



TEORIA DA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO EM DISCUSSÃO¹

Nelson Figueiredo de Andrade Filho

RESUMO

Sintetiza o discurso legitimador da Educação Física brasileira. Mostra evidências do modo como Valter Bracht pensa os postulados da cultura corporal de movimento. Para o autor, ensinar e discutir a história do corpo na sociedade moderna e introduzir os alunos na crítica da cultura corporal de movimento seria tarefa da escola e caberia ao componente curricular Educação Física. Nesse sentido, um grande desafio seria ver os professores fazê-lo por modos outros, que não apenas aqueles das formas didáticas (disciplinares) conhecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Legitimação; Teoria.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo foi sintetizar a discussão da cultura corporal de movimento humano na área da Educação Física brasileira. Quando se fala nesse conceito os enunciados contidos no “Coletivo de Autores” são a “ponta de um *iceberg*” que também atende pelo nome de “discurso legitimador”.

Propomos a revisão da “teoria da legitimação” conforme a produção de Valter Bracht. Intelectual que despontou nos anos de 1980 como quem compreendeu de modo diferenciado o que historicamente acontecia com a Educação Física no Brasil e que tem, sistematicamente, externado seu ponto de vista epistêmico e político pedagógico do assunto.

Ao ler os textos de Bracht fizemos uma apreensão temática que mostra as mais evidentes indicações do seu modo de pensar, na expectativa de trazer à tona os elementos teóricos e metodológicos mais significativos.

LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE E NO SISTEMA DE ENSINO BÁSICO

Essa discussão tem fundamento na produção de um intelectual de cariz histórico-crítico, que tem procurado disputar os sentidos teóricos e metodológicos da área no Brasil. Opera reconhecendo aqueles que entendem a Educação Física como ciência e, também, os que a entendem como prática pedagógica; criticando quem defende a primeira perspectiva e assumindo-se como um dos líderes do segundo entendimento. Elaborando questões,

¹ Este texto é parte da tese *Experiência de Movimento Corporal das Crianças no Cotidiano da Educação Infantil*, apresentada ao PPGE/UNICAMP em 2011. A investigação temática foi desenvolvida com bolsa de doutorado concedida pela CAPES.

enfrentando paradoxos, deduzindo hipóteses e orientando a ação acadêmica e pedagógica na área e, particularmente no campo escolar, propõe-se a produzir uma teoria que legitime e autonomize a Educação Física brasileira ante seu passado social, acadêmico e pedagógico subalterno.

A questão da legitimação da Educação Física na universidade e no sistema de ensino básico constitui um dos principais filões da sua produção intelectual e orienta seu posicionamento político desde o início do debate. Essa questão levou-o a constituir um grupo conhecido como Coletivo de Autores, para propor à comunidade da área trabalhar no processo de formação de professores e nas escolas básicas em uma *perspectiva crítico-superadora* (SOARES et al. 1992), ao mesmo tempo em que o levou a criticar segmentos tradicionalistas do movimento renovador, acusando-os de negligência contra os destinos da Educação Física no contexto escolar brasileiro.

Entendia eu ainda, à época, que o movimento crítico da Educação Física da década de 80, no afã de criticar o papel que ela cumpria naquelas circunstâncias, acabava por negligenciar a reflexão sobre a própria necessidade ou pertinência da Educação Física no contexto de uma Pedagogia crítica. Com o debate em torno da LDB (1988-1996), confirmou-se a suspeita: a Educação Física ficou ameaçada de simples supressão. Em função de certa reação (ou por outras razões que não tenho elementos para avaliar aqui), a Educação Física acabou sendo definida na LDB como componente curricular (obrigatório). Ficam dúvidas, no entanto, se o texto legal reflete um consenso mínimo, um reconhecimento público da sua importância educacional ou, então, se ela efetivamente possui um lugar, seja num projeto conservador, seja num projeto progressista de educação para o Brasil. Se o texto legal reflete o reconhecimento público de sua importância, não é possível decidir aqui. O que fica evidente, no entanto, é a dificuldade que mostram os segmentos mais envolvidos com a questão da Educação Física curricular para justificar sua presença na escola. Como mostram nossas pesquisas, os argumentos listados são de caráter genérico, às vezes contraditórios e inconsistentes (BRACHT, 2001, p. 68).

Para Bracht a fragilidade argumentativa do Movimento Renovador da Educação Física brasileira decorria do fato de que a primeira crítica, proveniente da produção acadêmica de segmentos do Movimento ao “estado da arte” da Educação Física, mantinha um viés cientificista. Era uma crítica que queria mais do mesmo, não rompia com o paradigma da aptidão física e esportiva, perspectiva tradicional na área. Só depois, pela sua ação e de alguns outros intelectuais, é que veio a crítica radical à situação.

Um *primeiro momento* dessa crítica tinha um viés cientificista. Por esse viés, entendia-se que faltava à EF ciência. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. O desconhecimento da história da EF fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a

origem histórica da EF e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física. Nesse período vamos assistir à entrada em cena também de outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora). O *segundo momento* vai permitir, então, uma crítica radical à EF, como veremos a seguir (BRACHT, 1999, p. 77).

A crítica radical foi possível pela aproximação teórico-metodológica que alguns intelectuais fizeram da perspectiva de conhecimento proposta pelas Ciências Sociais e Humanas, orientada especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação em educação nacionais.

No contexto do Movimento Renovador, Bracht foi um dos intelectuais críticos que mais rapidamente entendeu que a histórica crise de identidade da área, identificada em diferentes prismas, por Oliveira (1983), Medina (1983) e Cunha (1988), para além de uma questão de perfil profissional, consubstanciava-se em crise epistemológica, diretamente relacionada com a questão da legitimação da Educação Física no contexto escolar.

Ao analisar a história da Educação Física, percebeu que as suas funções sociais mudavam, conforme mudavam determinados momentos e acontecimentos transcorridos dentro da modernidade. Desde então, o objetivo maior da sua pesquisa de cunho sócio histórico foi gerar uma teoria pedagógica crítica da Educação Física brasileira.

É importante, desde logo, ressaltar que nossa atenção recai sobre a produção acadêmica da “área”, vale dizer, da teorização que envolve e acompanha está prática social que convencionamos chamar de “Educação Física”, ou seja, é um estudo sobre o pensamento da EF brasileira e sobre como ela vem se pensando (BRACHT, 1996, p. 140. Sublinhado pelo autor).

No estudo retrospectivo, retomou o problema da identidade da área e discutiu a pergunta “o que é Educação Física?” Em seguida, discutiu o entendimento corrente do próprio termo Educação Física, os conhecimentos que lhe dão sustentação acadêmica, pedagógica e social e a constituição de um objeto e de um campo acadêmico e pedagógico, sob referencial crítico no Brasil.

Para Bracht, para responder “o que é Educação Física?”, “[...] precisamos ter claro o que a seu âmbito pertence” (BRACHT, 1995, p. I). Em seu entendimento, o debate desta questão dentro do movimento renovador foi prejudicado desde sua origem em razão de faltar coincidência suficiente quanto ao alcance da pergunta. Tratava-se de perguntar não pela essência da Educação Física, mas pela sua trajetória sócio histórica na sociedade moderna.

Por isso, como dito anteriormente, interpreto a pergunta em referência como uma pergunta a respeito de qual Educação Física que estamos construindo, ou seja, o que a Educação Física vem sendo. Isto se coloca na perspectiva

que entende que é preciso recuperar a história social do conceito Educação Física. É preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo Educação Física e o significado social concreto que vem assumindo (BRACHT, 1995, p. II).

Nas formulações existentes perdurava confusão entre o que a Educação Física vinha sendo até ali e o que os envolvidos no debate queriam que ela passasse a ser a partir daquele momento. Havia uma “[...] *confusão dos planos do fático e do contrafático*” (Idem, Ibidem). Essa confusão de planos em algumas orações se expressava em forma de proposta ideológica para um determinado projeto de Educação Física. Outras vezes a insatisfação enunciada indicava dificuldades terminológicas. As abordagens das tendências tradicionais propunham que Educação Física era educação do movimento, pelo movimento ou para o movimento. Em seu entender, para que o diálogo teórico continuasse de modo frutífero, era preciso estabelecer um acordo terminológico mínimo na área. Estabelecer termos básicos que delimitassem a área, um campo e um objeto de estudo comum nela. Sabendo que essa seria uma definição descritiva, insuficiente para resolver plenamente o problema conceitual da área, ainda assim de forma provisória, considerava o esforço necessário e virtuoso para instalar o debate conceitual da questão.

Contribuindo com esse esforço fundador, definiu Educação Física em sentidos amplo e restrito. Em sentido amplo, indicou que o termo vinha sendo entendido como aquela área de conhecimento que, na sociedade moderna, tem servido para, geralmente, classificar “[...] *todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, [...]*” (BRACHT, 1992, p. 15). Do ponto de vista restrito, enfatizou que a expressão pode ser entendida como a prática social que trata pedagogicamente do tema do movimento corporal humano no interior do sistema educacional.

Ao sugerir tal distinção terminológica, considerou imprópria a definição tradicional em sentido amplo, preferindo designá-la por “*cultura corporal ou cultura de movimento*”. Em seu entender, embora o profissional formado em Educação Física pudesse reivindicar para si o direito a trabalhar com todas as atividades corporais de movimento – esporte, dança, ginástica, jogo, brincadeira, etc. –, tomando-as como elementos costumeiros de intervenção pedagógica, definições genéricas como “*todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade,*”, induziam os profissionais e a sociedade a erroneamente pensarem que o termo Educação Física era mais abrangente que, por exemplo, os termos ginástica e esporte.

Para o autor, admitir a definição genérica para identificar a área, significava perder a capacidade de delimitá-la desde dentro, e, ainda, aceitar uma ilusão “(idi) ótica”, uma

operação intelectual e uma decisão política inválida, que, “de quebra”, impediria a reorganização da área em campos internos e, por conseguinte, a concorrência pela sua estruturação e pelo seu controle, nos termos de Bourdieu (1983).

Nessa perspectiva sociológica, intelectivamente frutífera e politicamente correta, seria “mudar o rumo da prosa”, trocar os sentidos genéricos, contidos tradicionalmente na identificação da área, por um sentido restrito que não inviabilizasse o trabalho de constituição de campos internos específicos, particularmente, dos campos acadêmico e pedagógico da Educação Física escolar. Ou seja, de “*todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade*” a definição passou para “*cultura corporal ou cultura de movimento*” e o desafio coletivo posto aos intelectuais e profissionais da área passou a ser fazer o Estado, suas agências de fomento e regulação de pesquisas, e a sociedade, especialmente a universidade e a escola, e, dentro delas, as novas gerações de professores, entenderem e viverem na prática a mudança de sentidos indicada. “*É importante termos claro que a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação*” (BRACHT, 1997, p. 14).

Estabelecidos os sentidos gerais da mudança de rumo proposto pelo discurso legitimador, objetivando orientar as ações políticas acadêmicas e pedagógicas na área, concomitantemente, sem perda de tempo, era preciso continuar a produção da teoria crítica da Educação Física brasileira, estimular a realização da reflexão dos seus postulados nos circuitos intelectuais e orientar o seu encaminhamento no âmbito da prática pedagógica escolar.

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Continuado a discussão, Bracht chamou a atenção das novas gerações de profissionais e intelectuais da área e dos cidadãos em geral para o fato de que, para entender o sentido que confere à ideia de cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física, é preciso considerá-la em perspectiva histórico-cultural.

Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais (BRACHT, 1999, 81).

Seria preciso, então, considerar que ao falar na perspectiva da cultura corporal de movimento não se estava falando em uma ciência ou em uma filosofia. Portanto, embora houvesse fundamentos científicos e filosóficos na discussão da cultura corporal de movimento na sociedade e na escola, não se podia reduzir este objeto a uma forma científica ou filosófica tradicional. Outra redução a evitar seria confundir a identidade da Educação Física com a identidade do profissional que socialmente a pratica.

O sentido interno das ações, no âmbito de uma prática social específica, não é determinado pelo tipo de formação do profissional que nela atua e sim pelas funções sociais que cumpre. Ou seja, não há correspondência imediata/direta entre a identidade da EF e a da profissão de professor de EF (BRACHT, 1995, p. III).

Para Bracht, a análise das características da teorização da Educação Física indicava que se estava tratando de uma dimensão da razão que normalmente não podia ser reduzida a outras dimensões do conhecimento, como aquelas que caracterizam as perspectivas heurísticas de determinadas visões científicas e filosóficas. Por isso, é sempre possível ver um “abismo”, um distanciamento de sentidos, entre os pontos de vistas pedagógico, científico e filosófico. Entretanto, sua opção por construir uma teoria da Educação Física, entendendo-a como uma prática pedagógica que, na escola, tematiza a cultura corporal de movimento humano pode não fechar o “abismo” epistêmico existente entre os diferentes pontos de vistas aludidos, mas, em perspectiva ético-normativa ou pedagógica, contribui decisivamente para a orientação e o posicionamento profissional em debate na área acadêmica e no campo pedagógico.

Nesse sentido, e para não voltar a incorrer no equívoco de desconsiderar a perspectiva sócio histórica como referência teórica e metodológica do modo de entender, não o que a Educação Física é, mas como ela vem sendo vivida e pensada dentro do projeto de sociedade moderna em que nos inserimos, partiu para analisar a história da Educação Física em países europeus, reconhecer seus códigos e a repercussão cultural que, no Brasil, ocorreu dos códigos lá estabelecidos. Em suas revisões da história geral da Educação Física na modernidade, o autor percebeu que a Educação Física, desde meados do século XVIII, 1750 em diante, até os anos de 1980 do século XX, caracterizou-se inicialmente como uma prática pedagógica social e, depois, também como uma área de conhecimento acadêmico, sem autonomia e legitimidade pedagógica e acadêmica, sem objeto de conhecimento próprio.

Na esteira dessa dedução, percebeu que a impossibilidade do estabelecimento de

sentidos próprios ocorria em face do processo de institucionalização da Educação Física na escola moderna e em face do modo como os métodos ginásticos e esportivos instituíram-se como práticas corporais socialmente legítimas, nutrindo-se de relações de poder assimétricas (corruptas?) com a Educação Física escolar. Viu, ainda, a estruturação de instituições, sistemas e práticas sociais ancoradas na relação subalterna da Educação Física com os métodos ginásticos e esportivos, a utilização extensiva da argumentação científica típica das Ciências Naturais sustentando o discurso pedagógico socialmente praticado no interior desses sistemas, particularmente nas relações sociais desses sistemas com a Pedagogia e com a Educação Física.

Para Bracht, as razões que justificavam a inserção da Educação Física no currículo da escola na Europa tinham que ver com as transformações sociais que viabilizaram a ascensão da perspectiva científica naturalista, que permitiu à Medicina modular seu discurso social.

Em seu entendimento, a relação de subordinação estrutural da Educação Física com a instituição médica e sua visão de ciência natural (biológica) nunca permitiu que desenvolvesse sua autonomia “[...] *vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios.*” (BRACHT, 1992, p. 33), no contexto da modernidade. Por decorrência desse entendimento, construindo a teorização a que se propôs, lançou a hipótese de que a contribuição da Educação Física para a modernidade se esgotou. “*De forma muito pontual: a hipótese que levanto é a de que a contribuição da Educação Física como foi concebida para o projeto moderno liberal-burguês (de educação) se esgotou*” (BRACHT, 2001, 73).

Analisando as repercussões dos códigos históricos da Educação Física no contexto brasileiro, Bracht (1996) estabeleceu uma periodização das funções sociais atribuídas à Educação Física entre nós. Em sua percepção:

a) Até os anos de 1960, a Educação Física se notabilizou como ramo pedagógico da matriz científica funcionalista das Ciências Naturais (Medicina, Fisiologia, Biomecânica, etc.), dos códigos típicos dos sistemas educacional, militar, esportivo, bem como dos meios de comunicação e da indústria cultural, emergentes após os anos 50, objetivando a promoção da aptidão física social, focando o fortalecimento do caráter pessoal e da saúde corpórea da população urbana nacional;

b) Entre os anos de 1960 e 1970, percebeu que a Educação Física descaracterizou como pedagogia e passou a se notabilizar como ramo das Ciências do Esporte ou das suas subdisciplinas (Fisiologia do Esforço, Psicologia do Esporte, etc.), objetivando ainda a promoção da aptidão física e a melhoria da saúde da população em geral, mas, também, a

promoção da preparação atlética de jovens talentos precoces para representar e fortalecer o mundo esportivo nacional e a imagem do Estado nação brasileiro em nível internacional. “*Um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, mas da constatação da dependência de outras disciplinas científicas (fomos colonizados epistemologicamente por outras disciplinas)*” (BRACHT, 1997, p. 8);

c) Para, a partir dos anos de 1980, voltar a ser pedagogizada, no debate da crise de identidade proposto pelo Movimento Renovador, do qual é integrante destacado, em razão da conceituação que lhe tem procurado atribuir, tanto em sentido amplo quanto em sentido restrito.

MOVIMENTO CORPORAL HUMANO OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Para Bracht, afirmar que o movimento corporal humano é o objeto da Educação Física não quer dizer que o tema é exclusivo, tampouco que a Educação Física quer se apropriar das atividades corporais de movimento de qualquer modo. Em seu entendimento, o movimento corporal humano que confere especificidade à Educação Física no interior da escola é aquele que assume determinados códigos, através do conteúdo e da forma como é apresentado, bem como dos papéis desempenhados pelos professores e alunos, e expressa determinado símbolos/linguagem/sentido que lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. “*Estas atividades, como disse, possuem um determinado código que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhe confere sentido*” (BRACHT, 1992, p. 16-7).

Para realizar sua especificidade, tanto o professor quanto o aluno, ao tratar da cultura de movimento corporal humano no interior da instituição escolar, precisam refletir criticamente o papel da escola na sociedade em que está inserida, para poder definir seus métodos de ensino, estabelecer a relação dos conteúdos com os objetivos a alcançar, de modo que, ao questionar-se a escola e os seus métodos de ensino, não deixem de questionar as próprias relações sociais que interferem no modo de agir naquele contexto. Sem a devida problematização, o sentido do trabalho pedagógico da Educação Física escolar continuará sendo definido de fora para dentro da escola.

Bracht entende que o conhecimento historicamente produzido, de fora para dentro da Educação Física escolar, é inútil para lhe conferir autonomia e legitimidade pedagógica e social de um ponto de vista crítico e emancipatório. Na perspectiva crítica esboçada, não há mais lugar para o profissional da Educação Física preocupar-se apenas com os aspectos

técnicos e instrumentais do seu fazer. É preciso também dar atenção à concepção de filosofia, de ciência, de educação e de pedagogia com as quais dialoga, tomando-as como parte das suas competências. Conforme o autor, uma teoria da Educação Física precisa enfrentar a questão dos valores e penetrar no âmbito da ética, para refletir e fazer opções conscientes em busca de um projeto de mundo, de homem e de sociedade, “A pedagogia da Educação Física, como ciência prática tem seu sentido não na “compreensão”, mas no aperfeiçoamento da práxis” (BRACHT, 1992, p. 42. Destaque do autor).

Em prol das condições favoráveis à legitimação autônoma da Educação Física na escola, Bracht propõe que os professores devem buscar fundamentação teórica interacionista, aquela que articula o fenômeno do movimento humano com as relações históricossociais, objetivando postular que a cultura corporal de movimento contém um acervo produzido pelo homem que precisa ser tratado e difundido pela escola. “[...] *acrescentando-se, no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la [...]*”, (BRACHT, 1992, p. 49), no sentido de viabilizar a educação para o movimento, ou para o lazer, e não mais a educação do movimento, ou para o trabalho, como tradicionalmente vem ocorrendo, na lógica da legitimação de fora para dentro (heterônoma) da área.

Ancorado na ideia de que os conteúdos da Educação Física são os movimentos da atividade de lazer (lúdica), e não da prática laboral, Bracht entende que a elaboração da especificidade social da Educação Física deveria ter como referência o mundo do não trabalho, *“Não é porque o trabalho é importante que a Educação Física é importante, mas porque o lazer é importante, a Educação Física é importante. A “utilidade” da Educação Física advém do seu caráter “inútil”*” (BRACHT, 1992, p. 51).

Embora veja dificuldades em discutir uma perspectiva teórica que sugere o lazer como referente social do trabalho do professor de Educação Física, visto que a escola burguesa tradicionalmente forma mão de obra para o mundo do trabalho e a moderna sociedade capitalista ainda não resolveu satisfatoriamente o problema da oferta de ocupação produtiva para todos, Bracht entende que, mesmo assim, a Educação Física precisa buscar o sentido da sua transformação na necessidade da transformação da própria sociedade brasileira. Isto porque *“A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes”* (BRACHT, 1999, p. 81).

Uma das principais dificuldades da aplicação pedagógica deste ideário, Bracht atribuiu a resistência dos professores que atuam na escola básica, sob a égide do paradigma da aptidão física e esportiva (Cf. BRACHT, 1999, p. 78). De fato, para melhorar o entendimento deste

ideário, além de desvelar os postulados estruturais e estruturantes dos códigos sociais, acadêmicos e pedagógicos que tradicionalmente deslegitimam e desidentificam a Educação Física brasileira, seria necessário perseverar no debate de ideias e teorias que permitem sustentar a perspectiva pedagógica até aqui anunciada.

Em sua visão, o caminho para enfrentar satisfatoriamente o problema da colonização epistemológica da Educação Física na sociedade moderna passa por “remexer”, ainda mais, o universo simbólico dominante na área. “revirando a lata do lixo da história”, como classicamente disse Benjamin, buscando atualizar a hipótese do esgotamento de funções antes colocada, nos seguintes termos:

Neste sentido, uma hipótese a ser levantada é a de que está ocorrendo um descompasso (transição) entre o subuniverso simbólico, ainda moderno da educação física e o universo simbólico que está construindo a modernidade alta (ou pós-modernidade). Em que medida já podemos perceber na educação física tentativas de adaptação a este novo universo simbólico? Que novas funções sociais esta nova fase da sociedade capitalista está solicitando da educação física? (BRACHT, 2003, p. 16).

Contra a resistente hegemonia do paradigma da aptidão física presente de forma determinante na prática educativa dos professores de Educação Física, Bracht lembrou que a característica dominante da Educação Física passa pela intenção pedagógica com a qual trata os conteúdos da cultura corporal de movimento “*Ou seja, nós da EF interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico*” (BRACHT, 1997, p. 10). Abaixo desta ótica, propôs que um modo estratégico de superar a racionalidade científica dominante seria fazer uma aliança dentro do Movimento Renovador, no sentido de tentar integrar teoricamente as diferentes abordagens produzidas, em razão das necessidades específicas da prática educativa dos professores, *lócus* que, para ele, está traspassado pela necessidade de articulação das dimensões éticas e estéticas. “*Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar da EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético*” (BRACHT, 1997, p. 16).

A abertura para um sentido pedagógico em que o debate do elemento estético é convocado para superar a perspectiva ética existente, em seu entendimento, permite não só abalar as certezas do paradigma da aptidão física e esportiva na escola, mas também colocar em bases específicas complexas, subjetivas críticas, à discussão da produção da teoria da legitimação da Educação Física brasileira. Nessa perspectiva, o movimento humano passou a ser entendido por Bracht como uma forma de comunicação constituinte e construtora de cultura. Uma linguagem específica que habita o mundo simbólico social, “*Portanto, o*

movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (BRACHT, 1997, p. 17).

Entender e estudar o movimento e o corpo humano, como complexas estruturas sociais de sentidos e significados, implica para Bracht discutir o duplo caráter do saber do qual trata a Educação Física. Implica considerar que a Educação Física, em seu saber específico, constitui um saber fazer corporal e um saber sobre este saber fazer corporal. *“Parece-me que está aqui presente a ambiguidade insuperável que radica nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente somos e temos um corpo” (BRACHT, 1997, p. 19).*

Essa ambiguidade corpórea realça a relação natureza-cultura que representa um “eterno” conflito entre a necessidade social de culturalizar o corpo e, assim, homogeneizá-lo; e a necessidade de singularizá-lo e, por consequência, afirmar sua diferença sociocultural. Este conflito vem historicamente sendo representado por duas tendências presentes na área, uma racionalista, que pensa o corpo do ponto de vista natural o induz ao controle mecânico-fisiológico; e outra antirracionalista, que pensa o corpo sensível e zela pela valorização da experiência em que intuímos a unidade corpo mundo.

Tentando superar este conflito, Bracht reivindica que o segmento histórico-crítico do Movimento Renovador, com o qual se identifica, constitui uma terceira vertente do debate, aquela que assume uma perspectiva também racionalista do movimento humano, mas, para além do controle biológico, entende-o como fenômeno cultural e procura despertar-lhe a consciência crítica sobre os determinantes sociais, políticos, econômicos que o constroem.

A questão se complexifica porque sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto à cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso, retomo aqui uma pergunta que já formulei em um simpósio da nossa área: é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em Educação Física somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? (BRACHT, 1997, p. 21).

Argumentações e questões que assumem o lugar de corolário de uma epistemologia do movimento que Bracht propõe como um modo de ser crítico, para além do sentido cognitivo tradicionalmente apostado ao termo, um modo de ampliar o conceito de verdade ou de expressar objetivamente a formulação intersubjetiva *“movimento pensamento”*.

Estas formulações evidenciam uma perspectiva de intervenção por meio do movimento sobre o corpo. Uma perspectiva de intervenção que, no passado, impôs uma estética corporal presa da racionalidade dual que submetia o físico ao intelecto e, por essa lógica, impunha uma ética

do trabalho. Agora, pugna-se por uma perspectiva de intervenção em que o corpo é concebido como sujeito de cultura, ou seja, sujeito de conhecimento complexo “*O corpo é um personagem histórico com dupla personalidade*” (BRACHT, 2005 e 2006, p. 105), em seu nome, propõe-se outra estética que desenraíze a ética antiga, ainda predominante, e institua outra ética, desvinculada dos sentidos conhecidos na experiência de vida típica da sociedade do trabalho capitalista.

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, ensinar e discutir a história do corpo na sociedade moderna e introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento de forma crítica seria tarefa da escola e caracterizaria a parcela de saber/cultura que caberia à componente curricular Educação Física especificamente transmitir. Um grande desafio seria ver os seus professores fazê-lo por modos outros, que não apenas aqueles das formas didáticas (disciplinares) conhecidas.

BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION LEGITIMIZATION THEORY: CORPORAL MOVEMENT CULTURES IN DISCUSSION

ABSTRACT

Summarizes the legitimizing discourse of Physical Education in Brazil. Shows evidence of how Valter Bracht thinks about the postulates of body culture movement. For the author, teach and discuss the history of the body in modern society and introduce students in critical body culture movement would task the school and fit Physical Education curriculum component. Thus, a major challenge would be to see the teachers doing it by other ways, not just those forms of teaching (disciplinary) known.

Key-words: Physical Education; Legitimization; Theory.

TEORÍA DE LA LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA: LA CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO EN DISCUSIÓN

RESUMEN

Sintetiza el discurso legitimador de la Educación Física brasileña. Expresa evidencias del modo como Valter Bracht piensa los postulados de la cultura corporal de movimiento. Para el autor, enseñar y discutir la historia del cuerpo en la sociedad moderna e introducir los

alumnos en la crítica de la cultura corporal de movimiento sería tarea de la escuela y cabría la asignatura Educación Física. De ahí, un gran desafío sería ver los maestros hacerlo por modos otros, que no solamente aquellos de las formas didácticas (en forma de asignaturas) conocidas.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física; Legitimación; Teoría.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?” **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. I-VIII, 1995.
- _____. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997a. p. 13-24.
- _____. Epistemologia da educação física. In: MAIA, Adriano; CARVALHO, Máuri de (Org.). **Ensaio: educação física e esporte**. Vitória: UFES, 1997b. p. 5-18.
- _____. **Educação física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999a.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999b.
- _____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-80.
- _____. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-30.
- _____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006. p. 97-106.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo).

_____. Lei Nº 10. 172, de 9 de Janeiro de 2001. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, 2001

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegómenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1988.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** - 11ª ed. - São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1983.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez; 1992.