

Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física"

Especial. Temas Polêmicos

Halter Bracht*

"Jedes Fragen ist ein Suchen ""
(M. Heidegger)

Um sentimento ambíguo me assaltou no momento em que colocou-se a possibilidade de participar do debate iniciado pelos ensaios de A. Gaya e M. Escobar/C. Taffareli, publicados na revista Movimento (vol.1 (1):set-94). Por um lado, o sentimento, aguçado por exercício de autocritica, de falta de competência acadêmica para tratar o tema com a propriedade necessária e por outro, a enorme vontade (no sentido voluntarista mesmo) de participar, de me envolver ativamente no debate: prevaleceu a segunda!

Quero destacar que um espaço como este, propiciado pela revista Movimento, é de fundamental importância para cultivarmos no âmbito da Educação Física (EF) o habito do debate acadêmico, da critica, condição indispensável para o aperfeiçoamento do nosso pensar e agir. Assim, pressupondo contrafaticamen-

te uma comunidade ideal onde prevaleça a força dos argumentos, proponho-me a explicitar minhas posições a respeito da temática.

Gostaria de partir da frase de Heidegger acima epigrafada: se todo perguntar é uma procura, o que estamos procurando com a pergunta que fazemos insistentemente, qual seja: o que é Educação Física? Da insistência com que ela vem aparecendo em nossas discussões, pode-se depreender ser ela uma questão fundamental. Mas. para poder fazer desta pergunta uma questão fundamental, precisamos ter claro o que a seu âmbito pertence.

Em texto publicado em 1992, enfrentando exatamente essa questão, eu dizia que grande parte das dificuldades que temos em responder essa questão advém do fato de não

termos suficientemente claro o que estamos perguntando. Esta falta de clareza persistiu, a meu ver, nos dois ensaios anteriormente publicados (e que aqui serão brevemente apreciados). Com isso quero dizer que algumas das divergências entre aqueles autores situam-se menos na raiz das respostas e mais na raiz da própria pergunta. Por isso. o debate "stricto sensu" nasceu prejudicado, porque não houve coincidência suficiente quanto ao alcance da pergunta.

É preciso, portanto, como coloca Heidegger (1986) no início de sua obra que a essência da Educação Física seria aquilo que a define enquanto tal e concomitantemente a distingue de outras práticas ou fenômenos.²

Em meu entender a pergunta pelo é da EF não pode ser interpretada no mesmo

sentido da pergunta pelo "Sein" (ser), enquanto pergunta por uma ontologia primeira ou fundamental. Assim, a pergunta pela essência da EF deveria ser entendida, a meu ver, como a busca do entendimento do que ela vem sendo, enquanto construção sócio-histórica. A partir dessa análise posso propor, caso negue o existente, outra construção, buscar conferir-lhe outras características, outra identidade.

Claro que aqui existe um perigo, para o qual, aliás, eu já alertava em texto anterior: "se estamos perguntando por uma essência metafísica, a-histórica, estamos perguntando errado" (Bracht. 1992. p. 35). A Educação Física não é uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta. 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. E preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo Educação Física e o significado social concreto que vem assumindo.

Na maioria das vezes. no entanto, as respostas a esta questão expressam muito mais os projetos e os desejos do que deveria ser a Educação Física. Ou seja, não se estabelece suficiente diferenciação entre a análise descritiva do fenômeno e o projeto que se tem para

A pergunta pelo que é a Educação Física pode ser interpretada como uma busca do ser da Educação Física, da essência. Mas o que é, então, a essência de algo ou de uma prática social?

a EF, numa confusão dos planos do fático e do contrafático. Por isso muito da insatisfação com as respostas oferecidas quanto ao que a EF vem sendo, na verdade, insatisfação com o que deveria ser a EF. Muitas vezes, a insatisfação tem como fundamento a proposta político-ideológica inerente a um determinado projeto de EF. Com isso espero ter aclarado, em parte, o que entendo que a pergunta está a nos colocar.

Mas existem ainda outros aspectos que derivam ou que são associados a essa questão. Refiro-me a um plano que é objeto de controvérsias e que interfere na elucidação da pergunta: o da terminologia. É claro que algumas discussões reduzem a pergunta colocada a um debate em torno da melhor denominação da prática social em foco: alguns advogam educação do movimento, outros educação motora, e assim por diante. Não é esta minha perspectiva, mas entendo que um acordo ter-

minológico mínimo³ ir básico para o debate conceitual. As divergências de fundo situam-se, e claro, no plano conceitual

No entanto, para que se instale um debate conceitual frutífero necessitamos da definição de termos básica que delimitem, num primeiro momento, concretamente, um campo/objeto. Por isso, tenho advogado a utilização do termo EF para nos referir a "prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da nossa cultura corporal/ movimento" (Bracht. 1992, p. 35). Claro, isso não resolve o problema conceitual, pois situa-se num plano meramente descritivo. Enquanto tal, este plano não é suficiente, mas propõe uma base terminológica a partir da qual as divergências conceituais podem surgir. Se não obtivermos consenso terminológico mínimo, o debate conceitual nem ao menos se instalara.

Assim, quando de-sejar construir um conceito (teoria) da EF, estarei me referindo a uma prática social com as características de uma prática pedagógica, com a especificidade do que tematiza manifestações da nossa cultura corporal/ movimento. Portanto, não estarei desenvolvendo a teoria de uma ciência específica, nem de uma filosofia específica, como também não estarei de-

envolvendo um conceito de uma prática social como, por exemplo, é o esporte. Isso não significa que a prática social aqui definida como da EF não se relacione com a prática científica e filosófica, assim como com o esporte; mas ela não é uma ciência, ela não é filosofia, assim como ela não é o esporte. Uma vez estabelecido esse acordo, podemos nos ater ao debate de como a EF se articula com outros fenômenos ou práticas sociais.

Parece-me que entre nós no Brasil, ao menos no debate acadêmico, tem-se constando paulatinamente um certo consenso em atribuir ao termo Educação Física a significado acima explicitado, ou seja, enquanto designativo de uma prática pedagógica que tematiza manifestações da cultura corporal/movimento. A polêmica concentra-se mais em tomo da direção político-pedagógica a ser conferida à EF e, também, na discussão a respeito da relação entre a EF (esta prática pedagógica) e a ciência, entre a EF e a filosofia.

Se assumo a posição de que a EF não é uma ciência, isto significa, de imediato, que aqueles que postulam a existência da Ciência da Motricidade Humana, ou Ciência do Movimento Humano (ou outra denominação qualquer) estão errados? Não necessariamente. Apenas quer dizer que existe uma prática social, com caráter de prática pedagógica, que estou denominando de EF e que não se caracteriza essencialmente por ser uma prática

filosófica (posição, aliás, também assumida por A. Gaya). E claro que a reflexão filosófica e a prática científica estão presentes no âmbito da EF, mas também estão presentes no âmbito de uma série de outras práticas sociais, sem que isso as transforme em ciência ou em filosofia. Ou seja, é possível postular a existência da Ciência da Motricidade Humana e ao mesmo tempo reconhecer a existência da EF (enquanto prática pedagógica). Ademais, o próprio proponente da Ciência da Motricidade Humana, o Prof Manoel Sérgio, fala na EF (na verdade prefere o termo Educação Motora) como ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana "Equivocado é reduzir, no meu entender (e no de A. Gaya), a EF a uma presumível Ciência da Motricidade Humana.

No campo inicialmente denominado de EF instalaram-se práticas científicas que em determinado momento configuraram (como querem alguns) um campo do conhecimento ou uma nova ciência, cuja produção do conhecimento não tem como alvo único a prática pedagógica chamada de EF. Isso, no entanto, não significa que a EF será substituída por aquela. A EF continuará a existir, pelo menos enquanto ela possuir uma função sócio-educacional que a justifique. E com ela, ou em torno dela, uma atividade acadêmica que na dialética ação-reflexão procurará lhe dar direção consciente.

Por estas observações

iniciais fica evidente que preciso estranhar a classificação de minha posição em uma (ou nas duas.) tendências identificadas por A. Gaya: aquela que pretende configurar a EF como uma ciência e aquela que pretende a EF como uma filosofia da corporeidade. Poderia dizer que é também um equívoco classificar as posições de S. Santim e de H. Lovisolone nestas tendências.

Aproveito este momento para discutir um outro equívoco que é recorrente nesta discussão e que aparece, é verdade que em duas passagens não centra no artigo de A. Gaya Refiro-me à confusão entre a identidade" da prática social EF e a identidade da profissão de professor ou profissional de EF. A extensão do significado do termo EF, e seu uso abusivo, deve-se em parte ao fato do profissional de EF atuar em uma série de instâncias sociais que não especificamente a instituição educacional. Ora, o que confere a uma determinada prática social sua identidade não é o nome do profissional que foi destacado para nela atuar.

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. Exemplificando: o movimento corporal realizado para recuperar o sistema circulatório de uma pessoa num

pós-operatório não passa a ser EF só porque um professor de EF foi destacado para ministrar tal atividade. No entanto, estamos frente à EF quando, numa escola, a ginástica é contida numa aula. enquanto realização de um currículo, mesmo que esta aula esteja sendo ministrada por um professor de Geografia ou por um soldado do exercito.

Numa certa perspectiva poderíamos parar aqui. No entanto, a interpretação de C. Taffarel/M. Escobar quanto ao que estava sendo colocado com a Pergunta/tema foi muito além disso. A partir das críticas feitas ao ensaio de A. Gaya entendo que a interpretação da pergunta alcançou a dimensão da reivindicação de uma teoria da EF.

Esta expectativa não pode, obviamente, ser satisfeita no âmbito desse ensaio. No entanto mesmo no sentido de balizar a construção de uma teoria da EF, indicando algumas de suas características, alguns pontos enfocados pelos autores dos textos publicados no primeiro número -merecem ser discutidos. Assim, gostaria de retornar, agora, ao ponto que considero resume a divergência central entre os autores dos dois textos publicados Entendo que esta situa-se no entendimento da relação entre prática pedagógica, ciência e filosofia, tendo como pano de fundo a relação teoria e prática. Trata-se da divergência em torno do estatuto da filosofia, da ciência da prática Pedagógica

no conjunto das Práticas sociais.

Num primeiro momento fica a sensação de que C.Taffarel/M. Escobar não admitem "dicotomizar" prática pedagógica, filosofia e ciência. Segundo as autoras, respaldando-se no materialismo histórico e dialético, essas são todas" práticas sociais determinadas historicamente pelo modo de produção capitalista. Citando Leontiev. as autoras reforçam sua posição de que toda atividade humana "aparece como um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. A atividade humana não existe em absoluto fora destas relações."

C.Taffarel/M. Escobar postulam uma unidade de no âmbito da atividade humana. Essa unidade é fornecida por uma característica comum: enquanto atividade humana não existe fora da relações sociais. no nosso caso. capitalistas, com o que eu. particularmente, não teria objeções. Resta saber, então, se as autoras negam a possibilidade de diferenciar, ou seja, encontrar especificidades nas atividades humanas sue : falar em diferentes e que, porque diferentes, mantém relações entre si. Por exemplo, entre o teorizar (quer no âmbito da ciência e/ou da filosofia) e o agir pedagógico (no âmbito da EF).

Até este ponto, parece-me que a aceitação de uma especificidade não afeta posições teóricas de fundo, ou seja. não. nega uma postura materialista histórica e dialética. No entanto, a diferenciação colocada por A. Gaya entre Axiologia (Filosofia). Pedagogia e Epistemologia abarca efetivamente uma questão bastante complexa-tanto no âmbito da Pedagogia quanto no da Epistemologia. E isto porque não basta vê-las: como diferentes, é preciso estabelecer as bases da diferenciação, bem como dos princípios da sua possível relação.

A Pedagogia, ou melhor, a prática pedagógica, situa-se no triângulo proposto por A. Gaya como o polo da intervenção imediata* (uma prática prática): a filosofia e a ciência como pólos da reflexão sobre a prática (prática teórica) Porém, o teorizar em Axiologia seria substancialmente diferente do teorizar em Ciência. A. Gaya no entanto, não observa que todas estas 'atividades humanas práticas sociais, histórica e socialmente contextualizadas. o que lhe valeu a crítica, por parte de C Taffarel/M. Escobar. de desconsiderar os determinantes sociais destas práticas. A diferenciação entre filosofia e ciência lhe valeu também a seguinte crítica: "Ao es-

tabelecer dicotomia entre ciência e filosofia, sendo esta última reduzida às abstrações de um discurso especulativo de cunho axiológico. o autor recusa a filosofia da práxis e cai na lógica do raciocínio utilizada pelos autores que analisa. Estabelece cisões e fragmentações que expressam, no seu pensamento, as fragmentações instaladas na produção do conhecimento no, modo capitalista" (C. Taffarel/ M.Escobar).

Efetivamente, o que não vem explicitamente à tona mas que, no meu entender, e ainda a base da polêmica é a antiga questão! (não, resolvida nem na teoria nem na prática) da relação entre teoria e prática. A. Gaya postula, em outros termos, uma diferenciação (não dicotômica) entre razão prática (Axiologia) e razão teórica (ciência). C. Taffarel/ M.Escobar postulam, por outro lado, uma unidade que se dá pela prática (atividade humana) que, em última instância, subordina a teoria B prática, no caso B prática revolucionária, que por sua vez se fundamenta numa leitura "racional" (científica, não especulativa, materialista histórica e dialética) da realidade. Ou seja, antecipam uma unidade entre teoria e prática, enquanto expressão da unidade (indiferenciada) entre o que e aquilo que deve ser.

Dada a centralidade desta questão, gostaria de lhe destinar mais algum espaço. Segundo Stein, há nesses casos uma "obsessão em fundir teo-

ria com prática, essa nova prática revolucionária que resolve a teoria". Observa o autor que "o contrafático é da ordem do ideal, o fático é da ordem do real. Ai está o confronto entre teoria e prática. Esta nunca é representada como tal. Sempre é vista, percebida e interpretada desde um certo ponto de vista teórico. Não existe, a práxis com a qual se sonhava na famosa teoria revolucionária"(Stein, 1993, p.79),

Sorj lembra que no marxismo "a teoria da eliminação da separação entre trabalho manual e intelectual levou, aparentemente, a desqualificar, por pertencer a "pré-história", o problema da organização específica da produção de todo conhecimento". E mais adiante complementa: "A indeterminação sobre a especificidade real da produção de conhecimento, da relação entre teoria e classe social e entre teoria e prática, gera um espaço escuro, indeterminado, no qual o marxismo, ainda que inconscientemente, terminou por criar sua organização social de produção do saber"" (Sorj, 1983, p.33).

A questão e saber se existe uma ponte lógica entre o fático e o contrafático. entre o que é e aquilo que deve ser. Isso nos remete a já citada fragmentação da razão, ou então, numa outra postura, ao jogo entre as diferentes racionalidades. Estamos às voltas com essa "razão pulverizada, cujos fragmentos - a ciência, a moral e a arte - foram tematizados por Kant em suas

três críticas e vistos por Weber como as três esferas axiológicas cuja autonomização assinala o advento da modernidade" (Rouanet, 1987, p.273). Os defensores do projeto da modernidade, ou a neo-modernidade, como alguns preferem (Rouanet, 1987; Marques, 1993), não querem apagar as fronteiras entre as diferentes esferas, pois isto privaria o homem dos ganhos de autonomia proporcionados pelo processo de racionalização cultural. Mas também não aceitam que uma destas esferas se arrogue o privilégio de representar a totalidade da razão, como até! certo ponto já aconteceu com a ciência. Estes autores (incluindo aí obviamente, J. Habermas) buscam desenvolver um conceito de razão que permita a mediação entre estas diferentes dimensões da racionalidade humana.

Apel⁰ discute a possível resposta dada pelo marxismo, ou, mais especificamente, "a resposta do marxismo-leninismo ortodoxo" a esta fragmentação da razão. Apel entende que a exigência de Marx de que a espécie humana deveria moldar a sua história em solidária cooperação e responsabilidade representa uma resposta filosoficamente relevante. Apel continua sua apreciação dizendo que, "segundo o marxismo-leninismo, uma fundamentação filosófica não si, não pode ser reduzida a uma dedução lógica formal; ele também não reconhece o dualismo humesiano (e kantiano) de ser e dever, fatos e normas. Ele o

ultrapassa, de certa forma, pela proposta de um movimento histórico-dialético do ser, no qual, em lugar da exigência do dever ético, entra a negação determinada do que subsiste, no sentido do necessário desenvolvimento ulterior do ser objetivamente constatável. (Em lugar do dualismo do ser e dever ser entra, portanto, a tese de Hegel. extrapolada em direção ao futuro, de que a verdade é o todo e sob esta perspectiva o racional é o propriamente real e o propriamente real é. ao mesmo tempo, o racional). () Para o marxismo-leninismo ortodoxo o problema prático e, com isso, eticamente relevante consiste em que o abismo, praticamente inegável, existente entre o ser e o dever ser - o abismo da incerteza que se articula na pergunta o que devemos fazer? deve ser transposto pela percepção daqueles que dispõem do saber dialético sobre o curso necessário da história” (Apel, 198, p.32).

E interessante observar como alguns pedagogos têm enfrentado esta questão uma vez que, como já aludido, a prática pedagógica envolve decisões de cunho ético-normativo (portanto do dever ser).

Afirmando que. "fenomenologicamente. o conceito de educação e. com efeito, inseparável do conceito de valor". J - C. Forquin sublinha que

"a oposição entre estas duas 'leituras' possíveis da educação, a leitura pedagógica e a

leitura científica (no caso, sociológica) 'positiva' é. ao mesmo tempo, inevitável e ir-redutível: cada uma vale em sua ordem própria e encontra-se condenada incessantemente a reencontrar a outra, sem jamais poder nem compreendê-la nem fundir-se com ela numa síntese superior. Elas devem existir como dois lados, duas tendências, dois pólos inseparáveis é inconciliáveis do pensamento. A razão sociológica está inteiramente voltada para a descrição, a explicação, a objetivação dos fenômenos. O determinismo é sua força heurística, o relativismo sua tentação natural, o cinismo teórico (entendemos por tal a atitude intelectual que consiste em descrever as dinâmicas simbólicas em termos econômicos ou em termos políticos, isto é, como a 'eufemização'. como diria Pierre Bourdieu, de conflitos de interesse) sua virtude. Ao contrário, a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo compreendido aí no que isto pode comportar por vezes de segurança de si etnocêntrica sua postulação normal uma certa espécie de idealismo prático. É por isso que a colaboração entre sociologia e pedagogia é o objeto de um contencioso perpétuo e o teatro de um per-

pétuo mal-entendido " (J. C. Forquin. 1993. p.166).

Klafki discutindo a contribuição das ciências da educação no processo de estabelecimento de objetivos pedagógicos, procedimento este eminentemente ético-normativo. afirma que

"em verdade não podemos conseguir - por exemplo, no contexto da inter-pretação do objetivo pedagógico: Educação para a tolerância ativa frente a minorias sociais - um reconhecimento histórico e empírico atual suficiente, tão pouco um desvelamento ideológico-crítico: sem dúvida não se pode deduzir diretamente dessa análises orientações com caráter obrigatório para o nosso atuar. Para conseguí-la, necessita-se constantemente a articulação, reflexivamente mediada e racional da argumentação comunicativa em outras palavras, se necessita do discurso prático sobre as normas de conteúdo para o reconhecimento mútuo do que se acredita no atuar é sobre a configuração justa da legislação estalai correspondente. Em tais discursos devem ser acolhidos, como mamemos de argumentação, os resultados da investigação científica "(Klafki. 1992, p. 46).

Como ler a diferenciação postulada por A.

Gaya entre filosofia (em cujo plano aconteceria a discussão axiológica) e a ciência? Segundo Gaya. "entre uma e outra acaba por não haver oposição, confronto ou distância sequer (diferentemente de Forquim). Há correlação, diálogo e integração" (como propõe Klafki na esteira de Habermas e Apel). Mas, poderíamos perguntar: como é este diálogo, como se dá esta mediação, sob quais princípios ela deve acontecer, sob o primado da especulação filosófica ou sob os cânones da ciência (e qual ciência?)? Ou a reivindicação de Forquim está correta? Estas duas formas de racionalidade são inconciliáveis, o que levaria a pergunta do que significa essa separação para a pedagogia! O que está em causa é a possibilidade de fundamentar racionalmente as decisões de cunho axiológico. O problema é que, como bem lembra K. -O Apel (1988). "a mesma ciência que através de suas conseqüências parece ser, a principal causa para a necessidade prática de uma prática da responsabilidade solidária; esta mesma ciência parecer ser através do conceito de racionalidade por ela cunhado, no sentido da objetividade destituída de valoração, a razão ou causa da impossibilidade de fundamentação racional de uma ética válida intersubjetivamente". O que se busca então é a mediação entre razão teórica, razão prática e estética.

O projeto habermasiano, segundo Rouanet (1986), entendeu que seria necessário

"fechar o abismo entre o Sein (o que é) e o Soll (o que deve ser), entre os julgamentos descritivos e os prescritivos, e em última análise entre vida e ciência, que desde Hume e sobretudo, Weber, condenou as proposições normativas (organização da práxis) El inverificabilidade e contingência da mera opinião. Trata-se em suma, de dar um estatuto rigoroso à homologia, até, agora meramente postulada pela teoria marxista, entre as estruturas do saber e as da interação. E o objetivo da teoria comunicativa" (p. 286). Tornar esta perspectiva frutífera para a Pedagogia, ou então, discutir as conseqüências desta teoria (razão comunicativa) para a Pedagogia, é um empreendimento ao qual se lançou o Prof. M.O. Marques (1993).

Entendo que a posição de A. Gaya é problemática porque postula uma diferença que não, significa oposição, mas não dá indicações de como uma tal mediação é possível (talvez mais justo seria dizer: fez a opção de não tematizar esta questão). No caso de C.Taffarel/M.Escobar, temos a negação retórica da dicotomia em favor de uma pressuposta unidade fundada numa dada leitura da realidade que não sente necessidade de se fundamentar.

Retorno aqui ao início de meu escrito. A Gaya, em meu entendimento, interpreta a pergunta o que é EF? em dois sentidos. Primeiro quanto à definição (que sempre delimitação/demarcção) de um objeto: EF E; uma prática Pe-

dagógica, portanto, normativa: segundo, como definir a especificidade desta prática em relação à filosofia e à ciência ("num Percurso entre a filosofia e a ciência"). Parece-me Sue C Taffarel/M. Es-cobar- interpretaram a mesma pergunta de outra forma, levantando expectativas que vão muito além das colocadas por A.Gaya para este momento. Por isso minha observação inicial na qual afirmei que o debate mesmo não pôde acontecer".

Com isso não quero encobrir as diferenças teóricas (ou práticas ou simplesmente, diferenças) que realmente existem, mas apenas colocá-las: no devido lugar, ou seja, tratar das divergências onde elas realmente se apresentam.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- APEL, K.-O. *Diskurs und Verantwortung*. Frankfurt. Suhrkamp. 1988.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre. Magister. 1992.
- FORQUIN, J.-C: *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas: as do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.
- HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. 16a.ed. Tübingen. Max Niemeyer Verlag. 1986.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinariedade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro. Imago. 1976

KLAFKI, W. Pueden contribuir las ciencias de la educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos? In: *EDUCACIÓN*, vol.45. 1992. p.39-51.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijui Ed., 1993.

ROUANET, S.p. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro, tempo Brasileiro, 1986.

— *As razões do iluminismo*. São Paulo. Companhia das Letras. 1987.

SORJ, R. História e crise da produção da verdade no marxismo. In: *Novos estudos CEBRAP*. 2(3):25-34. Nov. 1983.

STEIN, E. *Órfãos de utopia; a melancolia da esquerda*. Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS. 1993.

NOTAS

¹"Todo perguntar é uma busca"(M. Heidegger, 1986: Sein und Zett).

²Heidegger (1986) identifica basicamente três preconceitos em relação a pergunta pelo Ser (sein): a) Ser (Sein) é um conceito excessivamente genérico; b) Ser não pode ser definido, não pode ser confundido com o sendo; c) Ser é um conceito auto-evidente, não precisa de definição.

³Como observa Japiassu (1976. p.39) "as definições de termos colocam uma questão de vocabulário, não se situando no âmbito do verdadeiro ou do falso, mas do conveniente". Assim, o termo EF é Usado para designar uma profissão, uma prática pedagógica e uma disciplina acadêmica ou científica: isto não é verdadeiro nem falso, trata-se, no terminológico, de ser ou não conveniente, e, no plano conceitual, da possibilidade de fundamentar tal campo específico. As-

sim, a questão central não é saber se a devemos chamar de Ciência da Motricidade Humana ou Ciência do Movimento Humano, e sim é possível fundamentar a experiência de tal ciência. Eu acredito estar respaldado na história ao afirmar que o termo EE está originalmente ligado a esta prática que vem tematizando manifestações de nossa cultura corporal na instituição educacional.

⁴Convenhamos, quando se burfca clareza terminológica. como, por exemplo, tomar o termo EF para se referir a uma prática pedagógica, não nos parece possível derivar imediatamente daí a posição teórica de" fundo do autor. Assim também nos parece despropositado (e precipitado) neste ponto, acusar esta posição, imediatamente, de idealista, por não ler feito referência às determinações sócio-históricas desta prática. Parece ter sido este o caso da observação feita pelas autoras, referindo-se à definição de educação utilizada por A. Gaya.

⁵Postura que considero equivocada, mas que não será possível discutir aqui.

⁶Identidade é tomada aqui como aquelas características que distinguem a EF enquanto uma pratica social específica, portanto conjunto de características que definem seu estatuto próprio e ao mesmo tempo a diferenciam suficientemente de outras práticas sociais (ver a respeito Bracht. 1992. o capítulo 11 - Em busca da autonomia pedagógica).

⁷Usei a palavra dicotomizar entre aspas porque nem sempre fica claro o significado que se quer dar a ela. Veja-se, por exemplo, a ambigüidade (eja superficialidade) com que ela tem sido utilizada na área da .EF no âmbito do debate sobre o dualismo corpo-mente.

⁸Aqui A. Gaya utilizou-se da expressão "intervenção no concreto*", o que efetivamente permite o entendimento de que o teorizar não seja intervenção (mediata e mediada) neste mesmo concreto.

⁹Recentemente, parte desta obra foi traduzida para o português: Apel, K.-O. *Estudos da moral moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994.

UNITERMOS

Educação Física - Ciência - Filosofia - Prática Social

***Professor da Universidade Federal da Espírito Santo**