecessores, mas igual em força criadora. Assim, confirma-se a perspectiva da *nova dança* trazida por Béjart como celebração da vida e celebração da existência como confirma Roger Garaudy em *Danser sa vie*, nuançando o processo de subjetivação que a dança é capaz de realizar em sua continuidade orgânica com o corpo e com o trabalho da técnica, do estilo e de sua poética (GARAUDY, 1973).

Essas são algumas variações que ampliam o poder da obra, do corpo e do estilo do artista. Béjart contribuiu significativamente para a dança francesa, propondo uma nova aproximação com o corpo e as formas dançantes. Ele afirma:

Nós não éramos capazes de executar os papéis de solistas na Ópera, mas mesmo assim eu queria dizer coisas com esses dançarinos e, como de toda maneira eu não queria dizer as mesmas coisas que se dizia sobre as grandes cenas oficiais, eu não tinha necessidade do mesmo gênero de bons dançarinos. Eu deveria inventar novos gestos, novos encadeamentos de passos. E como eu tinha problemas com o corpo, eu era pequeno, pernas curtas; mas, tinha ombros, um torso, um olhar: isso me deu a força, mais força que se eu fosse dotado (BÉJART, 1979, p. 57-58).

Trata-se de uma outra visibilidade para o corpo, estabelecendo um novo movimento na dança e na cena que se inaugura com esses artistas e suas formas dançantes. Outra versão emblemática desta coreografia foi criada em 2007 pelo alemão Raimund Hoghe, com o nome: *Bolero Variações*. Após ter criado suas versões para o *Lago dos cisnes* e a *Sagração da primavera*, Raimund Hoghe diz que desejava trabalhar a partir de uma outra obra célebre, tendo escolhido a obra de Béjart. Sobre o Bolero de Ravel diz ainda que sua primeira lembrança é a interpretação que Jayne Torvill e Christopher

Dean fizeram quando dos jogos olímpicos de 1984, em Sarajevo – uma representação sobre o gelo, então revolucionária nesse domínio e que depois se tornou legendária

Raimund Hoghe trabalha não apenas com a música de Ravel, mas com outros boleros de outros compositores, como *Besame mucho*, aportando uma outra dimensão à coreografia por meio dessa sonoridade latina. Trata-se de uma nova obra. Sobre a música do Bolero, Raimund Hoghe diz que é particularmente sensível a sua energia e ao caráter repetitivo de seu tema. “A clareza de sua estrutura me agrada muito”. Para ele, a escolha de músicas conhecidas deve-se ao fato que ele trabalha em cima das lembranças e das emoções que podemos partilhar ao escutar uma música conhecida.

De acordo com Hoghe, músicas e coreografias como o *Lago dos Cisnes*, *A Sagração da Primavera* ou *O Bolero de Ravel* são reconhecidas pelo grande público e possuem uma rica bagagem cultural. “Os espectadores que conhecem essas célebres versões, ao me verem dançar, com minha própria bagagem, partilham comigo esse momento e as veem diferentemente, aportando assim uma nova luz”.

O teatro para ele é o lugar ideal para essa partilha e essa compreensão da história das obras.

“Quando criança eu sonhava em dançar, mas devido ao meu handicap, era impossível. Finalmente, eu consegui” (HOGHE *apud* FERTIER; CEMAFORRE, 2015, p. 15). O corpo de Raimund torna-se música e dança, ultrapassando os cânones clássicos da estética e da beleza. Ao apreciar sua dança, reatualizamos a pergunta de Espinosa: O que pode o corpo? Temos a mesma sensação descrita por Ereht (2001): “Quando eu o vi pela primeira sobre a cena de Kaaitheather, seu corpo me pareceu ser uma metáfora da história. Esse corpo exposto a nudez, a luz e aos olhares, em nenhuma proteção além daquela da *mise en scène*, era um copo falante. Ele se confrontava as imagens, cruzava as sombras, fazendo-as sair do esquecimento. Era sua história e ele revelava a minha, descongelava a memória, aquela da Alemanha, aquela da França. Ele explodia suas fraquezas, denunciando-lhe os não-ditos” (EREHT, 2011, p. 7).

O próprio Raimund Hoghe nos dá essa dimensão de seu corpo dançante, ao falar sobre sua inspiração na criação de seu *Bolero*:

Jogar seu corpo na batalha, escreveu Pasolini. São palavras que me inspiraram a montar essa cena. Meus outros temas de inspiração são a realidade do meu entorno, o tempo no qual vivo, minha memória da história, as pessoas, as imagens, as sensações, a potência e a beleza da música bem como a confrontação com o corpo – que no meu caso, não responde aos ideais convencionais de beleza. Ver sobre a cena corpos que

nos afastam da norma é importante – não apenas do ponto de vista da história, mas também do ponto de vista da evolução atual que tendem a rebaixar o estatuto do homem àquele dos artefatos ou de objetos designados. E quanto ao sucesso: é importante antes de tudo ser capaz de trabalhar e de perseguir seu próprio caminho – com ou sem sucesso. Eu faço simplesmente o que tenho a fazer”.

Raimund cria uma outra expressividade para seu corpo no espaço e, ao fazê-lo, oferece-nos uma outra dimensão da história do corpo, de sua potência política e estética. Ao apreciarmos essa obra coreográfica, temos outras experiências do tempo, da espacialidade da cena e do lugar do corpo na dança. Poder-se-ia mostrar, por exemplo, que a percepção estética, por seu lado, abre uma nova espacialidade, “que a dança se desenrola em um espaço sem metas e sem direção, que é uma suspensão de nossa história, que na dança o sujeito e seu mundo não mais se opõem, não mais se destacam um sobre o outro” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 333). Em Merleau-Ponty, o espaço é habitado de modo sensível e intersubjetivo, sendo uma modalidade da existência. O *Bolero de Ravel* criado por Béjart coloca em evidência o corpo do bailarino, em uma posição espacial circular que pode ser apreciada de vários ângulos. Por sua vez, Hoghe intensifica suas variações, a história de seu próprio corpo, transformando essa história em uma história social do corpo e da dança ao transformar o regime de visibilidade da dança.

Mayen (2007) descreve a espacialidade da versão criada por Hoghe, na qual a coreografia com seus longos percursos e várias entradas e saídas da cena, trabalhando todo o espaço. Nessa composição do cruzamento, a posição alegórica do dançarino, frequentemente percebido de perfil, cria uma silhueta inédita: sua famosa anomalia morfológica confere então uma estridente horizontalidade aerodinâmica a seu engajamento corporal cria “uma força a mais”. O crítico de arte sugere ainda que possamos olhar a coreografia a partir da “corcunda”. Por exemplo, no fim da peça, os quatro intérpretes masculinos perfilam-se, deitados, ao lado do coreógrafo - desnudando seus torsos. Aquele de Raimund Hoghe, singular, se encarrega de uma potência radiante na surpresa, que diminui o impacto dos padrões mais comuns que o cercam. Na dança final, em círculo, os cinco homens dirigem-se para frente com os braços abertos, as mãos tocam o solo. Começam a girar sob os joelhos de forma lenta, curvados como em oração. Raimund distorce esse modelo e a composição resiste à música do Bolero, nessa cena executada em sua íntegra.

De fato, na dança contemporânea vários coreógrafos integram em suas práticas coreográficas dançarinos com deficiências de várias ordens. Nesse contexto, Alito Alessi e Judith Smith são pioneiros, pois eles não

olham a deficiência como um obstáculo ou limitação, mas como possibilidade performática. Os artistas transformam nosso olhar sobre o corpo que dança. Assim, a dança torna-se um lugar de partilha e a compreensão da história do corpo, atualizando formas, sensações, sentimentos, pensamentos e paixões. A dança nos coloca em movimento seja ao dançar, seja ao apreciar uma obra coreográfica, a dança faz dançar nossos conceitos, dando-lhes vida, sentimento, movimento (NÓBREGA, 2015).

Essas referências sobre o Bolero mostram a força artística de uma coreografia, bem como a força existencial de seus intérpretes. São linhas de força que compõem uma nova dinâmica para o movimento da dança por meio de novos esquemas corporais, novas imagens para a arte. Esse círculo rítmico proposto na coreografia Bolero de Ravel de Béjart atualiza potências míticas ancestrais. Cria-se uma circularidade para o corpo, para as sensações, para o olhar e para o movimento. Música para nossos olhos! O corpo em movimento metamorfoseia-se, transformando histórias, gestos, posturas, atitudes. Já a versão criada por Raimund Hoghe transforma o espaço, o corpo, a presença cênica por meio da deformação das linhas de força que compõe a coreografia e a interpretação de cada artista, segundo um estilo ímpar como vemos em Jorge Donn, Maia Plisetskaya ou Raimund Hoghe. Este último, em particular, reinventa a visibilidade do *Bolero de Ravel*, consagrada na coreografia de Béjart, no corpo de Jorge Donn e em seus sinuosos movimentos, dando-lhe uma nova potência estesiológica. Antigo dramaturgo da famosa companhia de Pina Bausch, Raimund Hoghe criou sua própria companhia de dança e, finalmente, realiza seu desejo de infância: ser um dançarino! Mas, não se trata apenas de um desejo narcísico. Com sua atitude ele transforma a história da dança e do corpo por meio de uma nova estética marcada por um corpo que abre um novo registro do movimento, das formas dançantes e dos diferentes modos de perceber os corpos e os gestos coreográficos. Sua dança exige de nós uma ética do olhar e uma nova disposição para ver, sentir e pensar a realidade do corpo em sua diferença e em seu gradiente sensível.

Concordamos inteiramente com Didi-Huberman (2006), ao afirmar que não há estética sem estesia. Assim, torna-se necessário considerar a sensorialidade, o movimento do corpo e o desejo para dar sentidos à obra e à existência. A dança revela, ensaia, repensa, reinventa a história do corpo e de nossas emoções. A emoção nos torna patético? Mas, o que isso significa? A emoção seria um impasse? Um impasse da linguagem, do pensamento, da expressão? De fato, trata-se de considerar o ponto de vista dos gestos, dos símbolos, dos afetos que se condensam e se expressam nesses movimentos cuja fórmula do “*Pathos*” nos arrebatam, em um extraordinário *corpo a corpo*

com a vida, fazendo surgir na história da arte e do pensamento “imagens vivas”. Assim, o “patético” de nossos gestos e emoções não é uma fraqueza, mas uma força a mais: uma força de metamorfose e de criação.

A expressão é um ato político

Em Merleau-Ponty encontra-se o esboço de uma filosofia da expressão que possui uma incidência política. O conceito de expressão é, para o filósofo, um pensamento de inauguração e de criação. Seu interesse pela arte, literatura, cinema, é uma forma de pensar as tensões do mundo e as dobras da existência (IMBERT, 2005).

Revel (2015) argumenta que o pensamento político de Merleau-Ponty nunca recebeu a atenção que merecia, mas que ele deu à política um fundamento filosófico. A filósofa traz à tona uma compreensão de política relacionada à ordem da linguagem que atravessa a vida cotidiana dos gestos, das expressões e do corpo; fazendo destes espaços interrogativos, nos quais se tecem a trama da história, uma passagem do linguístico, da expressão e do estético para o político.

Assim, sentir convoca as sensações, os sentimentos e os sentidos de um ato. Sentir é também sentir com os outros. “Cada figura de Merleau-Ponty é um gesto, e sua filosofia torna-se, pouco a pouco, exercício contínuo: um trabalho de expressão onde estão em jogo não as metáforas de ilustração, mas um simbolismo primordial que pretende seguir de perto as estruturas do vivo e do sensível, o simbolismo do corpo” (SAINT AUBERT, 2014, p. 19).

O corpo próprio possui suas ambiguidades. Não conhecemos todos os seus limites e possibilidades, traímos nossas intenções por aquilo que ele deixa transparecer apesar de nós. O corpo também tem um peso, uma extensão, uma continuação do passado, uma resistência a nossas intenções, ele é também adversidade. Nós apertamos a mão, nós e o outrem estamos copresentes e coexistimos como fazem nossas mãos. Em o Filósofo e sua sombra, Merleau-Ponty esclarece: “Ele e eu somos como órgãos de uma única intercorporeidade” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213).

Para Melançon (2018), essa relação entre meu corpo e o corpo do outro, mediada pela intercorporeidade, é considerada por Merleau-Ponty como uma analogia entre os “órgãos”, ou seja, à distância, com uma separação, pois nossas intencionalidades não se encontram. O pensamento do outro é para nós apenas uma possibilidade que percebemos por seus gestos e

suas palavras, em seu rastro, presente em negativo, mas não absolutamente. A ambiguidade do corpo próprio transforma-se então em adversidade política, não havendo nenhum refúgio nem na vida coletiva nem na vida interior.

Merleau-Ponty está longe de ser um pensador irênico que expressa um pensamento da integração ou da anulação das diferenças. A história e a vida em comum são trágicas, não somos compreendidos ou vistos pelos outros como nos vemos a nós mesmos. A política pode ter sucesso a partir de comunidades de ser, onde uma língua, um pertencimento, uma localidade, uma classe, uma ideia, um sentimento pode ou não apaziguar os conflitos, mas a adversidade permanecerá como pano de fundo, contexto e situação. As ideias de expressão, de criação e de instituição em Merleau-Ponty são fundamentais nesse processo histórico para criar novas significações, novas possibilidades e assim exercer nossa liberdade, sempre na tensão em direção ao outrem (MELANÇON, 2018).

Em Merleau-Ponty, as dimensões do conhecimento e da vida, da estética e da ética são dimensões políticas as quais ele tratou de modo filosófico. No período do Pós-Guerra, a vida intelectual francesa parecia girar em torno do existencialismo. A geração de Merleau-Ponty retoma a todo momento uma conversa sem fim com a obra de arte, a literatura, o cinema, a psicanálise, a política e a noção de engajamento. O que se pede, enfim ao filósofo? Suas opiniões pessoais, suas memórias ou ainda suas preferências são invocadas para fornecer exemplos de uma compreensão mais ampla da realidade e da situação histórica. Ao lado das reflexões sobre a política que dominam suas intervenções radiofônicas ou seus artigos no Jornal *L'Express*, ele constrói sua ontologia do presente a partir da percepção do corpo, da redução fenomenológica e da experiência estesiológica como podemos ler em sua obra. O trecho da entrevista, concedida em 1958, reafirma nossa compreensão da filosofia como expressão da vida por meio do corpo e da sensibilidade e de seu método filosófico aparentado com a obra de arte.

A filosofia me apareceu imediatamente como algo extremamente concreto, não como construção de conceitos, de sistemas, mas antes como expressão, elucidação, explicitação, como queiram dizer, do que vivemos, todos e do que vivemos de mais concreto [...]. Eu concebi a filosofia, desde o início, não como um drama, mas antes como algo bastante aparentado, em resumo, à arte, ou seja, como tentativa de expressão rigorosa, de fazer passar em palavras o que ordinariamente não se coloca em palavras, e mesmo aquilo que, algumas vezes, é considerado da ordem do inexprimível” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 147-148).

A experiência do corpo na dança nos oferece a ocasião de nos colocar em movimento, de transformar atitudes, pensamentos, sentimentos. A dança como expressão do corpo, como história íntima e social, como ato político e como movimento poético deixa em seus traços coreográficos efêmeros pistas para o conhecimento do corpo próprio, do corpo do outro, do corpo do mundo.

O corpo como lugar de entrecruzamentos

Aprendemos com Merleau-Ponty que a produção do conhecimento científico não deve ser realizada sem o pensar filosófico. E o pensar para ele não é uma realização puramente intelectual desapegada de nossas experiências sensíveis. O nosso corpo não apenas aprende a fazer ciência ou a dançar. Há um saber primordial do corpo que elabora um saber da ciência e um saber da dança a partir do próprio corpo. O corpo como instância de relacionamento com o mundo e com o outro é o lugar de entrecruzamento entre ciência, estética, ética e política. A dança considerada do ponto de vista do corpo tornando-se dança e música pode muito bem expressar esse entrecruzamento. A fenomenologia de Merleau-Ponty nos ajuda a considerar a prática científica como uma atitude em que o corpo está implicado. Antes de a ciência ser uma elaboração que traduz um olhar representativo do mundo e do outro, ela é fruto da estesiologia do corpo que nos faz presente ao mundo e ao outro. Considerando essa estesiologia talvez possamos ser mais sensíveis para não cair nas armadilhas reducionistas da ciência moderna, em particular e do pensamento em geral.

Maurice Béjart, Jorge Donn, Maia Plisetskaya e Raimund Roghe transformaram a cena da dança, fazendo-nos ver o corpo como diferença, como gradiente sensível, como *ethos* de uma vida, ao mesmo tempo, íntima e social. A narrativa corporal do *Bolero de Ravel* nos oferece uma dimensão política posto que desconstrói o modo de ver habitual em dança; bem como exigiu de cada dançarino uma atitude singular diante da obra, não apenas repetindo-a, mas tomando-a para si e exigindo do espectador um novo movimento do olhar. Essa obra coreográfica apresenta a cada época, a cada versão e a cada interpretação, diversos questionamentos sobre as políticas coreográficas, os nomes já consagrados, as companhias mais prestigiadas, os corpos dançantes.

A filosofia de Merleau-Ponty, construída no entrecruzamento entre a fenomenologia e a estesiologia, oferece-nos um *ethos* que expressa nossa condição humana na relação com o mundo e com os outros por meio de gradientes sensíveis que permeiam o pensamento, a linguagem, o conhe-

cimento, a existência. Por fim cabe ainda realçar a solidariedade entre os saberes e, sobretudo, realçar a experiência do corpo em sua capacidade de concretizar os entrecruzamentos entre saberes da ciência, da estética; bem como atitudes éticas e políticas como um exercício de metamorfose sem fim, um jogo e uma dança da vida e da aventura do conhecimento humano, intensamente marcadas pela sensibilidade estética (*aisthesis*).

A atividade do pensar, considerada no campo da arte, da ciência ou da filosofia, não se realiza, nos caminhos traçados pela fenomenologia e estesiologia de Merleau-Ponty, sem a dimensão arcaica e selvagem do sensível. Eis o desafio do pesquisador: pensar, considerando sempre a presença do sensível em nossas vidas, que é o ponto de partida e basilar de onde nunca se pode fugir. A experiência de ser corpo pela força estesiológica do sentir cria um campo de interações sensíveis que, narradas pela historicidade de nossas vidas, tornar-se capaz de nos fazer palavras e cidades. Desse modo, o pensar torna-se imprevisível, intenso e, sobretudo, criativo. Somente nessa perspectiva podemos dizer que dançar é pensar, formular proposições acerca do mundo é pensar e criar conceitos para interpretar ou traduzir fenômenos também é pensar. O pensar, visto nesse horizonte, se transforma em gesto espontâneo capaz de criar expressões engajadas que celebram nossas vidas políticas.

Referências

- AUSTER, P. *Diário de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BÉJART, M. *Un instant dans la vie d'autrui*: Mémoires. Paris : Flammarion, 1997.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Le danseur des solitudes*. Paris : Minuit, 2006.
- EHRET, M.-F. *Raimund Hoghe. L'angé inachevé*. Paris : Comp'Act, 2001.
- GARAUDY, R. *Danser sa vie*. Paris : Seuil, 1973.
- IMBERT, C. *Merleau-Ponty*. Paris : ADPF, 2005.
- MELANÇON, J. *La politique dans l'adversité: Merleau-Ponty aux marges de la philosophie*. Genève: Metis Presses, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception* (1945). Paris: Gallimard, 1992a.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signes*. Paris : Gallimard, 1960.
- MERLEAU-PONTY, M. *L'œil et l'esprit* (1961). Paris, Gallimard, 1992b.
- MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumés de cours 1949-1952*. Grenoble: Cynara, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. *La Nature. Notes. Cours du Collège de France 1956-1957*. Paris, Seuil, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. *Entretiens avec Georges Charbonnier et autres dialogues, 1946-1959*. Paris: Verdier, 2018.

NÓBREGA, T. P. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar*. Natal: Editora do IFRN, 2015.

REVEL, J. *Foucault avec Merleau-Ponty: ontologie politique, présentisme et histoire*. Paris: Vrin, 2015.

SAINT-AUBERT, E. *Du lien des êtres aux éléments de l'être: Merleau-Ponty au tournant des années 1945-1951*. Paris: VRIN, 2014.

As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes

Santiago Pich
Filipe Ferreira Ghidetti
Jaison José Bassani

Introdução

A educação do corpo tem emergido como um objeto que ganha relevância e dignidade acadêmica nas últimas décadas. Contudo, sua problematização tem se mostrado sempre escorregadia, de difícil apreensão. Afinal de contas, o corpo parece ser um objeto ambivalente para as ciências humanas, pois, por um lado, ele é cada vez mais prestigiado, e, *pari passu*, se apresenta como *topos* que as humanidades contornam, sem ter muito o que efetivamente dizer. Tem-se a impressão de ser um objeto que resiste às palavras, ou que resiste às palavras no modo em que a racionalidade discursiva tenta objetificá-lo. Enfim, parece que a relação entre corpo e palavra (a palavra das humanidades) ainda está para ser construída, ou está sendo construída.

Dessa relação em construção nos valem para situar o nosso problema. A tradição das ciências humanas na relação com o corpo, em particular a filosofia (e o modo como a educação física, e particularmente os estudos epistemológicos e pedagógicos do campo, se valeram delas), homogeneizaram o discurso moderno como sendo pautado por uma visão antropológica dualista (de um dualismo dicotômico) que, herdeiro das tradições platônica e cartesiana, cindiria a natureza humana em duas substâncias distintas, uma pensante, *o cogito*, e outra física, a *res-extensa*, subsumindo essa segunda dimensão, situada na esfera da natureza, aos ditames da razão, da substância pensante. Nesse registro seria operada uma negação do sensível em favor da razão, situando ambas as dimensões em polos antitéticos. Desse modo, o que seria necessário, como parte da tarefa de dotar o corpo

de outro estatuto na ordem do conhecimento, é avançar em uma *reabilitação do sensível* para situá-lo em relação com a racionalidade. Porém, o que tem se revelado um problema para as humanidades, e, em particular para o campo da educação física (EF de agora em diante), é o modo em que essa relação poderia ser pensada.

Neste trabalho propomos problematizar essa relação de outro modo, que, embora não seja uma novidade, situa o problema na esfera da educação estética, localizando o corpo e sua linguagem como um aspecto fundante dessa educação. No primeiro movimento do texto dialogamos com autores que têm alavancado o debate epistemológico sobre o estatuto do corpo no âmbito da formação no interior da EF, apresentando os principais elementos acumulados no campo desde a virada culturalista, e assinalando a importância do debate em torno da formação estética para a EF. Em seguida, apresentarmos uma possibilidade de pensar esse problema tendo como horizonte a teoria do conhecimento do pensador berlinense Walter Benjamin, valendo-nos, particularmente, da relação de implicação entre verdade e beleza.

A educação física como educação estética

É possível dizer que a discussão sobre a dimensão estética da EF foi um ponto comum do discurso renovador no interior da área a partir dos anos de 1990 e do debate epistemológico acerca da especificidade da EF daí em diante. Nos referimos nomeadamente ao argumento de que a disciplinarização perpetrada pela EF na escola – com destaque histórico para o modelo de intervenção baseado nos métodos ginásticos europeus – incidia sobre a formação da sensibilidade, em ações diretas sobre os corpos, com o objetivo de preparar para uma nova sociedade, com demandas e hábitos alinhados aos tempos e espaços de produção. Para Bracht (1999), essa foi justamente a expectativa direcionada à EF como instituição contribuinte do projeto moderno:

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p. 73).

A reconstrução do campo da EF no Brasil promovida pelo movimento renovador partiu, em grande medida, da rejeição dessa vocação inicial em engendrar o controle social a partir da disciplinarização e disposição das forças corporais, tanto intra quanto extramuros escolares. De modo sintético, acompanhando os argumentos de Bracht (1999), podemos dizer que a crítica a essa função social da EF estava assentada em três pontos: 1) a crítica ao “corpo-máquina”; 2) a denúncia dos controles operados por uma determinada construção discursiva do corpo; 3) a possibilidade de ver na corporeidade uma dimensão de resistência a esse controle e transcendê-lo. Para a EF, o rompimento com essa vocação passou pela “desnaturalização” do olhar sobre o corpo, combinada com a busca por ser componente curricular da Educação Básica, a qual era acompanhada da necessidade de se ter um objeto de ensino (logo, de estudo). A principal necessidade que se apresentava historicamente era, portanto, a reformulação do objeto de estudo e intervenção do profissional da EF. A solução proposta, como sabemos, foi conceber o movimento e as práticas corporais como uma relação de sentido e significado do homem em referência ao mundo, franqueando a possibilidade – a partir do deslocamento da centralidade dos referenciais das ciências naturais para os das ciências humanas – de compreensão do corpo e suas expressões como “fenômenos histórico-culturais”.

Nesse quadro, as propostas pedagógicas críticas desenvolvidas na área a partir dos anos de 1990 tomam esse contexto como estopim do processo de conscientização do sujeito sobre sua formação corporal, que então passa a ser relativizado como “cultural” (relativização do domínio exercido sobre o corpo). As práticas corporais possuem sentidos e significados instituídos socialmente que precisariam ser “desvelados” por meio da crítica reflexiva. Isso porque “as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso” (BRACHT, 1999, p. 8). Para evitar a reprodução social dos interesses dominantes nas aulas de EF na escola (mas também fora dela, como no esporte, por exemplo), essas propostas desenvolveram procedimentos didático-metodológicos que buscavam possibilitar, ao tematizar as manifestações da cultura corporal ou de movimento (como esporte, jogo, ginástica, luta, dança etc.), “[...] um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente” e fomentando uma consciência crítica capaz de guiar os sujeitos a agirem “[...] autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento” e também “[...] de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT, 1999, p. 81). Nesse sentido, a

“descoberta” da educação estética propiciada pela EF mostra também uma educação estética reificada, pois o corpo permanece como objeto, como meio de subjetivação.

Se, por um lado, esse entendimento pode ser considerado um ponto de inflexão decisivo para a renovação pedagógica da EF, porque representou o processo de conscientização sobre o elo entre indivíduo e sociedade no âmbito das práticas corporais, por outro, revela, retrospectivamente, um limite das proposições críticas no interior da área, uma vez que, ao privilegiar (uma vez mais) o conhecimento científico de caráter conceitual sobre o corpo e suas expressões, continua a relegar ao somático o estatuto de objeto, subsumindo o movimento a um estágio da consciência, deixando em suspenso a possibilidade de considerar o “aprendizado crítico do movimento” ir além do discurso crítico sobre o mesmo, como nos adverte Bracht em entrevista por ocasião da reedição do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), uma das obras-chave desse debate nos anos noventa.

É o que Betti (2007) chama de “limite da resposta culturalista” na reconfiguração do objeto da EF. Este autor entende que as propostas pedagógicas da área “[...] consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, oriunda das Ciências Humanas (e em parte da Filosofia), no interior da Educação Física” (BETTI, 2007, p. 207). A ruptura a que Betti se refere trata sobretudo da ambiguidade característica da EF que ele reconhece no saber veiculado pelos profissionais da área. Toma o movimentar-se como construtor de cultura, mas também possibilitado por ela; reconhece a ambiguidade do saber veiculado pela EF (saber fazer e saber sobre o fazer), mas ressalta que o “saber orgânico” não pode ser alcançado pelo “puro pensamento”, pois não se esgota no discurso sobre o movimento.

É possível dizer que, no campo da EF, há um prosseguimento e atualização deste debate, no sentido da busca de fundamentação (filosófica) do corpo e do movimento como linguagem. Nesse sentido, entendemos que o campo tem procurado redesenhar o que seria a dimensão estética de seu fazer e, apesar dos avanços recentes, não encontramos ainda respostas para o delineamento do estatuto linguístico e epistemológico do corpo. Estamos situados nessa constatação de que existe uma formação da sensibilidade na intervenção sobre o corpo em movimento, mas os limites postos pela própria linguagem humana ainda são obstáculos para circunscrever e caracterizar a linguisticidade do corpo.

O problema da linguagem e do sensível na Educação Física

Conforme dissemos anteriormente, a resposta culturalista no interior da EF, nos termos de Betti (2007), significou, entre outros aspectos, a perda da ambiguidade que seria característica do corpo como objeto da EF: o de estar além ou aquém da linguagem discursiva. Nesse sentido, o autor advoga que o papel da EF “[...] seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não-verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2007, p. 208). Essa abordagem, que se baseia na semiótica de Charles Peirce, é mais enfática ao tentar fornecer uma solução para a compreensão da relação simbólica entre corpo e mundo quando caracteriza o elemento corporal como “pré-signo”. Betti (2007) se pergunta como o corpo produz essas significações culturais: a falta dessa resposta acarreta justamente o referido dilema culturalista. O problema, neste caso, é que o corpo apareceria apenas como produto da linguagem, e a cultura passa a ser entendida como causa das manifestações corporais. Betti (2007, p. 211) diz que o se-movimentar “[...] é sempre uma resposta do sujeito ou uma pergunta ao mundo (às coisas e às pessoas), é nesse intervalo que se localiza a produção de signos – a linguagem”. Isso denota uma relação direta de produção de sentidos e significados pelo corpo. Assume-se, portanto, que o corpo é capaz de, por si só, produzir cultura. Para sustentar esse ponto de vista, o autor recorre a uma categorização da experiência entre primeiridade (experiências originais e espontâneas das qualidades do mundo), secundidade (experiências de alteridade e negação do eu) e terceiridade (experiência cognitiva que possibilita a generalização). De novo: nesse contexto, as práticas corporais são os códigos institucionalizados, signos que se tornaram hegemônicos, o que traz a questão sobre o surgimento de novos signos. Betti (2007, p. 213) diz: “qualquer gesto é um ‘quase-signo’, quer dizer, possui potencial para ser signo, para um dado indivíduo, para um dado grupo social ou para uma dada cultura”. Destaca ainda a tipificação dos signos e a sua *hierarquização* na semiótica peirceana (qualissigno, sin-signo e legsigno): “[...] para Peirce, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo – e o significado de um signo é sempre um outro signo”. Entendemos que inserir o “saber orgânico” na hierarquia com a linguagem verbal pode ser problemático. Nesse sentido compreendemos que a linguagem aqui poderia ser entendida de outra forma. A questão é: se a linguagem “corporal” funciona em conjunto com a linguagem verbal (é subordinada aqui), uma reabilitação do sensível não seria desnecessária? Como veremos adiante, nas artes o sensível não coincide diretamente com o signo.

No contexto histórico dos anos de 1990 se destacava, principalmente, a preocupação quanto à função político-social do profissional de EF na sociedade brasileira, mesmo na discussão sobre o objeto da EF “cultura corporal de movimento” (BETTI, 1996; LOVISOLO, 1995; BRACHT, 1999). Como um movimento de parte do campo da EF, há uma especialização da discussão sobre o seu objeto, e a relação entre discurso e corpo, embora não seja “resolvida”, é reequacionada. Pesquisas recentes têm se dedicado a pensar o que pode o corpo como produção de cultura em contraposição ao domínio da cultura sobre o corpo. Nessa reconfiguração, passa a se destacar, com mais ênfase, a afinidade do discurso das ciências naturais com a necessidade de regular a vida da população como um recurso governamental (biopolítica). Trata-se de um discurso hegemônico que estabelece os modos corretos de “uso” do corpo, o que estabelece o somático como produto da cultura e da linguagem, aspecto do qual não escapa a resposta culturalista na tentativa de reformular o objeto da EF. Assim, tanto no discurso das ciências naturais (muitas vezes associado à episteme científica e à modernidade) quanto na resposta culturalista, o corpo é colocado como *objeto de ação*, condição que é problematizada. A atualidade da discussão não se contenta com esse estatuto ontológico a que o corpo é relegado e com o caráter normativo do domínio científico sobre ele. A preocupação com a produção da falsa consciência pelas práticas corporais, outrora aspecto preponderante do debate, é diminuída nessa nova abordagem em vista das ações próprias do corpo nas relações humanas. Como a ciência moderna tinha uma pretensão metafísica ancorada no projeto político de dominação da realidade física e social, o projeto educacional correspondente torna-se uma adequação do corpo inadequado, objeto do poder. Destacamos aqui a expectativa de mudar o *status* dessa cisão para caracterizar o corpo como possibilidade de conhecimento, romper com a “linguagem oficial do corpo” que o transforma em dispositivo político, retirando-o da condição de simples materialidade. Se a linguagem oficial é relativizada com a contextualização histórica de seus processos de submeter o corpo às “formas de vida universalmente válidas”, aposta-se na capacidade corporal de estabelecer outras formas de vida (PICH; PITHAN; FENSTERSEIFER, 2015).

À parte das referências filosóficas específicas de cada trabalho, investigar o potencial linguístico do corpo e movimento humano significa problematizar a natureza como “objeto de ação”, elevando-a a outro *status*, o que implica uma crítica ao modelo de conhecimento das ciências naturais e o seu caráter metafísico, quebrando com a cisão moderna e a hierarquia entre as linguagens no sentido de entender o que pode o cor-

po nas relações sociais (BRACHT, 2012; BETTI; GOMES-DA-SILVA; GOMES-DA-SILVA, 2013; PICH; FENSTERSEIFER, 2012; PICH; PITAN; FENSTERSEIFER, 2015; CORREIA, 2017; COSTA, 2014). A influência da virada linguística se dá, principalmente, na crítica à *tendência de busca pela correspondência entre conceito e fenômeno*, entre linguagem e ser, que estrutura o domínio do corpo com o apoio do saber científico, modelo de conhecimento que exemplifica a “linguagem instrumental” que objetiva a reificação do ente. Uma linguagem do corpo se opõe a uma “linguagem oficial do corpo” (PICH; PITHAN; FENSTERSEIFER, 2015; PICH; FENSTERSEIFER, 2012). Esses últimos autores citados recorrem à filosofia da linguagem de Benjamin (e a filosofia de Giorgio Agamben) para caracterizar que a “produção de sujeitos” estruturada por essa “linguagem oficial” – que possibilita o governo dos viventes porque produz, captura e tutela os mesmos pela “instituição dos modos corretos e necessários de se mover o corpo” –, que é um dispositivo que orienta e controla condutas, pode apontar o caminho do potencial linguístico do corpo/movimento. Isso porque a linguagem também pode funcionar como *espaço de desativação de dispositivos* se observada sua dimensão instituinte. Essa “linguagem oficial” institui formas de vida que colocam a necessidade de adequação a uma forma que baliza o dever ser. Seria necessário não tomar a linguagem como fundamento da experiência, de onde o gesto não deve ser enquadrado por ter potencial de vir-a-ser. Essa potência de linguagem deve ser conservada enquanto tal, porque não se esgota no ato, mas, como um instrumento musical, que ao ser tocado não diminui a potência de tocar, amplifica. Movimento e pensamento seriam assim uma dimensão de *não-separação* entre vida e forma. Nesse sentido, as práticas corporais seriam formas estandarizadas de movimento que não favoreceriam a potência de se-movimentar.

O campo da EF reage ao que pode ter sido uma excessiva valorização da dimensão cultural do corpo: “Ou seja, o corpo estaria impregnado de tal forma pela cultura que o acesso a ele só se daria por meio da linguagem” (COSTA, 2014). No limite, é assumir que a dimensão corporal seria como um resultado dos discursos sócio-historicamente situados sobre o corpo. Trata-se de uma espécie de “construtivismo radical do corpo” (ORTEGA, 2010). Francisco Ortega entende que a posição construtivista perde aquilo que, no corpo, escapa ao discurso. A busca do que no corpo escapa ao discurso é onde se situam esses novos trabalhos, que procuram, como dito, um novo estatuto ontológico. A participação do corpo na subjetividade pelos seus próprios processos: eis a chave que modifica os discursos. A linguagem é tomada como atividade encarnada, questionando-se a hierarquia que coloca a linguagem discursiva como primordial (primazia do conceito). O ser

humano como ser espiritual não se expressaria através da linguagem senão que só dispõe da linguagem para mediar a realidade, é um ser de linguagem. Nesse sentido, nunca há a expressão completa do ser: a queda é irreversível e sem coincidência entre palavra e coisa; há sempre o vir-a-ser. Elevar a “linguagem das coisas” à redenção numa “reaproximação não dominadora com a natureza” (PICH; FENSTERSEIFER, 2012, p. 32) seria diluir a hierarquia entre o sensível e o inteligível, entre o aparecer e o ser. Nesse caso específico, os autores questionam a hierarquia entre as linguagens. Se não há linguagem autossuficiente e esgotamento do ser pela linguagem, a linguagem do corpo e do movimento teriam sua relevância em face a primazia do saber conceitual na escola. Na medida em que a linguagem tem limites quanto à estruturação do poder na relação entre palavra e coisa, o corpo aparece não mais sob uma “valoração negativa” – como algo a ser adequado, elemento perturbador –, mas como outra linguagem dotada de possibilidade de verdade. Questiona-se a relação necessária entre homem e mundo com a esperança de que o corporal possa descobrir-se na potência de instituir outras formas de significar as coisas.

Nesse sentido, apresentam-se aqui duas possibilidades distantes de se compreender o problema do corpo-linguagem no campo da EF. Por um lado, inserir a “linguagem corporal” na hierarquia com a linguagem discursiva – elevando-a ao *status* de (quase)signo – traz o risco de perdermos justamente a materialidade do corpo (a história de seu domínio), que é o *topos* onde a arte se localiza para expressar os pontos críticos da cultura e cativar seus pontos de tensão. De outro lado, de onde falamos agora, procuramos caracterizar como seria essa potência linguística do corpo de instituir novos sentidos.

Sobre dizer de outros modos: apontamentos sobre a verdade da beleza e a beleza da verdade

O questionamento apresentado no tópico anterior acerca das tensões presentes no campo da EF relativas às possibilidades de dar estatuto de linguagem ao corpo e ao movimento humanos, ao mesmo tempo que abre um novo campo de possibilidades, instaura também um interrogante acerca do problema da verdade nesse registro linguístico. Mesmo que seja aceita a crítica sobre a “linguagem oficial do corpo” e pensado o problema da linguagem na esteira da finitude e da historicidade, portanto, fora da pretensão de afirmar um conceito fundacionalista ou instrumental de linguagem – conceito burguês de linguagem, diria Benjamin (2007) –, resta problematizar a relação sujeito-objeto, o que pressupõe pensar o problema do poder no âmbito da linguagem. Acreditamos que no pensamento de

Walter Benjamin encontramos ferramentas teóricas potentes para enfrentar essa questão. Faremos esse movimento partindo da relação entre verdade e beleza em Benjamin.

Benjamin, em um dos poucos escritos dedicados a algo como uma filosofia do conhecimento, notadamente o “Prólogo epistemológico-crítico” da obra *A Origem do drama barroco alemão*, pergunta-se qual seria a tarefa da filosofia, e conclui: apresentar ou expor a verdade (BENJAMIN, 2011). Isto se a filosofia quiser se ocupar com o problema do ser e não com o do conhecimento (no sentido moderno de conhecimento científico), isto é, como “propedêutica mediadora do conhecimento” (BENJAMIN, 2011, p. 16), como era o movimento que Benjamin diagnosticara no seu tempo (e válido ainda hoje). Mas afinal, por que “apresentar” e não “representar” a verdade? O autor nos diz: “A verdade só está fora de questão como unidade no ser, e não como unidade no conceito. Enquanto o conceito advém da espontaneidade do entendimento, as ideias oferecem-se à contemplação” (BENJAMIN, 2011, p. 18). A resposta dada pelo autor é que a verdade, se reduzida ao plano do conhecimento (e, portanto, representada) é coisificada, isto é, situada no plano da dominação do objeto que é elemento fundante da ciência moderna. Por outro lado, uma relação ontológica com a verdade só pode ser estabelecida se (paradoxalmente para um moderno) se renuncia à pretensão de apreensão, isto é, ao se estabelecer uma relação contemplativa com ela, relação essa que é de caráter estético e não instrumental. Por esse motivo, o ensaio é apresentado (de forma semelhante como Adorno também o fez) como sendo a forma privilegiada da escrita filosófica, um exercício sobre si mesmo (BENJAMIN, 2011).

Ao propor uma leitura não ortodoxa da teoria platônica das ideias, Benjamin abre um horizonte interpretativo que entendemos ser de fundamental relevância para pensar o questionamento aqui colocado, permitindo-nos refletir o problema da verdade em outros termos. Vejamos... Ao ler *O Banquete* de Platão, ele extrai duas ideias-força, a saber: 1) “Aí (n’O Banquete), a verdade – o reino das ideias – é ilustrada como o conteúdo essencial da beleza. Aí, a verdade é declarada bela”. (BENJAMIN, 2011, p. 18-19). Desse modo, a verdade, para ser tal, é constitutivamente bela; 2) Assim como o amado não é belo em si, mas somente para aquele que o ama, a verdade não é bela em si, mas para aquele que a busca (amorosamente) (BENJAMIN, 2011, p. 19). Além disso, é justamente a relação erótica com a verdade, no sentido de um permanente desejar, mas sem a pretensão de apreender o objeto de desejo, que move o amante no discurso platônico, assim também o amor pela verdade é o que a torna bela, e o que também resguarda que a permanente apresentação da verdade pressuponha uma

relação erótica (estética) com ela de não-apreensão e coisificação. Assim, resguarda-se a condição ontologicamente bela da verdade. Para Benjamin: “De fato, aquele momento da apresentação é por excelência o refúgio da beleza” (BENJAMIN, 2011, p. 19). Benjamin diz ainda:

O belo permanece na esfera da aparência, palpável, enquanto se reconhecer abertamente como tal. Manifestando-se como aparência, e seduzindo enquanto não quiser ser mais do que isso mesmo, atrai a perseguição do entendimento e torna reconhecível a sua inocência apenas no momento em que se refugia no altar da verdade. Eros segue-o nesta sua fuga, não como perseguidor, mas como amante; e de tal modo que a beleza, para se manter aparência, foge sempre dos dois, do entendimento por temor e do amante por angústia. E só este pode testemunhar que a verdade não é desvelamento que destrói o mistério, mas antes uma revelação que lhe faz justiça (BENJAMIN, 2011, p. 19).

Ao estabelecer um vínculo ontológico entre verdade e beleza e situar a relação com a verdade como apresentação ou exposição, torna-se possível dissociar os conceitos de “conhecimento” (*Erkenntnis*) de “apresentação/exposição” (*Darstellung*), situando a tarefa da filosofia como relacionada à segunda categoria (GAGNEBIN, 2005). Ainda, essa dissociação e o modo de situar a relação entre a verdade e o amante, abre um novo terreno interpretativo para o problema da verdade, situando-a como um paradoxo. A verdade pode (e deve) ser sempre novamente apresentada, sem que essa apresentação ou exposição possa pretender que as palavras ditas coincidam sem fissuras com ela. Essa exposição não pode ter qualquer pretensão de validade para além daquele que a expõe, isto é, a verdade apresentada vale no seu modo de apresentação para aquele que belamente a diz. O próprio Benjamin reconhece e antevê possibilidades de interpretação desse movimento como uma postura relativista, porém o salva, afirmando que isso não afeta o ser da verdade, que permanece sempre tal, mas o que está em jogo é a relação sempre singular dos amantes com o belo e a verdade.

Dessa última premissa emerge um problema: como criar uma comunidade estético-comunicativa a partir de relações singulares (eróticas) com a verdade? A interpretação nos leva a sustentar a ideia de que o que está em jogo neste caso não é o consenso em torno de um conceito, mas um modo outro de relação dos sujeitos com a verdade, que capturados pelo conteúdo belo da verdade, compartilham, têm em comum uma relação erótica com ela, antes de qualquer conteúdo específico, isto é, o desejo pelo conteúdo belo da verdade os faz participar de uma comunidade. Se pensarmos em desdobramentos dessas premissas para o campo da formação humana, entendemos que se poderia situar o problema da verdade em outros termos,

deslocando o centro da atenção do plano do conceito (porém, sem anular a sua importância) para o plano das ideias, da dimensão da racionalidade discursiva para a dimensão da relação estética-erótica com a verdade. Entendemos que essa relação pressupõe um modo outro de implicação do sujeito com a verdade, uma vez que a potência da eroticidade implica sempre um sujeito singular a partir do seu desejo com o objeto do seu desejo, não podendo ser extrapolada para outros sujeitos, mas que, no entanto, se relaciona com os outros sujeitos desejantes, justamente a partir da condição do desejo, da condição de amante.

Considerações finais

Importa para nós pensar possíveis desdobramentos das considerações acima para o campo da EF. O imperativo da “linguagem oficial do corpo” que tem dominado o plano do mundo esportivo e da EF escolar, que pressupõe uma relação que se pauta pela lógica da racionalidade discursiva da verdade, por uma relação universal e necessária do movimento humano para a prática das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, tem levado a uma relação reificada com a linguagem corporal, e, porque não dizê-lo, a uma interdição do desejo de verdade ou da beleza da verdade, pela condução dos sujeitos a terem que encontrar um modo sempre igual de relação com a verdade, desconsiderando a singularidade. Acreditamos que esse problema poderia ser revisado por uma formação corporal alicerçada na ideia de uma *relação estética com a verdade*, o que nos levaria a considerar os dizeres do corpo e do movimento como modos sempre singulares, porém também sempre abertos ao outro que diz de outros modos, o que levaria a formar sujeitos corpóreos que se comunicam entre si pelo movimento sempre aberto de apresentar a verdade, movimentando-se e sendo movimentados pela sua relação erótica com a beleza que a funda.

Certamente, essa aposta na formação estética nos remete a um severo questionamento do conceito de pedagogia que baliza as propostas de educação na modernidade, e, no limite, da acuidade de mantermos a utilização do conceito de pedagogia (por exemplo, Michel Foucault nos seus últimos cursos no Collège de France se ocupa em diferenciar a pedagogia da *psicagogia*, a excelência e transformação da alma, privilegiando a última). Dizemos isso porque se nós modernos, filhos do pensamento racional de caráter instrumental, partimos do problema da calculabilidade e da previsibilidade como princípios para projetar a educação, neste momento cabe perguntar-nos como lidar com a formação humana a partir de uma concepção de racionalidade que não se pautar por uma perspectiva de dominação

(e reificação do objeto), mas de uma relação sensível com ele. Ainda temos muito a avançar, e, principalmente a pensar de que modo esse problema é possível de ser pensado...

Referências

- BENJAMIN, W. *Origem do drama trágico alemão*. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis* (UGF), v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física*, v. 18, p. 207-217, 2007.
- BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; GOMES-DA-SILVA, E. Uma gota de suor e o universo da Educação Física: um olhar semiótico para as práticas corporais. *Kinesis*, v. 31, p. 91-106, 2013.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedex*, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999b.
- BRACHT, V. *Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica*. 2012. 53f. Tese (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, W. *et al. Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CORREIA, E. S. *Corpo, produção do comum e a potência de movimento: contribuições de Spinoza e Deleuze para o teorizar em educação física*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. PPGEF/Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2017.
- COSTA, M. A. D. G. *Corpo, linguagem e educação física: o limite culturalista sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- FENSTERSEIFER, P. Atividade epistemológica e educação física. In: NOBRÉGA, T. P. (org.). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006. p. 29-37.
- GAGNEBIN, J.-M. Do conceito de *Darstellung* em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 183-190, dez/2005.
- LOVISOLO, H. *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PICH, S.; FENSTERSEIFER, P. E. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. *Impulso*, v. 22, p. 25-36, 2012.

PICH, S.; SILVA, S. P.; FENSTERSEIFER, P. E. Cuerpo, lenguaje y (bio)política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. *In*: GALAK, E.; GAMBAROTTA, E. (org.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios, 2015. p. 59-76.

De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo

*Ricardo Crisorio
Emiliano Gambarotta*

Uno de los desafíos centrales que enfrentamos a la hora de investigar el cuerpo es la necesidad de construir nuestro objeto de estudio, esto es, la noción misma de “cuerpo” como categoría científica. Tarea ésta propia de toda investigación pero que, sin embargo, parece presentar una especial dificultad en esta específica área de estudios. Ya que en ella tiende a predominar una concepción que cabe considerar propia del “sentido común”, antes que el desarrollo de un trabajo conceptual sobre la noción de “cuerpo” y aquellas vinculadas a ésta (como “prácticas corporales”, etc.). En definitiva, nos interesa aquí, por un lado, discutir con lo que entendemos es la tendencia a dejar a este objeto de investigación en el estado propio de una “prenoción” para, por el otro, a través de su conceptualización, avanzar en el esbozo de un programa de investigación científica que lo tenga por objeto.

El cuerpo como prenoción

En su esfuerzo por fundar una ciencia sociológica, Durkheim se enfrenta a la central tarea de recortar su objeto de estudio, que es también —y quizás sobre todo— separarlo de las definiciones “vulgares”, de sentido común, que se tiene de tales fenómenos. Pues, en efecto, “en el momento en que un orden nuevo de fenómenos deviene objeto de la ciencia, éstos se encuentran representados ya en el espíritu, no sólo por imágenes sensibles, sino por una especie de conceptos formados toscamente” (DURKHEIM, 1986, p. 49). No reproducir tales conceptos en la propia práctica científica constituye entonces una tarea epistemológica de primer orden, antes bien, de lo que se trata es de dejar atrás tales “naciones vulgares o prenaciones”, en tanto “son estos *idola* una especie de fantasma que nos desfiguran el verdadero aspecto de las cosas y que no obstante tomamos nosotros por las cosas mismas” (DURKHEIM, 1986, p. 51).

Sobre este telón de fondo podemos preguntarnos si acaso las investigaciones sociales sobre el cuerpo no han mantenido y reproducido una noción vulgar del mismo. Si no han tendido a estudiar o bien un fenómeno que se asume vinculado a él pero que no es el cuerpo mismo (las representaciones que de él se tienen), o bien su estatuto en el mundo de los fenómenos (si es objetivo o subjetivo), sin que ello abra la interrogación acerca de cómo ha de conceptualizarse el cuerpo. Nuestra primera tarea es entonces desarrollar un trabajo conceptual sobre esta noción, sin el cual, por ejemplo, no tendríamos los elementos conceptuales para responder qué es lo específicamente “corporal” que hace de una práctica una “práctica corporal”, sin que ello nos lleve al tautológico movimiento de señalar que lo es porque involucra al “cuerpo”, cerrando la indagación epistemológica justamente en el punto en el cual tendría que comenzar. En definitiva, parafraseando al clásico libro de Alan Chalmers, nos proponemos preguntarnos ¿qué es esa cosa llamada cuerpo?

Si tenemos en cuenta que sentimos a estas prenocios “oponerse cuando intentamos liberarnos de ellas” (DURKHEIM, 1986, p. 52), podemos entonces terminar de comprender como ellas constituyen un obstáculo epistemológico para el desenvolvimiento de una investigación acerca de la educación del cuerpo. Con esto nos estamos planteando “*el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos*. [...] Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 2010, p. 15). En este marco, entonces, concebimos a la prenoción como un primer obstáculo epistemológico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008, p. 139), fuente, a su vez, de otros obstáculos que no son percibidos como tales en tanto no se hace del cuerpo una *noción* que ha de ser problematizada. Por todo esto, abandonar el cuerpo a su evidencia primera constituye el que cabe considerar como el más fundamental de los obstáculos epistemológicos al que hemos de enfrentarnos, el que más claramente atenta contra nuestro sentido común, pues ¿quién está dispuesto a abrir un interrogante acerca de si los músculos o el sistema digestivo, las emociones o la manera de caminar son cuestiones atinentes al cuerpo?

No abrir ese interrogante es, justamente, mantener en su evidencia esa experiencia primera e inmediata que tenemos del cuerpo, sin que siquiera quepa preguntarse si tal experiencia no es el producto de un proceso histórico, social, cultural, político; asumiéndose como dado (y eterno) lo

que quizás se encuentre *establecido*. Y para dejar atrás ese “quizás” es necesario interrogarse científicamente acerca del cuerpo, volverlo una noción. En el marco de esta tarea se resalta, insistamos una vez más, “el carácter de obstáculo que presenta la experiencia, estimada concreta y real, estimada natural e inmediata” (BACHELARD, 2010, p. 9). Frente a ello se torna fundamental, entonces, llevar a cabo una ruptura epistemológica, con vistas a no aceptar tan sencillamente que un músculo *es* cuerpo, que las emociones *son* atinentes al cuerpo. Planteos de apariencia polémica en los que simplemente se está afirmando la necesidad de tornar un problema lo dado, pues, en definitiva, “una experiencia científica es [...] una experiencia que *contradice* a la experiencia común” (BACHELARD, 2010, p. 13).

Problematizar las cuestiones que subyacen a lo evidente constituye, a nuestro entender, una tarea científica fundamental (en los dos sentidos del término), tanto más compleja (y necesaria) cuanto más evidente nos resulta la cuestión a ser abordada, cuanto menos dispuestos nos encontramos a siquiera abrir una interrogación sobre ella. En definitiva, cuanto más conformes –en el sentido de un “conformismo lógico”– nos sentimos con nuestra evidencia primera y la noción vulgar que ella nos brinda, producto de una experiencia práctica no problematizada. Contra una concepción como esta Bachelard ya sostenía que “ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este *sentido del problema* el que syndica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (BACHELARD, 2010, p. 16). Cabe entonces que comencemos a plantearnos con mayor énfasis la pregunta por el cuerpo, por cómo se lo construye, cómo se elabora su noción, que es también indagar cómo este se produce.

Plantear la existencia de estas evidencias primeras, su constituirse en un fundamental obstáculo epistemológico, es ya un paso hacia la ruptura de las mismas. Sin embargo, no basta con ello, es necesario atacar también otro obstáculo epistemológico que hace de sostén de esa prenoción que aquí buscamos dejar atrás. Nos referimos al obstáculo substantialista. Al abordarlo podremos notar cómo, “de una manera general, los obstáculos a la cultura científica se presentan siempre por pares” (BACHELARD, 2010, p. 23), o quizás quepa decir que se presentan como respuestas antagónicas a la misma pregunta. De allí que el desafío sea no sólo captar las (o)posiciones en torno a esta cuestión, sino sobre todo aprehender esa pregunta en su especificidad y en sus consecuencias para nuestro modo de investigar el

cuerpo. Pues no alcanza con refutar dichas respuestas antagónicas, para dar luego nosotros una nueva respuesta a la misma pregunta, antes bien de lo que se trata es de descomponer la pregunta, que es también descomponer el obstáculo epistemológico que ella genera.

El obstáculo substancialista

En esta sección abordaremos “uno de los obstáculos más difíciles de superar, porque está apoyado en una filosofía fácil. Nos referimos al substancialismo” (BACHELARD, 2010, p. 24). Éste se presenta como especialmente difícil de ser puesto en discusión cuando de lo que se trata es de investigar el cuerpo. Quizás ello se deba a que “pareciera que el hombre pudiera sentir y conocer directamente las propiedades íntimas de su ser físico. [...] El hombre a través de su cuerpo sobrecogido por un vago sentimiento, tiene conciencia de ser una sustancia” (BACHELARD, 2010, p. 151-152). Y es esa experiencia justamente la que hemos de romper para sortear este obstáculo epistemológico.

Cuando nos referimos a una concepción substancialista no sólo estamos aludiendo a la tendencia a igualar el cuerpo a una sustancia extensa, oponiéndolo por tanto a una dimensión “interna” no-corporal, que hunde sus raíces en una suerte de apropiación de la tradición cartesiana. También, y más fundamentalmente, nos estamos refiriendo a la tendencia a esencializar el cuerpo, tornándolo inmutable e inmodificable por los procesos socio-históricos. Concepción que presenta muchas variantes que, no obstante, pueden agruparse, sin ser excesivamente simplificadores, en torno a una oposición polar, o mejor aún, a uno de esos pares que a través de Bachelard mencionábamos: aquél que hace del cuerpo una esencia positiva y aprehensible por nuestras categorías conceptuales y aquél que lo torna una esencia negativa, imposible de ser domesticada por cualquier intento de aprehensión racional. Si bien el primero es, con mucho, el que ha predominado a lo largo de la historia del pensamiento moderno –llegando hasta nuestros días en versiones más matizadas–, el segundo está adquiriendo un ascendente protagonismo en las sobre el cuerpo.

Positivo se manifiesta claramente en la concepción organicista del cuerpo, la cual no sólo indaga cómo funciona el cuerpo sino que presupone una concepción de este, aun cuando no se explicita como tal. En ella el cuerpo es situado por fuera del devenir histórico, en tanto ente natural cuya única temporalidad presenta la figura del ciclo, del proceso (de maduración, etc.) que se reitera siempre igual.

Esta versión, aunque aún predominante en la Educación Física, resulta cada vez más discutida en el ámbito de la educación del cuerpo, en el cual ha cobrado centralidad una concepción que busca destacar la dimensión histórica de lo corporal. Sin embargo, a nuestro entender, no estamos más que ante una versión matizada del mismo esencialismo, en el cual se introduce una dimensión histórica pero que nunca resulta atinente al cuerpo como tal, sino a las “representaciones” o “sentidos” que determinados agentes o grupos tienen de él. Es decir, nunca se pone en discusión que ser alto o bajo, gordo o flaco, son cuestiones propias del cuerpo, en todo caso lo que se historiza es la valoración y las representaciones asociadas a la altura o la gordura. La pregunta de investigación historiza la gordura (VIGARELLO, 2011), o bien señala la particularidad de que, aun cuando menospreciada en el modelo de cuerpo dominante en la Argentina contemporánea, la misma es valorada positivamente entre determinados grupos sociales, como los barrabravas (GARRIGA, 2007). Sin embargo, ello nunca pone en cuestión la evidencia primera e inmediata que vincula ambas cosas, es decir, no se formula el interrogante (analíticamente previo) acerca de cuál es el proceso a través del cual se ha *establecido* que la gordura es una propiedad del cuerpo.

Posiblemente el trabajo en que más evidente resulta esto sea, no casualmente, el clásico trabajo de Marcel Mauss sobre las técnicas corporales, el cual puede considerarse un texto pionero, en el que se presenta el modelo de investigación que aún hoy predomina en los estudios sociales sobre el cuerpo. En efecto, allí se abre la posibilidad de estudiar sociológica y antropológicamente el cuerpo, pero construyendo como objeto de tal indagación sus “técnicas” y no el cuerpo como tal. Se pueden indagar las distintas maneras de caminar, de reposar o de dar a luz, pero sin que ello lleve a estudiar científicamente si el caminar *es* corporal o, al menos, a investigar cómo se produce socio-históricamente ese cuerpo que es indisoluble del caminar, a la vez que completamente disociado del pensar que, por supuesto, no es admitido entre las técnicas propias del cuerpo. Y esto, nuevamente, es una evidencia que no se discute. En definitiva, esta concepción hace a las técnicas históricas y variables, mientras deja al cuerpo en su estatuto de esencia ahistórica.

A esto se oponen especularmente aquellas concepciones para las cuales lo propio del cuerpo reside no en lo que este es sino, justamente, en la imposibilidad última de aprehender su ser, de fijarlo a través de nuestras categorías conceptuales. Pues “esa peculiar energía, empuje o pulsión” (CITRO, 2009, p. 72) que lo caracteriza desborda todo intento de captarlo, intentos que, a su vez, no pueden ser tematizados más que como el (en última instancia vano) esfuerzo por *domesticar* esa energía indomesticable.

Estamos ante una concepción igual de esencialista que la anterior, sólo que ahora se trata de una esencia negativa, que atraviesa y subvierte nuestras categorías racionales, marco en el cual “es *imposible* acceder a ese conocimiento pleno de los significantes y corporalidades de los otros” (CITRO, 2009, p. 89). En última instancia, todo intento de conocimiento es cuestionado por contener en ciernes la pretensión de “fijar” el empuje del cuerpo, es decir, lo (por esencia) infijable.

Es en este marco, entonces, que para sortear el substancialismo como obstáculo epistemológico cabe realizar una doble ruptura, que rechace ambos esencialismos o, mejor aún, poner en juego una mirada que descomponga su núcleo común. Esta tarea delinea un posible sendero a ser transitado por las investigaciones sobre el cuerpo y, consecuentemente, por las prácticas orientadas a su educación, cuyo primer paso consistirá, por tanto, en romper con las evidencias primeras para preguntarnos –en línea con el planteo de Bachelard– ¿cómo se produce el cuerpo?, historizando no sólo sus técnicas sino el cuerpo mismo como tal, los atributos que a él ligamos y aquellos a los que lo oponemos. En definitiva, se trata de poner en juego una concepción relacional, que aborde el significado que en una determinada sociedad se da al cuerpo en cuanto término dentro de una estructura relacional, cuyo valor se define como un efecto de esa lógica relacional y no *a priori*. Esto es, sin soldar propiedades como el caminar o la gordura a la noción de cuerpo.

De un cuerpo a otro

La Educación Física no cesa de tropezar con el obstáculo substancialista, pese a que Bachelard lo describió con precisión hace ya ochenta años. Desde el comienzo, que situamos emblemáticamente en 1882, la Educación Física hizo propio el cuerpo extenso que Descartes legó a la ciencia clásica y la fisiología definió en su objeto a fines del siglo XVIII. Como dijimos en otro lugar citando a François Jacob (CRISORIO, 2003, p. 29) “esa *organización* de órganos y funciones resuelta primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico” (JACOB, 1977, p. 47), ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Probablemente debido a esta apropiación que señalamos, la Educación Física no se ocupó del cuerpo sino del movimiento, con el consecuente abandono de aquél a su evidencia primera, captada en una experiencia que se quiere concreta y real, natural e inmediata pero que, como señalamos antes, la experiencia

científica necesariamente contradice. A la vez, y probablemente por el mismo motivo, la Educación Física ha tratado el movimiento en los términos de la mecánica clásica.

Desde el comienzo, entonces, la Educación Física estuvo alienada, según argumentamos en otro lugar (CRISORIO, 2003, p. 33) a una epistemología empirista y positivista, y a una ilusión científicista, que suponen a partes iguales la existencia de un mundo real, prediscursivo, que por supuesto incluye el cuerpo de los hombres en tanto cuerpo natural. Es decir, que pertenece a la Naturaleza y por ello es dado y constante, y tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es. Sin embargo, algunos historiadores de la ciencia, como Koyré y Canguilhem, y algunos epistemólogos, por ejemplo Lakatos, han mostrado que tanto el empirismo como el positivismo nacen en cierta filosofía de la ciencia y no en la ciencia misma; que, por el contrario, la ciencia, la que en el siglo XVII se separó radicalmente de la episteme antigua, no ha procedido, desde Galileo hasta hoy, anteponiendo el experimento o el método a la teoría, más allá de las creencias de los propios científicos.

Según Stephen Hawking, hasta la llegada de la física moderna “se acostumbraba pensar que todo el conocimiento sobre el mundo podría ser obtenido mediante observación directa, y que las cosas son lo que parecen a la percepción de los sentidos”. Pero los éxitos de la física moderna, “que está basada en conceptos [...] que chocan con la experiencia cotidiana, han demostrado que no es así”. Por lo que “la visión ingenua de la realidad no es compatible con la física moderna” (HAWKING, 2010, p. 5). Finalmente, la posición de Hawking, de adoptar un “realismo dependiente del modelo”, basada en la idea de que “nuestros cerebros interpretan los datos de los órganos sensoriales elaborando un modelo del mundo” (*ibid.*), es la misma que permitió a Saussure ver que: “lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras” (SAUSSURE, 1945, p. 36).

Muchas de las dificultades –si no todas– de la Educación Física para crear su objeto y elaborar una teoría que habilite un razonamiento experimental, pueden explicarse considerando sus tropiezos con los obstáculos que Bachelard llamó sustancialista y de la experiencia básica. Y es frente a ello que nos hemos propuesto aprovechar los auxilios que puede brindar la epistemología no positivista, para elaborar y desarrollar un PIC, al que llamamos *Educación Corporal* y que aún está vigente. Los programas de investigación científica (PICs) no operan con hipótesis o teorías aisladas sino, antes bien,

con series de teorías que se superan unas a otras en la medida en que el programa progresa e, incluso, como es nuestro caso, con un conjunto de teorías articuladas. En ellos, las hipótesis y conjeturas conforman lo que se ha llamado “núcleo firme”, por un lado, y “cinturón protector”, por el otro. El primero contiene las hipótesis fundamentales y características del programa, que no están sujetas a verificación experimental sino que se establecen por decisión metodológica de los participantes del programa. El segundo reúne a las hipótesis auxiliares, ajustables, cambiables, cuya función es proteger el núcleo firme que caracteriza al programa.

Los PICs tienen también su *heurística*, una maquinaria elaborada para resguardar y favorecer sus innovaciones, que asume formas positivas, cuando indica las rutas de investigación que deben seguirse para establecer desarrollos nuevos y congruentes con las características del programa, y negativas, cuando opera para sostener los supuestos básicos del programa, ya que el núcleo firme es irrefutable *a priori* por decisión metodológica. No obstante, cabe distinguir –con Lakatos (1989, p. 16)– entre programas de investigación científicos, o progresivos, y pseudocientíficos, o regresivos. En los primeros la teoría conduce a descubrir hechos nuevos, desconocidos, inesperados y sorprendentes: los avances son teóricos y sólo en consecuencia “prácticos”. En los segundos las teorías se crean sólo para salvar hechos conocidos o explicar acontecimientos ocurridos, fabricando hipótesis auxiliares para proteger a la teoría de esos mismos hechos. Por ejemplo, la fisiología del esfuerzo y la teoría del entrenamiento, de modo general y en su conjunto, tienen una muy pobre capacidad predictiva.

El PIC *Educación Corporal* articula un conjunto de teorías (sobre el cuerpo y el movimiento humanos, el sujeto, la enseñanza), cuyo núcleo firme postula un cuerpo constituido en un orden simbólico, es decir, producido en él y por él. Pues, “nada sino él [el cuerpo de lo simbólico] aísla el cuerpo tomado en sentido ingenuo...” (LACAN, 1977, p. 18). La Educación Corporal concibe al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. Para ella, el cuerpo no es el sustrato preexistente a un sujeto entendido como su epifenómeno sino que, como hemos dicho en otra parte (CRISORIO, 2016, p. 15), es el lenguaje el que da al cuerpo intuitivo, sensible, su carácter de cuerpo (identifica incluso sus partes y las articula) y lo obsequia al sujeto -al que a su vez divide y constituye como sujeto para siempre dividido- que no sabe que si no fuera hablante no se constituiría en un cuerpo constituido para él: “los animales no tienen cuerpo: son cuerpo, u organismo” (*ibíd.*).

El mismo derecho de heurística negativa que consiente que se declare irrefutable *a priori* y por decisión metodológica que el cuerpo es natural, físico o biológico, como lo supone todo el fisiologista, nos asiste para con un cuerpo efecto de lo simbólico, que nada tiene que ver con el organismo biológico ni con naturaleza alguna. tal cuerpo es, propiamente, el cuerpo de la educación, puesto que es producido como construcción particular de cada sujeto en el proceso de su introducción en la cultura a la que ha nacido, es decir, en el orden simbólico de una sociedad dada en una época dada. Proceso que, es preciso decirlo, comienza antes del nacimiento y de ningún modo puede realizarse individualmente. Esto sirve para hacer ver que entendemos que el lenguaje es “condición de la cultura en la medida en que esta posee una arquitectura similar [...]. Una y otra se edifican por medio de operaciones y correlaciones, es decir, de relaciones lógicas [...]” (LÉVI-STRAUSS, 1994, p. 110). Y también para mostrar que el sujeto que postulamos no se identifica con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Antes bien, no identificamos al sujeto sino que lo reconocemos como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. No trabajamos con la etimología que arrancaríamos con *psyche*, sino con la que remite al *subiectum* latino, traducción del *hypokeimenon* griego, que implica “lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante”. Y lo que está en la base del sujeto, lo que yace delante es una relación, una relación de suposición.

La cultura es exclusivamente humana. Implica, como vimos, la estructura del lenguaje y, agregamos, “la operación del significante” (EIDELSZTEIN, 2001, p. 12). De la cultura, el lenguaje no es una práctica, pero habilita todas las prácticas de una sociedad dada en una época dada. Definimos estas prácticas, con Foucault, como formas de hacer, pensar, decir (CASTRO, 2004, p. 273). Las prácticas culturales toman por objeto sujetos – en el sentido en que sujeto significa también asunto, tema, materia– entre ellos el cuerpo. Podemos entonces definir las prácticas corporales como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo. No como las que los sujetos hacen con su cuerpo, como las define la Praxiología Motriz. En primer lugar porque ello implica darle entidad a un sujeto impreciso que hace cosas imprecisas con un cuerpo impreciso: un cuerpo y un sujeto, en todo caso, lógicamente anteriores al hacer. En cambio, como también hemos dicho, pensamos que sujeto y cuerpo son hechos, producidos, por formas de hacer, pensar, decir; por lo que no pueden ser lógicamente anteriores a las prácticas que los hacen.

Este cuerpo, producido por el lenguaje y las prácticas que habilita en un momento dado de una cultura dada, es distinto en cada cultura, e incluso en momentos distintos de una misma cultura, pero está en todas las culturas y en todos los momentos. Es también, entonces –a diferencia del organismo, propio de las ciencias médicas, y de otros cuerpos forjados por otras disciplinas– el cuerpo que se encuentra en la experiencia social, fruto de la educación, que se inicia en la familia (la función madre es, ante todo, una función de transmisión de la cultura y de inclusión en ella) y continúa en las instancias públicas que cada sociedad dispone. Quizá este cuerpo, el cuerpo, sólo sea una convención, o quizá, como arriesga Michel de Certeau (1982, p. 180), sólo sea “algo mítico, en el sentido de que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas”.

El cuerpo en la educación corporal

Sobre este cuerpo la Educación Corporal vuelve la teoría –quizá el único método que puede reputarse científico sea el de volver la teoría sobre los hechos, en nuestro caso las prácticas– que opera la reducción lógica que constituye el objeto de estudio. Mediante ese procedimiento aislamos un cuerpo que llamamos de la acción y que no debe confundirse con el cuerpo en acción, o en movimiento, sino con el que podría corresponder a la actividad humana que Hannah Arendt aisló de la labor y del trabajo (2009), y del que es preciso advertir que Arendt no dijo una palabra. Nuestro concepto de acción no coincide *in extenso* con el de ella. No obstante, rescatamos de él la separación que hace de su ámbito del de la labor y del del trabajo para recuperar de los griegos esa “esfera de los asuntos humanos [...] de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta” (ARENDR, 2009, p. 39).

En efecto, los griegos no consideraban que la labor ni el trabajo tuvieran la dignidad suficiente para fundar un *bios*, una forma de vida auténticamente humana, puesto que producían lo útil y necesario; es decir, no tenían la independencia de las necesidades humanas que su estatuto de la libertad requería. Para ellos, sólo la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*) podían producir y constituir una vida propiamente humana (*bios*). En la base de nuestro programa está la consideración de que el lenguaje habilita prácticas y que las prácticas hacen cosas, entre ellas cuerpo. Cabría entonces llamar a un cuerpo así producido cuerpo de las prácticas, y no sería una denominación del todo inexacta para el cuerpo general, si podemos llamar así al de un momento dado de una sociedad dada. Pero si consideramos la dimensión particular inherente al cuerpo de cada uno, se ve claramente

que las prácticas, a su vez, habilitan acciones. Resulta más exacto, entonces, utilizar la palabra acción, que da cuenta de la actuación de cada sujeto en el seno de las prácticas.

De este modo el cuerpo, en tanto construcción particular que se realiza en el marco general que habilita una cultura determinada en un momento determinado, puede pensarse con propiedad como sus acciones. Es cierto, como hemos visto en otra parte (CRISORIO, 2016, p. 18), que las sociedades modernas excluyen en todos sus niveles la posibilidad de acción, y que en su lugar esperan de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas que tienden a “normalizarlos” (ARENDT, 2009, p. 51). Pero eso no implica que sujeto y cuerpo no persistan como posibilidad de acción ni que ese cuerpo no sea el que se constituye para nosotros.

Si bien Arendt, siguiendo a los griegos, y en esto en particular a Aristóteles, refiere la acción a la esfera política, a “la vida dedicada a los asuntos de la *polis*”, también destaca, porque los griegos lo destacan, el interés por lo bello, “por las cosas no necesarias ni meramente útiles” y “la vida del disfrute de los placeres corporales, en la que se consume lo hermoso” (2009, p. 26). Es un hecho que no requiere demostración que las prácticas culturales que en nuestras sociedades occidentales hacen cuerpo, aunque no hayan sido políticas en sentido estricto, son públicas y se dan “sin la mediación de cosas o materia” (ARENDT, 2009, p. 21-22). Llamamos a estas prácticas “corporales”, relativas al cuerpo, no en referencia al cuerpo consistente, substancial y extenso, que la fisiología define en su objeto; tampoco decimos que ellas “hacen” cuerpo porque pensemos que moldean de algún modo tal substancia (aun si en algunos casos algo así ocurre). Nos referimos, en cambio, al cuerpo que el discurso -si se entiende por discurso cierto uso de las estructuras del lenguaje- constituye para el sujeto que se constituye en él, en cuanto identifica y articula sus partes, define sus contornos, estatura, porte, sexo, género, y lo distingue tanto de otros cuerpos como de todo lo que se juzga de otra índole,

Todas las culturas disponen, además, de prácticas en las que este cuerpo puede actualizarse como tal, es decir, actuar, involucrando un requisito de libertad que descarta las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo (cf. ARENDT, 2009, p. 26), aún nuestras sociedades, en las que, como ha visto Arendt “la conducta ha reemplazado a la acción como la principal forma de relación humana” (*ibid.* p. 52). Desde nuestro punto de vista, la educación no puede obviar ni desatender estas prácticas, que siempre articulan, de un modo u otro, *praxis* y *lexis*, acción y discurso, de maneras que implican el requisito de libertad

que cualifica la vida; antes bien, puede concebirse como una tarea de la enseñanza y la educación en el terreno del cuerpo aumentar, a partir de las formas de racionalidad que organizan los modos de obrar, la libertad con que los sujetos actúan en las prácticas (CRISORIO, 2018, en prensa). Para esto, el PIC Educación Corporal articula con una teoría del cuerpo, un conjunto de teorías sobre las prácticas corporales, el sujeto, la enseñanza, con exigencias de congruencia entre ellas y con las observaciones disponibles, con un exceso de contenido empírico, esto es, con capacidad de predicción, que no podemos siquiera reseñar aquí.

Referencias

- ARENDDT, H. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ARISTÓTELES. *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal: Universidad de Quilmes, 2004.
- CITRO, S. *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos, 2009.
- CRISORIO, R. “Conocimiento, saber y verdad”. En: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *La educación física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2003.
- CRISORIO, R. “Sujeto y cuerpo en educación”. *Didaskomai*, n. 7, p. 3-21, 2016.
- CRISORIO, R. *El cuerpo entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos, 2017.
- CRISORIO, R. “Prácticas corporales en educación corporal”, 2018, en prensa.
- DE CERTEAU, M. “Histoire des corps: entretien avec Michel de Certeau”, entrevista realizada por Georges Vigarello, *Esprit*, n. 2, 1982.
- DE SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.
- DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.
- EIDELSZTEIN, A. *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva, 2001.
- FOUCAULT, M. “A propósito de las palabras y las cosas”. *Saber y verdad*. Madrid: la Piqueta, 1991.
- GARRIGA, J. *Haciendo amigos a las piñas*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- HAWKING, S.; MLODINOW, L. *El gran diseño*. Barcelona: Crítica, 2010.
- JACOB, F. *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia, 1977.
- LACAN, J. *Psicoanálisis: radiofonía & televisión*. *Radiofonía*. Barcelona: Anagrama, 1977.

LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad, 1989.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropología estructural*. Buenos Aires: Altaya, 1994.

MOSSO, Á. *La educación física de la juventud*, Madrid: Librería de José Jorro, 1894.

NANCY, J. L. *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra, 2014.

SURRALLÉS, A. “Afectividad y epistemología de las Ciencias Humanas”. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica, Núm. Especial, nov./dic. 2005, s/p. Disponible en: www.aibr.org. Consultado en: 26 feb.2019.

VIGARELLO, G. *Historia de la obesidad*. Buenos aires: Nueva Visión, 2011.

Cuerpo y educación: bases para un programa materialista

Cecilia Seré

Introducción

Existen importantes antecedentes respecto a los movimientos teórico-conceptuales y práctico-ideológicos que atravesaron el campo de la educación física en Uruguay (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018 y 2013; MORA; PÍRIZ, 2018; CHIAPPINI; FERRÉS, 2014). Este trabajo¹ recapitula algunos de dichos antecedentes con el objetivo de presentar el estado de la discusión sobre el cuerpo y su educación, para, a partir de allí, introducir algunas de las discusiones por las que se transita actualmente.

El texto se organiza en cinco secciones. En primer lugar se sintetizan brevemente las modulaciones por las que ha transitado la educación física en el país desde la última década del pasado siglo hasta la actualidad. Seguidamente se presenta la transición que se formula entre educación física y educación del cuerpo, para luego dar lugar a la presentación de lo que denomino un “programa materialista”. Dicho programa es producto de ciertos trabajos de investigación realizados en los últimos años en el Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República – Uruguay). El cuarto apartado se orienta a presentar bases generales de la configuración del cuerpo como objeto específico de ese programa. Finalmente y a modo de consideraciones finales, se muestra la existencia de cierto desfasaje de la discusión en torno a la cuestión de la educación, colocando algunos elementos generales para pensar dicho aspecto.

¹ Este trabajo forma parte de la Línea de investigación Estudios sobre el cuerpo y la política, perteneciente al Grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República – Uruguay).

Es importante considerar que las modulaciones realizadas en el campo, específicamente aquellas de los últimos años, fueron significativamente propiciadas por la interacción con distintos grupos de investigación de la región, principalmente de Argentina y Brasil. Eso no supone una homogeneidad en los planteos, mas señala la importancia de los múltiples espacios de discusión e intercambio que permiten poner a prueba las proposiciones que se formulan.

El estado de la discusión sobre la educación del cuerpo

Según señala Rodríguez Giménez (2018) es posible identificar tres grandes momentos por los que atravesó el campo de la educación física en Uruguay en las últimas décadas², específicamente en referencia al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) que, desde 2006, forma parte de la Universidad de la República. Estos tres grandes momentos se desarrollan a partir de una primera ruptura, a la vez conceptual y generacional, que surge de una revisión crítica al predominio de las ciencias naturales. Estos se organizan de la siguiente forma: un primer momento en el que las denominadas “ciencias de la educación” jugaron un papel central; un segundo momento que se puede identificar como “momento foucaultiano”; y finalmente un momento en el cual se trabaja en torno a la posibilidad de una teoría de la educación física o teoría de la educación del cuerpo.

Para el caso de Uruguay esta ruptura tuvo sus primeros antecedentes a fines de siglo XX, cuando ciertos empujes revisionistas o críticos del campo convergieron y repercutieron institucionalmente, teniendo entre algunos de sus efectos la reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, que se concretó en 1992. Dicho Plan muestra claramente una primera ruptura conceptual e ideológica que posiciona a las “ciencias de la educación” en el escenario epistemológico del campo de la educación física, movimiento que estuvo acompañado por una revisión crítica del tecnicismo y practicismo, consigna clave de la impronta biomédica y deportiva (cf. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018). Metodología, planificación y evaluación comenzaron a ser herramientas de significativa importancia para la profesionalización docente del campo que, sin saberlo, reemplazaba una debilidad epistemológica por otra.

² Para este trabajo se toman especialmente las modulaciones que acontecieron a partir de la década de los '90 del siglo pasado, tomando como momento de corte la implementación del Plan de Estudios de 1992 para la Licenciatura en Educación Física en el ISEF.

El ingreso de las ciencias de la educación permitió introducir nuevas discusiones pero, aún sin desmerecer su relevancia para el campo, es posible afirmar que no supuso un incremento en términos de la definición epistemológica de éste. La distinción entre ciencia e ideología era (es) débil³, y eso redundaba en su dificultad para establecer elementos teóricos y conceptuales que permitan abonar en la formulación conceptual de la educación física. Aun cuando no se espere que la educación física devenga una ciencia (ya resuena de forma anecdótica ese “joven saber, a punto de constituirse en ciencia” que vaticinaba Mariano Giraldes en su *Didáctica de una cultura de lo corporal*⁴), el desafío no se despega de la apuesta teórica que, desde los últimos años, se realiza de forma sistemática al menos en ciertos ámbitos de la comunidad académica.

Sin embargo, aun cuando esta modulación inaugurada por las ciencias de la educación supusiera una incorporación de nuevos elementos al campo, la cuestión del cuerpo permanecía todavía afectada por su definición biológica. Emblema de ello fue la adhesión a la definición bio-psico-social, en la que implícitamente se supone que lo corporal remite a lo *bio*, a lo cual se le anexa una dimensión “psicológica” y otra “social” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018). La educación física, ahora amparada por el discurso de las ciencias de la educación, se valió de los parámetros específicos de la psicología, confirmando un dualismo que, si bien cómodamente permitía a la educación física encargarse del lado corporal de la división, a la vez pretendía anularlo bajo la consigna de lo “integral”. Lo relevante es que, si bien fueron claves para poner límites a la falacia naturalista que establecía una linealidad entre las ciencias biomédicas y los principios para organizar la práctica, “ni la psicología ni la sociología sirvieron para estructurar epistémicamente a la educación física” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018, p. 56).

La impronta de las ciencias de la educación permitió que al dispositivo higienista de administrar organismos se le incorporara una nueva funcionalidad: la novedad pedagógica de “educar en valores”. Con todo, si algo han compartido la biología y la pedagogía es que ambas han sido claves del dispositivo biopolítico, y se encuentran específicamente allí donde la biopolítica pone a funcionar los sistemas nacionales de educación. Pero para poner en evidencia esta solidaridad, fue necesario que la educación física ingresara, como señala Rodríguez Giménez (2018), en su “momento foucaultiano”. A partir de entonces, no solo proliferaron los discursos que

³ Sobre este tema se ha trabajado, especialmente a partir de Althusser (1985) y Lacan (1965). Cf. Rodríguez Giménez (2018).

⁴ Cf. Giraldes, M.; Brizzi, H.; Madueño, J. A. (1994, p. 55)

ponían al cuerpo como blanco de poder de los dispositivos pedagógicos, sino también comenzaron a aparecer investigaciones en torno a las políticas públicas que ponían al cuerpo como objeto de gobierno⁵.

Este “momento foucaultiano” tuvo sus efectos a nivel del saber, porque fácilmente se incorporó (mayoritariamente de forma simplificada) la relación entre saber y poder, estableciendo una linealidad entre uno y otro. La educación física (así como la educación en general) adoptó la idea de que “saber es poder”, pero también que el saber es efecto de relaciones de poder, cuestión que afectó a un campo que ya presentaba dificultades epistemológicas o, en todo caso, que la cuestión del saber le resultaba problemática. El resultado fue que se acabó esquivando el análisis respecto de la estructura de saber, para orientarse hacia el problema de las relaciones de fuerza que allí se ponen a funcionar (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018).

Con todo, es importante destacar que los últimos años han reorientado el debate de ciertos grupos de investigación del ISEF, que iniciaron una importante problematización a los aspectos específicamente epistémicos del campo, donde la cuestión de la teoría, el saber (y los saberes) comenzaron a estructurar gran parte de sus intereses de pesquisa⁶.

Las referidas discusiones no tuvieron su lugar únicamente en Uruguay. En todo caso se podría decir que dichas modulaciones teóricas y conceptuales no hubieran sido tales sin el permanente diálogo que se estableció entre grupos de investigación e investigadores principalmente de Argentina y Brasil⁷. Así mismo, es significativo destacar el diálogo (aunque en este caso no de forma personal) con autores ajenos al campo de la educación física (así como ajenos al campo de la psicomotricidad, las ciencias de la educación y las llamadas ciencias del deporte y la actividad física). Se

⁵ Algunas de estas investigaciones, absolutamente relevantes para el campo, son: Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012), Scarlatto (2015), Caldeiro (2017), Pérez Monkas (2016), entre otros. La articulación entre cuerpo y política fue también objeto de mi tesis de maestría (cf. SERÉ QUINTERO; FERNANDEZ VAZ, 2017).

⁶ Dentro de estos grupos se destaca especialmente el Grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza, dirigido por el Dr. Raumar Rodríguez Giménez, que en los últimos años ha trabajado en torno a los problemas epistémicos y epistemológicos de la educación del cuerpo. De forma próxima a este tema se encuentra el Grupo Educación Física, Enseñanza y Escolarización del cuerpo, dirigido por las Mg. Ana Torrón y Mg. Cecilia Ruegger, quienes se han interesado por la identificación y definición de “saberes” específicos del campo, teniendo como preocupación la distinción entre el “saber” y los “saberes”.

⁷ Dentro de estos grupos se destaca el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad (CICES) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) dirigido por el Dr. Ricardo Crisorio; y el Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), coordinado por el Dr. Alexandre Fernandez Vaz y Dr. Jaison José Bassani.

trata de una importante incorporación de lecturas provenientes de autores predominantemente de tradición francesa, vinculados a la filosofía, el psicoanálisis, la lingüística y la historia, entre otros.

De la educación física a la educación del cuerpo

Podríamos decir, a modo de hipótesis, que la educación física adquirió una nueva impronta cuando, no solo se presentaba como una forma específica de educación del cuerpo (aspecto que se puede ir delineando desde la entrada de las ciencias de la educación), sino que esta forma específica de educación del cuerpo se comienza a pensar a partir de ciertos parámetros propios de la tradición materialista. Esa es la búsqueda que realizan los mencionados grupos de investigación del ISEF, aquellos especialmente orientados a dar una discusión epistemológica y trabajar en torno a las posibilidades de formular una teoría del campo.

Esta nueva impronta supuso repensar el campo en su conjunto (incluso, habría que decir, la propia idea de campo). No solo las nociones de ciencia, verdad, teoría, práctica e ideología comenzaron a ser objeto de análisis, sino también nociones como las de cuerpo, sujeto, discurso, cultura, enseñanza y educación fueron repensadas a partir de este corte.

Con todo, si la educación física fue afectada en sus aspectos epistemológicos, esto se debió principalmente a la incorporación de elementos conceptuales que permitieron reformular esa materialidad sobre la que se despliega: el cuerpo. Sin embargo, si algo permaneció menos afectado por esa incorporación, fue la forma de intervenir sobre esa materialidad⁸. En las modulaciones nominales de educación física a educación del cuerpo o educación corporal, lo que permaneció prácticamente intacto fue la cuestión de la “educación”, que se mantuvo como denominador común de todas ellas.

Es posible afirmar que la intervención, esto es, la forma en la que se opera sobre el cuerpo, ha sido un factor determinante del campo. La pregunta por cómo mejorar la práctica organizó gran parte de las inquietudes y producciones, si bien, a partir de las modulaciones mencionadas, dicha pregunta fue progresivamente acompañada por otra que refería a la definición de un objeto de estudio de la educación física, luego, de la educación del cuerpo. En tanto la primera cuestión (mejorar la práctica) no requería de grandes dificultades epistemológicas, pues se orientaba principalmente

⁸ La cuestión de la “materialidad” es compleja. No se refiere a la dimensión “física” o “extensa” del cuerpo. Incluso en ese sentido se despliega la crítica realizada por Ricardo Crisorio a la educación física, y a partir de dicha crítica su formulación de un “cuerpo incorporeal” (cf. CRISORIO, 2017).

hacia una preocupación por el saber-hacer, la segunda (la definición de un objeto) ponía en el centro de los debates las discusiones respecto al lugar de la educación (física o del cuerpo) en el terreno de la ciencia, y las disputas por su legitimidad como saber científico.

Las ciencias de la educación por un lado y las ciencias biológicas por otro han constituido, al menos para el caso de Uruguay, los andamios científicos que procuraron sostener legítimamente al campo de la educación física, apoyándose entre una y otra de estas estructuras conceptuales denominadas “ciencias”⁹. A mitad de camino entre el campo de la educación y el de las ciencias naturales, la educación física procuró su legitimidad, si bien no dejó de reconocer cierta dificultad para definir un objeto de estudio.

Adoptando una posición crítica a este modelo, comenzaron a desarrollarse producciones orientadas a pensar, no ya específicamente la educación física, sino aquello que comenzó a llamarse “educación del cuerpo” o “educación corporal”¹⁰. Bajo este nuevo modelo, el cuerpo ya no se define por aquello que las ciencias biológicas pueden delimitar, por los saberes que la anatomía y la fisiología pueden ofrecer para explicar eso que identificamos como *res extensa*. Valiéndose de otros campos de saber, más próximos a las ciencias humanas y sociales (con sus múltiples nomenclaturas), la cuestión del cuerpo se vio afectada por otros aspectos teórico-conceptuales (cf. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ; SERÉ QUINTERO, 2013). Se puso en jaque, de forma más implícita que explícita, la pregunta por ¿qué es el cuerpo?, si bien resulta cuestionable que los aporte de disciplinas como la antropología, la sociología o la historia (por ejemplo) pongan definitivamente en cuestión la idea de un cuerpo extenso¹¹. Veremos, entonces, que será necesario atender a las actuales producciones que centran la discusión del cuerpo sobre la base de una teoría del sujeto en la cual éste, el sujeto, y el cuerpo, no se superponen completamente, no pudiendo establecer, por tanto, una relación que se agote en las representaciones (imaginarias).

⁹ Eso no supone admitir que las “ciencias de la educación” tengan el carácter estricto de ciencia. En todo caso, siguiendo a Milner (1996), y tal como plantea Rodríguez Giménez (2018), o son “ciencias” o son “educación”. Para la educación física esto no ha dejado de ser un problema, toda vez que pretendió adquirir un estatuto científico sosteniéndose en un campo que presentaba debilidades epistemológicas semejantes.

¹⁰ Podríamos decir que la idea de “educación del cuerpo” es más próxima a las actuales producciones de la educación física en Uruguay, en tanto la idea de “educación corporal” tiene mayor predominio en Argentina, específicamente en la Universidad Nacional de La Plata en torno a las producciones del CICES.

¹¹ Cf. al respecto Crisorio (2016).

El cuerpo: dos programas, dos objetos

Los debates de los últimos tiempos han puesto el énfasis en la educación del cuerpo, y algunos grupos de investigación del Instituto Superior de Educación Física han detectado la relevancia de formular una teoría de la educación física o teoría de la educación del cuerpo, cuestión que comenzó a ser pensada a partir de las posibilidades que ofrece una lectura materialista¹². Es así que se trabaja en torno a la articulación teórica que se puede establecer entre el materialismo histórico y el materialismo lingüístico, o dicho de otra forma, en el arco que se puede trazar de Marx a Lacan. Eso supuso comenzar a pensar una educación del cuerpo dentro de la teoría del sujeto que propone el psicoanálisis lacaniano. Los esfuerzos realizados han servido para relativizar la lectura biologicista del cuerpo, lectura que ya venía sido cuestionada a partir de miradas de corte antropológico o sociológico, teniendo a David Le Breton (2002a, 2002b) como uno de sus referentes.

Esta perspectiva instauró un nuevo corte. La imposibilidad de establecer continuidades con una lectura psicológica del sujeto supuso una ruptura epistemológica que definió nuevos objetos. Se trata, en cierto sentido, de la formulación de un nuevo “programa”, tal como lo define Jean-Claude Milner (2000), es decir, del trabajo en torno a la delimitación, por anticipado, del conjunto de problemas que son accesibles, accesibilidad que depende de aquello que únicamente es pensable dentro de cierta teoría. Toda vez que se trate de teorías incompatibles, así también lo serán las proposiciones que cada una de ellas formula.

De esta forma la cuestión del cuerpo quedó imbricada en al menos dos programas teóricos diferentes. Evidentemente que, si seguimos la vía abierta por de Saussure y recuperada por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), dichos programas creaban sus propios objetos, y por tanto incluso cuando el significante “cuerpo” fuera común a ambos, se trataba de objetos diferentes.

¹² Para este caso me centraré especialmente en las inquietudes teóricas del grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza, dirigido por el Dr. Raumar Rodríguez Giménez. El principal antecedente se encuentra en el Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI), cuya disolución en 2016 dio lugar a la conformación de los grupos: Cuerpo, Educación y Enseñanza (dirigido por Raumar Rodríguez); Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (dirigido por Paola Dogliotti); Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (dirigido por Cecilia y Ana Torrón); Educación, Sociedad y Tiempo Libre (dirigido por Karen Kühlsen e Inés Scarlato); Estudios socioculturales sobre la salud, la educación física y las prácticas corporales (dirigido por María Rosa Corral).

Es posible identificar, entonces, un programa que podemos llamar “biologicista”, para el cual el cuerpo es prioritariamente definido por la anatomía y la fisiología. Allí podemos incluir, si seguimos el argumento de Crisorio (2016), todas aquellas formulaciones que, aun realizando cierta crítica al biologicismo, no conciben la noción de “cuerpo” más allá de su componente “natural o físico”, esto es, de su dimensión extensa o material. Para este programa, existe un conjunto de proposiciones respecto a qué es el cuerpo, que tarde o temprano remitirían a esa dimensión sustancial de lo humano.

Este programa biologicista ha sido decisivo, no solo para la educación física, sino para el conjunto de nuestra cultura que concibe al hombre como el acoplamiento de una dimensión física y una espiritual, un cuerpo y un alma (mente, intelecto, etc.)¹³. Sin embargo eso no supone que el programa biologicista tenga el monopolio de las interpretaciones sobre lo humano¹⁴, y podríamos considerar un “programa materialista” en el cual la cuestión del cuerpo presenta una base epistémica diferente. Surgen así nuevos problemas (problemas conceptuales) que delimitan a este programa y muestran la “individuación de las teorías” (cf. MILNER, 2000, p. 30), confirmando el hecho de que las teorías se asemejan o distinguen según los problemas que le son accesibles. En este sentido, no se trata de desconocer, para el caso de este “programa materialista”, la dimensión “biológica” del cuerpo, sino de considerar, por un lado, que el conjunto de problemas que allí se formula no es extensivo al programa materialista y, por el otro, que el conjunto de problemas del programa materialista no se resuelve con los elementos teórico-conceptuales del programa biologicista. En términos de Milner, se podría afirmar que

una teoría determinada elige un programa de investigaciones antes que otro. Se deriva de ello que elegir entre dos teorías es optar entre dos programas; ahora bien, lo que distingue a un programa de otro no es que en el programa A determinada proposición P sea verdadera y que

¹³ Incluso podríamos afirmar que la psicología, como disciplina orientada al análisis o estudio de esa alteridad del cuerpo (procesos mentales, psiquis, etc.), también se sostiene sobre este programa biologicista. Eso no supone considerar que toda la psicología sostenga sus argumentos y explicaciones en cuestiones “biológicas” del hombre, sino que supone esta división de lo humano entre una sustancia material y una inmaterial.

¹⁴ Podemos destacar el corte que se instaura con el descubrimiento freudiano del inconsciente, y la posterior epistemología lacaniana sobre el *parlêtre* (neologismo de Lacan que puede ser traducido como *hablanser* o *ser hablante*). Resulta evidente que las referencias a la biología en Freud son inevitables, si bien habrá que considerar, como señala Lacan, que la biología freudiana no es la biología (cf. al respecto MILLER, 2002, cf. también ALTHUSSER, 1977).

en el programa B la misma proposición sea falsa. Lo que distingue a los dos programas es que, en lo fundamental, no se pueda hablar de la misma proposición P (MILNER, 2000, p. 30).

Por ello, aun cuando ambos programas hagan alusión al “cuerpo”, va de suyo que no hay conmensurabilidad entre las proposiciones. En ambos casos se trata de denominaciones específicas que, aun pudiendo ser compuestas con palabras del vocabulario común, construyen (en la medida en que se establece una ruptura epistemológica con el empirismo), sus propios objetos (cf. BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002). De esta forma, aun cuando pueda suponerse que la noción de cuerpo es de comprensión general, es necesario recordar, como dice Althusser, que el sentido de los términos no está fijado por su uso corriente, sino por “las relaciones existentes entre los conceptos teóricos en el interior de su sistema” (1970, p. 10). De ahí la dificultad ante la pregunta ¿qué es el cuerpo?, cuestión que, desde hace varios años, atraviesa las preocupaciones del Grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza (ISEF-Udelar), más que para dar una respuesta definitiva, para organizar el trabajo teórico de un programa que se propone regirse por las premisas del materialismo.

En este sentido cabe destacar que un programa no necesariamente anula al otro. Lo significativo es considerar, como plantean Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002, p. 72), que el objeto se construye “deliberada y metódicamente”, aspecto frecuentemente omitido por ciertas lecturas empiristas que continúan haciendo énfasis en la importancia de la práctica, desconociendo que no son las relaciones entre cosas (sino las relaciones conceptuales entre problemas) las que delimitan los campos científicos (WEBER, en: BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002).

El cuerpo en un programa materialista

Ya se mencionó que la cuestión de la biología no es negada cuando se trata de pensar el cuerpo en un programa materialista. Evidentemente nos referimos aquí, cabe recordarlo, a la articulación que se puede realizar entre el materialismo histórico y el materialismo lingüístico. Se podrá retomar el *Seminario sobre La Angustia* que Jacques Lacan dictó en 1962-1963, en el cual señalaba que, más que desconocer las referencias biológicas, es necesario de antemano reconocer que “la más primitiva diferencia estructural introduce el hecho de las rupturas, de los cortes, introduce la dialéctica del significante” (LACAN, 2006, p. 79).

Esta diferencia estructural da cuenta de la distancia que se establece entre un programa y otro. Nuevamente, no es que el programa materialista pretenda negar la biología, sino que, al introducir la dialéctica del significante, la oposición naturaleza/cultura se vuelve inútil (cf. MILNER, 2012, p. 26)¹⁵. Bajo estos parámetros, el cuerpo pasa a ser un objeto diferente de aquel definido por la biología, cuestión que el programa materialista resuelve a través de la distinción organismo/cuerpo. Al primero caben las particularidades anatómicas y fisiológicas, en cuanto el segundo no puede ser captado por los recursos conceptuales de las llamadas ciencias naturales. De esta forma, si la distinción entre naturaleza y cultura se suprime, no es posible colocar a la biología del lado de la naturaleza y al cuerpo del lado de la cultura. Dicho en otros términos, se anula la idea de que el organismo (su descripción biológica) es “natural”¹⁶ y que el cuerpo remite a atributos culturales o sociales propios de un imaginario.

Como señaló Rodríguez Giménez (2016b, p. 209), “[p]ensar la cuestión del cuerpo desde el punto de vista materialista es dar cabida a la primacía del significante; es reconocer que, como proponía Lacan, la palabra ‘es un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero es cuerpo’ (LACAN, 1979, p. 118)”. Es esta inscripción en lo simbólico la que da sentido a la distinción entre cuerpo y organismo. De un lado se encuentra “lo vivo”, estructura orgánica que se diferencia de los animales por sus cualidades; del otro lado un cuerpo hablante, cuestión que no supone una diferencia cualitativa con los animales, sino una división binaria: habla o no habla, o sea, tiene palabra o no. La distinción aristotélica entre voz y palabra, y su consecuente afirmación de que “sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra” (ARISTÓTELES, 1988, P. 45) ha servido para marcar esta diferencia.

El organismo, por su parte, opera en el silencio. Mucho más próximo a esa “máquina” que describió Descartes (2012) en su *Tratado del hombre*, el organismo está escindido del lenguaje. Por eso una descripción anatómica o fisiológica del hombre poco diferiría de la de cualquier animal, puesto

¹⁵ Tal fue la empresa que llevó adelante el estructuralismo: suponer que la oposición *phyei/thesei* (naturaleza/convención) no existía (cf. MILNER, 2003), en la medida en que consideró (y demostró) que sectores enteros que siempre habían pertenecido al *thesei* podían ser objeto de una ciencia en sentido galileano del término (esto es: empírica y matematizada).

¹⁶ De alguna forma esta parece ser la posición de Jacques Alain Miller en su lectura de Lacan, al señalar que “[d]e entrada, y también sobre una base que sería biológica, el sujeto se encuentra afectado de dos cuerpos discordantes. En su estatuto real, el organismo, diferenciado del cuerpo propiamente dicho, su imagen. Organismo (real) / cuerpo (imagen)” (MILLER, 2002, p. 42).

que, lo que tanto en una cuanto en otra se pone en juego es la estructura (topografía, disposición, relación) de los órganos, así como sus funciones y mecanismos.

Sin embargo, cuando la cuestión se refiere al cuerpo, entramos en el terreno de lo específicamente humano, puesto que el cuerpo no se reduce a las cualidades anatómicas y fisiológicas, sino a la inscripción de una materialidad (lo vivo) en el orden simbólico. La diferencia ha sido planteada en los siguientes términos: “el cuerpo adviene allí donde lo vivo es tomado en el campo del Otro, el momento en el que la dialéctica del significante hace su intervención allí donde sólo había la biología y su correlato en la necesidad” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2014, p. 5).

Lo que este programa materialista viene a proponer es que aquella descripción anatómica y fisiológica no es más que una dimensión (imaginaria) que no alcanza lo real del cuerpo. La biología no resuelve el misterio del cuerpo. Es tan imaginaria como la conciencia del cuerpo, o la conciencia de “tener” un cuerpo, la cual es precaria siempre que se asuma la opacidad del inconsciente. Únicamente dentro de los parámetros del materialismo lingüístico ese “real del cuerpo” supondrá una diferencia con la descripción minuciosa y detallada que pueden dar las ciencias naturales respecto a un funcionamiento orgánico. Esa descripción podrá ser incluida dentro de las “representaciones” de ese real, que mantendrá, parafraseando a Marx (2007), antes como después su autonomía fuera de la mente¹⁷.

La obra de Jean-Claude Milner ha servido como guía para elaborar este programa materialista. A partir de allí se ha trabajado en la expresión “cuerpo hablante”, que ha permitido señalar, de un lado, que cuerpo y organismo no son sinónimos; y del otro lado que cuerpo y sujeto no se superponen. Por eso, si bien la cuestión no se resuelve definitivamente, se puede adelantar que “el cuerpo es la materia en la que un sujeto se singulariza” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2014, p. 6).

La cuestión del dualismo no ha pasado desapercibida. De un lado, el cuerpo; del otro, el alma, el espíritu, la mente, la conciencia. Los términos no son sin consecuencias, aunque deba notarse que, cuando el ascenso de la ciencia moderna frente a la episteme antigua sustituyó la noción de alma por la de conciencia (cf. MILNER, 1996), la parte “extensa” o “material” no sufrió mayores variaciones en su nominación. A pesar de ello, la lectura dualista sostiene una separación-uniión del cuerpo a alguna cosa que la

¹⁷ Actualmente el Grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, coordinado por el Dr. Raumar Rodríguez Giménez se encuentra trabajando en torno a la pregunta por “lo real del cuerpo y su representación”.

resulta radicalmente heterogénea; “A ese Otro término, Descartes le da el nombre de alma; Lacan lo llama Inconsciente o Deseo. Mediante esta variación (que no es anodina), la unión del cuerpo y de su Otro es un cuerpo fragmentado” (MILNER, 2003, p. 56). Puesto que la psicología hizo su trabajo, otras variantes han imperado. En cualquier caso, el hombre será concebido como el “soporte individualizable de la fragmentación-unión” (MILNER, 2003, p. 56), lo que le permitirá “relacionarse” con su cuerpo, elaborar una imagen de su cuerpo, más tarde se le exigirá tener una “conciencia del cuerpo”, puesto que, justamente, “tiene un cuerpo” que, como se puede afirmar desde Descartes en adelante, “le pertenece”¹⁸. Entonces, aunque no sea conveniente abusar de la comparación con los animales, diremos: los animales no tienen cuerpo, son organismo. Por el contrario, en el ser hablante, la división está realizada, más allá de las voluntades individuales. El significante divide al cuerpo de una alteridad, y esa división es la condición de imposibilidad de ser un cuerpo y, al mismo tiempo, es la señal de que las representaciones que se puedan elaborar nunca coinciden plenamente con lo real del cuerpo aunque estén invariablemente afectadas por su existencia.

Consideraciones finales. La educación en un programa materialista: un asunto pendiente

Este trabajo se propuso avanzar en algunos de los diagnósticos sobre la situación (teórico-conceptual) del campo de la educación física. Paradójicamente, ha sido diagnosticada la necesidad de suspender los diagnósticos, y se identificó la necesidad de comenzar a trabajar en torno a la formulación de una teoría de la educación física, o en todo caso, una teoría de la educación del cuerpo. Por ello, luego de la puesta a punto del estado del campo, este trabajo se orientó a sistematizar algunos elementos claves de lo que se optó por llamar un “programa materialista”.

Se trata, evidentemente, de un programa en construcción. Si bien los últimos años han servido para profundizar y distinguir posiciones teóricas específicamente en lo que refiere a la cuestión del cuerpo y el sujeto, han sido considerablemente menores los intentos de analizar la cuestión de la “educación” dentro de las proposiciones que se pueden sostener en un programa materialista. Los trabajos de Luis E. Behares, empero, son un importante antecedente y han guiado gran parte de las producciones en este

¹⁸ El problema de la propiedad del cuerpo en el mundo moderno ha sido objeto de la investigación realizada para obtener el título de Doctora en Ciencias Humanas por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Cf. Seré Quintero (2017).

sentido. Sus investigaciones han situado la cuestión de la enseñanza en un eje discursivo materialista (especialmente BEHARES, 2007), y desde allí también ha presentado elementos para pensar la educación (BEHARES, 2013).

Sin embargo, en el conjunto de producciones vinculadas a la educación física, podría afirmarse que la cuestión de la educación todavía se desarrolla mucho más próxima al “momento foucaultiano” que al programa materialista. Ha sido un avance sustantivo cuestionar críticamente expresiones como “educar en valores” o “educar para formar seres críticos y reflexivos” para mostrar el carácter de “dispositivo” que se despliega detrás de las intervenciones “pedagógicas”. Sin embargo son todavía predominantes los trabajos que analizan la educación como un dispositivo biopolítico, o los efectos que una cierta intervención pedagógica tiene sobre el individuo o la población. Allí, la cuestión del sujeto, tal como se plantea en el programa materialista, se mantiene considerablemente al margen.

Con todo, si lo que se pretende es trabajar en la formulación de una teoría de la educación de cuerpo (y diversos gestos se han realizado en torno a dicha preocupación), es necesario detenerse, no solo en la formulación de este objeto “cuerpo”, sino también de ese otro que delimita algún tipo de “intervención”.

El trabajo en torno a la cuestión del cuerpo ha sido un elemento central para cuestionar el clásico término “educación física”. En el pasaje de la educación física a la “educación del cuerpo” o “educación corporal” se produce una modulación. Sin embargo, aun cambiando el “físico” por el “cuerpo”, no se abandona la “educación” que antecede a una y otra. No se dejan de lado, entonces, las dificultades de pensar una práctica de intervención como una práctica teórica.

La educación, como objeto del programa materialista, será, al igual que el cuerpo, diferente de la educación que se piensa bajo otros parámetros teórico-conceptuales. Dentro de los parámetros del programa materialista, tanto el cuerpo como la educación serán objetos específicos de las proposiciones que ahí se formulan. Si hemos avanzado en la delimitación del cuerpo a partir de las herramientas conceptuales específicas de la teoría del sujeto que se puede enunciar a partir del materialismo lingüístico, habrá que operar de forma análoga cuando se trata de pensar la educación.

Evidentemente el trabajo es de largo aliento y no se resuelve en estas páginas. Como punto de partida habrá que considerar que la educación es asunto de seres hablantes. Si no hablaran, no habría necesidad de establecer

una continuidad generacional¹⁹. El ser hablante es el único afectado por la secuencia generacional, porque es el único que está en la historia. Y si bien desde Marx “sabemos que el sujeto humano, el ego económico, político o filosófico no es el ‘centro’ de la historia” (ALTHUSSER, 1977, p. 35) (sobre todo porque no hay tal “centro” de la historia), eso no quiere decir que no haya una organización, en términos culturales, de ese estar en mundo.

A este desplazamiento del ser hablante respecto al “centro” de la historia, se le conjuga otro, inaugurado por Freud. Althusser lo explica claramente:

Freud nos descubre, a su vez, que el sujeto real, el individuo en su esencia singular, no tiene la figura de un ego concentrado sobre el «yo», la «conciencia» o la «existencia» -sea la existencia del para sí, del propio-cuerpo o del «comportamiento»-, y que el sujeto humano es descentrado, constituido por una estructura que tampoco tiene «centro» más que en el desconocimiento imaginario del «yo», es decir, en las formaciones ideológicas en las que se «reconoce» (ALTHUSSER, 1977, p. 36).

La educación se articula en ese doble descentramiento, el de la historia, y el del sujeto. Es allí que el programa materialista cobra sentido puesto que, como señala Behares (2013, p. 248), el “‘mundo’ ya está representado por una materialidad histórica que es anterior a nuestra existencia, ya viene representado para nosotros. El lenguaje permite la representación y exige la representación; nada puede no ser representado, nada puede quedar fuera de la figura ‘signo’, so pena de no integrar el orden de lo posible; excepto, sin dudas, lo que es del orden de lo imposible de ser representado”. Se trata del materialismo, pero no de un materialismo mecanicista, o un materialismo que se afirme sobre la existencia material, física, de las cosas. Por el contrario, de lo que se trata en el materialismo lingüístico, es de señalar esa materialidad del mundo que no es la del “pensamiento”, sino la de “la falta que no se puede representar porque falta” (BEHARES, 2013, p. 251). Es esa materialidad que Milner señala en términos de “hay”, “gesto de corte sin el cual no hay nada que haya” (1999, p. 9).

¹⁹ Esta delimitación de la educación como una relación entre generaciones ha estado en la base del ideario pedagógico moderno, específicamente a partir de Durkheim, quien en 1922 consideraba la educación como la “acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social” (1974, p. 16). Junto a esta lectura, resulta interesante considerar el argumento de Water Benjamin, quien dentro de un conjunto de aforismos escritos en 1926, colocaba a la educación, no como el dominio de los niños, sino como “el dominio de la relación entre las generaciones” (1987 p. 97).

Si decíamos que la educación es asunto de seres hablantes, es porque supone esa entrada de “lo vivo” en el universo simbólico. Sólo allí, estando en el mundo, se está en el tiempo. Ese estar en el mundo supone un trabajo, propiamente humano, en el que se sacrifica la animalidad a partir de una renuncia pulsional que la cultura demanda. A su vez, este descentramiento derriba la idea de un “sujeto activo” que haría la historia, se haría a sí mismo, y de la misma forma “haría” la educación. En suma, lo que la lectura materialista permite formular es que el sujeto es un efecto, y ningún principio de productor le cabe cuando su condición de amo de sí se enfrenta a su condición de estar *sujeto* a la inestabilidad del lenguaje.

La educación, así formulada, más que una “intervención” que un individuo realiza sobre otro, puede concebirse como una instancia que deviene cuando un sujeto es articulado en una cadena de significantes. Es posible distinguir, en este sentido, los aspectos teleológicos y los aspectos teóricos como dos campos epistémicamente distintos, aunque evidentemente articulados en las prácticas. Descentrar la cuestión en la “intervención” tornaría factible suspender los aspectos teleológicos de la “tarea pedagógica” y propiciaría la formulación de proposiciones de carácter teórico.

Referencias

- ARISTÓTELES. *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- ATLHUSSEER, L. *Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos*. Barcelona: Anagrama, 1970.
- ALTHUSSEER, L. *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.
- BEHARES, L. Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, v. 8, n. esp., p. 1-21, jun. 2007. Disponible en: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1696>.
- BEHARES, L. Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En: SOUTHWELL, M; ROMANO, A. *La escuela y lo justo*. Ensayos acerca de la medida de lo posible. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 2013, p. 245-260.
- BENJAMIN, W. *Dirección única*. Madrid: Alfaguara, 1987.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- CALDEIRO, M. *O corpo em jogo: emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponible en: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1262-D.pdf>.

- CHIAPPINI, D.; FERRÉS C. *Instituto Superior de Educación Física: años de transiciones, agonías y conquistas. 1986-2008*. Montevideo: Udelar, Ediciones Universitarias, 2014.
- CRISORIO, R. ¿Un cuerpo incorporal? *In: CRISORIO, R.; ESCUDERO, C. (Coord). Educación del cuerpo. Currículum, Sujeto y Saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017, p. 179-190.
- CRISORIO, R. Sujeto y cuerpo en educación. *Didaskomai*, n. 7, p. 3-21, 2016.
- DOGLIOTTI, P. *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo (Uruguay), 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino Universitário). Universidad de la República, UdelAR.
- DESCARTES, R. Tratado del hombre. En: *Descartes*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Madrid: Gredos, 2012, p. 673-736.
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire, 1974.
- GIRALDES, M.; BRIZZI, H.; MADUEÑO, J. A. *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: Mariano Giraldes, 1994.
- LACAN, J. *El Seminario de Jacques Lacan*. Libro 10: La Angustia Buenos Aires: Paidós, 2006.
- LACAN, J. (1965). La ciencia y la verdad. En: LACAN, J. *Escritos I*. México: Siglo XXI Editores, 1979, p. 340-362.
- LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002a.
- LE BRETON, D. *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002b.
- MARX, K. El método en la economía política. *In: MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Tomo I. México: Siglo XXI Editores, 2007, p. 20-30.
- MILLER, J-A. *Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Edigraf, 2002.
- MILNER, J-C. *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2000.
- MILNER, J-C. *Claridad de todo*. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao. Buenos Aires: Manantial, 2012.
- MILNER, J-C. *El periplo estructural: figuras y paradigmas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- MILNER, J-C. *El salario del ideal*. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MILNER, J-C. *La obra clara*. Lacan, la ciencia, la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.
- MILNER, J. C. *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Bordes Manantial, 1999.

MORA PEREYRA, B.; PÍRIZ CORREA, R. El cuerpo bajo la lupa: aportes de las ciencias humanas y sociales a la educación física en Uruguay. *Revista de Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte*, v. 8, n. 1, p. 72-90, set. 2018. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/59910/36007>.

PÉREZ MONKAS, G. *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas: una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2916 Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1331/te.1331.pdf>.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología. *Didáskomai*, n. 9, 2018.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. ¿Qué quiere decir darle lugar al cuerpo en una política educativa? A propósito de algunos equívocos respecto del materialismo. In: BEHARES, L.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (org.). *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2016a, p. 207-213.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política*, 2014, inédito.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. *Saber do corpo: entre o político e a política*. (Tesis de Doctorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis, 2016b. Disponible en: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PICH0160-T.pdf>. Acceso en: 14 set. 2016.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. In: GOMES, I.; QUINTÃO DE ALMEIDA, F.; VELOZO, E. *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física*. Petrópolis: Nova Harmonia, 2013, p. 167-192.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ. *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay), Comisión Sectorial de Enseñanza, 2012. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R.; SERÉ QUINTERO, C. La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. In: GALAK, E; VAREA, V. (org.). *Cuerpo y educación física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 87-102.

SCARLATO, I. *Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponible en: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1146-D.pdf>.

SERÉ QUINTERO, C. *Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis, 2017. Disponível en: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PICH0182-T.pdf>.

SERÉ QUINTERO, C.; A. FERNANDEZ VAZ. *Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2017.

Epistemologia e pedagogia na educação física: inter-relações necessárias

*Márcia Chaves-Gamboa
Sílvia Sánchez Gamboa*

Introdução

Por ocasião da comemoração dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e no contexto das propostas de debates dos temas representativos dos Grupos de Trabalho Temático (GTTs) da instituição, selecionamos a problemática das interrelações entre epistemologia e pedagogia na educação física para integrar a coletânea do GTT Epistemologia. Tomando como referência a ementa oficial do GTT Epistemologia¹, situamos nossa reflexão na compreensão da pedagogia como uma das questões centrais que identificam e delimitam o campo da educação física.

A prática e a teoria pedagógicas no contexto dos projetos históricos da educação física se tornam centrais como objetos de estudo da epistemologia, quando esta se propõe resgatar os pressupostos teórico filosóficos e interrogar sobre os saberes constituídos nesse campo de conhecimento. Com base nessa proposta, podemos formular a seguinte questão que orienta nossa reflexão: de que forma se desenvolvem as relações entre a prática e teoria pedagógica com a epistemologia e a reflexão filosófica no campo da educação física no Brasil?

¹ Ementa do GTT Epistemologia: “Estudos dos pressupostos teórico filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento” (disponível em, <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=4>, acesso em dezembro de 2018).

Na tentativa de qualificar respostas para essa indagação organizamos o texto nos seguintes tópicos: a) a articulação entre pedagogia e epistemologia à luz da categoria da *práxis*. Nesse tópico explicitamos as relações entre as dimensões da prática e a teórica com base na evolução histórica dos campos profissional, acadêmico e científico que envolvem a Educação Física. Permeando esses campos encontram-se a relação entre a prática e a teoria, reflexão essa que se expressa na sua forma mais complexa na categoria da *práxis*; b) a segunda parte recupera algumas análises sobre a formação dos campos profissional e acadêmico da educação física escolar, identificando alguns dos conflitos, tais como, o conflito das ‘primazias e flutuações disciplinares’ o conflito do ‘colonialismo epistemológico’ na formação do campo profissional acadêmico, e c) a terceira parte analisa a produção científica sobre a temática ‘escola’ considerando recentes pesquisas no país e, particularmente nas regiões nordeste e norte do Brasil. Essas análises são amostras que representam as significativas relações entre pedagogia e epistemologia, tema central deste trabalho.

O conceito de epistemologia tem a sua origem na composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos*, (razão, explicação) e significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites (AUDI, 2004). Essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (Episteme) que por ter o imperativo de explicitar e justificar os métodos, ou os caminhos e formas da elaboração dos seus resultados e de explicitar a relação lógica entre as perguntas e as respostas sobre os fenômenos e objetos das suas análises enfatiza o rigor nos procedimentos e nas mediações metodológicas. Daí a importância do método como cerne do conhecimento científico.

Na literatura filosófica moderna (final do século XIX), sob a influência do positivismo, o termo ‘epistemologia’ ressurge na literatura filosófica significando literalmente *Teoria da Ciência*. Entretanto, durante o século XX, com o propósito de recuperar a tensão crítica entre filosofia e ciência, a epistemologia se desenvolve como ‘*metaciência*’, ou o estudo que vem depois da ciência (segundo nível) e que tem por objeto a própria ciência e a maneira como ela estuda os seus objetos (primeiro nível), interrogando-a sobre seus princípios, seus fundamentos, seus métodos, suas condições de validade e seus resultados. Nessa perspectiva a ‘epistemologia’ se situa como um campo de tensão entre a ciência e a filosofia e vem se construindo como instrumental de análise da produção científica que oferece categorias oriundas da Filosofia (ontologia) e das Teorias do Conhecimento (gnosologia) para compreender essa produção. No contexto da Educação Física brasileira a articulação

entre epistemologia e a educação física ganhou significativo espaço junto à comunidade científica brasileira, quando o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) mantém dentro da sua estrutura acadêmica, o campo da Epistemologia, como um dos grupos permanentes de trabalhos (GTTs). De acordo com a tradição do GTT Epistemologia, pretendemos, de forma concreta e modesta, procurar os pressupostos teórico-filosóficos das relações entre esse campo do conhecimento e um dos pilares da Educação Física como é a ‘pedagogia’, visando à ampliação da massa crítica necessária para a consolidação do campo científico da área no Brasil.

O conceito de ‘Pedagogia’ do grego *‘paidos’* (criança) está vinculado a um dos ofícios dos escravos, o ‘escravo pedagogo’ significa conduzir as crianças ao ensino e à aprendizagem, conduzir as crianças ao saber, ao conhecimento, cuidar dos meios, formas e maneiras de levar os indivíduos ao conhecimento².

No contexto atual, pedagogia significa teoria das práticas pedagógicas, ou ciências do ensino e da aprendizagem. No contexto do CBCE a pedagogia está vinculada à compreensão dos estudos sobre ‘Educação Física escolar’. O GTT 05 Escola delimita a temática aos “Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.”³

Os contextos comuns entre epistemologia e pedagogia nos levam a conferir que o processo de reflexão crítica sobre os projetos que delimitam o campo científico da Educação Física assim como a fundamentação teórica das práticas pedagógicas nos incentivam a procurar suas relações e conferir a necessidade de explicitar esses nexos perante os desafios de consolidar os campos profissional, acadêmico e científico da Educação Física.

² Conferir em *A origem da Pedagogia e do ideal de cultura*, JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*, São Paulo. Martins Fontes, 2001. Manacorda (1992, p. 48) registra que no período clássico grego, “Nas famílias encontramos também o ‘pedagogo’ ele acompanhava as crianças à escola, e em parte exerce a função e mestre, [...]. Da mesma forma aconteceu ao filósofo Diógenes ser pedagogo dos filhos de Xeníades de Corinto, de quem foi escravo”.

³ Ementa do GTT Escola, disponível em: em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=5>. Acesso em: 01fev. 2019.

Articulações entre epistemologia e pedagogia à luz da categoria da *práxis*

Nesse tópico explicitamos as relações entre as dimensões da prática nas suas diferentes modalidades e a reflexão teórica com base na evolução histórica dos campos profissional, acadêmico e científico que envolvem a Educação Física.

Com o objetivo de delinear brevemente o contexto histórico da relação da teoria e da prática na composição dos campos científicos, recorremos a concepção de campo de Bourdieu (1983). Para esse autor, campo é o “locus onde se trava uma luta” a ideia de campo profissional, acadêmico ou científico não se diferencia de um campo social qualquer, pois trazem consigo suas inter-relações de força, suas disputas implícitas e abertas, seus jogos de estratégias e interesses e se constitui por um sistema de relações objetivas entre posições conquistadas pelos atores. Especificamente, sobre o conceito de campo científico, o autor explicita.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, é o espaço de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nesta luta é o monopólio da autoridade científica, definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos o monopólio da competência científica, compreendida como capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 2003, p. 122).

Na compreensão do campo científico, além da análise interna de caráter propriamente epistemológica também deve se observar a análise externa relacionada com as condições sociais e políticas de seu aparecimento e constituição.

Uma autêntica ciência da ciência só pode constituir-se com a condição de recusar radicalmente a oposição abstrata (que se encontra também na história da arte, por exemplo) entre uma análise imanente ou interna, que caberia mais propriamente a epistemologia e que restituiria a lógica segundo a qual a ciência engendra os seus próprios problemas e uma análise externa, que relacionaria esses problemas às condições sociais do seu aparecimento; e o campo científico enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, uma função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seu métodos, estratégias científicas que pelo fato de se defi-

nirem expressa ou objetivamente pela referência do sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 2003, p. 126).

Seguindo essa lógica, a epistemologia aqui é entendida não apenas como uma tradição da filosofia que munida das teorias do conhecimento e da lógica, trata a ciência como um objeto a ser alvo de suas análises, mas, como um processo complexo e contraditório das suas transformações. Por exemplo, a construção do campo científico, evoluindo e integrando outros campos, tais como o profissional e o acadêmico.

Vejamos a especificidade desses campos. Entendemos que o ‘campo profissional’ se refere ao campo de atuação e da prática. Entendemos que o ‘campo profissional’ se refere ao campo de atuação e da prática histórica no mundo do trabalho, determinado pela passagem dos ofícios às profissões. Já o ‘campo acadêmico’: se limita ao campo de formação e de constituição de estudos e de currículos visando à prática profissional credenciada por processos de ensino e por titulação acadêmica reconhecida. E o ‘campo científico’ se refere à produção de conhecimento e de respostas para os problemas surgidos nos campos anteriores, nas práticas profissionais e nos processos e sistemas de formação acadêmica e profissional. Neste caso, o campo científico se constitui quando a ciência toma por objeto os problemas surgidos na prática e na formação profissional das diversas áreas do conhecimento.

Na composição desses diversos campos, podemos retomar brevemente o histórico da sua evolução. Certamente que a constituição dos campos profissionais e acadêmicos se vinculam ao surgimento das universidades no ocidente. Os historiadores registram que no século XII surgiram as primeiras universidades na forma de corporações de estudantes, (UNIVERSITAS SCHOLARIUM, BOLONHA, 1110), ou corporações de professores (UNIVERSITAS MAGISTRARUM, PARIS, 1150), assim como as voltadas para ensino ou saberes específicos: Direito (Bolonha), Filosofia e Teologia (Paris) e Ciências Naturais (OXFORD, 1200). Mas é na reforma da Universidade de Paris (1806) que esses campos acadêmicos se juntam aos campos profissionais com a proposta de ensino profissionalizante⁴.

Essa proposta surge na tentativa da superação da divisão do trabalho manual e intelectual. Por ocasião da reforma da Universidade de Paris, sob as ordens de Napoleão Bonaparte é realizado um mapeamento dos

⁴ Cf. CHARLE, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996. 1ª parte.

ofícios vinculados às ocupações laborais dos habitantes de seus domínios⁵. Tal reforma pretendeu superar as ‘corporações de ofícios’ constituídas na formação social dos burgos na idade meia, transformando-os em ‘profissões’ se apropriando das contribuições do movimento enciclopedista que buscava sistematizar todos os saberes científicos acumulados⁶.

A síntese entre a caracterização dos ofícios (dimensão prática) e os saberes científicos acumulados (dimensão teórica) deverá acontecer nos currículos profissionais. A estruturação das profissões supõe a integração das atividades práticas vinculadas aos ofícios e a apropriação dos saberes científicos acumulados e das teorias sistematizadas pelos enciclopedistas. Assim a divisão histórica entre a dimensão prática dos ofícios (leigo, técnico, didático vulgar) e as teorias acumuladas no universo das universidades (disciplinas e faculdades) são integradas nos currículos da formação profissional. O profissional, a diferente do leigo ou técnico, terá condições de realizar uma nova prática (profissional) fundamentada na formação científica (domínio de saberes acumulados).

O modelo de formação profissional napoleônico, centralizado nos currículos e no ensino de saberes científicos acumulados ganha um novo capítulo quando a Universidade de Berlim (1810), integra também a pesquisa científica. Esses dois modelos revelam um confronto entre a formação profissional via ‘ensino’ e o modelo que integra a ‘pesquisa científica’. No caso do modelo alemão a formação profissional não acontece apenas com a apropriação, via currículos escolares, dos saberes acumulados, mas, também com a produção de novos conhecimentos, via desenvolvimento da pesquisa científica⁷. Nesse breve histórico da universidade europeia, acompanhamos a evolução dos campos profissional e acadêmico para o campo científico.

⁵ Como um dos resultados imediatos da Revolução Francesa (1789) e da superação do modelo de produção manufatureira, as Corporações de ofícios foram colocadas na ilegalidade (Decreto d’Allarde, 1791).

⁶ Segundo Manacorda (1992), a diferença de outras tentativas, tais como a *anomastica* (coletâneas clássicas e medievais) das *Summae*, *Tesouros* e *Pampeias* do século XVII, “as enciclopédias junto ao rigor científico na sistematização do saber, tem a intenção de enriquecê-lo e fazê-lo progredir” (p. 240). A redação da grande *Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios*, coordenada por Diderot e d’Alembert e Rousseau, já contém no próprio título um programa revolucionário quando integra às ciências, as artes e os ofícios, particularmente aqueles que são validos para o desenvolvimento do capitalismo moderno, da industrialização e a produção de máquinas.

⁷ Os leitores interessados podem acompanhar o confronto entre os dois modelos de universidade que se consolidam nas reformas da Universidade de Paris (1806) e de Berlim (1810). Na 2ª parte da *História das universidades* (HARLE; BERGER, 1996). Os subtítulos já indicam esse confronto: *Ciência ou Profissão (1780-1860)*, p. 69; *O modelo francês divergente, a profissão contra a ciência*, p. 75.

Essa mesma problemática da evolução dos campos profissional, acadêmico e científico podemos acompanhar no contexto da Educação Física brasileira.

No que se refere a formação do ‘campo profissional’ a partir das diversas práticas esportivas e dos ofícios vinculados a essas práticas, podemos acompanhar nas narrativas de Marinho (1980), que as práticas corporais no Brasil já existiam antes mesmo de sua colonização, pois, os índios praticavam movimentos de ginásticas, danças, lutas, saltos e manejo de arcos e flechas.

Oliveira (1988) registra no período do Brasil Colônia a existência da prática do remo desde 1556, e a publicação dos primeiros livros relacionados a área da Educação Física, embora seus conteúdos fossem “assuntos completamente diversos da Educação Física atual: eugenia puericultura, gravidez” (OLIVEIRA, 1988, p. 52). O mesmo autor, registra na fundação do Ginásio Nacional ou Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro (1837), um fato marcante para a área, já que nele se incorporou a obrigatoriedade da prática da ginástica nas escolas primárias (1851). Outro fato marcante acontece em 1858 quando o exercício físico se tornou obrigatório nas Escolas Militares.

Na passagem do campo profissional para o acadêmico podemos registrar o projeto de Lei do deputado amazonense e médico Jorge de Moraes que em 1905 propõe a formação de professores incluindo dentre os requisitos mínimos o ensino de “anatomia, fisiologia, princípios gerais de higiene e história e evolução da Educação Física como conhecimentos de primeiro plano” (FIGUEIREDO, 2016, p. 32). Na sequência dos registros da passagem dos ofícios à formação profissional, em 1929 foi instituído o Curso Provisório do Centro Militar de Educação Física que em 1933 se transformou na Escola de Educação Física do Exército que passou a formar técnicos em Educação Física e Desporto com duração de 2 anos. Somente em 1962 que a formação profissional ganha o nível de licenciatura incluindo disciplinas pedagógicas (1/8 do tempo reservado ao curso), ganhando o patamar de campo acadêmico profissional (Pareceres do CFE, 292/298 de 1962). Um novo Parecer (n.º 894, de 2 de dezembro de 1969), e a Resolução n.º 69 de 6 novembro de 1969 reafirmam a formação do professor da área por meio de curso de graduação que lhe confere o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

Com relação à formação do ‘campo científico’, a educação física tem como marco histórico o ano de 1975 quando o Ministério de Educação e Cultura (Portaria n.º 168/75) atendeu a demanda de implementar cursos para professores que já atuavam no magistério superior e no desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Física, não considerada no I Plano Nacional

de Pós-graduação elaborado em 1974⁸. Dessa forma, e só com advento da pós-graduação *stricto sensu* que se inicia a constituição do campo científico na Educação Física Brasileira (ÁVILA, 2008)⁹.

No contexto brasileiro a pós-graduação passa a ter uma função científica como lugar da produção do conhecimento, supondo a fase da formação acadêmica profissional em nível da graduação.

A Reforma Universitária (1968) considera três estágios do Ensino Superior: 1º o Ensino Básico, onde o estudante define suas aspirações acadêmicas e profissionais; 2º estágio a graduação, onde o estudante adquire conhecimentos aprofundados numa área de especialização e se familiariza com o instrumental de sua futura profissão. **Somente no 3º estágio, a Pós-Graduação, obtém (o estudante), experiência de pesquisa científica necessária à elaboração de uma tese original para alcançar o grau de Mestre ou Doutor** (SÁNCHEZ GAMBOA; CHAVES-GAMBOA, 2009, p. 49, grifo nosso).

A pesquisa científica é colocada como objetivo principal da Pós-Graduação *stricto sensu*. É nesse nível e de forma tardia que se estabelecem as condições para a constituição do campo científico da Educação Física no Brasil.

O processo da constituição dos campos profissional, acadêmico e científico são permeados pela relação entre a prática e a teoria. Teoria e prática são duas categorias que indicam sempre uma relação. Entretanto, a literatura nem sempre apresenta consenso na interpretação dessa relação. Algumas tendências defendem o primado da teoria perante a prática (idealismo); outras, o primado da prática como forma de suprema que confere validade à teoria (pragmatismo). Essa divisão também se apresenta na divisão do trabalho manual (saberes práticos) e intelectual (saberes teóricos) no mundo das ‘artes e ofícios’ (predomínio da prática) no campo acadêmico (predomínio dos saberes enciclopédicos).

⁸ No caso da Pós-Graduação na Educação Física em 1977 foi criado o primeiro mestrado na Universidade de São Paulo e a 1ª dissertação foi defendida em 1979.

⁹ Como antecedente ao desenvolvimento da pesquisa científica no sistema de pós-graduação Ávila destaca o Centro de Estudo do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – CELAFISCS, fundado em 1974 e que reunia em seus eventos a produção desenvolvida na área e tinha como objetivo promover a abordagem esportiva científica da prática da atividade física. Além da produção científica, um dos propósitos fundamentais do Centro foi o de formar e capacitar profissionais em Ciências do Esporte. Neste contexto, promoveu o I Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, em 1977 (ÁVILA, 2008, p. 71).

Esse dualismo é superado quando, em vez de priorizar uma ou outra dimensão, se prioriza a relação dinâmica entre elas. Tanto a teoria como a prática, são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa, criando uma tensão dialética entre elas. O conceito *práxis* foi criado para denominar essa dinâmica. Assim, a *práxis*, ao contrário de outras concepções que visam à adequação, o ajuste ou o equilíbrio entre a teoria e a prática, expressa a tensão, o confronto e a contradição entre elas, tensão essa que gera um movimento dinâmico de superação¹⁰.

O predomínio da prática nas corporações de ofícios que identificam o fazer e as práticas necessárias para os processos de produção da vida, ganham novas dimensões com a sistematização e racionalização dos seus processos e de seus resultados, formando a ‘teoria’ sobre essas práticas e o ‘pensar sobre esse ‘fazer’’. A proposta dos enciclopedistas de sistematizar os saberes científicos acumulados desenvolvem o polo oposto da prática dos ofícios, mas criam as condições para a articulação entre prática e teoria numa síntese que se expressa na constituição das profissões. Assim a reforma da Universidade de Paris (1806), consegue uma síntese superadora entre o trabalho manual e intelectual, entre as ‘corporações de ofícios’ e o movimento enciclopedista, potencializando a criação dos campos profissionais que articulam os saberes práticos das artes e dos ofícios com os saberes e as teorias científicas.

Novos processos de síntese dialética acontecem também no confronto, no início do século XIX, entre o modelo de universidade profissionalizante napoleônica (Universidade de Paris) e o modelo da universidade centrada na pesquisa científica (Universidade de Berlim) que revelam a necessidade de uma nova prática da produção do conhecimento que exige, também o aprimoramento das dimensões teóricas das diversas áreas do conhecimento. O confronto entre profissão e ciência que separa o ensino da pesquisa, a reprodução e apropriação de saberes científicos e tecnológicos da produção de novos conhecimentos, potencializa a gestação de novas fases de desenvolvimento da formação profissional com a inclusão da pesquisa científica. Inclusão que tardiamente chega ao Brasil quando a pesquisa científica se firma como uma das funções básicas da universidade, entretanto, de forma restrita, inicialmente no nível da pós-graduação (Reforma da Universidade e pareceres 977/65 e 77/69 do CFE). Espera-se que com a implementação das novas políticas de inclusão da pesquisa também na

¹⁰ O leitor interessado poderá ampliar esse debate em SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da Educação Física: inter-relações necessárias*, Maceió: Edufal, 2010, no capítulo 2º intitulado: Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória, p. 45-66). De forma mais ampla em, SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

graduação, atinja também a formação profissional fundamental, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (artigo 207 que consagra o princípio da indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão) e a NLDB: Lei 9394/96, (Art. 43 que reafirma esse princípio da indissociabilidade).

A formação dos campos profissional e acadêmico na educação física escolar no Brasil: alguns conflitos

A mesma compreensão da relação dinâmica e contraditória entre a prática e a teoria propicia a discussão epistemológica sobre a formação dos campos profissional e acadêmico da educação física no contexto do ensino superior brasileiro.

De acordo com o predomínio das matrizes teóricas (saberes científicos acumulados) necessárias para ‘iluminar’ e ‘prática profissional’ se apresentam movimentos e conflitos no campo acadêmico da Educação Física que denominamos de ‘conflito das primazias e de flutuações disciplinares’. As escolhas na composição curricular geram predomínios, lutas concorrências e monopólios de competências científicas entre grupo de ciências básicas já consolidadas no campo acadêmico, tais como as, físico-biológicas (Biologia, Anatomia, Biomecânica, Fisiologia, Física) e ciências humanas e sociais (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Antropologia). Nesse momento ganham hegemonia as matrizes teóricas.

Outro conflito é gerado nas composições curriculares que integram as matrizes disciplinares aos fenômenos e às práticas específicas do campo profissional (esporte, ginástica, jogo, luta, dança, movimento humano, exercício). Esse conflito que denominamos das ‘ciências aplicadas’ acontece na tentativa de dar estatuto epistemológico a novas áreas, na perspectiva do pragmatismo científico. Nesse momento, ganham hegemonia as práticas. O resultado é a composição de denominações tais como, Fisiologia **do** esforço, Biomecânica **do** exercício, Sociologia **do** Esporte, Fisiologia **do** movimento, Psicologia **da** aprendizagem motora, Pedagogia **do** movimento, História **da** Educação Física, etc. (grifo nosso). Essa perspectiva pragmatista supõe um circuito do conhecimento que toma como ponto de partida as matrizes teóricas e disciplinares transitam, ou são aplicadas aos fenômenos e práticas e voltam às matrizes teóricas constatando de sua aplicabilidade. Tal concepção gera outro conflito que denominamos de ‘colonialismo epistemológico’ já que por falta de autonomia epistemológica de uma ciência própria consolidada, os fenômenos e as práticas da educação física são pontos de passagens das elaborações científicas consolidadas em outras áreas, caracterizando, assim, um processo de determinismo teórico, próprio das ciências aplicadas,

onde um grupo de ciências autônomas – as ciências-mãe determinam a compreensão dos fenômenos e as práticas. A Educação Física sofre as flutuações do denominado “colonialismo epistemológico” das ciências mães. A Educação Física torna-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências-mãe. As partículas ‘**da**’ e ‘**do**’ dos novos domínios, tais como Psicologia **da** Aprendizagem Motora e Fisiologia **do** são indicadoras desses colonialismos e determinismos.

A superação da fase de ciências aplicadas, das flutuações disciplinares e do colonialismo epistemológico exige reverter o circuito do conhecimento. Toma-se, então, como pontos de partida e de chegada, a prática e os fenômenos (o esporte, o lazer, o movimento humano, etc.) e, como instrumental explicativo ou compreensivo, a contribuição teórica e metodológica das matrizes disciplinares, sejam elas oriundas das ciências naturais ou sociais.

Isso implica a articulação de um campo interdisciplinar que tem como eixo, a natureza e a especificidade da prática pedagógica, do esporte e lazer. Em torno desse eixo se articulam as contribuições das várias teorias científicas que elaboram, explicações e compreensões mais ricas e complexas sobre as práticas e os fenômenos concretos. As diversas interpretações têm sentido quando focadas sobre esse eixo central, seja ele, a motricidade humana, as ações-reações da corporeidade, a conduta motora, o esporte, o lazer ou a cultura corporal.

De acordo com Schmied-Kowarzik (1988), tal perspectiva exige uma nova classificação das ciências superando o dualismo de ciências básicas (ciências-mãe) e ciências aplicadas (dentre elas as ciências da educação), incluindo um novo tipo, as ‘ciências da ação’ ou da *práxis*. Isso implica a retomada da relação dialética entre teoria e prática, superando o dualismo ciências básicas e aplicadas, abrindo um amplo horizonte de desenvolvimento das novas ciências da ação ou da *práxis* e potencializando uma nova perspectiva para as ciências já constituídas que têm como alvo de suas pesquisas os atos humanos, ou as ações sociais.

A compreensão da prática social dos homens na complexidade da atual formação social somente terá sentido na medida em que o interesse emancipatório se orienta para a transformação dessa forma de agir, no contexto da atual sociedade e se direciona para a construção de novas formas de trabalho no perfil de uma nova formação social que supere as contradições que geram as mazelas e as desigualdades da atual formação social.

Análise da produção científica sobre a temática ‘escola’: amostras significativas da relação entre pedagogia e epistemologia

As relações entre epistemologia e pedagogia se manifestam nas pesquisas que tomam como objeto a produção do conhecimento em educação física, identificando indicadores sobre os estudos que tem como foco a escola e as práticas pedagógicas. A maneira de amostra e dado o limite de espaço neste capítulo, apontamos algumas.

Souza (2008) elaborou um balanço crítico sobre a produção do Programa de pós-graduação em Educação Física da Unicamp, localizando 550 pesquisas (1991 a 2008). Considerando os GTTs do CBCE, as temáticas mais pesquisadas foram: Treinamento esportivo 24%, Educação Física e saúde 15%, Inclusão e Diferença 11%, **Escola 11%** (grifo nosso), corpo e cultura 10%. Apesar da ‘Escola’ não compor as linhas de pesquisa fundamentais do programa tem uma significativa presença num programa que tem como focos: 1) A atividade física adaptada; 2) Biodinâmica do movimento e esporte; 3) Educação Física e Sociedade. Dentre as conclusões a autora destaca o fato de perceber que mesmo concentrando sua produção nos temas acima anunciados, o Programa contempla todas as áreas temáticas do CBCE, revelando-se um programa aberto e multidisciplinar.

Chaves-Gamboa (2009) realizou um balanço da produção em educação física nos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, elaborada por mestres e doutores que atuam nesses estados. Foram localizadas 145 pesquisas, desse total registraram-se informações de 122 pesquisas das quais foram recolhidas e analisadas 70 (58 dissertações, 11 teses de doutorado e 01 tese de pós-doutorado), produzidas entre 1982 e 2004. As 70 pesquisas abordam as temáticas memória, cultura e corpo (21%), **escola (20%**, grifo nosso), formação profissional/campo de trabalho (19%), epistemologia (09%), políticas públicas (09%), e atividade física e saúde (07%), recreação/lazer (06%), portadores de necessidades especiais (04%), movimentos sociais (04%) e rendimento de alto nível (01%). Dentre os resultados a autora destaca o fato dessa produção acontecer fora da área da educação física na região, dada a inexistência de programas de pós-graduação. Como a região não possui programas na área de Educação Física, a maioria dos pesquisadores (51%) se titulou em programas da área de educação, 06% em outras áreas, e apenas 43% na Educação Física, em outras regiões do Brasil ou no estrangeiro.

Sacardo (2012) elaborou um estudo bibliométrico e epistemológico sobre a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Educação (PPGE) da região Centro-Oeste que estudam as te-

máticas em educação física, elaborada entre 1975 e 2010. Foram localizadas 66 pesquisas, a maioria delas estão voltadas a quatro temas mais recorrentes: Formação profissional/mundo do trabalho (17; 26%); Atividade física e saúde (14; 21%); **Escola (11; 17%, grifo nosso)**; Treinamento esportivo (9; 14%). 59,09% dessa produção foi defendida em programas de educação. Entre os resultados a autora destaca o predomínio do viés biológico e da biodinâmica (a partir da abordagem empírico-analítica 38%), no entanto, há em evidência e em plena expansão uma produção científica mais crítica nas pesquisas produzidas nos Programas da Educação no PPGEF da UNB/DF, utilizando outros referenciais (fenomenologia e marxistas) que somados corresponderam a 59% da produção, fortalecendo e resgatando a subárea sociocultural e pedagógica.

Pinho (2017) elaborou um balanço crítico sobre a produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer, especialmente das teses e dissertações que estudam a temática “Formação Profissional em Educação Física”. Inicialmente, identificou a importância da temática nos trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE) entre 2005 e 2011. A autora localizou as temáticas com maior frequência, Formação profissional e mundo do trabalho 17,33%, **Escola 13.7%** (grifo nosso), Atividade física e saúde 11,3% e Corpo e cultura 8.6 %. Sobre a temática objeto do estudo, Formação profissional e mundo do trabalho foram localizadas 451 pesquisas, defendidas em 77 programas de pós-graduação diferentes, em 22 áreas diferentes com destaque para as áreas da **Educação (51%, grifo nosso)** e Educação Física (19%). Dentre os resultados se destacam, a concepção de trabalho predominante nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física -DCNEF “que separa teoria de prática, trabalho intelectual de manual, como dois momentos diferentes, aonde o primeiro subordina o segundo. Uma contradição em si mesma uma vez que a unidade entre pensar e agir é intrínseca ao trabalho humano” (p. 120). De igual forma, denuncia a legislação que prioriza a concepção de formação para os cursos de Educação Física que destaca “o atendimento das demandas do mercado de trabalho, em consonância com as orientações dos organismos internacionais, caracterizando toda uma lógica de formação para os cursos que se alinha com as tarefas de mundialização da educação a partir do modelo capitalista e não de uma educação que sirva como instrumento de luta para os trabalhadores” (p. 120).

Recentemente Vieira (2017) analisou a produção das teses e dissertações (35) de docentes em Educação Física que atuam no estado de Maranhão, onde não existe programas de pós-graduação na área. Dentre os resultados se destacam a migração dos pesquisadores para outras áreas

tais como **educação e ensino 32,1%** (grifo nosso), Ciências da motricidade humana, 14,2% e Ciências da saúde 10,7%. Com relação às temáticas predominantes se registram os seguintes percentuais: Atividade Física e Saúde 25%, Inclusão e Diferença 21,4%, Corpo e Cultura 17,8%, Formação Profissional e Mundo do Trabalho 17,8%, Treinamento Esportivo 7,1% e **Escola: 3,5%** (grifo nosso). Outros destaques se referem à inclinação das pesquisas para as áreas biológicas e da saúde, apesar da maior parte serem defendidas nas áreas da educação. Essa inclinação, pode ser entendida como reflexo da influência das concepções médico-higienistas, que caracterizaram historicamente a educação física, deixando inscrita na área, certa preocupação com as questões anátomo-fisiológicas dos conceitos de saúde (Vieira, 2017, p. 63).

Chaves-Gamboa *et al.* (2017), coordenaram o ‘projeto EPISTEFNORDESTE’ que analisou a produção do conhecimento em educação física no Nordeste brasileiro, abrangendo o período entre os anos de 1982 e 2013. Essa pesquisa regional localizou a produção de 691 pesquisas em nível de pós-graduação, e desses cadastraram 633 dissertações e teses (91.6%) e desse total foram localizados 424 textos completos digitalizados (61,36%). Com base no acesso aos textos integrais foram realizadas diversas análises bibliométricas e epistemológicas. Dentre os resultados se destacam as temáticas com maior frequência, Atividade física e Saúde (33.49%), Treinamento Desportivo (11.79%) e **Escola (10.14%**, grifo nosso). Outros resultados indicam que as pesquisas que abordam problemáticas da atividade física e saúde; treinamento desportivo e pesquisa biológica experimental somam mais da metade dos estudos (51.94%). Esse predomínio também se apresenta nas pesquisas que utilizam os métodos quantitativos e as abordagens epistemológicas empírico-analíticas. Em outras temáticas tais como, educação física escolar, cultura e corpo, formação profissional e mundo do trabalho, lazer e sociedade (27.34%) predominam a utilização dos métodos qualitativos e as abordagens interpretativas fundadas na fenomenologia e na hermenêutica. Em outras pesquisas vinculadas as áreas temáticas tais como, movimentos sociais, memórias da educação física políticas públicas e, esporte e epistemologia (12.95%) predominam a utilização dos métodos mistos e das abordagens qualitativas embasadas nas teorias críticas e no materialismo histórico. De igual forma, as temáticas tais como, gênero, inclusão e diferença e comunicação e mídia (7.78%) preferem a utilização de métodos qualitativos e as abordagens interpretativas, algumas delas fundadas nas teóricas pós-críticas e pós-estruturalistas.

Completando as análises expostas sobre a produção do nordeste, recentemente foram apresentados resultados do ‘projeto EPISTEFNORTE’. Um primeiro balanço sobre a produção dos docentes mestres e doutores que atuam na Universidade Federal do Amazonas UNAM (AMARAL, 2019) indica que das 33 dissertações e 18 teses analisadas **15% das dissertações e 11% das teses abordam a temática “Escola”** (grifo nosso), equivalente a Atividade física e saúde (15% de dissertações e 11 das teses) superadas pela temática de treinamento esportivo (39% de dissertações e 22% das teses). Os resultados indicam que os estudos evoluíram e acompanharam as tendências da EF no Brasil, no entanto, com raízes calcadas nas bases das ciências biológicas e nos aspectos tecnicistas. Concernente aos impactos nas demandas regionais os resultados apontam que mesmo em condições adversas pelo fato de existirem cursos de pós-graduação em educação física no Norte do Brasil houve sensíveis impactos oriundos das produções dos docentes da FEFF-UFAM no Amazonas, considerando que 60, 37% pesquisam as problemáticas regionais. Esses indicadores denotam a relação das pesquisas com a identidade local e, também com o desafio do pesquisador em traçar ações determinantes que se revertam em melhorias sociais.

A amostra que utiliza o instrumental das análises epistemológicas, indicam que a temática ‘escola’ encontra-se entre as mais significativas (ver dados grifados), mesmo em pesquisas regionais, específicas de um programa de pós-graduação, ou focadas em outras temáticas. Em todas elas, também se registra que parte significativa da produção analisada se realiza em programas da educação e do ensino. Tal constatação reforça a necessidade de considerar a educação e a pedagogia como fatores importantes na constituição do campo científico da Educação Física no Brasil.

Conclusões

Na tentativa de responder à questão inicial sobre as formas de desenvolvimento das relações entre a prática e teoria pedagógica com a epistemologia e a reflexão filosófica no campo da educação física no Brasil podemos apontar as seguintes ponderações:

1. A epistemologia e a pedagogia têm um lugar comum como reflexão e formas de elaboração teórica sobre as práticas científicas e educacionais. As duas formas de teorização sobre a prática servem de referência crítica para os processos de transformação dessas práticas. De igual maneira, tanto as teorizações epistemológicas como pedagógicas são dialeticamente questionadas pelas práticas e, conseqüentemente, transformadas num espiral qualitativo de de-

envolvimento permanente. A evolução desse processo de transformação tanto das práticas como das teorias permite a consolidação do campo científico da Educação Física.

2. O conceito de ‘campo’ como “lócus onde se trava uma luta” é pertinente para compreender a evolução e as transformações históricas da formação profissional, desde as fases das corporações de ofícios à constituição das profissões e a inclusão da pesquisa científica nessa formação. No contexto da constituição dos campos profissional, acadêmico e científico da educação física do Brasil evolui desde as primeiras práticas esportivas antes e durante da era colonial, a criação dos primeiros cursos técnicos de aprimoramentos dos ofícios na área, a normatização dos primeiros cursos de licenciatura que definem os campos acadêmicos ao desenvolvimento do campo científico com a inserção da pesquisa científica no lugar restrito da pós-graduação *stricto sensu*.
3. A categoria da práxis também é pertinente para compreender os principais conflitos do campo acadêmico da educação física, identificando, as lutas pelas primazias e flutuações das disciplinas básicas nas composições curriculares dos cursos de formação, o colonialismo epistemológico das ciências-mãe na tentativa de definir a identidade epistemológica como área de ciências aplicadas, transformando o campo acadêmico como um espaço da prática passível de ser ‘iluminado’ por diversas disciplinas e teorias. A superação da fase de ciências aplicadas, das flutuações disciplinares e do colonialismo epistemológico deverá acontecer com a perspectiva da centralidade da prática e dos fenômenos como pontos de partida e de chegada do circuito do conhecimento. Essa perspectiva implica uma nova categorização das ciências com a consolidação das ciências da ação e da prática, superando o dualismo das ciências básicas e aplicadas.
4. A constituição do campo científico da educação física no Brasil representado pela produção do conhecimento, vinculada restritamente aos programas de pós-graduação, não pode ignorar a ampla e significativa produção de pesquisas elaboradas em outras áreas de conhecimento, tais como educação, saúde, sociais e artes que tomam como objeto a problematização das práticas da educação física do esporte e do lazer. A amostra de pesquisas de avaliação epistemológica aqui anunciada, restrita à temática ‘escola’ e, elaborada prioritariamente em programas da educação, indicam a riqueza

dessa produção e a profunda relação entre epistemologia e pedagogia quando conjuntamente questionam as práticas da pesquisa e da educação no campo comum da Educação Física.

Esperamos que estas análises e referências trazidas para o debate sobre as relações entre epistemologia e pedagogia contribuam para a consolidação do campo científico da educação física no Brasil.

Referências

- AUDI, R. *Dicionário AKAL de Filosofia*. Madrid: AKAL, 2004.
- AMARAL, S. M. *A produção do conhecimento em Educação Física gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEF-UFAM*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- ÁVILA, A. B. *A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, UFSC. Santa Catarina, 2008.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- CHARLE, C.; VERGER, J., *História das universidades*. São Paulo. Ed. Unesp, 1996.
- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. (org.). *Produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região*. Campinas: Librum, 2017.
- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa na educação física: epistemologia, escola e formação profissional*. Maceió: EDUFAL, 2009.
- FIGUEIREDO, K. F. *A História da educação física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2016.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade a nossos dias*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- MARINHO, I. P. *História da educação física no Brasil*. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.
- OLIVEIRA, M. A. T. *O que é educação física*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PINHO, C. S. B. *A produção do conhecimento sobre formação de profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2017.

SACARDO, M. S. *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em educação física na região centro-oeste do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias*. Maceió: Edufal, 2007.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

SOUZA, J. P. M. *Epistemologia da educação física: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)*. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

VIEIRA, A. P. *Produção do conhecimento em educação física no Maranhão: balanço das teses e dissertações de docentes dos cursos de formação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação, Unicamp, Campinas, SP, 2017.

Tempos de *epistemofobia*? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira

Ricardo Rezer

Considerações iniciais

Contraditória e paradoxalmente, na dita sociedade do conhecimento, percebemos um retorno de obscurantismos que já habitaram outros períodos da história da humanidade. Como se refere Javier Salas, colunista do jornal El País, vivemos um tempo de rejeição da ciência e dos especialistas, de elogio a narracões maniqueístas que explicam o complexo em termos simplificados, da entronização da opinião própria acima de tudo, bem como, de desprezo por argumentos que a contradigam¹. Este fenômeno nasceria da desconfiança com relação ao conhecimento especializado e de um egocentrismo opinativo que desconsidera a necessidade de critérios de justificação, pois se julga mais qualificado que argumentos contrários aos seus.

Em um “clima cultural” desta ordem, não é de se estranhar que artigos e livros (especialmente os clássicos), tenham impacto menor do que, por exemplo, canais de YouTube. E isso fica grave quando, conforme Salas, baseado em Alex Olshansky, “Um usuário individual do YouTube, por exemplo, sem respeito pela verdade, o rigor e a coerência, em alguns casos pode chegar a uma audiência comparável à dos grandes meios de comunicação”².

¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/27/opinion/1551290093_277722.html. Acesso em: 20 fev. 2019.

² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/27/opinion/1551290093_277722.html. Acesso em: 20 fev. 2019.

Isso merece atenção e cuidado, pois a formação de opiniões sólidas, sem o devido lastro, as aproxima perigosamente do fundamentalismo (como exemplo, a onda crescente de argumentos sobre o *terraplanismo*, muito presente em vídeos no YouTube, evidencia um desprezo e um ceticismo frente a questão do conhecimento edificado ao longo da história da humanidade).

Nesta conjuntura, vemos emergir movimentos de contestação a instituições como a escola e a universidade, via de regra, questionando sua legitimidade política e epistemológica. Movimentos desta ordem não deixam incólume campos recentes do conhecimento como a Educação Física (EF).

Partindo destes elementos introdutórios, este texto pretende se mover em duas direções, articuladas entre si: (a) de maneira ampla, pretendo refletir acerca do sentido do conhecimento na contemporaneidade, por consequência, do sentido da epistemologia como leitura de mundo relevante; (b) de maneira específica, pretendo refletir sobre as intrínsecas relações entre epistemologia e prática pedagógica no campo da EF, considerando um cenário cultural adverso para esta articulação.

Para tal, inicialmente, trabalho com a ideia de que vivemos tempos de *epistemofobia*, como forma de refletir acerca do sentido do conhecimento na contemporaneidade e, por consequência, do sentido da epistemologia em nosso tempo. Em um segundo momento, procuro aprofundar a intrínseca relação entre epistemologia e prática pedagógica, levando a discussão para o campo da EF. Por fim, chamo a atenção para possíveis impactos na EF, caso a cultura *epistemofóbica* sentida no contemporâneo não seja problematizada com radicalidade.

O sentido da epistemologia no contemporâneo: tempos de *epistemofobia*?

De início, pode haver a impressão de que há certo exagero na pergunta apresentada no subtítulo deste tópico – afinal, tal como referido, vivemos na sociedade do conhecimento. Porém, a partir de uma leitura mais cuidadosa, a ideia não parece ser tão absurda assim. Fobia (do Grego *phobos* - medo, temor, horror), representa o medo irracional que afeta concretamente o dia a dia das pessoas e pode se manifestar de distintas formas.

Bem verdade, não é muito comum vincular horror e medo a conhecimento. Porém, a ideia de horror ao conhecimento, embora não muito difundida, já foi veiculada de diferentes formas, em diferentes momentos, inclusive recentemente. Já na alvorada da modernidade, Giordano Bruno (1548 - 1600), teólogo, filósofo, escritor e frade italiano, afirmava que a ignorância é a mãe da felicidade – neste caso, há implícita em sua frase a ideia de que o conhecimento faz sofrer. Num de seus poemas, Fernando

Pessoa (1888-1935), poeta português que se aproximou da filosofia como possibilidade para entender sua condição humana, falava sobre o “Horror de conhecer” – expressão que virou título de um de seus poemas. Bem mais recentemente, de forma bem mais singela, Rui Martinho, professor da Universidade Federal do Ceará, publicou um breve texto intitulado “Tempo de *epistemofobia*”, chamando atenção para este fenômeno contemporâneo³. Ainda, na Wikipédia, se encontra veiculada uma lista de fobias, na qual *epistemofobia* é apresentada significando literalmente: medo do conhecimento.

Estas referências se colocam na direção de ilustrar que as questões que procuro tratar não são tão novas, nem mero neologismo, mas fruto de um sentimento (já anunciado) que se coloca no horizonte de nossos dias, de distintas formas. E se isso faz sentido, faz sentido pensar também, que há impactos disso na escola, na universidade, bem como, na vida dos que a constituem (professores, estudantes, comunidade).

Talvez, a crise da universidade contemporânea tenha mesmo, em sua origem, a crise pela qual passam dois de seus princípios fundantes: o conhecimento e a tradição (REZER, 2018). Na medida em que vemos crescer o ceticismo frente as possibilidades do conhecimento e a tradição passa a ser desconsiderada, o sentido da própria universidade (e da escola) como tempo e espaço de pensamento e reflexão sobre o mundo, na direção de uma formação cultural ampliada, são colocados em xeque.

Tal “espírito” parece provocar um estreitamento no desejo de conhecer, o que anestesia a curiosidade em direção a fins práticos. Talvez por isso, é cada vez mais comum o ingresso de estudantes na universidade sem conhecimentos mínimos sobre música, literatura, poesia, arte, bem como, sobre a cultura corporal de movimento (tema de interesse da EF). No afã de desenvolver competências e habilidades (novo mantra dos espaços de formação universitário/escolar), a cultura geral (aqui tratada como a possibilidade de compreender o patrimônio cultural edificado ao longo da história

³ Ao longo do texto, trabalho com a expressão “contemporâneo”, na direção de sinalizar que vivemos em um tempo de tensões entre perspectivas modernas (pautadas pelos ideais iluministas) e perspectivas pós-modernas (que apontam para o fraquejo, ou mesmo fracasso, do projeto moderno de sociedade), com implicações decisivas para a formação universitária e práticas sociais (o que nos coloca em um tempo paradoxal). Para Agambem (2009), se faz necessário ter a capacidade de manter fixo o olhar em nosso tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro derivado das luzes (as sombras) – neste caso, ser contemporâneo representa uma possibilidade de mirada crítica sobre nosso tempo. Deste modo, as luzes da *aufklärung* não só nos fizeram enxergar com maior nitidez, como também produziram sombras que necessitam ser melhor examinadas. Para Sousa Santos (2002), o contemporâneo é visto como um tempo de transição paradigmática, um movimento no qual os pilares modernos se encontram em crise, em direção a “algo” ainda não completamente determinado, portanto, em disputa. Daí a importância, concordando com Boaventura, de lutar pela definição da crise, como possibilidade de enfrenta-la, na medida do possível, como protagonista.

da humanidade, um patrimônio ao qual devemos ter acesso, na direção de compreender como o mundo e a humanidade foram se constituindo) representa um luxo no mundo da utilidade⁴.

Se os argumentos com os quais opero estiverem corretos, este “espírito” impacta decisivamente na importância do estudo sobre o conhecimento do conhecimento, esforço que denominamos, via de regra, de epistemologia. Em campos recentes como a EF, isso parece impactar mais ainda, tendo em vista tratar-se de um campo que apenas mais recentemente vem construindo uma tradição epistemológica.

Neste cenário, cabe a pergunta, qual o sentido da epistemologia em nosso tempo? Se a questão do conhecimento se coloca em crise, possibilidades de investigação/reflexão (crítica) sobre o conhecimento do conhecimento, certamente, perdem força. Se a epistemologia representa uma tentativa, como se refere Bachelard, de reaproximar filosofia e ciência, dando à ciência, a filosofia que ela merece, estaríamos em um tempo de nova ruptura? Ou, em um tempo no qual a ruptura ainda se mantém? Estaríamos imersos em um momento que prescinde da epistemologia como reflexão acerca do conhecimento? Se lidar com epistemologia requer pensamento e reflexão pautados por critérios de justificação, em um cenário no qual pensamento e reflexão (portanto, a teoria) são considerados desnecessários, não é de se estranhar seu recuo. A meu ver, isso se coloca de forma muito clara na universidade (REZER, 2018), mas também na escola e em várias outras instituições e organizações contemporâneas. A seguir, apresento três casos que permitem bem ilustrar a reflexão proposta:

1. Em novembro de 2019, participei de uma banca de doutorado em uma universidade localizada no centro-oeste do Brasil. A tese abordava os sentidos e significados da EF para alunos do ensino médio de um Instituto Federal localizado na mesma região. Ao longo da tese, a pesquisadora registrou e analisou as aulas de EF que ela, como professora, ministrava em seu cotidiano, durante um ano letivo naquele contexto. Cabe destacar a riqueza das aulas, bem como, o cuidado com que foram produzidas e relatadas. Como consequência do processo desenvolvido com três turmas de alunos, ela sentiu o constrangimento de estudar, preparar e ministrar boas aulas. Alguns de seus colegas de trabalho sentiram-se, segundo ela, desconfortáveis, prejudicados ou diminuídos, tendo em vista a expectativa que as aulas ministradas por ela ge-

⁴ Acerca destas questões, sugiro a leitura do livro “A utilidade do inútil – um manifesto” (ORDINE, 2016).

ravam nas demais turmas da instituição. Ou seja, a professora que trabalhou com dignidade e estudou seu próprio trabalho passou a causar um mal-estar em uma cultura escolar pouco acostumada a isso, pois em certa medida, sugeria que o conhecimento da EF, naquele contexto, poderia ser mais explorado e estudado do que vinha sendo.

2. Na universidade em que trabalho, faço parte do quadro de professores permanentes de dois programas de pós-graduação: Educação (PPGE – Mestrado) e Ciências da Saúde (PPGCS – Mestrado e Doutorado). Nas aulas, em ambos os programas, fica bastante evidente o relato de vários estudantes que afirmam se sentirem constrangidos de falar abertamente em seu contexto de trabalho (escola, academia, clínica, hospital, entre outros) sobre sua dissertação ou tese, bem como, sobre as disciplinas cursadas, referências estudadas, ou outros assuntos acadêmicos. Segundo vários relatos, são tratados como se estivessem “ostentando”, causando desconforto em alguns colegas de trabalho (?). Ou seja, dialogar e tentar aprender com aqueles que estão em processo de formação, parece algo descabido. Neste caso, é possível inferir que, em muitos casos, é preferível tornar *invisível* o trabalho de pesquisa de colegas em formação, do que tomá-los como possibilidade de diálogo e reflexão – lembrando o prof. Boaventura, as invisibilidades são produções humanas, representando uma forma de fazer desaparecer possíveis ameaças ao *status quo*, neste caso, em distintos cenários específicos de trabalho.
3. Se a universidade fosse realmente um lugar no qual o conhecimento ocupasse assento nobre, todo colega que retornasse de estudos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado teriam o direito e o dever de proferir, ao menos, uma conferência aberta a distintas comunidades acadêmicas (além de participar de espaços como grupos de pesquisa, na direção de aprofundar a discussão sobre temas específicos). A conclusão de um processo de formação continuada deveria ser vista como uma “festa acadêmica”, uma conquista pessoal e institucional. Muitas vezes, um empreendimento que só se torna viável devido a muito esforço pessoal, mas também, institucional (que investe por meio de licenças, pagamento integral de salário, flexibilização de carga horária, entre outros – logicamente, me refiro as instituições que ainda investem na formação continuada de professores). Por outro lado, o que se percebe em muitos casos, é a indiferença (novamente

a questão da invisibilidade), tendo em vista que um sujeito que retorna de um processo de formação continuada acaba retomando suas funções tal como se nada tivesse acontecido. Se uma dissertação, tese ou relatório de pós-doutorado não interessa a distintas comunidades da própria instituição que financiou sua produção, cabe questionar o sentido do conhecimento e da formação nestas instituições.

Certamente, os exemplos referidos não se colocam como universais, mas sim, como possibilidades de ilustrar os argumentos apresentados até então. As razões de situações como as que brevemente descrevi acontecerem são das mais diversas. Porém, revelam a desconfiança acerca do conhecimento produzido, como se ele não fosse relevante e seu lugar fosse o esquecimento ou a invisibilidade (ambos produções humanas).

Se é possível sustentar que vivemos em um tempo de recuo no desejo de conhecer, exemplos tais como os citados permitem ilustrar as preocupações expressas ao longo deste texto. E um movimento desta ordem produz desdobramentos epistemológicos, mas também, éticos e políticos, tanto na produção do conhecimento como na reflexão acerca desta produção. Sobre questões desta ordem, Moraes (2001) apresenta argumentos na direção de discutir acerca do progressivo recuo da teoria em pesquisas educacionais. Para ela, há duas possíveis determinações desse processo:

[...] a emergência de um *ethos neodarwinista* nas universidades, com a consequente degradação da vida acadêmica e, por outro lado, o ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas.

O argumento central de Moraes (2001) é de que, via de regra, a discussão teórica tem sido paulatinamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento (um “espírito cultural” que impacta distintas áreas do conhecimento, entre elas, a EF). Neste caso, se materializa um solo fecundo para a celebração do “fim da teoria” (2001, p. 5), em um movimento que toma como referência central o empírico, que encerraria nele mesmo seus limites e possibilidades.

A autora chega a se referir a um momento de “[...] marcha ré intelectual e teórica” (MORAES, 2001, p. 5), que reduz a realidade a resultados obtidos em um complexo jogo temperado com interesses dos mais distintos. Neste ponto, chama a atenção para a perda de sentido dos ideais iluministas,

que apostavam na racionalidade moderna como possibilidade de mundo, algo que parece fraquejar em nosso tempo. Derivado disso, é cada vez mais claro um discurso que coloca a teoria como subproduto da racionalidade humana, em um elogio ao ceticismo, neste caso, não apenas epistemológico, mas também, ético e político.

Considerando isso, não é de se estranhar que, ao longo dos últimos anos, parece haver uma diminuição de trabalhos inscritos no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte ou nos congressos regionais de Ciências do Esporte, que versem sobre epistemologia. Se o conhecimento constrange, perde valor ou ainda, é desnecessário frente a possibilidade individual do sujeito se afirmar no mundo por meio de suas crenças e opiniões, qual seria o sentido de compreender melhor o conhecimento do conhecimento? Recuperar a importância da epistemologia como uma leitura de mundo relevante, passa por recuperar o sentido do conhecimento em nosso tempo, reconhecendo que as intervenções em um campo como a EF não se sustentam (exclusivamente) pela vivência, crença ou opinião própria.

Mas, e a prática pedagógica com isso? A seguir, pretendo refletir sobre a importância de potencializar aproximações entre epistemologia e prática pedagógica, levando a discussão para o campo da EF, na direção de potencializar possibilidades de resistência ao fenômeno abordado neste tópico. Ao final, chamo a atenção para possíveis impactos na EF (alguns já perceptíveis), caso a cultura *epistemofóbica* sentida no contemporâneo não seja problematizada com radicalidade.

Nexos entre epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física...

Na direção de apresentar algumas possibilidades frente aos argumentos apresentados anteriormente, passo a discorrer neste tópico, sobre a necessária produção de nexos entre epistemologia e prática pedagógica, levando a discussão para o campo da EF. A meu ver, isso representa uma virada paradigmática para um campo do conhecimento que se insere na sociedade civil, principalmente através de intervenções pedagógicas no âmbito das atividades físicas, de lazer e esportivas.

Se entendermos a prática pedagógica como produção, fica mais compreensível sua articulação com a epistemologia, como possibilidade de justificação contextualizada do conhecimento do conhecimento nela presente. Na direção de problematizar estas relações, Fensterseifer (2009, p. 203), chama atenção para a importância da “[...] interdependência que se estabelece entre as noções que os profissionais da educação possuem em

relação ao caráter do conhecimento que veiculam e suas expectativas no plano das práticas pedagógicas”. Também afirma que uma relação crítica com a produção do conhecimento permite potencializar os sujeitos envolvidos nas situações de ensino, evidenciando desdobramentos significativos para o âmbito da EF, uma vez que possibilita redimensionar a histórica relação *teoria-prática* nesta área.

Desta forma, cabe examinar de forma mais cuidadosa a ideia de prática pedagógica, expressão tão comum no campo da EF. De maneira geral, uma expressão aparentemente “dada”, como se sua compreensão já habitasse o imaginário dos professores e professoras, e não necessitasse mais de esforço intelectual. Porém, tal como a ponta de um *iceberg*, se trata de uma expressão carregada de significados, por vezes barateada, que possui peculiaridades que a torna escorregadia (Lutero já dizia que *palavras são como crianças, quanto mais as cuidamos, mais trabalho nos dão*).

Sem ter a pretensão de chegar ao verdadeiro sentido da expressão, entendo que se torna importante “cavoucar” um pouco mais a fim de burlar o sentido com o qual a emprego ao longo deste texto. Inclusive, a meu ver, uma questão de ordem conceitual que valeria a pena ser colocada em discussão nos mais diversos âmbitos de intervenção da EF. Recuperero três concepções clássicas acerca da ideia de prática pedagógica, expressas a seguir de forma muito breve: representa a ação do professor em uma aula no contexto escolar (Gimeno Sacristán); se trata de uma intervenção articulada a uma pedagogia, que é uma concepção filosófica de educação (Cipriano Luckesi); é entendida como uma produção, percebida como um processo (pedagógico, portanto político) realizado dialogicamente em contextos educativos (Paulo Freire).

Estas compreensões, embora brevemente apresentadas, abrem uma seara de possibilidades de discussão muito rica. Ao levar estas referências para a EF, elas permitem considerar que tratar sobre a prática pedagógica requer três movimentos concomitantes: refletir acerca de nexos com o campo da EF (afinal, a que EF nos referimos?); com a epistemologia e com a formação – trabalho com a ideia de que a prática pedagógica representa categoria central para a formação no campo da EF (REZER, 2014).

Acerca da primeira, reconheço a complexidade da questão. Porém, tenho me alinhado aos que trabalham com a ideia de EF como: (a) uma área de formação acadêmica; (b) um campo do conhecimento – do ponto de vista formal, alocado na Área 21; (c) espaço e tempo de trabalho em diferentes setores da sociedade; (d) uma prática pedagógica e científica, que tematiza/investiga, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento, bem como, seus desdobramentos na vida contemporânea

– argumento baseado em referências como Valter Bracht e Mauro Betti; (e) como produção, e seu ensino, como uma compreensão desta produção (MALDANER *apud* FENSTERSEIFER, 2009).

Tais elementos permitem situar um horizonte para pensar a prática pedagógica em determinado contexto de intervenção da EF com maior clareza de suas finalidades. Ou seja, se há conhecimentos a serem tratados em situações de aula/treino, a prática pedagógica se constitui como o fio condutor desta possibilidade de conhecer o mundo a partir das lentes da EF.

Acerca da epistemologia, venho me aproximando da ideia de uma epistemologia em movimento, ou seja, de um deslocamento de sua noção clássica (como um “tribunal da verdade”) em direção à ideia de epistemologia como ação, ou como se refere Fensterseifer (2014), uma “atividade epistemológica”, algo mais de acordo com a complexidade e a contingência do mundo contemporâneo. Desta forma, passo a considerar a epistemologia como uma possibilidade de crítica (em movimento) sobre o conhecimento – neste caso, a crítica se coloca como nossa possibilidade de inspeção das “coisas do conhecimento”, sustentada por critérios de justificação dotados de sentido que façam sentido no mundo comum.

E pensar estes elementos implica em teorizar sobre a EF. Em tempos de recuo da teoria como possibilidade de mundo, tal como tratado anteriormente, isso se desdobra também, em um recuo da importância do conceito, o que potencializa uma compreensão simplificada de teoria e prática. Tal compreensão parece reduzir a prática como qualquer fazer no mundo, e teoria como devaneio (inútil) fora do mundo real.

Porém, bem mais que isso, teorizar exige nossa capacidade de abstrair, como possibilidade humana de manter em movimento o processo de pensamento, ampliando nossos horizontes de mundo. Assim, abstrair pode ser compreendido como nossa capacidade de tirar *algo* de dentro do objeto, a tal ponto, que sujeito e objeto passem a constituir horizontes compartilhados, nos quais ambos se modificam, redimensionando suas relações no mundo.

E um processo como este (abstração), a meu ver, deveria representar um dos pilares da formação universitária, no caso da EF, tomando como referência central a prática pedagógica (algo que requer projeto, estudo, pensamento e crítica). Um movimento desta ordem se constitui na medida em que pudermos reconhecer que, ao fim e ao cabo, o trabalho do professor de EF se constitui de intervenções de caráter pedagógico, nas quais, sua finalidade (*télos*) se funda na produção de situações em que, a partir de um planejamento prévio, pessoas aprendem elementos pertinentes a este campo, em situações de aula e/ou treino.

Assim sendo, prática pedagógica exige uma atitude epistemológica, pois tanto a intervenção quanto as soluções dos problemas da intervenção requerem o envolvimento crítico dos envolvidos com o conhecimento com o qual operam. Assim, a epistemologia adquire uma condição de atitude crítica frente à prática pedagógica do professor, que assume uma atitude epistemológica como modo fundante de ser, considerando prática pedagógica como espaço e tempo de produção de experiências de conhecimento – como se refere Fensterseifer (2014), se faz necessário conhecer o conhecimento que manipulamos no cotidiano, para, numa dívida com o iluminismo, não sermos manipulados por ele.

Desta forma, prática pedagógica pode ser perspectivada como uma produção que envolve o estudo do conhecimento, bem como, do conhecimento deste conhecimento, movimento edificado a partir da tensão entre teoria e prática, gestada no processo de intervenção do professor em sala/quadra/campo de aula, sustentada em uma proposta de formação que se proponha a projetar objetivos gerais e específicos, bem como, possibilitar o acesso qualificado a determinados conhecimentos (também gerais e/ou específicos), realizado em um determinado tempo e espaço. Assim, se trata de um esforço planejado que assume concretude no mundo da vida por meio da didática, aqui entendida como possibilidade de organização do trabalho pedagógico, e de um agir metodológico, compreendido como uma ação sistematizada, produzida com pretensões pedagógicas, ancorada em uma “[...] concepção dialógica de educação” (ver mais em KUNZ, 1991, 1994). Neste movimento, o professor se coloca como um tradutor da tradição do mundo, um compositor que potencializaria, por meio de sua intervenção, a familiarização dos alunos com aquilo que anteriormente lhes era estranho, tomando como referência, a cultura corporal de movimento e seus nexos com o mundo da vida. Para tal, o professor não pode prescindir do estudo e da crítica do conhecimento produzido na EF e em suas relações com outros campos do conhecimento.

Não tenho dúvidas de que o “clima cultural” expresso anteriormente não favorece a materialidade dos argumentos produzidos ao longo deste tópico. Porém, em meu entendimento, ainda faz sentido apostar as fichas no conhecimento como uma possibilidade de mundo relevante, produzindo argumentos que permitam recuperar o sentido da epistemologia como possibilidade nevrálgica para a prática pedagógica. Em tempos de “*epistemofobia*”, cabe a universidade, a escola, a associações científicas, bem como, aqueles e aquelas que fazem estas instituições terem sentido, potencializar um debate

no âmbito cultural que permita evidenciar a crise do conhecimento na contemporaneidade – talvez, no debate público, esteja a possibilidade de resgatar sua importância em nosso tempo.

O que não cabe é compactuar com o empobrecimento do conhecimento, por exemplo, implícito na figura do professor que não estuda, que perspectiva suas aulas (exclusivamente) a partir de suas vivências, opiniões e crenças. Ser professor exige o cultivo de experiências de conhecimento como possibilidade de mundo, e isso se funda no diálogo com os outros. E só pode fazer sentido ao mundo dos alunos/clientes/atletas aquilo que faz sentido ao mundo do professor. Neste caso, a tarefa principal do professor é recuperar o sentido (alargado) do conhecimento como possibilidade de mundo, o que representa um resgate de dimensões da vida tão esquecidas na contemporaneidade, tais como, a música, a arte, a literatura, o jogo, a dança, enfim, ao amplo patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade.

Do contrário, nos resta assistir a um crescente empobrecimento da vida, quer seja no que se refere ao universo das práticas corporais (reduzidas a dimensões utilitárias, tais como gasto calórico e compensação para as agruras do mundo do trabalho), quer seja o empobrecimento intelectual de uma geração (uma perda irreparável, bastante perceptível, por exemplo, nas agressivas disputas de opinião nas redes sociais, fenômeno que por vezes, potencializa a opinião especulativa, a desinformação e a ignorância), ou ainda na formação de uma geração que parece indiferente a coisa pública, a diversidade cultural e ao respeito pelo outro (talvez, fruto de um “clima cultural” que elogia a ignorância, o individualismo e o consumo como *télos* da existência humana).

Considerações finais

Os argumentos produzidos ao longo do texto não têm, certamente, a pretensão de solidificar a realidade no retrato apresentado. Porém, se por um lado, não apresento dados empíricos que *comprovem* tais considerações, por outro lado, fica difícil sustentar a posição de que não é necessário discutir de forma mais intensa sobre o sentido do conhecimento, e por consequência, o sentido da epistemologia em nosso tempo.

Da mesma forma, parece ter sentido a ideia de que a epistemologia, parafraseando Bachelard, representa uma possibilidade de dar à prática pedagógica, a filosofia que ela merece. Nessa direção, a epistemologia se constitui como um processo de cavoucar o conhecimento, em um movimento que se articula com a ética e a política.

Que decisões tomar no âmbito pedagógico? Que conhecimentos devem compor determinado processo de intervenção? Quais as consequências destas escolhas? Levar a sério questões como estas é assumir uma postura epistemológica como possibilidade de mundo, em um movimento que se estende para além do exercício profissional. Nessa direção, epistemologia pode ser compreendida como uma reflexão crítica sobre o conhecimento do conhecimento e suas distintas manifestações/produções, reconhecendo o caráter ético e político deste movimento.

Assim, epistemologia seria uma porta de entrada para o conhecimento que constitui o conhecimento de determinado campo (em nosso caso, o campo da EF). Elementos como estranhamento, curiosidade, admiração, dúvida, imaginação, entre outros, são essenciais para pensar a epistemologia como uma postura frente as coisas do mundo, um movimento de enfrentamento ao não saber, mesmo reconhecendo nossa impossibilidade de a tudo saber.

A meu ver, uma postura de elogio ao *Sapere aude* kantiano, ao ousai conhecer, ousai saber. Esta perspectiva permite evidenciar o sentido maior da produção deste texto: pensar a EF como tempo e espaço de acontecimento de experiências de conhecimento, tomando o bem comum como princípio, perspectivando contribuições na qualidade da vida digna de determinado contexto específico, de uma região, de um país. Ou ainda, tomando emprestado o título de uma obra do Prof. Boaventura de Sousa Santos, a EF como espaço e tempo para tratarmos sobre um “Conhecimento prudente para uma vida decente”, algo bem distinto de uma formação voltada para o individualismo, para o lucro e para o consumo.

Considerando os elementos apresentados ao longo do texto, há movimentos que permitem inferir que teremos tempos difíceis pela frente, em um movimento cultural que enfatiza a opinião e a crença como elementos suficientes para lidar com a complexidade do mundo. Quando estudar vira algo “chato”, um castigo ou sofrimento, algo comum na realidade escolar e universitária de muitos contextos, há um indicador concreto de que há algum problema com a questão do conhecimento. Quando canais do *Youtube*, muitos deles, sem compromisso com o rigor ou com a verdade passam a arregimentar milhões de “seguidores”, formando opiniões sólidas, próximas a fundamentalismos, é possível imaginar que a universidade e a escola terão um longo caminho pela frente para retomar sua condição de instituições relevantes para a formação cultural de uma nação.

Em tempos de “*epistemofobia*”, também a EF terá um longo caminho pela frente, no que toca a construção de uma tradição teórica acerca de suas próprias especificidades, reconhecendo a complexidade dos conhecimentos

que a constitui, bem como, seus nexos (diretos ou tangenciais) com distintos outros campos do conhecimento. Penso que estamos vivendo um tempo de tensão entre o que a EF foi e aquilo que ela pode ser. E este “pode ser” a coloca em um tempo de transição paradigmática, de disputa, no qual os pilares da racionalidade moderna que a constitui/constituíram se encontram em crise. Assim, a EF se move em direção a “algo” ainda não completamente determinado, portanto, em disputa.

Finalizando, se a renascença e a ilustração foram períodos históricos também marcados por uma ignorância brutal, não é de se estranhar o “clima cultural” que vemos emergir mais claramente no contemporâneo. A esperança é que, mediante experiências de barbárie já vividas ao longo da história, tenhamos capacidade para lidar com os fundamentalismos, quer sejam aqueles edificados em nome da ciência, da religião ou de opiniões infundadas que podem nos fazer mergulhar em uma nova idade das trevas, desta vez, materializada por um ceticismo e um egocentrismo opinativo quase impossível de refutar, pois representam visões de mundo solidificadas em si, nos quais apenas valem dados e argumentos que as reafirmem.

Referências

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, mai. 2009.
- FENSTERSEIFER, P. E. Atividade epistemológica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- REZER, R. *Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica*. Chapecó: Argos, 2014.
- REZER, R. *Horizontes para pensar a universidade comunitária no contemporâneo: 30 teses*. Ijuí: Unijuí, 2018.
- ORDINE, N. *A utilidade do inútil – manifesto*. Matosinhos (Portugal): Kalandra, 2016.
- SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/1285#authors>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SOUSA SANTOS, B. A. *universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

Edison de Jesus Manoel

Preâmbulo

Alice: Gatinho até aqui foi tudo bem mas poderia me dizer qual caminho deve seguir daqui?

Gato: Bem isso depende de para onde você deseja ir?

Alice: Não me importa muito para onde ir...

Gato: Então tanto faz qual caminho seguir...”

(“Alice in the Wonderland”, Lewis Carroll, 1865)

A Educação Física ao se autodenominar ciência agiu como Alice na epígrafe acima. Intrigada com o coelho que passa por ela com pressa enquanto olha para seu relógio, Alice resolveu segui-lo num mundo estranho ainda que maravilhoso. ‘Estranho’ pois nada é o que parece, tudo depende da mirada, o bom senso e a lógica não prevalecem, vale a palavra construída e o que um resolve fazer com ela. ‘Maravilhoso’ ele é cheio de novidades, desafios, caminhos variados e coloridos ainda que as vezes tortuosos e obscuros. A educação física como Alice seguiu o coelho da ciência e caiu no seu mundo estranho mas maravilhoso. Fascinou-se com esse mundo sendo-lhe pouco importante preocupar-se para onde ir, desde que permanecesse nele e assim todos os caminhos lhe pareciam possíveis. Isso, todavia, não lhe eximia da escolha. Como não lhe pareceu ser um problema o saber para onde ir, a educação física, assim como Alice, se vê escolhendo caminhos sem que o destino de cada um deles seja importante. Mas por que a educação física agiu assim?

Uma vez, por volta de 1991, perguntei a Kevin Connolly, meu orientador de Doutorado, o que ele achava do movimento disciplinar norte-americano que defendia a cinesiologia como área acadêmica da educação física (NEWELL, 1990). Ele respondeu de modo irônico: “cinesiologia é uma invenção dos norte-americanos para garantir seus empregos nas universidades”. Ele seguiu dizendo, de modo mais sério, que num sentido estrito o movimento humano ainda que fosse considerado objeto de estudo, não seria de uma única disciplina. Ele como psicólogo, seus colegas da biologia ou da antropologia investigavam processos relativos ao movimento corporal humano e relevantes para compreensão humana. Para resumir, Kevin tinha a opinião que epistemologicamente tal disciplina, cinesiologia, não se sustentava. O que ela chama de objeto é amplo e perpassa muitos processos e fenômenos. É difícil encontrar na universidade quem não se interesse por ele. Por isso, o estudo do movimento humano tratado como objeto único e exclusivo de uma ciência, cinesiologia, só pode ser uma questão corporativa a fim de justificar a presença da educação física como unidade acadêmica na estrutura organizacional das universidades. Lógico que é justo à educação física reivindicar uma posição na universidade. A questão para Kevin era inventar uma ciência para chamar de sua sem o devido rigor epistemológico.

Retomar uma conversa de quase trinta anos atrás pode ser o melhor indicador de que esse assunto esteja datado, ou, talvez, não (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012). Ele vem de longa data, mas será que está resolvido ou, não havendo uma solução, a sua problemática está esclarecida? Será que Alice fascinada por esse mundo fantástico e estranho já sabe para onde ir? Bem o debate necessita continuar, embora Alice tenha assumido algumas direções, nem sempre o fez e o faz com propriedade ou de modo consistente como nos mostra, os já citados, Almeida, Bracht e Vaz (2012). A reflexão sobre a educação física como uma disciplina acadêmica também deve ponderar sobre os motivos que levam um campo de tradição profissional desejar e constantemente se afirmar como ciência. Portanto, vamos em frente.

Sobre a orientação acadêmica da educação física ou por que Alice seguiu o coelho branco?

O dilema de Alice em sua conversa com o Gato está em ter indicação sobre qual caminho seguir (sua questão inicial) e para onde ir (posto pelo gato). Bracht (2011)¹, na introdução de sua conferência no Seminário Internacional Educação Física & Sociedade, faz menção à relação entre edu-

¹ A apresentação pode ser encontrada de modo integral no seguinte sítio virtual: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyphis/?page_id=38. Acesso em: 20 fev. 2019.

cação e conhecimento feita por Demo (2000). Para Bracht, num paralelo com a educação física e a ciência, a relação seria a um só tempo: necessária, insuficiente e controversa.

A relação de necessidade decorre de um movimento característico do Século XX em que ocupações ao crescerem em importância na sociedade se fundam no conhecimento científico para garantir bons resultados na atuação profissional (LAWSON, 1984). Podemos fazer um paralelo com a medicina. Park (1991) relata as mudanças ocorridas na profissão em meados do Século XIX, período em que a prática médica era baseada na experiência clínica adquirida. Um exemplo trágico dessa prática vem do caso da febre puerperal, principal vetor causador das altas taxas de mortalidade de parturientes que na época eram atendidas em grandes hospitais da Europa (NULAND, 2005). Segundo a prática médica da época, os altos índices de febre puerperal deviam-se à transmissão por via aérea que recebeu o nome de miasma ou popularmente “ar ruim”. Hoje isso soa estranho, quase caricatural, ainda mais quando se sabe que as parturientes caíram vítimas de infecção bacteriana, transmitida por ninguém menos do que os próprios médicos que manipulavam outros doentes e faziam autópsias para em seguida examinarem as mulheres sem tomar os devidos cuidados higiênicos (que se resumiam a um simples lavar de mãos). Todavia, em 1850 não havia o conceito de bactéria ou a noção de que doenças em sua grande maioria eram transmitidas por microrganismos (noções que só viriam com Louis Pasteur em 1869, *apud* MOLEDO; MAGNANI, 2009). Foi um jovem médico, assistente de um dos grandes catedráticos do Hospital Central de Viena, quem desvendou o processo. Esse médico, Ignác Semmelweis, aliou a observação sagaz com um enorme senso de responsabilidade social ao método científico para mostrar que a febre não era resultado de um “ar ruim” por meio de um exame detido de cada caso e das tendências de propagação da febre. Semmelweis formulou hipóteses com possíveis elementos causadores e testou-os um a um para concluir que a fonte da transmissão era a (falta de) higiene daqueles que tinham direto contato com a parturiente durante o trabalho de parto. A solução: higienizar as mãos toda vez antes de ter contato com a parturiente, zelar para que a roupa dela e dos leitos fossem igualmente higienizadas. O resultado dessa ação foi a queda dramática da incidência de febre puerperal para percentuais na casa de 2 a 3%. Em que pese a relevância para a vida humana dos procedimentos levados a cabo por Semmelweis, tanto ele como a comunidade médica e acadêmica da época foram incapazes de chegar a um consenso. Num misto de cegueira gerada pela resistência em abandonar um paradigma (teoria do miasma) e de lutas

de poder na academia, os procedimentos propostos por Semmelweis foram pouco seguidos na prática médica até Louis Pasteur apresentar sua teoria de infecção bacteriana.

O rigor metódico de Semmelweis em compilar e sistematizar fatos, eger e testar hipóteses para explicar cada possível relação entre causas e efeitos e chegar aos procedimentos de higiene mimetizam a prática científica. Todavia esse modo de agir aliando prática ao método científico gerava desconfiança da comunidade médica como nos mostra Park (1991). Semmelweis exemplifica uma atitude que atualmente é regra básica nas profissões da saúde: prática sustentada por evidência científica.

A assimilação por parte da Medicina dos avanços na área de Fisiologia Experimental na Alemanha resultou na remodelação de vários cursos de Medicina na Europa e incorporação de disciplinas de cunho teórico e básico. Entretanto, os “teóricos” da fisiologia experimental e os “práticos” da clínica médica entraram num embate similar ao que ocorre entre os acadêmicos e os profissionais. Apesar do embate persistir até hoje, houve um reconhecimento na época de que ambos deveriam caminhar juntos, em prol de uma Medicina mais sólida em termos acadêmicos. Nesse caso, a opção dos médicos foi clara: a legitimidade profissional passa pela legitimidade acadêmica.

Nos anos 1990, a Fisioterapia incorporou o lema da “prática com evidência científica”, movimento que coincidiu com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação reconhecidos pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nos anos 2010, a Aliança Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança, a entidade da categoria de profissionais de Educação Física dos Estados Unidos passou a difundir entre seus membros o mesmo lema – prática baseada em evidência científica.

Voltemos a Semmelweis o jovem médico que inadvertidamente desafiou a casta superior de sua classe médica. Nuland (2005) ao analisar porque os seus achados tiveram pouca repercussão no meio médico considera que a sua resistência em divulgar seus resultados em sociedades científicas contribuiu para que sua explicação ficasse restrita ao círculo que tinha pouco interesse em aceita-lo como igual quanto mais suas ideias. Semmelweis é citado por Nuland dizendo que seu interesse não era descobrir nada e sim melhorar a prática médica. Ou seja, Semmelweis não queria ser um cientista ou microbiologista mas sim um médico melhor. O embate relatado por Park entre fisiologistas e clínicos tem a mesma raiz, os clínicos viam com desconfiança quem queria tornar a prática médica em um parque de diversões de experimentos fisiológicos. Talvez Semmelweis fosse uma pessoa de difícil trato mesmo e de certa forma muito orgulhoso de seu achado que

não se dispunha a colocá-lo em discussão (como sugere Nuland). Talvez ele fosse uma Alice consciente de para onde queria ir e esse caminho não passava pelo País das Maravilhas da Ciência. A relação de necessidade de uma profissão com a ciência tem a ver como o que é preciso fazer no concreto do mundo para transformá-lo.

O problema das profissões que navegam sob a bandeira da “prática com evidência científica” é o de que elas nem sempre versam sobre a prática e seus desafios mas sim sobre os problemas que a comunidade científica elegeu. Além disso, evidências científicas são construídas socialmente no que se chama consenso. Uma evidência não emerge apenas de critérios estritos no jogo de lá e cá entre conjectura e refutação. Os acordos sobre evidências são influenciadas pelos desejos, vieses, por motivações que nem sempre são fiéis aos cânones da lógica e do teste de hipóteses. Com isso quero dizer que se Alice não se importa para onde vai, ela também abraça evidências que lhe dizem pouco respeito. Sem falar nas dificuldades citadas por Bracht (2011) em articular conhecimentos específicos em contraponto a um todo maior de onde vem as dificuldades de diálogo entre conhecimento e ação profissional.

O lema ‘prática com evidência’ com que a Educação Física se investe traz vários problemas. Com questões sobre as relações de insuficiência: a educação física é composta de práticas cujas dimensões não são dobram ao conhecimento científico. E com questões de relações de controvérsia: posturas e crenças de que só o conhecimento científico basta na ação profissional desconsiderando toda experiência.

A busca da orientação acadêmica foi a necessidade da educação física justificar sua presença na universidade como produtora de conhecimento científico. A Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo é um caso paradigmático. Do ano de sua criação, 1934, até sua inserção no sistema de ensino superior do Estado de São Paulo no final dos anos 1950, a Escola Superior de Educação Física (nome que mantinha nesse período) teve poucas ligações com a ciência. A partir da década de 1960 e particularmente com seu ingresso na Universidade de São Paulo (1969), a Escola passa a se organizar para fazer ciência. Uma evidência desse movimento é criação do curso de pós-graduação menos de dez anos após de entrar na universidade (cf. MANOEL, 1999). Esse programa e os que se formaram a seguir (na Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Santa Maria) tinham a incumbência de capacitar docentes dessas universidades e de outras, outorgando-lhes graus de mestres e posteriormente títulos de doutorado. Universidades com vocação para pesquisa e formação de doutores como a USP esperavam mais de seus docentes. Sem que houvesse uma discussão detida de qual seria o foco

da pós-graduação em educação física os programas foram sendo criados. Evidentemente, que se fez o melhor dentro do conhecimento sistematizado da época, mas na premência e necessidade de criar uma área acadêmica construiu-se primeiro estrada para depois pensar para onde ela ia.

Da caminhada do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e da Pós-graduação ou de como Alice chegou no País das Maravilhas e lá se perdeu

A necessidade da Educação Física seguir seu coelho da ciência aparece não só na universidade mas em paralelo a ela com a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tomando por inspiração o “American College of Sports Medicine”, um grupo de professores, médicos e docentes universitários fundam o CBCE em 1978. Dentre os envolvidos na fundação estavam alguns profissionais que à época iniciavam seu curso de mestrado na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo. Mas o que levou essas pessoas a se lançarem no buraco do coelho, nesse mundo maravilhoso e fantástico da ciência? Tendo vivido na época desses acontecimentos e estado ao lado de vários desses atores, me vem à mente exatamente esse sentimento do desconhecido e de se aventurar. Pelos corredores da EEFUSP no início de 1978 corria a notícia de que a Educação Física iria mudar. O Professor Moacyr Brondi Daiuto, diretor da EEFUSP, anunciava a nós, calouros, um novo tempo.

O início era medir. Media-se o corpo com a biometria, o coração bombeando no exercício com a telemetria, os pulmões inflados do treinamento na espirometria. Mas esse corpo crescia e se modificava, assim o crescimento físico logo captou o interesse de vários, o meu próprio que desde esse momento comecei a raciocinar que para ensinar atletismo para crianças era necessário entender e saber como elas cresciam. Um exame dos anais das primeiras reuniões científicas do CBCE e das propostas de mestrado que recém começava na EEFUSP indicará que os temas cobriam não só mas principalmente o crescimento físico de crianças e atletas tantos em suas dimensões corporais como em sua capacidade de desempenho motor com bateria de testes. E o mundo das maravilhas foi se abrindo a partir da exploração do que se entendia ser o corpo em movimento.

Em 1983 vem o primeiro sinal de que esse corpo fala e pensa, ou como anunciava o livro de João Paulo Subirá Medina: a educação física que cuida do corpo e ‘mente’. No III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte realizado em Guarulhos embora o tema tenha sido Treinamento Esportivo vamos encontrar falas que saem da lógica da biologia para fazer refletir sobre questões de uma outra ótica: das ciências humanas. Embora

tímida, começou uma outra jornada que ainda hoje encontra desafios. Meu argumento com essas reminiscências é o de que a busca do destino se confundiu com a da estrada. O que moveu as pessoas, as organizações e processos que se estruturavam (no CBCE, nos Programas de Pós-Graduação) era saber do que se fazia. Com o CONBRACE de 1983, o fazer começa a se tornar reflexivo.

Em 1982 começa a volta de vários docentes que se encontravam no exterior fazendo mestrado e doutorado, em sua maioria nos Estados Unidos. Ao retornarem alguns traziam em suas bagagens artigos que retratavam o chamado movimento disciplinar da Educação Física disparado com o artigo de Franklin Henry “Physical Education as an academic discipline” (HENRY, 1964).

Em 1984, a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM) da qual eu fazia parte como docente tornou-se envolvida com a organização do Congresso Regional de Ciências do Esporte que ocorreria no ano seguinte na mesma cidade. Na ocasião fazendo a ponte viária entre a USP e Muzambinho, eu com o consentimento e apoio dos Professores Wilian Peres Lemos e Lia Zagui Lemos (então à frente da ESEFM) e do Prof. Laércio Elias Pereira (então presidente do Colégio) aproximei o grupo de docentes da USP com orientação disciplinar com a temática do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com a intenção de trazer para os segundos o que na ocasião se discutia sobre o movimento disciplinar dos Estados Unidos nas disciplinas desses professores na Pós-graduação. A ideia era estruturar as mesas e palestras do Congresso Regional tendo como eixo a ideia da disciplina acadêmica da Educação Física e assim da Ciência, e não ciências, do Movimento Humano. Ainda propusemos apresentar a ciência do movimento humano na forma de minicursos que corresponderiam às subdisciplinas: Fisiologia do Movimento Humano, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Psicologia do Exercício. O problema foi encontrar pessoas que pudessem falar nas subdisciplinas com a orientação das ciências humanas como Antropologia do Esporte, Sociologia do Esporte, História do Esporte e mesmo Filosofia do Esporte.

Grande parte dos docentes que retornaram do exterior passaram a ter forte envolvimento com a pós-graduação e o modelo disciplinar era considerado por muitos como a chave para estruturar de maneira mais adequada a educação física definindo primeiramente seu objeto de estudo (cf. MANOEL, 1986). Pelos anos que se seguirem a estrutura disciplinar com um campo definido pelo estudo do movimento humano e suas diferentes subdisciplinas de orientação biológica, psicológica, e sociocultural serviram de pano de fundo para se julgar vários programas de pós-graduação e a

propostos de novos. Havia uma crítica implícita à estrutura adotada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte posto que falar em ‘ciências’ do esporte ao invés de ‘ciência’ do esporte implicava numa abordagem em que o Colégio seria uma reunião de várias ciências tradicionais com um radical de aplicação na temática do esporte².

Outra característica do movimento disciplinar era a sua assumida distância de uma tomada de posição quanto ao papel que a educação física deveria assumir. Esse papel era particularmente crucial num momento em que o país estava se encaminhando para retomar a democracia (vale lembrar que o tema do CONBRACE do 1985 ainda sob os auspícios da ESEFM foi “As ciências do esporte na Nova República”). O CBCE com seus encontros regionais e nacionais começava a dar voz a colegas que seguiram por outro caminho de formação, distinto do modelo disciplinar e caracterizado por uma postura ativista na sua formação, típica do intelectual engajado (cf. SAID, 2005). Alguns dos docentes ligados ao movimento disciplinar com o qual eu me identificava tomavam como base o trabalho de Mario Bunge para justificar uma postura conservadora (aqui em oposição à ativista). Bunge argumentava com base numa visão sistêmica que ciência, tecnologia, ideologia e filosofia estavam intimamente relacionadas seja na ação de um pesquisador, de um grupo de pesquisa ou de uma instituição de ensino superior (BUNGE, 1981). Todavia, o filósofo argentino chamava a atenção para desequilíbrios nessas relações dentre os quais o perigo da ideologia se tornar muito proeminente e assim ocluir a visão e diversidade dos demais elementos de sua cadeia de conhecimento.

Sobre a posição que se poderia chamar de “desinteressada” do grupo que falava da perspectiva da Ciência do Movimento Humano podemos lembrar Gould (1996):

Acadêmicos (gostam de pensar)... que uma imparcialidade gélida é condição sine qua non da objetividade adequada e desapaixonada. Eu considero esse argumento como uma das maiores falácias, das mais prejudiciais afirmações feitas em minha profissão. Imparcialidade (mesmo se for desejável) é impossível de ser atingida por indivíduos com necessidades, crenças, desejos e um background inevitável. É perigoso para um acadêmico chegar a pensar em atingir completa neutralidade, pois ele cessa de ser vigilante acerca de suas próprias preferências – e

² É interessante notar que a discussão sobre as chamadas ciências do esporte continua inclusive com a proposta de se criar uma teoria unificada da ciência (e não ciências) do esporte (GLAZIER, 2017).

assim ele cai vítima dos ditames do preconceito. Objetividade deve ser operacionalmente definida como tratamento justo dos dados, não falta de preferência. (GOULD, 1996, p. 36).

Infelizmente Gould não foi ouvido e a postura típica do modelo disciplinar de educação física ao se mostrar “desinteressada” para não assumir uma orientação acabou por assumir outra na omissão. Omissão é a pior das sagas na universidade reveste-se de isenção mas implica numa tomada de decisão. O isentar-se de algo é fechar os olhos e compartilhar ainda que passivamente com atitudes e medidas de exceção.

O movimento disciplinar capilarizou-se pela pós-graduação afastando dela o quanto pode as discussões de tomada de posição crítica quanto ao modelo de sociedade e de relações do público e do privado reproduzido na educação física, nos cursos de graduação e pós-graduação no campo. Em 1996, a Revista *Motus Corporis*, então principal órgão de divulgação do Programa de Pós-Graduação da Educação Física da Universidade Gama Filho sintetizou esse momento num número especial com três contribuições: Lovisoló (1996), Betti (1996) e Tani (1996). O artigo de Tani fez uma ótima síntese do movimento disciplinar e encaminhou a sugestão de que a educação física estaria melhor representada como área acadêmica se fosse denominada Cinesiologia seguindo a mesma conclusão já anunciada por Newell (1990) em debate similar ocorrido no final dos anos 1980. Embora, Tani mencione duas áreas aplicadas da cinesiologia, com pedagogia e treinamento esportivo, o que impactou em seu trabalho foi o movimento de organizar e classificar os temas de estudo em três subáreas: Biodinâmica do Movimento Humano, Sociocultural do Movimento Humano e Pedagógica.

Do outro lado, grupos engajados em discutir a sociedade a partir de tomadas de posição e escolhas acadêmicas no âmbito da educação física encontraram-se no CBCE e ao mesmo tempo foram se articulando para dar uma nova direção ao Colégio. O ponto de inflexão foi em 1989 e daí pra frente muito já se falou a respeito e seria redundante reproduzir aqui. Esse grupo que se formava e não era vinculado à pós-graduação tinha uma forte preocupação com a função e o papel da educação física. Tínhamos agora duas Alices: uma sem se importar sobre o porquê seguir em frente e outra que ativista se dizia só poder ir em frente se para tomar uma dada direção.

As décadas de 1990 e de 2000 foram períodos de aproximações e reaproximações entre as pós-graduação e o CBCE por iniciativa do segundo afinal cabe a uma sociedade científica, representativa da área poder dialogar e debater os rumos da pós-graduação. Os desencontros dessas aproximações talvez tiveram mais a ver com rugas de cunho pessoal do que uma diferença de posição ideológica como ficou tão marcada no final da década de 1980.

Há dois artefatos conceituais nos programas de pós-graduação e no CBCE que nos ajudam a entender os caminhos da educação física. Todos os programas de pós-graduação devem ser claros na proposta do programa indicando a temática do curso ou área básica, suas áreas de concentração e linhas de pesquisa. Enquanto as duas primeiras conversam (ou deveriam conversar) com as grandes áreas da ciência, sendo portanto estáveis, as linhas de pesquisa mostram os caminhos de investigação e produção de conhecimento que uma vez percorridos seriam encerradas para a definição de novos caminhos, novas linhas de pesquisa. Olhar para a organização dos programas em termos de áreas de concentração e suas linhas de pesquisa pode nos dar uma ideia de como a educação física caminha e para onde caminha.

No CBCE temos Grupos de Trabalho Temáticos, GTTs, responsáveis por agregar pesquisadores que comungam dos mesmos interesses de pesquisa e tem a responsabilidade de refletir, produzir e difundir conhecimento acerca desse mesmo tema. Atualmente, o CBCE conta com 13 GTTs em funcionamento com temáticas variadas, alguns com orientação disciplinar (Epistemologia, Treinamento Esportivo) e outros, a maioria na verdade, de orientação temática (Atividade Física e Saúde, Corpo e Cultura, Comunicação e Mídia etc.).

Se tomarmos a pós-graduação de um lado e o CBCE do outro seria esperado que ambos se encontrassem no cruzamento das áreas de concentração/linhas de pesquisa e os GTTs. Se Alice procura por uma direção ela deveria consultar as linhas de pesquisa dos programas e as temáticas dos GTTs. Todavia, dada a diversidade de orientações, mistura de abordagens e correntes nem sempre consistentes e coerentes é mais provável que a nossa Alice da Educação Física se sinta perdida. A criação dos primeiros programas de pós-graduação e a fundação do CBCE iniciaram um processo que criou um conhecimento que fez com que a educação física se desconhecesse e fosse se desconhecendo. Vejamos como se dá tal processo.

Tanto nas primeiras dissertações de mestrado dos programas de pós-graduação, como nos temas de trabalhos apresentados nas primeiras edições do CONBRACE em 1979 e 1981, encontramos exemplos do que foi sendo constituído como o objeto da educação física. Ainda que por caminhos distintos, instalou-se o processo de reificação que Bracht (2011) tem apontado como um dos grandes problemas para a educação física ao buscar se tornar uma ciência. Stephen J. Gould (1996) descreve esse processo e suas implicações nefastas no âmbito da avaliação educacional, em particular com o uso indiscriminado dos testes do Quociente de Inteligência, o QI. Gould (1996) relata que Alfred Binet (1857-1911) ao elaborar esse teste tinha como objetivo desenvolver um instrumento para identificar crianças

que necessitavam de reforço para além das aulas normais. Binet afirmou mais de uma vez que seu teste era apenas um indicador do estado de inteligência, mas a inteligência em si era algo muito mais complexo que não se reduziria ao QI. Em que pese seu alerta, o teste foi usado por psicólogos norte-americanos como se a inteligência se desvelasse no escore obtido no teste. Operou-se a reificação da inteligência tornando o escore do QI na própria inteligência. Dessa noção elaborou-se a teoria (nunca provada) de que a inteligência era hereditária e deu base para políticas públicas de segregação racial (em relação aos afro-americanos e imigrantes latinos) e de diferenciação do oferecimento de oportunidades de educação básica nos Estados Unidos durante grande parte do Século XX, reverberando ainda hoje naquele país e em muitos outros. A reificação é muito mais abrangente como nos mostra Bracht. De fato, a avaliação da pós-graduação no Brasil é pródiga nessa direção. A produção de conhecimento é reificada em pontos obtidos pela publicação de artigos em periódicos científicos. Opera-se a lógica segundo a qual produzir conhecimento se equaciona em fazer pontos e mais pontos pela publicação de artigos em periódicos científicos.

A educação física é reduzida ao exercício físico que por sua vez se reduz à atividade física e está é equacionada com um certo valor de gasto energético. Súbito a educação física é tratada como sistematização de gastos energéticos com repouso e suplementação nutricional para gerar supercompensação. Quem já não ouviu discussões argumentando a favor do aumento do número de aulas necessárias de educação física escolar com base nessa lógica? A reificação faz com que ao se operar a redução se chega à distorção. A educação física não é mais o que parece e Alice, bem Alice se vê diante da Lagarta que lhe pergunta: Quem é você? Alice responde:

– Eu – eu pouco sei de mim senhor, mas até esse momento pelo menos eu sei o que eu era quando acordei essa manhã, mas eu penso que devo ter mudado tantas vezes desde então.

– Como assim? Replica a Lagarta. Explique-se!!! Ao que Alice responde:

– Eu não posso explicar a mim mesma sabe...eu não sou mais eu mesma percebe.

Dos desafios para a educação física ou da Alice através do espelho e o que ela encontrou do outro lado

De modo a ir direto ao ponto, destaco três desafios para a educação física suplantar boa parte de seus problemas e assim de maneira otimista conseguir encontrar seu caminho:

1. Apreciar que a educação física está entre a ciência e a arte, não estando de um lado e nem do outro mas no ir e vir. No processo de olhar e observar o mundo, interpretá-lo segundo várias lógicas ainda que díspares mas complementares.
2. A busca em dar uma roupagem acadêmica para a educação física ou mesmo em torna-la uma ciência incorreu num problema: o de seguir o caminho da constituição disciplinar da ciência. A saída desse beco é o de buscar alternativas com articulação de uma postura científica rigorosa com olhares que engendram não explicações ou interpretações mas ações e transformações. A começar considerando os sentidos e a importância da interdisciplinaridade.
3. Encarar de frente o problema da dicotomia mente-corpo e suas implicações para conceber o papel de uma ‘educação’ física. A começar pela apreensão do que está implicado no mover-se corporalmente.

No primeiro desafio poderíamos lembrar Lovisolo (1996) quando ele caracterizou a educação física como uma arte, a arte da mediação. É característica da educação constituir-se como um agente de transformação. Betti (1996) argumentou que essa arte é provida de teoria, uma teoria da prática. Bracht (2011) em diálogo com Betti faz uma distinção entre a ‘educação física ciência’ e a ‘educação física vida’. A primeira dissecou o fenômeno que é da vida da educação física por meio da reificação, distorcendo-o, distanciando-se dele, transformando-o num objeto que nada tem a ver com a segunda: ‘educação física vida’. Os parâmetros de aferição da educação física são exclusivos da ‘educação física ciência’, principalmente de uma determinada ciência que como dissemos anteriormente equaciona produção de conhecimento com o número de artigos científicos publicados em periódicos de impacto bibliométrico. Não bastasse haver esse equívoco no entendimento do que significa fazer aferição do conhecimento e seus avanços, há o problema de que a ‘educação física vida’ tem como direção a transformação ou como diz Bracht: seu parâmetro de aferição é o do “avanço na prática social de intervenção da área”.

Um caminho para tratar desse problema, creio, seria o de aperfeiçoar o entendimento e a prática da ciência. Isso implica num olhar que a um só tempo busca descrever um fenômeno como ao fazê-lo passa transformá-lo. Bruner e Connolly (1974) falam desse paradoxo no estudo do desenvolvimento:

O estudo do desenvolvimento é ... uma ciência política, envolvida com a avaliação da viabilidade de metas no desenvolvimento e o valor dos vários meios possíveis para atingir tais metas. É nesse sentido que se chega

eventualmente à conclusão de não há realmente uma divisão clara entre o estudo do desenvolvimento per se e a criação do desenvolvimento. O cientista do desenvolvimento por uma sutil mudança de perspectiva torna-se o pedagogo teórico, e então o estudante experimental das estratégias pedagógicas, e daí volta-se de novo para a descrição do que as estratégias resultaram...a linha entre “investigar” e “modificar” um fenômeno é na verdade obscura. (p. 309-310).

Com isso em mente argumentei em outro trabalho (MANOEL, 2015) que o estudo do desenvolvimento exige uma visão que se foca e se amplia num jogo entre ciência e arte. Meu exemplo em particular foi como o conceito de infância pode ser ampliado quando se considera a ciência e a arte. Do olhar dos conhecimentos científicos apresentei exemplos da biologia (sobre desenvolvimento cerebral, neurônios espelho), da antropologia e da história (sobre o uso de instrumentos e práticas de cuidado infantil numa perspectiva comparativa e a história social da infância). Do olhar da arte sobre a infância apresentei exemplos da literatura (romance ‘Infância’ de Graciliano Ramos e ‘Grande Sertão: Veredas’ de João Guimarães Rosa) e do cinema (com o filme ‘Um doce olhar’ do cineasta turco Semih Kapranoglu).

Esses diferentes olhares nem sempre convergem mas permitem que se tenha uma visão ampliada do conceito de infância. A ampliação a que me refiro deve muito ao que tem sido chamado de Princípio da Complementaridade. Esse princípio foi proposto por Niels Bohr, físico dinamarquês e ganhador do Nobel de Física nos anos 1930 pelo avanço teórico na Física de Partículas posteriormente denominada Física Quântica. A Física Quântica tem uma lógica de operação (probabilística) como também para muito distinta da Física Clássica (determinística). Em que pese as disparidades entre uma e outra, Bohr propunha que não se podia abrir mão de uma concepção em favor da outra. Ambas deveriam ser consideradas ainda que contraditórias. A essa atitude (muito mais do que um princípio que se matematiza) Bohr deu nome de Complementaridade e viu as implicações que ele tinha não só para física para outros campos do conhecimento inclusive como uma aproximação entre ciências naturais e ciências humanas (BOHR, 1961). Como todos sabemos um dos cismas da educação física, senão o principal, é exatamente entre as ciências biológicas e as humanas. Se algo pode ser apontado para descobrir-se a direção da educação física talvez seja reconciliar ambas. Nesse sentido, a aproximação ciência e arte é de alguma forma estratégica. Se precisamos de uma ação científica no ato pedagógico, é preciso também uma maior sensibilidade para que a atitude científica não opere na reificação por dentro da educação física reduzindo e distorcendo-a. Com a arte é possível caminhar com mais sensibilidade

sem prejuízo do rigor acadêmico. Kevin Connolly e Margareth Martlew mostram como vários conceitos psicológicos encontram eco na literatura (CONNOLLY; MARTLEW, 1999). Durante anos, ambos coletaram em várias passagens literárias em poemas, contos e romances que seriam exemplos, ilustrações e metáforas de processos psicológicos básicos: desenvolvimento, habilidade, aprendizagem, percepção, tomada de decisão, emoção, etc., e que nos ajuda a ter um olhar para algo que muitas vezes escapa ao próprio conceito científico. Com a chamada para a complementaridade é apropriado falarmos do segundo desafio.

No segundo desafio nos vemos diante das escolhas acadêmicas para tornar a educação física uma ciência, escolhas que foram tomadas também pelo CBCE. O estudo do movimento humano/esporte ou estudos do movimento humano/esporte seguiu dois caminhos se assim posso simplificar (MANOEL, 1999). Um foi o de assumir que o campo se caracterizava como uma aplicação de ciências básicas a um tema: o esporte. As ciências do esporte exemplificam esse caminho em que cada área básica elege como tema de aplicação o esporte ou exercício, por exemplo: Psicologia e Psicologia do Esporte, Fisiologia e Fisiologia do Esporte, Antropologia e Antropologia do Esporte, Sociologia e Sociologia do Esporte.

O outro caminho foi a adoção do termo ciência no singular: ciência do movimento ou do exercício ou mesmo do esporte. Dessas escolhas uma que gerou grande discussão é a chamada cinesiologia já mencionada anteriormente. Na cinesiologia em particular é interessante notar que ela não foi pensada para ser uma ciência nova mas sim um cruzamento de várias ciências o que a caracterizaria mais como um esforço interdisciplinar (BROOKS, 1981). A educação física ao se tornar ciência continuaria sua transformação na direção de se tornar um campo interdisciplinar.

Interdisciplinaridade é o cálice sagrado (pelo menos um dos) da ciência. Várias políticas de agências de fomento incentivam pesquisas interdisciplinares. Há consenso de que esforços interdisciplinares tendem a render conhecimento de maior validade ecológica e assim tem um potencial maior para aplicação e resolução de problemas. Essa tem sido a chamada para educação física como nos mostra Hatfield (2008) ao argumentar em favor do abandono das subdisciplinas típicas da cinesiologia para elege problemas que cruzam áreas e portanto exigem um maior diálogo entre diferentes ciências ou disciplinas. Ele exemplifica sua proposta como envolvendo inicialmente um acordo entre os pesquisadores e docentes sobre quais são os temas ou questões socialmente relevantes. Em seguida a pesquisa é organizada sem respeito a fronteiras disciplinares em torno do que é necessário fazer para tratar desses temas. Por exemplo, ele apresenta

a estrutura de dois centros que poderiam ser criados nessa lógica: Centro para Atividade Física e Demências (ligado à saúde mental) e Centro para Estudo da Performance (ligado ao esporte de competição).

Assim como o exemplo dado por Hatfield há outros que poderíamos pensar para suplantar o modelo disciplinar da cinesiologia e seus congêneres. Os GTTs são uma fonte para identificação de questões que ultrapassam disciplinas e com temas socialmente relevantes. Até que ponto o esforço interdisciplinar é promovido dentro deles a ponto de criar uma integração entre os diferentes GTTs é algo que ainda precisa ser avaliado. Isso me leva pensar ao que nos une em primeiro lugar, do que tratamos afinal na educação física/esporte?

Chego ao terceiro desafio e vou partir de Bracht no que concerne a ‘educação física vida’ para dar a ela um olhar, o meu olhar, um olhar de onde estou. O que nos funda como pessoas? Muitas respostas podem ser dadas a essa questão: linguagem, alteridade e cultura. Sem discordar dessas respostas, digo que há algo mais anterior, talvez um ‘a priori’ que nos funda como pessoas: vida! Viver!. A diversidade da vida é enorme e o que se pode chamar de humano é muito restrito. Mas meu argumento é: viver, embora não exclusivo da humanidade é crucial para nos fundar como pessoas, é necessário estar vivo para se tornar humano, ainda que não seja suficiente. Os seres vivos encerram uma capacidade para suplantar uma condição física expressa na 2^a. Lei da Termodinâmica. Essa lei estabelece que todo sistema no universo tende a entrar em equilíbrio termodinâmico, um estado em que não há mais energia livre para trabalho. A medida para essa transformação é a de entropia. Vida, seres vivos contrariam a 2^a. Lei. Assim vida desafia de certa forma o que ocorre em 99% do universo conhecido. Quem primeiro explorou as implicações científicas e filosóficas da 2^a. Lei para a vida foi Erwin Schrödinger, físico austríaco também ganhador do Prêmio Nobel de Física nos anos 1930. Schrödinger (1945) escreveu em seu autoexílio na Irlanda³ o livro ‘What is life?’, que foi precursor do que é hoje conhecido como biologia molecular. Nesse pequeno livro, Schrödinger se fascina com a capacidade de algo suplantar, ainda que temporariamente, uma lei tão fulcral na estrutura do universo. Ele então cunhou uma expressão que se tornou famosa: a organização (da vida) é mantida por extração de ordem (entropia negativa) do ambiente. E ao levantar a questão de qual seria a

³ Schrödinger revoltou-se com o tratamento preconceituoso que estava sendo dado a vários de seus colegas nas universidades alemãs e austríacas por conta do regime nazista implantado na sociedade austro-alemã nos anos 1930. Embora ele atendesse a todos os critérios de um cidadão puro ariano, ele preferiu demitir-se da universidade e foi para Irlanda onde assumiu uma cátedra na Universidade de Dublin.

característica mais marcante para se dizer que uma porção da matéria é viva, ele mesmo responde: “quando ele vai por aí ‘fazendo algo’, ‘se movimentando’, trocando matéria com seu ambiente...” (p. 69). Aqui ele estabelece a relação entre vida e movimento autônomo.

Se viver como algo que nos funda como humanos pode parecer trivial, é preciso lembrar que ‘viver é suplantar todo dia, toda hora, a cada espaço e lugar’ uma lei física imponderável. Vida como nos diz Schrödinger é um fenômeno altamente improvável, sem precedentes. E esse fenômeno é caracterizado pelo movimentar-se. Sem movimentar-se a interação com o ambiente fica inviabilizada, e sem ela não há entropia negativa. O mover-se corporal está em toda parte.

A dicotomia mente-corpo tem com um de seus desfechos um preconceito para com o movimento, com o mover-se corporalmente, com o corpo visto apenas como um suporte para a cabeça sítio de funções nobres por encerrar o raciocínio, o intelecto, a razão. Mover-se corporalmente é subsidiário de atividades mais nobres e amplamente valorizadas na sociedade ocidental. Nossa crescente atração pelo mundo virtual talvez seja um dos efeitos colaterais desse desequilíbrio entre mente e corpo. Com ele vem a desvalorização da própria experiência, a chamada experiência em primeira mão, a experiência que vivencio indo por aí, locomovendo e vendo, cheirando e saboreando, tocando e manipulando. Um estudo recente resultado do cruzamento da psicologia experimental com métodos da neurofisiologia trouxe um resultado interessante. Os autores da pesquisa Audrey van der Meer e Ruud van der Weel usaram um aparato de eletroencefalografia de alta densidade para medir a atividade cerebral em duas tarefas: uma com digitar palavras apresentadas visualmente e a outra com escrever manualmente as mesmas palavras adicionando desenhos que se referiam a elas, tudo feito manualmente também. Os resultados mostraram que com o maior envolvimento corporal várias áreas cerebrais se organizaram em oscilações de sincronização e dessincronização. Quando a tarefa foi realizada apenas por digitação menos áreas cerebrais estiveram envolvidas e a tendência foi um predomínio da sincronização nas oscilações. Uma das características da aprendizagem é a da constante oscilação com sincronização e dessincronização. O estudo em tela ilustra uma tendência dos últimos 20 anos em reconhecer que o mover-se corporal está mais ligado as atividades intelectuais do que se imaginava. Esse reconhecimento tem levado à proposição do conceito cognição encarnada: uma cognição que é fundada no corpo.

O que tiramos desse passeio neurocientífico? Vida é algo que nos funda como pessoas e uma característica básica da vida é o mover-se corporalmente por aí. Tudo isso parece trivial e óbvio e irrelevante para nossos

debates no CBCE ou sobre a epistemologia da educação física. Será? No plano pessoal: pense em sua vida sendo extirpada da capacidade se movimentar autonomamente por 10 minutos? No plano social: pense em sua vida sem a possibilidade interagir fisicamente, corporalmente com o outro? Viver é se movimentar, ainda que viver não seja exclusivamente se movimentar, pense na vida sem essa possibilidade. Quando penso na ‘educação física vida’ de Bracht e Betti penso nesse mover-se corporal. O mover-se corporal nos permite olhar, ouvir, cheirar, saborear, tocar, sentir, e digo, sobretudo nos sentir. Quando eu me movimento, eu me sinto, sinto o meu braço, o meu tronco, minha perna e a outra, mas não tudo isso como parte mecânica isolada, me sinto como um todo que de tão presente se obscurece em minha mente, essa mente ativa e falante, mas que sem esse mover-se corporal se torna muda e soturna. Como nos diz Reed (1996): ao agirmos corporalmente experimentamos o mundo por nós mesmos, sem as interfaces que o mundo virtual, e com elas nos colocou em bolhas. Há um extraordinário comum nas nossas vidas: o mover-se corporal. Com sua mecânica viva, fluida, maleável e confiável, ainda que silenciosa, comedida, sem alardes, nos permite viver por nós mesmos. Isso não é pouca coisa.

Mas e a nossa Alice? Agora Alice tendo voltado do país das maravilhas resolve entrar em nova aventura ao ouvir um estranho chamado interno e entra dentro do espelho⁴. Novo mundo de aventuras, mas agora sob nova perspectiva. Súbito Alice está diante de uma linha ferroviária com um trem estranho. Ela resolve entrar e se acomoda num banco. Logo aparece o bilheteiro que lhe pergunta: Para onde a senhorita vai? Alice ainda em dúvida e lembrando-se da conversa com o Gato prefere não dizer nada e abaixa a cabeça timidamente. O bilheteiro inquisitivo tira um telescópio para examinar Alice, em seguida ele a examina com um microscópio e por fim com um binóculo de ópera, para então concluir: “Você está indo na direção errada”. Alice continua sem saber para onde ir, mas pelo menos agora temos a noção de que se quisermos saber para onde ela vai é preciso ter diferentes miradas.

Referências

- ALMEIDA, F.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições. *Movimento*, v. 18, n. 4, p. 241-263, 2012.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BOHR, N. *Atomic physics and human knowledge*. New York: Science Editions, 1961.

⁴ Lewis Carroll, “Through the looking glass and what Alice found there”, Londres, 1871.

- BRACHT, V. *EF & Ciência: novas cenas de um casamento (in)feliz*. Seminário Internacional Educação Física & Sociedade. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephy-sis/?page_id=38. Acesso em: 17 mar. 2019.
- BROOKS, G. (org.). *Perspectives on the academic discipline of physical education*. Champaign: Human Kinetics, 1981.
- BRUNER, J. S.; CONNOLLY, K. J. Competence: The growth of the person. In: CONNOLLY, K. J. & BRUNER, J. S. (org.). *The growth of competence*. London: Academic Press, 1974, p. 306-312.
- BUNGE, M. *Ciência e desenvolvimento*. São Paulo: Edusp & Itatiaia, 1981.
- CONNOLLY, K. J.; MARTLEW, M. *Psychologically speaking: a book of quotations*. Leicester: BPS Books.
- DEMO, Pedro. *Educação & conhecimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- GLAZIER, P. Towards a grand unified theory of sports performance. *Human Movement Science*, v. 56, p. 139-156, 2017.
- GOULD, S. J. *The mismeasure of man*. Revised and expanded. New York: Basic Books.
- HATFIELD, B. E pluribus unum: – From DNA to social systems: understanding physical activity through an integrated perspective. *Quest*, 60, 154-177, 2008.
- HENRY, F. M. Physical education: an academic discipline. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, v. 35, p. 32-8, 1964.
- LAWSON, H.A. *Invitation to physical education*. Champaign: Human Kinetics, 1984.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.
- MANOEL, E de J. A dinâmica do estudo e promoção da atividade motora humana: transição de fase na EEFE-USP? *Revista Paulista de Educação Física*, v. 13, n.1, p. 103-118, 1999.
- MANOEL, E. de J. Movimento humano: considerações acerca do objeto de estudo da educação física. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, v. 56, n. 1, p. 33-39, 1986.
- MANOEL, E. de J. Natureza/cultura; natureza x cultura; Natureza-cultura: o conceito de desenvolvimento na constituição da educação física na escola. In: STIGGER, M. P. (org.). *Educação física + Humanas*. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 23-64.
- MEDINA, J. P. S. 1983. *A educação física cuida do corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.
- MOLEDO, L.; MAGNANI, E. *Dez teorias que comoveram o mundo*. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.
- NEWELL, K.M. Physical education: chaos out of order. *Quest*, v. 42, p. 227-42, 1990.
- NULAND, S. B. *A peste dos médicos: germes, febre pós-parto e a estranha história de Ignác Semmelweis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

PARK, R. On tilting at windmills while facing Armageddon. *Quest*, v. 43, p. 247-59, 1991.

REED, E. *The necessity of experience*. New Haven: Yale University Press, 1996.

SAID, E. *Representações do intelectual*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

SCHRÖDINGER, E. *What is life?* the physical aspects of the living cell. Cambridge: Cambridge University Press, 1945.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

van der MEER, A.L.H.; van der WEEL, F.R. Only three fingers write, but the whole brain works: a high-density EEG Study showing advantages of drawing over typing for learning. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. 706, 2017.

Sobre os Autores

Cecilia Seré

Doctora en Ciencias Humanas por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil). Magister en Educación (UFSC/Brasil). Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República (ISEF/Udelar). Profesora Adjunta del Instituto Superior de Educación Física (Udelar). Es responsable de la línea de investigación Estudios sobre el cuerpo y la política (ISEF/Udelar) e investigadora del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza (ISEF/Udelar). Es autora de libros, artículos y capítulos de libros en los que trabaja la cuestión del cuerpo en la política contemporánea, la formulación del cuerpo como propiedad, y los aspectos teóricos, prácticos e ideológicos de la educación del cuerpo.

Edison de Jesus Manoel

Doutor em Psicologia (1993) pela Universidade de Sheffield, Inglaterra, e Livre Docente em Pedagogia do Movimento Humano (1998) pela Universidade de São Paulo (USP). Foi Professor Visitante (2011) no Departamento de Psicologia da Universidade de Lancaster, Reino Unido e Pesquisador Sênior em Ciências Cognitivas (2015-2017) no Projeto Escolas Ativas no Brasil do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). É Professor Titular da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Tem interesse na investigação do desenvolvimento da ação motora em bebês e crianças, nas relações entre percepção e ação e na cognição encarnada.

Emiliano Gambarotta

Doctor en Ciencias Sociales por la UBA y Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el IDAES-UNSaM. En la actualidad es Investigador del CONICET y docente de la carrera de Sociología de la UNLP. Su trabajo se enfoca en la elaboración de una crítica de la cultura política, junto con una concepción de la democratización de lo político,

con especial foco en el lugar de lo corporal allí. Marco general de sus diversas publicaciones, entre las que se destacan sus libros *Hacia una teoría crítica reflexiva*: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu (Prometeo, 2014) y *Bourdieu y lo político* (Prometeo, 2016). Así como la co-edición (junto con Eduardo Galak) de *Educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (Biblos, 2015).

Felipe Quintão de Almeida

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Doutorado em Educação pela mesma instituição (2009). Licenciando em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (2011). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em: educação física escolar e epistemologia da educação física. Entre 2010 e 2018, foi editor adjunto da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e do Cadernos de Formação RBCE. Foi Secretário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no Espírito Santo (gestão 2010-2012). Atuou como vice-secretário entre 2012-2014. Foi Coordenador adjunto do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na gestão 2011-2013 e 2017-2019. Foi Diretor Científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2013-2017).

Fernando Jaime González

Professor de Educación Física pelo Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba, Argentina, mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), doutor na mesma área pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 1998 é professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), onde atualmente se desempenha como vice-reitor de pós-graduação, pesquisa e extensão e professor permanente do PPG em Educação nas Ciências e o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Membro da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE).

Filipe Ferreira Ghidetti

Licenciado e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve seus trabalhos de pesquisa principalmente nos seguintes temas: epistemologia e pedagogia da Educação Física.

Iraquitán de Oliveira Caminha

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba– UFPB. Coordenador do Laisthesis – Laboratório de estudos sobre Corpo, Estética e Sociedade. Coordenador do Grupo de Filosofia da Percepção. Coordenador do Labore – Laboratório de Psicopatologia Fundamental do EPSI. Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB.

Jaison José Bassani

Licenciado em Educação Física e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Vice-coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). Foi editor adjunto da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e dos Cadernos de Formação RBCE, publicações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Desenvolve seus trabalhos de pesquisa principalmente nos seguintes temas: teoria crítica da sociedade e educação; corpo, cultura e sociedade; corporalidade e processos de escolarização.

Márcia Chaves-Gamboa

Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia(UFBA, 2005). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1999), Mestre em Educação Física pela Unicamp (1993). Professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora vinculada ao Grupo Paideia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e ao grupo Lepel da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Paulo Evaldo Fensterseifer

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Especialização em Filosofia Política (UNIJUÍ) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUÍ. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências e do Mestrado Profissional em Rede – Educação Física (PROEF). Desenvolve pesquisa na área da educação e educação física com ênfase na relação linguagem, política e educação. Membro da Rede de pesquisa interinstitucional (REIPEFE).

Ricardo Crisorio

Doctor en Ciencias de la Educación por la UNLP. En la actualidad se desempeña como Profesor en la carrera de Educación Física de la UNLP, también es Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad (CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET) y coordinador de la Maestría en Educación Corporal (UNLP). Su trabajo se enfoca en la elaboración del programa de investigación científica denominado “educación corporal”. Del mismo se desprende numerosos artículos de los que es autor, así como su libro *El cuerpo, entre Homero y Platón* (Biblos, 2017). También co-editó *Democratización de la educación superior. Políticas, actores e instituciones* (Biblos, 2018) y *La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas* (Al Margen, 2003).

Ricardo Rezer

Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010), realizou estudos de Pós-Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC, 2018). É professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado), e do Curso de Educação Física (Graduação). Tem experiência na área de educação física, educação e saúde, atuando principalmente com os seguintes temas: epistemologia e prática pedagógica; trabalho docente na educação superior; formação profissional; universidade; hermenêutica e pedagogia do esporte.

Santiago Pich

Licenciado em Educação Física pelo Instituto Del Profesorado en Educación Física (IPEF – Córdoba – Argentina), Doutor em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. É membro do GTT de Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Desenvolve seus trabalhos de pesquisa principalmente nos seguintes temas: epistemologia e pedagogia da Educação Física; cultura escolar; corpo, secularização e modernidade.

Sidinei Pithan da Silva

Possui graduação em Educação Física (UFSM), graduação em Farmácia (UFSM) e graduação em História (UNIJUÍ). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) e Doutor em Educação (UFPR). Atualmente é professor do Curso de Educação Física da UNIJUÍ-RS e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ-RS). É membro do colegiado do Mestrado em Educação nas Ciências e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física – Unijuí-RS/Unesp/SP. Atua principalmente nos seguintes temas na área de educação e educação física: formação de professores; epistemologia; teoria crítica e educação; complexidade; concepção dialética. Membro da Rede de pesquisa interinstitucional (REIPEFE).

Silvio Sánchez Gamboa

Licenciado em Filosofia (Universidade de San Buenaventura, Colômbia), Mestre em Educação (Universidade de Brasília – UnB), Doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp), Livre docente e titular em Filosofia da Educação (Unicamp). Coordenador da Linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação (EPISTEDUC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação “Paidéia” da Unicamp. É professor visitante na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia – Corpo, Fenomenologia e Movimento e do Laboratório VER– Visibilidades do cor-

po e da cultura de movimento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN. Bolsista PQ/CNPq.

Sobre os Organizadores

Eduardo Galak

Profesor en Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), con post-doctorado em Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). Es Investigador Adjunto del CONICET (Argentina). Es autor del libro “Educar los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil” (Biblos, 2016) y compilador de “Cuerpo y Educación Física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos” (Biblos, 2013), “Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas” (Biblos, 2015), “Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay” (FaHCE-EDUFES ediciones, Brasil, 2019) y “Le pieghe del corpo” (Mimesis, Italia, 2019).

Pedro Fernando Avalone Athayde

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora

Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCCE).



Este livro foi produzido com a supervisão
técnica da EDUFRRN, em maio de 2020.