



A EDUCAÇÃO FÍSICA E A “VIRADA CULTURALISTA” DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DE MAURO BETTI E VALTER BRACHT¹

PHYSICAL EDUCATION AND THE “CULTURALIST TURNAROUND” OF THE FIELD: A VIEW BASED ON MAURO BETTI AND VALTER BRACHT

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA “VIRADA LINGÜÍSTICA” DEL CAMPO: UNA MIRADA DESDE MAURO BETTI Y VALTER BRACHT

Marcelo Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Email: orphencelo@gmail.com

Felipe Quintão de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil
Email: fqalmeida@hotmail.com

RESUMO

O artigo discute o “dilema culturalista” no campo da Educação Física brasileira sob o olhar de dois importantes autores: Mauro Betti e Valter Bracht. As propostas de cunho culturalista foram muito relevantes para o campo, pois, além de proporcionarem diversos avanços epistemológicos, embasaram a construção de diversas diretrizes curriculares produzidas no Brasil. Após caracterizar o dilema e a ambiguidade que o encerra, descreve os modos pelos quais Mauro Betti e Valter Bracht o problematizaram.

Palavras-chave: Linguagem; Epistemologia; Corpo; Conhecimento.

ABSTRACT

This paper discusses the “culturalist dilemma” in the field of Physical Education in Brazil under the perspective of two important authors: Mauro Betti and Valter Bracht. Propositions of culturalist nature were very important for the field because, in addition to providing various epistemological advances, they supported the construction of several curriculum guidelines in Brazil. After characterizing the dilemma and its ambiguity, the study describes the ways in which Mauro Betti and Valter Bracht problematized it.

Keywords: Language; Epistemology; Body; Knowledge.

RESUMEN

El artículo discute el “dilema culturalista” en el campo de la Educación Física brasileña sobre la mirada de dos reconocidos autores: Mauro Betti y Valter Bracht. Las propuestas de carácter culturalista fueron muy importantes para el campo, pues, además de posibilitar inúmeros avances epistemológicos, fundamentaron la construcción de diversas propuestas curriculares en Brasil. Después de caracterizar el dilema y su ambigüedad, describe los modos por los cuales Mauro Betti y Valter Bracht lo problematizan.

Palabras clave: Lenguaje; Epistemología; Cuerpo; Conocimiento.

¹ O presente trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a sua realização.



INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, o campo da Educação Física brasileira foi “palco” para algumas viradas epistemológicas. Uma delas pode ser adjetivada de “culturalista”, tendo como um de suas principais consequências uma nova maneira de teorizar o corpo. Reelaboramos, em relação a ele, o nosso olhar. Nele podemos ver agora não somente músculos, ossos, capacidade cardíaca e o quanto de performático poderia haver na execução de determinado movimento. “Desnaturalizamos” o corpo de sua condição biológica e nos sensibilizamos com a gama de elementos culturais que também fazem parte do movimento humano.

Nesse contexto, o conceito² de atividade física deixou de contemplar o que tínhamos a dizer sobre essa nova roupagem adquirida pelo movimento corporal. Toda uma série de conhecimentos de sociologia, antropologia e filosofia passou a constituir uma grande teia de estudo que procurou entender as mais distintas práticas corporais produzidas pelo ser humano. Nesse bojo, Bracht (2001) diz que o corpo foi redescoberto. O autor (1999a) está se referindo a um movimento que busca lançar sobre ele um novo olhar, de recuperação da sua “dignidade”. Pode-se dizer que “[...] tal (re) descoberta está presente também no meio acadêmico, onde o corpo passa a ser objeto privilegiado da história, da filosofia, da antropologia, da psicologia da aprendizagem etc.” (BRACHT, 1999a, p. 83). Pode-se igualmente afirmar:

As razões pelas quais o ‘corpo’ – e, por consequência, as práticas corporais – passa a ser objeto digno das diversas disciplinas científicas, objeto de atenção da teoria política às teorias da aprendizagem, são, seguramente, múltiplas e complexas. O que é possível afirmar é que estas estão vinculadas ao novo status social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960 (BRACHT 1999a, p. 83).

É com a efervescência produzida por esta nova trama de conhecimentos que se fomenta e apresenta, na obra “Metodologia do ensino de Educação Física” (SOARES et al., 1992), o conceito de “cultura corporal”. Para Bracht (2001), esse conceito representa um avanço, pois indica a construção de nosso novo “objeto”: a cultura. Podemos, assim, dizer que “[...] é ele o que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto e que melhor reflete a sua contextualização sociohistórica” (BRACHT, 2006, p. 97). Deixamos um cenário em que a visão acerca do corpo se pautava, especificamente, por conhecimentos das áreas físico-anatômicas, para outro, no qual os aspectos culturais também são amplamente valorizados.

Analisando esse movimento em retrospectiva, pode-se dizer que o processo pode ter levado, como consequência, a 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. A dimensão corporal seria sempre resultado de discursos (sócio e historicamente situados) acerca do corpo, desconsiderando a possibilidade de haver algo que pudesse “escapar” à cultura. Já no início dos anos 1990 do século XX, as primeiras vozes, também no campo da Educação Física, já se levantaram contra esse construcionismo radical do corpo (ORTEGA, 2010)³.

Ortega (2010) dirá ser necessária uma noção de corporeidade que extrapole a construção sociodiscursiva do corpo; que leve em conta a dinâmica própria dos processos corporais e os limites da sua construção social, pois, segundo o autor, é esse o limite da noção de corpo elaborada pela posição chamada “construtivista”, “construtivismo social” (particularmente influenciada, de acordo com Ortega, por Foucault). Para ele, Foucault (e muitos de seus seguidores) parece não demonstrar interesse na “materialidade” do

² A construção de conceitos é também a demarcação de posições. Indica a filiação epistemológica de seu produtor. Por isso, devemos estar atentos à construção histórica de nossos conceitos, a fim de identificarmos os percursos que passaram a integrar a constituição de nosso saber (BRACHT, 2006).

³ Conferir Ghiraldelli Júnior (1990) e Betti (1994).



corpo, enfocando mais os discursos sobre ele, sem o perceber como entidade ativa e intencional. Embasados nos ressupostos epistemológicos dos construtivistas, não teríamos acesso natural (e, portanto, direto) ao corpo. Não se pode saber o que esse corpo realmente é independentemente de práticas discursivas e sociais, aliás, historicamente relativas (não havendo outro acesso ao corpo senão pela mediação da cultura).

A partir desse cenário se buscará explorar o que o campo da Educação Física tem produzido acerca daquilo que o professor Mauro Betti tem interpretado como o dilema “culturalista” da área. Assim, em um primeiro momento, será descrito mais detalhadamente o dilema e, na sequência, será apresentado um diálogo entre Mauro Betti e Valter Bracht a respeito dessa questão. Isso se justifica, pois esses dois pesquisadores são os autores que, até o momento, têm o maior número de produções sobre a temática⁴.

O DILEMA CULTURALISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Ghiraldelli Júnior (1990) foi, talvez, o primeiro a apontar o dilema culturalista ao dizer que existem duas tendências a orientar essas propostas inovadoras da Educação Física. Uma seria a corrente racionalista, que identifica na “prática-corporal” aspectos não desejáveis, necessitando de “algo de fora” (o discurso) que os venha prover de criticidade. A outra corrente seria a antirracionalista, que capta o movimento como algo que pode escapar à razão, pois ele extrapola a verbalização e, desta forma, aproxima-se da intuição.

Esse debate gira em torno da tríade corpo, linguagem e conhecimento⁵. Ferreira (1995)

aponta que, também no âmbito da pedagogia histórico-crítica⁶, a relação entre esses três elementos não foi devidamente observada. Diz o autor, ao fazer uma análise do livro de Soares e colaboradores (1992): “Metodologia do ensino da Educação Física”:

Outra indagação que comumente se faz a este estudo é que a concepção de expressão corporal, enquanto linguagem, não é devidamente desenvolvida pelos autores, o que implica em outra indagação: como, nesta proposta, uma leitura da realidade crítica a partir de reflexos sobre a cultura corporal seria um aprendizado crítico do movimento capaz de ir além de um discurso crítico? Pelo exposto, percebemos que a tentativa de expressar uma pedagogia crítico-superadora resultou no reconhecimento do movimento enquanto ‘linguagem corpórea’, mas não, ainda, um diálogo efetivo entre uma semiótica e uma pedagogia do movimento, o que tem entravado um encaminhamento pedagógico efetivo do movimento enquanto simbologia (FERREIRA, 1995, p. 217).

Bracht⁷, em entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini, no ano de 2001, reconhece tal limite do livro de Soares e colaboradores (1992), uma vez que a pedagogia histórico-crítica privilegiou o conhecimento científico de caráter conceitual, deixando, desse modo, escapar outras formas de compreensão do movimento e do corpo. Nas palavras do autor:

A ideia é discutir a possibilidade de falar em 'movimento crítico' e superar a perspectiva de acrescentar ao movimento a consciência. Assim, os critérios para diferenciar o tratamento do conteúdo nos diferentes ciclos deveria também envolver o próprio movimentar-se e não apenas a reflexão.

⁴ Betti (2006, 2007a, 2007b) e Bracht (1999a, 2001, 2012). É claro que há outros, como Fensterseifer e Pich (2012), Almeida (2012) e Costa (2014), mas eles procuram desenvolver questões que, primeiramente, foram postas por Betti e Bracht em nosso campo.

⁵ Reconhecemos, assim como Bracht (2012), que, no fundo, o debate é uma disputa entre cultura/história/linguagem, por um lado, e, por outro, a natureza, e como se equaciona (ou não) tal tensão.

⁶ Essa pedagogia foi fundamental para a elaboração do livro de Soares e colaboradores (1992) e para um grupo de intelectuais normalmente são identificados com um movimento renovador da Educação Física.

⁷ Bracht foi um dos autores desta obra.



Talvez, a própria pedagogia histórico-crítica contenha uma limitação nesse sentido, já que privilegia o conhecimento científico de caráter conceitual (BRACHT, 2012, p. 153).

Na compreensão de Betti (1996), ao valorar o discurso científico e filosófico, a Educação Física corria o risco de perder sua especificidade, tornando-se um discurso “sobre” a cultura corporal do movimento, algo que outras áreas também poderiam fazer, como a Sociologia ou a Psicologia. Nas palavras do autor:

O dilema de que a Educação Física não deve tornar-se um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica com ela, apontado por Betti (1994), e corroborada por Bracht (1999), persegue como um fantasma a teoria crítica da Educação Física, mas não poderá ser facilmente resolvido, pois se trata de uma ambigüidade inerente à Educação Física como disciplina escolar (BETTI, 2006, p. 80).

O que Betti quer apontar, com a sua crítica à “perspectiva culturalista”, é que a concepção de corpo operada pela Educação Física brasileira não dá conta de tematizar, de forma satisfatória, o que está aquém da racionalidade discursiva⁸. Para Betti (2006), a ambigüidade é mais bem compreendida quando nos valem da diferenciação entre significação existencial (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, cujo sentido equivale à existência) e significação conceitual (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), uma vez que é a esta última que se refere a abordagem culturalista da Educação Física, quando almeja a “[...] apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 1994). Assim, só se pode falar sobre movimento, segundo Betti (2006), por meio da linguagem das ciências ou da filosofia, o que representaria uma expressão segunda, uma representação intelectual, necessária para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (ou seja, para constituir um saber intersubjetivo) e

“[...] também para constituir e renovar a ‘cultura de movimento’ ou a ‘cultura corporal de movimento’ (BETTI, 2006, p. 80). Nesse sentido, a dimensão cognitiva (crítica) que se realiza no plano corporal só é possível por meio da linguagem humana; “[...] por isso a palavra é instrumento importante – embora não único – para o profissional de Educação Física” (BETTI, 1994, p. 41). Apesar disso, a Educação Física lida com um *saber orgânico* que não se esgota em um discurso sobre o corpo/movimento e que só é possível por meio da prática corporal de movimento do indivíduo que faz as leituras dos signos relacionados com ela. Ao desvalorizar essa especificidade, a Educação Física se torna um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento e não uma ação pedagógica *com* ela. Dessa forma, a aula de Educação Física “[...] torna-se uma aula *sobre* o movimento e não mais uma aula *com* o movimento” (GHIRALDELLI, 1990, p. 198), ou uma aula com o movimento nas condições da Educação Física “tradicional”, agregada ao estudo e discurso críticos. Uma vez que, para Betti (1994), ao escolher a língua como signo ideal, estaríamos a provocar um maior distanciamento entre a teoria e a prática, pois a teoria se manifesta pela língua (no plano do discurso, da escrita), enquanto a prática ocorre no plano do corpóreo, “[...] as teorias da Educação Física estariam condenadas a falar sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los” (BETTI, 1994, p. 28).

É importante levar em conta, também, o que esclarece Gustorf, citado por Betti (1994, p. 27): a língua é “[...] meio de comunicação entre os homens, mas não da expressão completa, as palavras não dão acesso direto à verdade pessoal, as palavras são apenas intermediários”. Por sua vez, Naffah Neto, citado por Bracht (1999b), afirma que a língua foi inventada apenas para nossas experiências menores; já para as verdadeiramente fundamentais, faltariam palavras para expressá-las.

Caracterizado o dilema, avançaremos, na sequência, na exposição de algumas alternativas de tratamento a ele. Os possíveis caminhos a serem trilhados estão, neste artigo, sob a batuta

⁸ Talvez as abordagens em Educação Física, fundamentadas na filosofia de Merleau-Ponty, sejam uma exceção a isso.



da semiótica peirciana, utilizada por Mauro Betti, a teoria estética de Adorno e a experiência estética de Gadamer, como descritas por Valter Bracht.

AS RESPOSTAS DE BETTI E BRACHT AO DILEMA CULTURALISTA

É na busca por uma melhor compreensão dos signos produzidos pela linguagem que Betti (1994) propõe a utilização da semiótica de Charles Peirce. Embasa-se, inicialmente, na perspectiva de uma concepção simbólica de cultura, que, de acordo com Clifford Geertz, se caracteriza pelos padrões de significação incorporados às formas simbólicas, incluindo as manifestações verbais e os mais distintos objetos significativos utilizados pelo comunicar-se humano. A semiótica é a ciência que se preocupa em estudar as linguagens e objetiva analisar qualquer manifestação como um fenômeno produtor de significados. Para Betti (2007a), na ótica da semiótica peirciana, a linguagem não é um produto, mas um processo de produções sígnicas; portanto, não se restringe à dimensão linguística (em seu aspecto gramatical); é compreendida como capacidade de constituição de conhecimento. Não haveria, segundo tal teoria, produção de informação/conhecimento que não proceda senão por intermédio de signos. Ainda segundo Peirce, citado por Betti (2007a, p. 211), os signos seriam qualquer fenômeno passível de produzir significado/sentido – uma palavra, um ritmo, um gesto, o pensamento – para representar, de alguma maneira, algo a alguém.

Betti (2007a) faz distinção entre “linguagem” e “código”. Apesar de todo código ser linguagem, nem toda linguagem é necessariamente um código. Se a linguagem é processo, o código é produto. O autor argumenta que, para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores, determinadas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, em um âmbito sociocultural qualquer, sob a forma de um código institucionalizado. Ao pressupor uma intenção

comunicativa e ansiar por ela, o código acabaria por limitar as possibilidades de escolha entre as mais diversas alternativas interpretativas. A função do código seria estabelecer uma clara divisão entre os signos válidos e os não válidos, bem como as regras de combinação entre eles, o que tornaria possível a previsibilidade da ação/comportamento. O código passa, assim, a controlar a seleção das múltiplas alternativas possíveis. A linguagem, então, se daria da relação entre seus processos e produtos. Nas palavras do autor: “[...] é essa condição da linguagem que nos capacita produzir informações/conhecimentos, retomar experiências vividas em novas significações, perceber e atualizar novas possibilidades de ser e fazer” (BETTI, 2007a, p. 212).

Outro conceito da semiótica peirciana destacado por Betti (2007a) e Gomes-Da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) é o da experiência. Há três modos de ser, ou categorias da experiência, presentes em todo fenômeno. A *primeridade*, ligada a noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso, corresponderia às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das qualidades do mundo, como elas viriam a surgir, sem qualquer noção de começo, fim ou, ainda, continuação, em uma espécie de consciência que não abarca nenhum tipo de análise. A *secundidade* já teria relação com as noções de existência, resistência, conflito, choque e reação entre o eu e o não eu; é uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; sugere a ideia de outro, de alteridade; com ela nasce a ideia de negação, já que as coisas não seriam o que desejamos, nem são determinadas por nossas concepções. A *terceridade*, por fim, tem a ver com as noções de generalização, hábito, lei; é a experiência cognitiva que tornaria possível a generalização; por meio da abstração, possibilita a previsibilidade dos fatos; é o mesmo que a experiência de mediar entre duas coisas. Isso pode significar, por meio de uma consciência sintetizadora, uma experiência de síntese. Guarda relação com a experiência lógica. Essas três categorias se sobrepõem e imbricam num



processo mútuo e ininterrupto no fluxo da experiência.

Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) traduzem a conclusão de Betti (1994) de que a Educação Física não deve se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas uma *ação* pedagógica com ela; portanto, nos termos da semiótica peirciana:

[...] tal proposição implica que o alvo da prática pedagógica na Educação Física não deve limitar-se a alcançar e estagnar-se na terceiridade (generalização, norma, lei), mas constituir-se em um permanente trânsito entre a primeiridade (potencialidade, qualidade, sentimento), a secundidade (dualidade, eventos singulares, únicos) e a terceiridade (abstração, conceito, lei) GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 37).

Então, como afirma Betti (2007a, p. 214), a “[...] ‘apropriação crítica’ da cultura corporal de movimento, ou o ‘saber sobre’ a que se refere Bracht (1999), viria a ser a terceiridade (generalidade, hábito, lei)”. A secundidade (singularidade, choque, ação e reação) seria ponto de partida da Educação Física. Nesse contexto, haveria uma supervalorização das terceiridades na Educação Física “culturalista”, quando ela é (ou deveria ser) o reino da secundidade. Do ponto de vista pedagógico, a terceiridade não faz sentido sem a secundidade e, esta, sem a primeiridade. Para Betti (2007a), a Educação Física crítica, quando faz referência ao “saber-sobre”, debruça-se sobre a terceiridade, sobre os códigos e símbolos culturais, sobre o verbal, o conceitual, diversas vezes interceptando a possibilidade de os sujeitos estabelecerem novas relações interpretativas.

A Educação Física, a partir deste viés, deveria ter a capacidade de identificar os signos presentes no movimentar-se humano, que não pode ser captado pelo plano dos códigos (BETTI, 1994). Sendo assim, seria uma lógica a permitir perceber as suas mais distintas manifestações, dentre elas, as culturais, já que a Educação Física é, para o autor, uma área

profissional- pedagógica, preocupada em realizar intervenções pedagógicas visando a uma interlocução de seus partícipes. Em síntese:

Ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de sentido/ significação, e por entender o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação - do conhecimento -, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para ‘ler’/ interpretar signos inusitados, novos e imprevisíveis, além dos já institucionalizados e/ ou codificados na Educação Física. Ora, se tudo é signo, abole-se a hierarquia entre ‘verbal’ e ‘não- verbal’, ‘intelectual’ e ‘corporal’, o que se reveste de evidente importância para a Educação Física (BETTI, 2006, p. 101).

Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) afirmam, ainda, ter sido sobre os códigos – os jogos, os esportes, a dança, etc. – que a Educação Física se tem debruçado em seus estudos. São esses signos institucionalizados, códigos, que às vezes se tornam hegemônicos e presidem o plano profissional-pedagógico. O esporte é o expoente para se exemplificar esse fato. Isso leva o autor a se perguntar: como seriam produzidos novos signos? Como se dá a produção de signos? Ou como são criados os códigos? Analisando mais profundamente a concepção de cultura na qual a proposta culturalista está embasada, Betti (2007a) aponta um limite: dentro dessa construção, o “simbólico” seria apenas uma das extensas tipificações de signos propostos pela semiótica peirciana. Ocupando-se somente do “simbólico” (signos já “cristalizados”), a Educação Física, no âmbito culturalista, não estaria apta a operar com os signos que não se tornaram formas simbólicas. É a partir das contribuições da semiótica de Pierce que Betti procura dar sua contribuição para o dilema da perspectiva culturalista em Educação Física. Para tal, também lança mão da fenomenologia; contudo, opta por utilizar a ciência dos signos de Pierce⁹, pois a “[...] semiótica pode permitir a passagem

⁹ A semiótica é, ainda hoje, um tema de que se ocupa o pesquisador. Em 2013, Betti publicou, na revista “Kinesis”, junto com Pierre Normando Gomes-da-Silva e Eliane Gomes-da-Silva, o artigo intitulado “Uma gota de suor e o universo da Educação Física: um olhar semiótico para as práticas corporais”.



dos processos representativos do âmbito do fenomenológico para uma esfera propriamente interpretativa” (BETTI, 2007, p. 212). Aqui vale o destaque feito por Almeida, Bracht e Ghidetti (2013), ao relatarem que, de maneira geral, os estudos fenomenológicos presentes no campo da Educação Física não avançaram o bastante para explicar o trânsito entre corpo e linguagem, não ficando claro como ocorre “[...] a passagem da linguagem em estado nascente, como ato instituinte e criativo, para a sua sedimentação, constituída por significações correntes e pelas demais formas de expressão de um dado meio sociocultural?” (ALMEIDA; BRACHT; GHIDETTI, 2013, p. 12)¹⁰. – ainda que o tema da linguagem esteja presente no percurso da obra de Merleau-Ponty (FURLAN; BOCCHI, 2003).

Além de Betti, Bracht (1999b) é outro autor que discorreu sobre o dilema culturalista da Educação Física. Na tentativa de propor novos caminhos para a Educação Física, Bracht apontará proposições provenientes das mais diferentes concepções acerca do que seria o objeto da Educação Física. Indica como se tem pensado o objeto dessa disciplina e destaca as propostas nas quais a especificidade seria, a partir de um cunho biológico, a “atividade física”. Embasado nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano, menciona a “motricidade humana” ou o “movimento humano” e, através de um viés culturalista, propõe a “cultura corporal de movimento” como expressão-chave. As propostas pautadas nas áreas biológicas e as de cunho psicológico são entendidas por este autor como “desculturalizadas”, pois não consideram o contexto social e histórico no qual seu objeto está inserido, compreendendo seu objeto como um elemento “natural”. Ainda de acordo com Bracht (1999b), a Educação Física, embasada nas ciências naturais, produziu sempre um discurso de controle do corpo. Nesse cenário, não haveria possibilidade de considerá-lo produtor de cultura, pois ele apenas “sofreria

cultura”. O autor reconhece, ainda, haver uma postura, dentro da Educação Física, que procura enaltecer unilateralmente o sensível, buscando valorar as “[...] experiências que atestam a unidade homem- mundo, uma certa unidade primordial, experiências em que somos corpo e mundo” (BRACHT, 1999b, p. 50).

Bracht (1999b, p. 45) entende, assim como Betti (1994, 2006, 2007a, 2007b) que o movimentar-se opera também no plano do simbólico, já que é através dele que nos comunicamos com o mundo e ele é constituinte e construtor de cultura como também se faz possível por ela. Afinal, “[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”. A Educação Física, para Bracht (1999b), estaria aí diante de um paradoxo: racionalizar algo (experiências/vivências) que, ao ser racionalizado, se perde. Não se poderia, então, pedagogizá-la por via da sua descrição científica, pois foge ao controle e à previsão (da ciência). Dito de outra forma, haveria, para nossas experiências/vivências, uma possibilidade de ser proporcionada também pelo movimentar-se que “resiste às palavras”. Assim, “[...] parece que, no fundo, está aqui presente a ambigüidade insuperável que se radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente, somos e temos um corpo” (BRACHT, 1999, p. 49). Dentro dessa imprecisão, a relação natureza-cultura é uma questão que afeta o entendimento do que é ser humano. Enquanto a cultura, reino do comum, disputa espaço com o corpo, marca da singularidade humana, a Educação Física se encontra em uma encruzilhada: “[...] como culturalizar sem desnaturalizar?” (BRACHT, 1999b, p. 50). É possível, nesse caso, operar com um movimentar-se, como elemento da cultura, que contenha verdades que escapam ao nível conceitual. Portanto:

É correto reservar o conceito de verdade para o conhecimento conceptual? Não

¹⁰ Para Almeida, Bracht e Ghidetti (2013, p. 8), “Se, em ‘Fenomenologia da percepção’, predominou a rígida independência da percepção em relação à linguagem, nos textos após ‘Fenomenologia da Percepção’ vai prevalecer uma ‘enformação’ cultural do campo perceptivo. Nessa época, Merleau-Ponty é mais explícito quanto à ideia de que não há um campo puro de fenômenos sensíveis a descrever, já que o sujeito da percepção apenas pode fixar os dados da percepção recorrendo à linguagem”.



devemos também admitir que a obra de arte possui verdades? Veremos que o reconhecimento destes aspectos coloca só o fenômeno da arte, mas também o da história [e o do movimento, VB], sob uma nova luz (GADAMER, apud BRACHT, 1999b, p. 53).

Para pensar uma educação crítica projetada na Educação Física, é preciso, segundo Bracht (1999b), pensá-la no nível estético e no plano do sensível. Assim, sua incorporação aconteceria por uma sensibilidade que não se daria investindo numa linguagem, em seu aspecto “reduzido” (somente no grau do discurso), mas por sua ampliação por meio das “práticas corporais”. Dentro desse quadro, o desafio parece ser “[...] nem movimento sem pensamento, nem pensamento e movimento, mas, sim, *movimentopensamento*” (BRACHT 1999b, p. 54).

O autor, em texto mais recente, pretende enfrentar algumas questões como: “Podemos conhecer (cientificamente) o corpo em movimento; mas, o que podemos conhecer com o movimento do corpo? Como o movimentar-se participa do processo de conhecimento do mundo?” (BRACHT, 2012, p. 5). Como possibilidade de resposta, vai buscar na teoria estética de Adorno e na experiência estética da hermenêutica de Gadamer o embasamento necessário para teorizar a relação entre corpo, movimento, educação e Educação Física, tendo como pano de fundo a tríade corpo, experiência e linguagem.

Bracht (2012) ressalta a dificuldade de fazer aproximações entre uma teoria estética pensada a partir das obras de arte, como em Gadamer, e uma teoria estética orientada no e para o movimentar-se humano, mesmo que ainda se possa pensar na dança (uma das manifestações da cultura corporal de movimento) como expressão artística. Destacando a importância da “natureza”, a teoria estética de Adorno advoga em favor de outra relação entre natureza e obra de arte, pela qual, ao contrário da tentativa do idealismo de “eliminar” a natureza da obra de arte, não se poderia prescindir da natureza. Dessa forma, não se poderia subtrair da estética sua dimensão racional, pois a arte mantém uma relação ambígua com a racionalidade, não se

opondo a ela, mas, antes, fazendo parte dela, complementando-a. Assim:

Não seria possível aqui uma analogia com a relação entre razão e corpo? A aporia aí estaria ligada ao fato de que a razão que diz ter um corpo, que transfere o ‘impulso mimético’ para a racionalidade que coisifica o corpo (ou propõe o seu controle total pela razão instrumental) ao mesmo tempo indica um retorno à natureza (ao jogo, à magia), e é isso que prescreve a lei do seu movimento (o das práticas corporais) – uma aporia ou ambigüidade que não pode ser superada. Poder-se-ia inclusive perguntar se esse apego à natureza do corpo, ao momento mimético do jogo (de movimento), por exemplo, poderia ser considerado uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado? Seria essa a razão de um apelo ao resgate (romântico) do lúdico na EF? (BRACHT, 2012, p. 30).

Sob tal perspectiva, seria possível especular uma relação na qual o indivíduo, por sua experiência de movimento e jogo, nutriria uma relação com a natureza já não mais de total dominação racional, nem de um retorno puro e simples à natureza indiferenciada (como no caso da obra de arte).

Bracht (2012) também se vale da hermenêutica gadameriana para entender a relação entre experiência e linguagem e se seria possível pensar, a partir de tal referência teórica, a experiência do movimentar-se (como forma de experiência de mundo). Para o autor, as reflexões de Gadamer resultam numa ontologia hermenêutica expressa na famosa frase: “[...] o ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2008 apud BRACHT, 2012, p. 37). Tal entendimento, para Bracht (2012), deve-se ao caráter da linguagem, pois nela a experiência de mundo precede tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente. Por consequência, a relação fundamental entre linguagem e mundo não significa que o segundo seja objeto do primeiro. Antes, o que é objeto do conhecimento e do enunciado já pertenceria ao horizonte global da linguagem. O caráter de linguagem da experiência humana de mundo,



como tal, não tem em mente a objetivação do mundo.

Para entender como Gadamer vê a relação entre experiência e linguagem, é necessário referir-se à compreensão que o filósofo tem desta última. Bracht (2012), à luz de Lawn (2007), mostra que a posição de Gadamer resume as teorias da linguagem em “designativa” e “expressivista”, situando Gadamer nesta última. A teoria designativa compreenderia as palavras como representantes das coisas ou como objetos. Nessa esteira, admitiria as sentenças para oferecer declarações claras e indispensáveis sobre o mundo em si. Essa perspectiva caracterizaria o panorama científico de leitura do mundo. A visão expressivista, por sua vez, entende ser a palavra significativa não por se referir a um objeto, mas por seu significado. Dessa maneira, as formas segundo as quais as sentenças podem ser usadas são construídas por consenso, em convenção.

Ao abraçar uma perspectiva expressivista da linguagem, poderíamos, segundo Bracht (2012), valorizar a literatura e a poesia (a arte) como formas para expressar o mundo e o ser humano. Não obstante, ele diz que, para Gadamer, desde sempre estamos imersos na linguagem, não se podendo, por isso, fazer da linguagem um objeto de investigação, pois estaríamos completamente mergulhados na linguisticidade (*Sprachlichkeit*). A experiência hermenêutica também tem uma estrutura linguística. Entretanto, Bracht (2012) se questiona se a linguagem é incontornavelmente palavra e como se poderia pensar a experiência do movimentar-se (como forma de experiência de mundo) como uma experiência hermenêutica! Seria admissível, pergunta, tal referência?

O que para ele parece ser decisivo não é o apelo ou não à palavra – pelo simples fato de existirem manifestações artísticas pela palavra (como a literatura e a poesia), mas o apelo ao caráter específico da expressão artística. Trata-se das especificidades das obras de arte e da experiência estética. Nessa esteira, citando Gadamer (2010), afirma que o que denominamos de linguagem da obra de arte é a linguagem que a própria obra de arte conduz, quer ela possua uma natureza linguística, quer

não. A obra de arte acaba por representar algo para alguém, e isso, não somente como um documento histórico, significa algo ao historiador; ela significa algo a cada um como se isso fosse dito expressamente a ele. Dessa forma, emerge a empreitada de compreender o sentido daquilo que ela significa e de torná-la compreensível para si e para os outros.

No que se refere à Educação Física, advoga não se dever negar o ensino das técnicas corporais construídas historicamente, ainda menos reduzi-las a isso. O autor compreende ter sido fundamental, para a dimensão conceitual, o avanço proporcionado pela ideia da ampliação do conhecimento veiculado pela Educação Física escolar. Por sua vez, Gebauer e Wulf (2004), citados por Bracht (2012), lembram que, para se entender o vivido, é necessário análise e reflexão. Os processos miméticos apresentam pré-requisitos basilares para o surgimento de experiências vivas. Para que elas possam se desenvolver, todavia, também se faz necessário recorrer à análise e à reflexão. Assim, deve-se incluir no processo pedagógico a preocupação com a dimensão das experiências estéticas, uma vez que a tensão entre cultura e natureza não deve ser superada, mas mantida. Bracht (2006) pergunta o que teríamos a ganhar com o retorno à unidade original entre corpo (natureza) e alma (cultura).

Dessa maneira, teríamos mais elementos para tentar responder às perguntas que o próprio autor nos convida a pensar como: há possibilidade de avanço ao se considerar na prática pedagógica precisamente aquilo que na experiência do movimentar-se não é dizível, não traduzível em palavras? Sendo tal experiência do movimentar-se da ordem do não comunicável (ao não atingir o nível do código, pois só pode ser vivida, experienciada de forma única), ela pode ser objeto de intervenção pedagógica? Ou, ainda, a Educação Física tem condições de desempenhar um papel importante num projeto de uma educação estética? Qual sua especificidade em tal projeto? Em que consiste a experiência estética propiciada pelas diferentes formas culturalmente construídas do movimentar-se humano? Ao enfrentarmos essas questões, podemos ter uma maior clareza do que



a Educação Física pretende ao se engajar num projeto de educação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores apresentados neste texto (Mauro Betti e Valter Bracht) comungavam da mesma preocupação: fazer da cultura o único fio orientador das práticas corporais, por isso ambos têm em seu horizonte uma Educação Física menos preocupada com a repetição e reprodução das atividades corporais já cristalizadas pelos códigos e mais interessada na experimentação do corpo por meio do movimento.

Cada um dos dois autores lançará mão de distintas bases teóricas a fim de orientar a busca por caminhos para se enfrentar o dilema, as ambiguidades produzidas pelas propostas culturalistas no campo da Educação Física brasileira, a fim de que essa paisagem conceitual possa, na sequência, refletir-se nas práticas

corporais. Embora Betti reconheça a importância do referencial fenomenológico, é na perspectiva semiótica de Charles Peirce que irá se apoiar para orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física. Já Bracht (2012) buscará, na teoria estética de Theodor Adorno e na experiência estética de Hans-Georg Gadamer, as ferramentas teóricas necessárias para compreender a potência do movimento e sua relação com o conhecimento.

Bracht (2012) compreende ser fundamental o avanço proporcionado pela ideia de ampliar, para a dimensão conceitual, o conhecimento a ser veiculado pela Educação Física escolar. Contudo, como relata Betti (2007a), é preciso admitir que a abordagem culturalista, malgrado suas potencialidades, produziu também ambiguidades. Dessa forma, segundo Bracht (1999), o desafio do projeto educativo seria saber “como culturalizar sem desnaturalizar” ou, então, como interpretar criticamente a cultura sem perder seu “fundo de natureza”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 329-344, mai./ ago., 2012.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, out. 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corpus**, v. 3, n. 2, dez., 1996.

_____. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. **Educación Física y Deportes**, v. 10, n. 79, p. 1-9, 2004.

_____. **Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. 2006. Tese (Pós-Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007a.

_____. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007b.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**, v. 31, n.1,



p. 91- 106, jan./ jun., 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999a.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999b.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001. v. 1, p. 67-79.

_____. 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, PB: EdUFPB, 2006.

_____. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física**: uma exploração filosófica. 53f. 2012. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BRACHT, Valter. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184-198. Entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini em 29 de novembro de 2011.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da. **Corpo, linguagem e educação física**: o “limite culturalista” sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil. 2014. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da educação física brasileira: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio Ferreira; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; BRACHT, Valter, ALMEIDA, Felipe Quintão. A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. **Pensar a prática**, v. 16, n. 3, p. 886-902, jul./ set., 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, p. 197-201, 1990.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 4, n. 4, p. 29-38, ago., 2005.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.



Dados do primeiro autor:

Email: orphencelo@gmail.com

Endereço: Rua Potiguar, 465, Praia da Baleia, Serra, ES, CEP 29172-718, Brasil

Recebido em: 20/06/2017

Aprovado em: 07/12/2017

Como citar este artigo:

COSTA, Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 01, p. 1-12, jan./abr., 2018.