



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO NASCIMENTO DE SIQUEIRA

**"SE-MOVIMENTAR" (SICH BEWEGEN) E FORMAÇÃO HUMANA
(BILDUNG): DIAGNÓSTICOS E DESDOBRAMENTOS**

Florianópolis
2021

BRUNO NASCIMENTO DE SIQUEIRA

**"SE-MOVIMENTAR" (SICH BEWEGEN) E FORMAÇÃO HUMANA
(BILDUNG): DIAGNÓSTICOS E DESDOBRAMENTOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nascimento de Siqueira, Bruno
"SE-MOVIMENTAR" (SICH BEWEGEN) E FORMAÇÃO HUMANA
(BILDUNG) : DIAGNÓSTICOS E DESDOBRAMENTOS / Bruno
Nascimento de Siqueira ; orientador, Dr. Alexandre
Fernandez Vaz, 2021.
106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Física. 3. "Se-movimentar". 4.
Formação Humana. 5. Movimento Humano. I. Fernandez Vaz, Dr.
Alexandre . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BRUNO NASCIMENTO DE SIQUEIRA

**"SE-MOVIMENTAR" (SICH BEWEGEN) E FORMAÇÃO HUMANA
(BILDUNG): DIAGNÓSTICOS E DESDOBRAMENTOS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado pela banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Carlos Luiz Cardoso, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Danielle Torri, Dr^a.

Universidade Federal do Paraná

Prof. Francisco Emilio de Medeiros, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Coordenação do programa de pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Orientador

Florianópolis, 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Alexandre Fernandez Vaz, orientador desta dissertação, por sua presença durante todo o processo da pesquisa. Obrigado pela oportunidade de partilhar de suas reflexões.

Ao professor Carlos Luiz Cardoso, estudioso do "se-movimentar", pela contribuição preciosa no texto.

À professora Danielle Torri, pela leitura atenciosa, e por levantar questões importantes para pensar o desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor Francisco Emilio de Medeiros pela leitura e reflexões apresentadas na etapa de defesa da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de bolsa, que se mostrou imprescindível nesse processo.

A Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de pós-graduação em Educação.

EPÍGRAFE

"A vida é a arte do encontro, embora
haja tanto desencontro pela vida..."

(Vinícius de Moraes)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca do "se-movimentar". Este processo permitiu perguntar sobre o caráter formativo da interpretação filosófica do movimento humano, conhecida e discutida no Brasil enquanto "se-movimentar". Foi realizada uma pesquisa teórica, de viés qualitativo, esta que consiste em (re)construir conceitos, teorias e ideias, buscando ampliar as discussões. Para tanto, foi dividido em três capítulos principais. O primeiro capítulo busca situar a discussão do "se movimentar" em Elenor Kunz. Sendo assim, foram desenvolvidas algumas das teses centrais do projeto de Educação Física de Kunz. O segundo capítulo procura entender o conceito de formação humana nos termos da *Bildung*. Esta adentra à *Bildung* possibilitou arregimentar reflexões para pensar a formação nos termos do "se-movimentar". O terceiro e último capítulo busca dar um passo atrás na discussão do "se-movimentar" no holandês Frederik Jacobus Johannes Buytendijk, autor que foi um dos protagonistas nas reflexões que possibilitariam o pensar de uma *teoria do movimento humano*. O percurso do capítulo alcança diversos aspectos do autor, sobrevoando sua trajetória formativa, seu contexto e diálogos filosóficos. Aborda também a discussão do primeiro sorriso da criança, do fenômeno do encontro e do jogo. Neste último, procura caracterizar o entendimento de antropologia do jogo, tratando da questão da linguagem, e de um importante fundamento do jogo: o vaivém lúdico. Por fim, são feitas algumas possíveis relações entre a ideia de formação humana (*Bildung*) nos termos do "se-movimentar", retomando em paralelo, reflexões do holandês Buytendijk para continuar pensando acerca de uma *teoria do movimento humano*, isto é, o "se-movimentar".

Palavras-chave: Educação Física; "Se-Movimentar" (*Sich Bewegen*); Formação Humana (*Bildung*); F.F.J Buytendijk; Movimento.

Orientador: Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Linha de pesquisa: Filosofia da Educação

ABSTRACT

The purpose of the present investigation is develop a reflection about phenomenon of the "moving-own" (under the perspective of Elenor Kunz's theory: "se-movimentar"). This process allowed us to ask about the formative feature (in terms of *Bildung*) of the philosophical interpretation of the human movement (moving-own), known in Brazil in the idea of "se-movimentar". It is a theoretical research, of qualitative character, that seeks to reconstruct concepts, theories and ideas. Therefore, the work was organized in three chapters. The first chapter presents the discussion of "moving-own" in Elenor Kunz. So, some principles of your physical education project have been described. The second chapter search understand the *Bildung* concept. This approach to the idea of *Bildung* made it possible to gather reflections to think about formation in tems of "moving-own". The third chapter tries to understand the phenomenon "moving-own" ("se-movimentar") in F.F.J Buytendijk, dutch interested in thinking about the human movement. In the chapter it was approached about his formation, his philosophical tendencies, besides thinking about the phenomenon of the first smile of child, encounter phenomenon and the *Spielen* (*German expression*). Finally, hypotheses are elaborated that would lead to the understanding the phenomenon of "moving-own" ("se-movimentar") while able to have *Bildung* as the horizon, taking up in parallel the reflections of the dutch Buytendijk, to continue thinking about a theory of human movement, that is, "moving-own".

Keywords: Physical Education; Moving-own ("Se-movimentar"); *Bildung*; F.F.J. Buytendijk; Movement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. SOBRE A PROBLEMÁTICA DO MOVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
1.1 O "se-movimentar" em Elenor Kunz	15
1.1.1 Algumas considerações acerca do projeto de Educação Física de Elenor Kunz ..	15
1.1.2 Pensando as principais abordagens ao movimento humano com vistas à Educação Física: morfológica, biomecânica, empírico-analíticas do ato motor e filosóficas.....	22
1.2 Por que é importante estudar a categoria do movimento humano na Educação Física? Diálogo com Andreas H. Trebels e Elenor Kunz	28
1.3 Da problemática à questão investigativa	32
2. FORMAÇÃO HUMANA (BILDUNG): discussões iniciais	35
2.1 <i>Bildung</i> e Educação: mais algumas considerações	38
2.2 A concepção clássica e política da <i>Bildung</i>	39
2.3 Pensando a formação humana no âmbito do "se-movimentar"	42
3. F. J. J. BUYTENDIJK E A TRADIÇÃO HOLANDESA DE PENSAR FILOSOFICAMENTE O MOVIMENTO HUMANO (SICH BEWEGEN): nota inicial.....	44
3.1 Buytendijk: intelectual e professor	44
3.2 Sobre ambiente filosófico de Buytendijk e seus diálogos	51
3.3 Sobre a fenomenologia do sorriso e do encontro.....	52
3.4 O Homem que joga e é jogado: Buytendijk e o fenômeno do jogo	62
3.4.1 Buytendijk e o fenômeno do jogo.....	63
3.4.2 Comentário sobre a questão do jogo e da linguagem	66
3.4.3 Nota sobre um importante fundamento do jogo: o vaivém lúdico.....	73
3.4.4 Buytendijk e a compreensão do ser <i>juvenil</i> : um adentro	76
3.5 Do passo atrás em Buytendijk: para pensar o "se-movimentar"	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS: "se-movimentar" (Sich Bewegen) e formação humana (Bildung): diagnósticos e desdobramentos	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES	93
Apêndice 1: Nota sobre a cultura no debate da Educação Física: da problemática às possibilidades para pensar o movimento humano	93
Apêndice 2: Buytendijk e Scheler: a pergunta sobre a <i>essência</i> , o <i>Homem</i> e <i>animal</i>	102

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca do "se-movimentar". Este processo permitiu perguntar sobre o caráter formativo da interpretação filosófica do movimento humano. Possibilitou, igualmente, *dar um passo atrás* na base do que seria pensar uma *teoria do movimento humano* do holandês F. J. J. Buytendijk, um dos protagonistas na ideia de '*movimento-próprio*'.

A expressão "se-movimentar" é compreendida aqui na interpretação de Elenor Kunz, principal divulgador desta concepção no cenário brasileiro. De maneira preliminar, pode-se dizer que nesta perspectiva de movimento há um interesse em dar ênfase àquele que se movimenta, antes de no que foi movimentado.

O termo *Bildung* de tradição alemã foi aqui interpretado enquanto um conceito de alta complexidade, isto é, para além de uma interpretação técnica/literal de sua tradução, ou seja, de formação. Enquanto projeto educacional, não pode acontecer exclusivamente pela pedagogia (no processo de ensino-aprendizagem), mas em um esforço que exige independência, no desenvolver da autonomia e da liberdade, ou seja, a *Bildung* como fruto do florescer do espírito e da singularidade. Entende-se ainda que a *Bildung* esteja para além da ideia de educação, esta que é iniciada por terceiros, mas, indo além, no horizonte da auto-formação: 'formar-se a si mesmo', no que se poderia dizer 'trilhar sua própria *Bildung*'.

Para tanto, coube refletir desde a problemática do conceito de movimento humano à reconstrução da proposta de Educação Física de Elenor Kunz. Trata também da pergunta de por que pensar a categoria do movimento humano. De qualquer maneira, a questão do movimento humano e do "se-movimentar" atravessa todo o texto.

O primeiro capítulo busca situar a discussão do "se-movimentar" em Elenor Kunz. Sendo assim, foram desenvolvidas algumas considerações acerca do projeto de Educação Física desse autor. Na busca de melhor compreender tal cenário, há um texto nos apêndices que tem como meta recapitular o tema da cultura no debate da Educação Física, com vistas a pensar o "se-movimentar". Inclui ainda a discussão em torno das expressões *cultura corporal*, *cultura de movimento* e *cultura corporal de movimento*, no sentido de potencializar as reflexões sobre o "se-movimentar".

Na busca de explicar uma das questões principais do capítulo, sobre o porquê estudar a categoria do movimento humano, buscou-se diálogo com Andreas H. Trebels e Elenor Kunz. Em síntese, o capítulo percorre a discussão do movimento humano na Educação Física brasileira e, portanto, o emergir do "se-movimentar" como categoria de estudo.

O segundo capítulo procura entender o conceito de formação humana nos termos da *Bildung*. Por ser um conceito de sua época, o termo é abordado na tentativa de compreendê-lo de maneira contextualizada, isto é, com vistas ao seu período de efervescência. De forma interligada, são discutidos os termos *Bildung* e educação, na busca de evidenciar suas diferenças e caracterizar suas potencialidades. De alguma forma o capítulo busca refletir sobre o conceito da *Bildung*, seguido de uma tentativa de relação com a ideia do "se-movimentar".

O terceiro e último capítulo busca dar um passo atrás na discussão do "se-movimentar", abordando o trabalho do holandês Buytendijk, autor que foi um dos protagonistas na ideia de '*movimento-próprio*'. As reflexões do capítulo envolvem diversos aspectos da obra do autor, sobrevoando sua trajetória formativa, seu contexto e diálogos filosóficos. Aborda também a discussão do primeiro sorriso da criança, dos fenômenos do encontro e do jogo. Neste último, o autor procura caracterizar o entendimento de antropologia do jogo, tratando da questão da linguagem e de um importante fundamento presente no ato de jogar: o vaivém lúdico.

O segundo texto dos apêndices, que tem como título "Buytendijk e Scheler: a pergunta sobre a *essência*, o *Homem* e *animal*", emergiu durante a discussão do terceiro capítulo, e tem como objetivo sinalizar algumas aproximações conceituais entre os dois autores.

Por fim, foram feitas algumas possíveis relações entre a ideia de formação humana (*Bildung*) nos termos do "se-movimentar", retomando em paralelo, reflexões do holandês Buytendijk, para continuar pensando acerca de uma *teoria do movimento humano*, isto é, o "se-movimentar".

1. SOBRE A PROBLEMÁTICA DO MOVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Movimento humano é termo encontrado levemente quando se trata da Educação Física, presente em textos acadêmicos, pesquisas científicas e no imaginário dos professores escolares. Mas observemos: por que pensar sobre o conceito de movimento humano? Poderiam surgir outras questões como: teria o movimento humano uma compreensão universal, ou um modelo conceitual na Educação Física? Assim, somos levados a pensar a premissa da questão supracitada: o que é movimento humano? Para refletir acerca dessa questão talvez seja necessário perguntar, por exemplo, a partir de qual perspectiva teórica se partirá para buscar compreender conceitualmente esse fenômeno.

No exercício de pensar o conceito com vistas ao movimento humano, a aproximação teórica a Deleuze e Guatarri (2010) parece agregar algo à reflexão, pois eles indicam a necessidade de pensar sobre um conceito de maneira a buscar a compreensão da realidade, ou seja, na identificação, verificação e resolução de um fenômeno-problema.

Esses autores entendem que o exercício de filosofar consiste no esforço de inventar, (re)pensar e dar sustentação aos conceitos, sendo que: "todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução" (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 27). Observe-se que pensar sobre um conceito não é simples, até porque não há conceito simples; é uma multiplicidade, pois nem todos os conceitos partem do mesmo (conceito de) começo. Segundo os autores:

Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos[...] Todo conceito tem um contorno irregular, definida pela cifra de seus componentes (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 27).

E também:

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 29).

Os autores indicam que os conceitos podem possuir diversas interpretações, isso porque nenhum conceito em si comportaria sua totalidade; no geral, todo conceito é ao menos duplo, devido articulações e desdobramentos de suas origens, limitado por suas condições históricas e epistemológicas. Buscar sua cristalização, na tentativa de assegurar ao conceito uma única direção, seria abster-se do entendimento que o conceito pode ter diversos significados, estes possíveis de serem semelhantes e ou antagônicos aos outros.

O tema do movimento humano na Educação Física perpassa por essas questões conceituais, as quais retornarão mais à frente neste trabalho. Essas reflexões nos permitem avançar na questão em destaque: mas de que movimento humano se está falando?

É notória na trajetória recente da Educação Física sua aproximação com outras ciências e áreas de conhecimento, suas diferenças são de modo geral evidenciadas por suas premissas teóricas e epistemológicas. Em Kunz (2012) identifica-se o argumento de que, apesar da Educação Física ter se aproximado de maneira mais sistemática das Ciências Humanas, Filosofia e das teorias da Educação a partir da década de 1980¹, as primeiras investidas filosóficas abordavam com maior intensidade o tema do corpo². Elaboramos um texto que se encontra nos apêndices desta dissertação com o intuito de descrever com mais detalhes o cenário ao contexto da inserção do tema da cultura na

¹ Esse período de "efervescência" ou "descobrimto" teórico é conhecido na área da Educação Física por personagens atuantes como Bracht (1992), Kunz (2010) e outros por "Movimento Renovador", ou como 'período crítico', que teria como principal objetivo pensar sobre as certezas e convicções da área. Integrado a outros campos de conhecimento, segundo estes autores, foi o cenário em que iniciaram as reflexões mais contundentes sobre as consequências do modelo excludente e centralizador de desenvolvimento econômico implantado pelos sucessivos governos militares, que assumiram o controle do estado brasileiro com o golpe civil-empresarial-militar de 1964. Bracht (1992), um dos protagonistas deste cenário, por meio de estudos das teorias crítico-reprodutivistas presentes no campo educacional, vai dizer que a Educação Física escolar vinha validando valores da sociedade burguesa e do capitalismo dependente implantado no país, e com isso, o esporte seria utilizado como mecanismo de disciplinamento corporal. É deste contexto que escreveu Bracht (1986), texto que se tornou clássico do Movimento Renovador, que em seu título faz uma paródia a um slogan dos órgãos federais sobre o esporte na escola: "Criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista". Por reflexões como estas que Kunz (1994) vai dizer que essa crítica à Educação Física e aos esportes transcendem as especificidades da área. Apesar de compreender os limites desta leitura histórica, neste caso, por serem contadas por quem dela participou, vale destacar o reconhecimento por pesquisadores deste período como Daolio (1997) e Darido (1998), que se dedicaram a investigar esse recente período histórico da Educação Física no Brasil. Estas questões retornarão ao abordarmos a inserção da 'cultura na Educação Física'.

² Esta aproximação, segundo o mesmo autor, culminou num crescimento de pesquisas acadêmicas em Educação Física em Ciências Humanas e nas perspectivas pedagógicas, tendo conseqüentemente o aumento em quantidade de revistas e periódicos da área. O próprio Elenor Kunz, junto ao Reiner Hildebrandt-Stramann, relembra este cenário em entrevista ao programa Santa Maria (49ª edição): <https://www.youtube.com/watch?v=w1S5IR58yeg> Acesso em 6 de jun. de 2019.

Educação Física brasileira. Nele procuramos apresentar uma reconstrução dos conceitos (problemáticas) de cultura corporal, cultura do movimento e cultura corporal de movimento, com olhares às possibilidades de pensar o "se-movimentar".

Quanto à compreensão da temática do movimento humano, Kunz indica ainda que exista uma grande lacuna não preenchida. Ao pensar a relação entre teoria e prática na Educação Física escolar, o autor argumenta:

Mas, apesar do enorme avanço teórico alcançado pela área nos últimos anos existe algo que ainda precisa ser melhor esclarecido, ou seja, por que a realidade prática da Educação Física não acompanhou essa evolução? Talvez isso se deve pela falta de um aprofundamento teórico sobre a temática central da área, ou seja, uma compreensão mais ampla e profunda sobre o conceito do movimento humano a partir, especialmente, dos sujeitos que se-movimentam (KUNZ, 2012, p. 59).

A colocação de Kunz leva a entender que talvez a falta de aprofundamento teórico dos professores atuantes na área diante da temática central da Educação Física, que ele considera ser o movimento humano, pode levar a apresentar um "descompasso" entre o avanço teórico e a realidade da Educação Física escolar. Quem sabe o *ditado* que diz "o campo da Educação Física e seus temas de estudo são vastos como um grande oceano, entretanto, na profundidade de um simples pires"³ seja uma ilustração metafórica com algum sentido para pensar a questão. Observe-se ainda que na explicação do autor, o conceito de movimento humano deve partir dos sujeitos, indicando na compreensão certo protagonismo da pessoa em se movimentar.

Nesse "zigzague" de pensar o conceito de movimento humano, Kunz (2012) considera que a Educação Física continua com uma base teórica limitada para a compreensão desse fenômeno; o que vale inclusive para a possibilidade de fundamentar uma teoria pedagógica e/ou pedagogia para a Educação Física, pois além dos estudos não terem prosseguido de maneira contundente, as bases continuam sendo a partir de abordagens morfológicas, biomecânicas, empírico-analíticas do ato motor e filosóficas. Além da análise do autor, certamente, a teoria deve avançar. Estas abordagens serão apresentadas com mais detalhes adiante.

³ A passagem citada emergiu a partir das discussões em sala de aula com o professor Dr. Giovanni de Lorenzi Pires durante as tardes de quarta-feira no segundo semestre de 2013, ao cursar a disciplina 'fundamentos históricos e pedagógicos da Educação Física'. O trecho ilustra a ideia de que a área da Educação Física possuiria diversos temas em seu alcance, entretanto, pouco se aprofundaria nestas diversas possibilidades da área.

No tópico a seguir buscamos apresentar algumas considerações acerca do projeto de Educação Física de Elenor Kunz, na tentativa de localizar o trabalho do autor no cenário à época, bem como ilustrar as motivações de suas propostas. Entendemos que a compreensão da crítica do autor é necessária para este feito. Como a crítica de Kunz é apresentada? Quais argumentos o autor arregaimenta? Assim, pode-se avançar no compreender do processo emergente do "se-movimentar" no contexto da Educação Física brasileira.

1.1 O "se-movimentar" em Elenor Kunz

Na busca de compreender determinado termo, expressão ou conceito, principalmente com instrumentos à hermenêutica – como sugere Minayo (2004) – é preciso saber que aquele que o faz se torna intérprete, portanto, deve ter seriedade e responsabilidade ao tratar das questões em xeque. E, de fato, pode parecer óbvio, mas, nem sempre assim o é; nesse caso, se torna imprescindível por parte daquele que se dedica assimilar e trazer à tona as razões de elaboração do autor, isto é, ter noção do cenário que o motivou a determinada ação ou fenômeno.

Procuramos elaborar algumas considerações acerca do projeto de Educação Física de Elenor Kunz. Para isto, foi preciso apresentar qual a crítica principal do autor em seus primeiros trabalhos, o que inclui breve descrição do estado de coisas que estava posto à época, tanto na Educação Física escolar quanto nas pesquisas da área. Como a crítica é feita? Quais são os principais pilares de sustentação dessa crítica?

Essa trajetória permite trazer ao debate diferentes perspectivas teóricas e realidades históricas, para assim retomarmos a premissa: mas afinal, de que movimento humano se está falando?

1.1.1 Algumas considerações acerca do projeto de Educação Física de Elenor Kunz

Pode-se dizer que o projeto de Elenor Kunz se desenvolveu a partir da metade dos anos de 1980, em um período em que no Brasil a crítica que se fazia ganhava dinamismo como oposição à ditadura civil-empresarial-militar. Como proposta educacional, estruturou-se inicialmente em críticas ao esporte tradicional. Mas, essa perpassava, também, pela ordem (organização) militar ao controle corporal em contexto geral (pátios, salas de aula) das escolas brasileiras, bem como no enfoque higienista dessas práticas.

Uma das críticas aos esportes de Kunz (1989) diz respeito à subordinação da Educação Física escolar às instituições esportivas extraescolares em seus códigos, normas e sentidos. Para o autor, no esporte havia um *status* quase inquestionável, sendo que nestes moldes (de institucionalização desportiva) impediria que mesmo ele, e a cultura do movimento como um todo, pudesse contribuir de maneira mais efetiva em planos de uma educação crítica aos estudantes.

Diante esse cenário, havia a denúncia de que o esporte na escola, enquanto dispositivo *biopolítico*⁴ estaria suplantando a estrutura disciplinar que uma vez havia sido tarefa da ginástica. Nesta esteira, Kunz (1991) recupera as reflexões do grupo de trabalho de Frankfurt (1982) e chama a atenção para o adestramento do movimento humano nos momentos de Educação Física, que ocorriam com ênfase nas tendências de selecionamento, especialização e instrumentalização emergentes dos princípios da sobrepujança e das comparações objetivas inerentes ao esporte tradicional de rendimento.

Além disso, à época, a Educação Física escolar comportava em sua estrutura a esperança do esporte nacional, na alusão de que sairiam das quadras da escola os novos atletas do país, estes que fariam o Brasil voltar a ter seu reconhecimento devido e esperado em competições mundiais, bem como nos Jogos Olímpicos⁵. O esporte tradicional com todo seu potencial comparativo seria ação de poucos, pois, na prática as tendências acima citadas acabariam limitando a ação dos participantes, isto é, se o foco torna-se os resultados poucos são os que se sobressaem e muito são os que ficam de fora, sendo excluídos.

⁴ Observe-se que Kunz não trata de *biopolítica*, esta é uma abordagem ausente na reflexão do autor. Entretanto, isto não impede que, como opção nossa, empreguem-na no exercício de pensar o cenário. *biopolítica* e *biopoder* são termos que emergiram principalmente por Michel Foucault, filósofo francês que dentre seus estudos dedicou-se a investigar a relação entre poder e conhecimento, e como esses estão estritamente relacionados ao corpo. Foucault apresentou parte importante dessa reflexão em *Vigiar e Punir* (1975), especialmente quando desenvolve sobre a disciplina e seus processos de dominação. De maneira geral, pode-se dizer que suas teorias presumiram as diversas formas de controle social por meio de instituições sociais, tais como as prisões, hospitais, conventos, instituições educacionais dentre outras.

⁵ Este cenário permaneceu pelos anos seguintes, tanto que após a considerada não boa atuação do Brasil nos jogos olímpicos de 2000, em Sidney, na Austrália, foi onde a Educação Física – a partir da redação da lei de nº. 10.793 de 01/12/2003 – começou a ter peso e caráter *legal* de disciplina obrigatória na escola. Nos jogos olímpicos de 2000 o Brasil alcançou a marca de 12 medalhas, 6 de prata, 6 de bronze e nenhuma de ouro.

Elenor Kunz trouxe a partir de suas reflexões de doutoramento⁶ uma nova concepção – abordagem – de movimento, bem como procurou aproximá-la de uma perspectiva de educação e ensino brasileira, protagonizada pelo educador Paulo Freire, o que traz à luz um projeto de Homem, Escola e Sociedade distintos do até então posto. Estes termos serão abordados mais adiante.

A crítica se destinava também aos paradigmas científicos da Educação Física à época, com as Ciências Naturais de base, sobretudo na Física. Percebeu-se naquele cenário que nas pesquisas em Educação Física, mesmo em seu potencial pluralismo, havia predominância nas Ciências Naturais, com teor científico no horizonte do positivismo. Os estudos do esporte e do movimento (técnica; biomecânica) exigiam pesquisas de abordagens que cumprissem tais objetivos específicos, sobressaindo, portanto, as de viés empírico-analítico⁷.

A questão da problemática da pesquisa em Educação Física deste cenário trata da concepção hegemônica em bases biologicistas, fisiologistas e antropométricas, de modo que a crítica, ao menos em parte, enfatizava a imparcialidade dos sujeitos da ação, isto é, da redução do comportamento dos sujeitos a efeitos anátomo-fisiológicos.

⁶A proposta educacional denominada "Crítico-Emancipatória" para a Educação Física brasileira, de protagonismo de Elenor Kunz foi elaborada e posteriormente apresentada de maneira mais sistemática ao debate no contexto do Brasil a partir de sua tese de doutoramento na Alemanha, em Hannover. O título original da tese publicada em alemão é: *Veränderungs perspektive zum Brasilianischen Schulsport* (com data de término em 1987). Tendo a tradução literal para o português: mudança de perspectiva para o desporto escolar brasileiro. No entanto, foi pela divulgação do livro "Educação Física: Ensino & Mudanças", do ano de 1991, que sua pesquisa de doutoramento começou alcançar maior público da área, em especial os professores e professoras nas escolas de ensino básico. Este livro de 1991 consiste na tradução literal de sua tese ao português, ou seja, não foi reescrito para a língua portuguesa.

⁷No ano de 1990, Silva (1990) apresentou sua pesquisa de dissertação de título "mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas". Seu trabalho objetivou analisar, a partir das abordagens metodológicas, as epistemologias impregnadas nas dissertações produzidas nos mestrados em Educação Física no Brasil, defendidas até 1987, nos mestrados da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A autora utilizou o modelo do "esquema paradigmático" para observar quais seriam os modelos de Ciência que predominariam nesse espaço pesquisado. A partir desta pesquisa popularizou-se na área, então, a classificação que dividia as pesquisas em três principais matrizes teóricas: **empírico-analítica**, **fenomenológico-hermenêutica e crítico dialética**. Na perspectiva de conclusão, Silva (1990) observa que as pesquisas analisadas atrelavam-se a uma visão de Ciência voltada a vertente positivista, com predominância da matriz empírico-analítica. Essas categorias teóricas serviram, e parece que ainda assim, de referência para entender o cenário à época e muitos estudos posteriores da área. No entanto, conforme analisa Almeida, Bracht e Vaz (2012), embora os autores reconheçam o protagonismo da estratégia empregada em seu cenário, se observa que nessa caracterização científica do campo há limites e insuficiências bem evidentes, argumentando que este modelo metodológico acabaria restringendo o pluralismo teórico, de maneira que, para os autores, o pluralismo requerido fundamentar-se-ia na ausência de um vocabulário último, exigindo neste caso o encaixe de perspectivas que não necessariamente dizem respeito ao seu local destinado na pesquisa. Para mais detalhes dessa problemática, verificar Almeida, Bracht e Vaz (2012).

Como se reconhece na história da área, na segunda metade dos anos de 1980 foram sendo desenvolvidos novos paradigmas para a Educação Física que ajudaram a pautar um novo debate acadêmico e político. Como já mencionado, pode-se dizer que a aproximação se deu pelo interesse crescente pelo debate educacional, pelas teorias da Educação. O diálogo com outros campos, como a Antropologia, Filosofia, História e Sociologia foram mais recentes, muitas vezes elaborados com pano de fundo nas teorias da Educação. Dentre os questionamentos, estavam em debate assuntos como as dificuldades de definição de uma especificidade da área (bem como a possível indefinição da mesma), as fragmentações do conhecimento, a crítica à racionalidade científica e seu movimento de especialização. Este embate ocasionou em rompimentos e polarização na área, estas que, às vezes extremas, distinguiram entre os chamados tecnicistas e pedagogistas/progressistas. Essas duas polarizações são conhecidas também a partir de duas expressões: as matrizes pedagógicas e científicas.

Na leitura de Bracht (1999), a matriz pedagógica diz da impossibilidade de se pensar a Educação Física enquanto ciência autônoma. Para o autor, não seria possível fundamentar a existência de uma nova ciência nesse campo por não existir um novo objeto científico. Neste caso, os pensadores que mais se aproximavam desta matriz pedagógica iriam considerar a Educação Física como prática pedagógica, portanto, como debate e embate político e epistemológico. Neste sentido, pode-se dizer que foi a crítica à concepção científica que possibilitou a reflexão em vários ângulos, no sentido de que, ao invés da área ser interpretada enquanto Ciência fosse analisada como teoria da Educação Física. Esse cenário analisado por Betti (1996) o faz dizer que a teoria da Educação Física é idealizada como um campo dinâmico de *pesquisa e reflexão*, que manteria diálogo com as outras Ciências e Filosofia. É neste contexto, também, que se insere o tema de estudo desta dissertação: o "se-movimentar".

Outro importante eixo da crítica do brasileiro se referiu às *diferentes interpretações do movimento humano*. O brasileiro recupera Trebels (*apud* Kunz, 1991) em sua interpretação de que o movimento humano abordaria três dimensões: sentir, pensar e agir⁸. Na leitura de Elenor Kunz ao contexto do esporte em geral, somente a última teria lugar no tradicional ensino esportivo. E, para além do esporte, o movimento humano por ótica das Ciências Naturais e Exatas pouco alcançariam as duas outras

⁸ Sentir é emocionar-se, pensar é perceber e agir é intuir.

dimensões. Para Kunz (1994) haveria um total desinteresse pelo sujeito do movimento, "sujeito que é capaz, também, de saber-pensar e saber-sentir, além de um saber-fazer" (p. 99). Nota-se que nestas premissas objetivar-se-ia lançar um olhar pedagógico ao movimento humano.

É importante lembrar que parte dessa crítica ao caráter esportivo possui radicação na fenomenologia. Isto porque entraria em debate um arcabouço teórico que considera as contribuições do francês Merleau-Ponty, mas também a influência por intelectuais dos Países Baixos, na tradição holandesa de pensar filosoficamente o movimento. Nesta última, é possível destacar nomes como o de Jan Tamboer, mas que possui referência no também holandês Frederic Jacobus Buytendijk em seus estudos acerca do movimento humano e outros temas. Pode-se dizer que a pedra angular desta referência fenomenológica pertence à tese que diz da coincidência existente entre o perceber e movimentar. Esta premissa levaria a considerar, então, a centralidade da pessoa que se movimenta por sua ação e não do movimento enquanto separado daquele que se movimenta⁹.

Observe-se que para Buytendijk (1956, *apud* Trebels 1992) uma teoria do movimento humano enquanto "se-movimentar" deveria observar as seguintes premissas: a) Todo movimento é uma ação do sujeito; b) O movimento é uma ação que está vinculada a determinada ação; (todo ser vivo se move para algo) c) O movimento é uma ação relacionada a um significado.

Seria nessa ação concreta do *movimento-próprio* que ocorreria a ação relacional entre o homem e o mundo, que segundo Merleau-Ponty (1971) manifestaria a unidade primordial entre ambos. O sujeito em seu "se-movimentar" e o mundo dos movimentos se entrelaçariam de maneira que o mundo e os objetos se tornariam, portanto, um "fazer para algo": nadar, saltar, correr. Enquanto "ser-no-mundo".

"Nisso, o mundo, em função da relacionalidade intencional do indivíduo, em seu "se-movimentar", passa a ser um mundo do correr, saltar ou nadar" (TREBELS, 1992,

⁹ Para Merleau-Ponty, a percepção humana estrutura-se como o centro da fenomenologia. Este autor dedicou-se a este tema ao discorrer sobre a "fenomenologia da percepção" (1971). Para o francês, a percepção pode ser entendida como algo além das ações funcionais e orgânicas do humano, como poderia propor a interpretação de vínculo causal com o mundo (de referência à Psicologia behaviorista) como uma abertura para ações externas que acabariam provocando reações em resposta (causais). Merleau-Ponty (1971) diz que a percepção humana constitui nosso "ser-no-mundo", portanto, não enquanto objeto, mas sim como uma ideia de visão anterior (que seria pré-objetiva) do que chamamos de mundo.

p. 339). É neste sentido que, o "se-movimentar" tendo o diálogo enquanto estrutura fundamental (TAMBOER, 1989) adquire a forma de uma "compreensão-do-mundo-pela-ação".

Na pretensão de elaborar uma "Educação Física de brasileiro para brasileiro"¹⁰, Kunz (1991) retoma Paulo Freire (1967; 1985) ao propor como modelo de educação a perspectiva *libertadora*, com uma abordagem de ensino de corte *problematizador*. É nesta aproximação que Kunz propõe uma aprendizagem do "se-movimentar" pelo ensino dialógico-problematizador, que pode ser caracterizado da seguinte maneira:

A aprendizagem do se-movimentar não se orienta no ensino das destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo "movimento dialógico". O que deverá ser percebido no momento da construção/elaboração deste campo de atuação pelos participantes do processo é o sentido/significado deste se-movimentar. Desta forma, o se-movimentar torna-se um diálogo entre Homem e Mundo que exige uma inter-relação dialética entre Subjetividade e Objetividade, sem jamais nuclear-se para nenhuma destas posições extremas (KUNZ, 1991, p. 180).

A crítica de Kunz para com o esporte de rendimento na escola remete, também, a considerar que a cultura do movimento em sua abrangência comportaria uma gama de possibilidades muito maior do que a monocultura esportiva. O ensino dos movimentos, nessas circunstâncias, teria uma nova orientação. Quanto aos movimentos técnicos (delimitado como mais eficazes, em especial nos esportes) não se referia a sua eliminação do contexto escolar, mas sim que poderiam ser um dos diversos pontos de chegada na aprendizagem, e não o de partida (KUNZ, 1994). O autor identifica uma delimitação muito precisa no que seria aprendido, desconsiderando outras possibilidades de movimentos possíveis, dentre eles, os movimentos autônomos e próprios, construídos como resposta a um desafio de movimento ou frente a um arranjo material.

¹⁰Essa ideia de "Educação Física de brasileiro para brasileiro" surge da problemática em torno da apropriação e reprodução de um conhecimento de forma descontextualizada, isto é, da desconsideração histórico-social. Reiner Hildebrandt-Stramann anunciava as implicações dessa questão em sua estadia no Brasil durante o período de convênio científico Alemanha-Brasil desde a metade da década de 1980. No caso, a realização das referências oriundas da Europa, como no caso do contexto da Educação Física alemã (*Sportpädagogik*), na realidade brasileira, certamente não faria sentido. A análise do cenário educacional brasileiro de Paulo Freire contribuiu para reflexão daquele período.

A partir dessas referências, Elenor Kunz passa considerar a possibilidade do *movimento-próprio*, e nessa esteira, passa a emergir em contexto brasileiro uma nova maneira de pensar o movimento humano, na ideia do "se-movimentar".

Dentre as definições conceituais do "se-movimentar", esta que parte de premissas filosóficas ao tratar do movimento humano, ele pode ser entendido como um modo fundamental dos seres humanos em seu "Existir aí" (Ser-aí) (KUNZ, 2012). Isto significaria ser uma relação entre o protagonista do movimento e o mundo mais complexa que a reprodução de movimentos corporais repetitivos pela imitação, como no desenvolvimento de destrezas motoras. Seria preciso atentar-se ao protagonista do movimento, à pessoa que se movimenta, ao contexto da cultura de movimento e aos sentidos e significados resultantes desse movimento próprio.

É possível identificar que o projeto de Elenor Kunz parte de uma crítica ao modelo esportivo no interior da Educação Física, encontrando eco, também, em sua área científica, diante os questionamentos aos limites das Ciências Naturais e Exatas para compreender aquele que se movimenta.

Inicialmente, Kunz busca sustentação nas reflexões de Trebels ao propor, no contexto do Brasil, uma nova perspectiva para a compreensão de movimento. A ideia de *movimento-próprio em Buytendijk*, bem como uma *teoria de movimento dialógico em Tamboer e Carl Gordjin* são premissas importantes na compreensão do "se-movimentar".

O autor arregimenta conceitos capazes de explicar a situação do contexto de sua proposta, bem como apresenta novas referências para pensar a problemática do ensino e do movimento na Educação Física. Conforme observado, o "se-movimentar" é uma delas.

Ainda sobre as teses centrais de Kunz, pensar as principais abordagens ao movimento com vistas à Educação Física se mostra necessário, pois são fundamentais na compreensão do contexto no plano teórico e crítico de sua proposta pedagógica, conhecida no Brasil como "crítico-emancipatória", cuja teoria central é o "se-movimentar".

Portanto, a seguir apresentamos as principais abordagens ao movimento humano com vistas à Educação Física: morfológica, biomecânica, empírico-analíticas do ato motor e filosóficas. É preciso mencionar que o próximo subcapítulo é inspirado no que elaborou Kunz (2012). São retomadas algumas problemáticas relacionadas às abordagens, bem como argumentos complementares para pensar o "se-movimentar".

No trecho final, ao tratarmos da leitura filosófica de movimento (tema de estudo desta dissertação), procuramos identificar e localizar o debate sobre o "se-movimentar", buscando reforçar sua ideia central, na perspectiva do que foi e o que é, bem como sua interpretação e recepção no debate da Educação Física brasileira.

1.1.2 Pensando as principais abordagens ao movimento humano com vistas à Educação Física: morfológica, biomecânica, empírico-analíticas do ato motor e filosóficas

Abordagem morfológica

Na Educação Física, o tema movimento humano sob abordagem morfológica, se ocupa com a questão do ensino e aprendizagem. Afinal, como se ensina e se aprende? Em geral, pesquisadores buscam elementos para promover suporte aos professores que trabalham com Educação Física, especialmente com a temática do esporte. Os esforços vão ao sentido de correções de movimentos inadequados nas situações de movimento, em geral técnicos. Essa preocupação com a realização do movimento indica então seu caráter pedagógico, "embora resultados apresentados por essas pesquisas mostrem um interesse quase exclusivamente na temática do esporte" (KUNZ, 2012, p. 61).

Klaus Willimczik, pesquisador alemão e divulgador das Ciências do Esporte, ao pensar o ensino do movimento, ainda segundo Kunz (2012), aponta que existem diferentes perspectivas de compreensão desta abordagem. O primeiro autor identifica, inclusive, semelhança com Buytendijk (1956, *apud* Kunz, 2012) em que, embora o entendimento de movimento envolva aspectos estéticos, ritmos, de tensão e desequilíbrio, demonstra uma preocupação com a execução correta destas atividades de movimento. Entretanto, para outros autores (Meinel, Schnabel, 1974, *apud* Kunz, 2012) esta abordagem se distingue das pesquisas empírico-analíticas por se preocuparem prioritariamente com as possíveis correções de movimento, sendo por parte do próprio praticante ou por alguém pelo qual a tarefa de movimento seja destinada (professor,

treinador, instrutor). Portanto, observe-se que a primeira atenta ao sentido do movimento, a segunda com vistas à direção técnica do movimento.

Apesar da ausência do sentido no movimentar-se, nesta perspectiva destaca-se a preocupação pedagógica para com o ensino de movimento na Educação Física, e assim a concepção de Buytendijk se apresenta fundamental para isto.

Os demais autores desta abordagem indicam que essa concepção apresenta elementos para que as abordagens empírico-analíticas continuem avançando com elementos de experimentação e mensurações (medidas e avaliações) físicas e de movimento mais apuradas (KUNZ, 2012).

Abordagem biomecânica

A expressão biomecânica, em sua etimologia, pode ser entendida como um ramo do estudo da vida (bio-logia), que se concentra na aplicação ou verificação das estruturas orgânicas vivas, prioritariamente no estudo do sistema locomotor do corpo humano. Assim, a biomecânica, como Ciência, pode descrever e analisar o movimento humano da sua origem à realização prática. É possível identificar também, que nos dias de hoje, estas pesquisas envolvem não apenas os seres humanos, mas também animais. De fato, precisamos de bons trabalhos de biomecânica que delimitem seus interesses. No entanto, pode-se dizer que numa perspectiva biomecânica de movimento, interessam-se prioritariamente pela mudança de lugar de algo objetivo em seu tempo e espaço, por exemplo, de um corpo ou parte dele. Na tentativa de explicação, Kunz (2012) acrescenta:

Os braços que se movimentam em determinado exercício ginástico, o chute ao gol, o arremesso à cesta, ou uma corrida de velocidade, etc. podem ser objetos de uma análise biomecânica. Assim, ainda é possível, por essa forma de análise, classificar os movimentos conforme o tipo de progressão que realizam no espaço geográfico [...] Por isto, pode-se falar de um movimento de translação, quando a pontuação do corpo em movimento, marcado para fins de análise, ocorre de forma paralela ao solo ou em relação a outro objeto, como no caso do remador e seu barco; e em movimento de rotação, quando a pontuação do corpo descreve uma espécie de eixo circular e que acontece, por exemplo, no lançamento de disco ou martelo (p. 62).

Note-se que a biomecânica descreve o processo do movimento sempre com base nas próprias determinações do objeto que se apresenta (KUNZ, 2012). Em geral, estas

análises biomecânicas na Educação Física dizem respeito ao estudo de movimentos com interesses esportivos, com ênfase ao melhor desempenho técnico.

Os estudos de movimento pela biomecânica permeiam desde a descrição do fenômeno em análise, com elementos da cinética, até esclarecimentos mecânicos do movimento. Por fim, pode-se dizer que a abordagem biomecânica é uma interpretação de movimento de notório reconhecimento nos estudos da Educação Física brasileira.

As abordagens empírico-analíticas do ato motor

Esta abordagem trata da área que se conhece na Educação Física como aprendizagem motora ou desenvolvimento motor. Os pesquisadores consideram que a motricidade humana (observemos que neste caso não utilizam a expressão movimento humano) parte de um princípio que envolve um processo corporal por inteiro, ou seja, do processo funcional até a coordenação motora.

A aprendizagem motora é um campo que já tem mais de um século de tradição. Na área reconhecem-se amplamente os estudos de Bryan e Harter (1897) e Woodworth (1899) como pioneiros, ao estudarem sobre "a aquisição de habilidades de recepção e envio do código Morse e a relação entre velocidade e precisão em movimentos manuais" (TANI, 2004, p. 55).

Neste sentido, a aprendizagem motora é considerada um campo consolidado no Brasil, sendo possível ser identificada de maneira recorrente nos currículos dos cursos de Educação Física em níveis de graduação e pós-graduação, além da divulgação por laboratórios de estudos nas faculdades de Educação Física e Esportes de todo o mundo. Kunz (2012), ao pensar essa abordagem empírico-analítica do ato motor identifica que:

Interessam-se, assim, aqueles que pesquisam nessa área do movimento humano, em descrever, com maior precisão possível, o grau de rendimento e de desenvolvimento dos processos motores internos e suas funções, a partir das habilidades, da constituição e disposição física, bem como da capacidade geral e da dimensão psíquica do praticante (p. 63).

De maneira ampla, pode-se dizer que esta abordagem empírico-analítica se atenta na análise do movimento com o intuito de aumentar o nível de rendimento, e também oferecer elementos para melhorar a aprendizagem de movimentos. Segue o argumento de Tani (1992)

Em primeiro lugar, se partirmos do pressuposto que o ensino de habilidades motoras constitui-se em um dos principais objetivos da Educação Física, fica estabelecida uma relação íntima entre aprendizagem motora enquanto área de estudo e a educação física (p. 65)

Em primeira instância, o interesse para com o conhecimento do movimento humano é delineado no sentido do desenvolvimento de habilidades motoras e esportivas, desde capacidades amplas e específicas. Um segundo ponto de interesse da área é em relação às medidas e avaliações das possíveis predisposições ao esporte, em que a partir das possibilidades identificadas pode-se redirecionar a pessoa às modalidades esportivas, principalmente quando as de grande abrangência, como o atletismo. Por terceiro e último, outro campo de interesse são as academias de musculação e condicionamento físico (KUNZ, 2012).

Identifica-se que uma perspectiva empírico-analítica para o movimento humano se atenta ao desenvolvimento de habilidades motoras, de reconhecer o grau de rendimento e assim buscar promover o desenvolvimento dos processos motores, pois os autores partem do princípio que o ensino de habilidades motoras se constitui como um dos principais objetivos da Educação Física. Por fim, o movimento é visto numa perspectiva de desenvolvimento da motricidade humana, que na maioria das vezes obedece um padrão/protocolo sequencial de níveis (estágios) desse desenvolvimento motor.

Abordagem pelo "se-movimentar": uma leitura filosófica

Os primeiros estudos filosóficos sobre o movimento humano iniciaram com os professores holandeses Buytendijk e Gordijn, e dentre seus seguidores se destacaram Jan Tamboer, sendo o mais recente Peter Heij. Na Alemanha, o protagonista em estudos filosóficos na temática do movimento humano foi Andreas Heinrich Trebels, este que foi professor-orientador de Elenor Kunz, principal divulgador desta abordagem no Brasil. Kunz reconhece que ainda é preciso refletir e pesquisar sobre o "se-movimentar"; além disso, identifica que o tema não avançou muito em seus países de origem (KUNZ, 2012).

Segundo Peter Heij (2014), os estudos para uma fundamentação filosófica e pedagógica para o movimento humano iniciaram nos anos 1930, tendo como principais autores Rijdsorp e Gordijn, quando ingressaram como professores universitários na

Holanda, lecionando disciplinas de ginástica (*Gymnologie*) e o ensino do "se-movimentar" humano e pedagogia do movimento, respectivamente.

No ano de 1971, segundo Heij, o professor Rijsdorp publicou seu livro chamado *Gymnologie*, apresentando reflexões sobre o movimento que, de certa maneira, ecoa elementos presentes no pensar o tema até então:

Considero fundamental caracterizar o Ser Humano como um "Homo se movens", um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do movimentar-se humano, também não pode almejar apenas rendimentos físicos, mas a autonomia criativa e auto-regulativa do ser humano, essa deve ser a base educacional da Educação Física (RIJSDORP, 1971, *apud* HEIJ, 2014, p. 5).

Observe-se o protagonismo de quem se movimenta, mas também a denúncia de que por isso, os exercícios para desenvolver capacidades físicas não poderiam ser apenas baseados no comando e repetição, pois o compromisso educacional da Educação Física seria a busca da autonomia criativa¹¹ do ser humano via "se-movimentar".

Ainda segundo Peter Heij (2014), a ideia de relacionalidade nos estudos do movimento humano foi introduzida primeiramente por Buytendijk, seguidos por Carl Gordjin e Tamboer, tendo sido o primeiro, na Holanda, a apresentar o movimento como uma forma de conduta. Nessa perspectiva sempre inclui um "quem" (*pessoa*) que ao movimentar-se apresenta uma conduta e um *mundo* ao qual essa conduta se relaciona.

O movimento relacional entre Homem e Mundo, que é intencional, é visto pelos autores holandeses como ação ou agir. Por isso, partindo deste entendimento, somos seres relacionais, pois sempre estamos em relação com algo, com o mundo, pessoas e/ou nós mesmos. Todo agir humano pode ser entendido como conjunto de relações significativas.

De maneira inicial, pode-se dizer que Buytendijk entende o *movimento-próprio* (*Sich-Bewegen*) como expressão do existir humano, e para isto busca sustentação na antropologia médica (*Gestaltkreis* – círculo da Gestalt), cujo pano de fundo é a fenomenologia (TREBELS, 2006).

¹¹ A autonomia criativa citada é o reconhecimento das possibilidades de movimento daqueles que se movimentam, ou seja, isto significaria investir no desenvolvimento de seu potencial de (re)criação.

Nos estudos do "se-movimentar" a antropologia médica encontra espaço para contribuir. Protagonizada pelo médico alemão Victor von Weizsäcker, essa nova abordagem da medicina diz respeito ao processo, a uma nova concepção, de "*dar forma* integral às partes em oposição à soma delas"¹². Assim, no contexto da época, passaria a compreender a pessoa enferma de maneira diferente da medicina tradicional, qual identificava prioritariamente a doença, isto é, sem a pessoa enferma, como se fosse possível curar a doença 'sem perceber o doente'. O enfermo passa ser tratado como pessoa e a enfermidade como uma forma de estado existencial (CARDOSO, 2016). Percebe-se então na discussão da área da saúde um debate que levaria o ser humano, como o organismo vivo de maior complexidade, a ser concebido como um todo orgânico de corpo, alma e espírito, de forma inseparável. Para Weizsäcker, não existe enfermidades, mas sim pessoas enfermas. É nesta esteira que o médico alemão foi cativado pela fenomenologia e pela teoria da Gestalt, buscando tratar nestes aspectos a totalidade do ser humano.

Quanto ao movimento humano, Trebels (1992; 2003; 2006) de maneira semelhante, o concebe em relação à pessoa que se move, diferente da concepção tradicional da Educação Física, aquela para a qual interessa apenas o movimento, como se fosse possível um movimento sem a pessoa que o realiza.

Inspirado nesses referenciais, o "se-movimentar" é apresentado por Kunz como uma dimensão importante na ideia de uma pedagogia da Educação Física com olhar voltado ao aluno em movimento, isto significaria ser uma relação entre o protagonista do movimento e o mundo mais complexa que a simples reprodução de movimentos corporais repetitivos pela imitação, como no desenvolvimento de destrezas motoras.

¹² Observa-se a referência à psicologia da Gestalt, como também conhecida psicologia da forma ou da percepção. Nesta compreensão, a percepção de uma figura se forma diante uma revelação, por seus componentes, sendo esse evento associados às experiências passadas. Portanto, a percepção passa ser não o resultado da soma de sensações e pontos luminosos individuais, mas uma apreensão unificada do todo. (CARDOSO, 2016). É nesse sentido que a ideia da teoria define que só seria possível *conhecer as partes por meio do todo*, e não *o todo por meio da soma das partes*. A forma, bem como o processo funcional, se refere a este 'ser-ai', sendo essa relação carregada de sentidos, isto é, uma totalidade que não pode ser concebida a partir de suas partes, como um acontecimento independente (BUYTENDIJK, 2018). O último autor, parafraseando Goethe acrescenta: "na natureza vivente não acontece nada que não esteja em relação com o todo, e quando as experiências se apresentam a nós unicamente de modo isolado, quando temos que considerar os experimentos como fatos isolados, nem por isso pode-se dizer que, efetivamente, *sejam* fatos isolados" (p. 101).

Observe-se que cada abordagem de movimento apresentada possui sua peculiaridade ao tratar o fenômeno. É a multidisciplinaridade das Ciências do Esporte e Educação Física que permite uma ampla (múltipla) interpretação do movimento humano. Nesta breve apresentação objetivamos apresentar suas localizações teóricas, de maneira a entender que, em parte considerável, a proposta do "se-movimentar" emerge da crítica destas outras concepções de movimento.

Coube a esta etapa apresentar, ainda, uma reconstrução do argumento em Andreas H. Trebels e Elenor Kunz sobre a categoria do movimento humano, autores que apresentam elementos importantes à compreensão do "se-movimentar", assim como uma crítica ao paradigma empírico-analítico na compreensão do movimento.

As reflexões do alemão Andreas Trebels tornaram-se referências e inspiração ao projeto do brasileiro Elenor Kunz, que o desenvolveu, de maneira mais sistematizada a partir de sua tese de doutorado, na metade dos anos 1980, e se estruturou, sobretudo, em uma concepção de movimento, na crítica ao esporte e de uma perspectiva de educação e ensino com vistas à Educação Física brasileira.

No item a seguir, buscamos identificar aproximações nas ideias de Trebels e Kunz, de maneira a diagnosticar, na construção da argumentação a importância de pensar filosoficamente o movimento, isto é, o "se-movimentar".

1.2 Por que é importante estudar a categoria do movimento humano na Educação Física? Diálogo com Andreas H. Trebels e Elenor Kunz

Ao analisarmos o movimento humano no horizonte das Ciências do Esporte encontraremos uma prevalência bem consolidada de uma concepção que tende a compreendê-lo de maneira objetiva e totalizadora. Trebels (2006) identifica que a partir desse cenário, as análises de movimento vinculadas ao paradigma empírico-analítico, este que retoma conceitos das Ciências Exatas, na Física, são sustentadas em uma relação que privilegiaria a interpretação de causa-efeito do fenômeno. Mas quais argumentos são organizados para uma problematização do paradigma empírico-analítico?

O autor menciona que nessa abordagem científica proveniente das Ciências Naturais, haveria uma dedicação em investigar não somente os movimentos esportivos, mas também a objetos inanimados, isto é, que nunca teve ou deixou de ter vida. Nesse

entendimento, o corpo humano que se move acaba por se definir como, unicamente, um corpo físico. O movimento humano em terras das Ciências do Esporte passa ser entendido como um deslocamento no tempo e no espaço físico, garantindo, segundo o paradigma empírico-analítico sua objetividade, ou seja, a *cientificidade* da abordagem.

Trebels se pergunta, portanto, se a partir destas premissas das Ciências Naturais seria possível não apenas analisar (medir, quantificar, etc.), mas esclarecer, ou ao menos problematizar os comportamentos e expressões corporais humanas. Qual seria a abordagem científica mais adequada para compreender o movimento humano nesse aspecto? Em conjunto, talvez, quais características teóricas poderiam contribuir?

Para estes objetivos (de interesse às expressões daquele que se movimenta) o autor menciona que a interpretação empírico-analítica careceria de sustentação. Dentre os questionamentos, o alemão argumenta que a própria experiência-vivência (*mundo vivido*) do tempo-espaço¹³ por quem se movimenta é diferente da configuração espaço-tempo em maneira objetiva. Trebels (2006) apresenta o seguinte exemplo em busca de descrever a questão:

Em uma aula de Educação Física foi realizado o salto reversão com apoio das mãos sobre um plinto baixo. Logo após a primeira tentativa, uma aluna descreve, assim, sua vivência: "Momento de pânico, no exato segundo do apoio das mãos!" No relato percebe-se tanto sua insegurança e suas incertezas quanto seu pânico diante da situação de fazer a reversão, estar com a cabeça para baixo e de certo modo, completamente solto no ar. Ela expôs sua experiência de extensão do tempo, que não coincide com o tempo medido fisicamente. Se ficarmos apenas com a descrição da biomecânica, sobre a fração de segundo que corresponde ao contato com o plinto, deveríamos considerar, então, que no relato da estudante deveria haver um equívoco dos sentidos humanos? (p. 34).

Observe que aquela que se movimenta tem uma relação com o tempo diferente em relação ao qual o tempo representa em sua objetividade, o momento de pânico naquele exato segundo representou tempo maior do que seria o segundo 'corrido' no relógio; portanto, a estudante não teve um equívoco em seus sentidos perceptivos humanos, simplesmente sua experiência de extensão do tempo não coincide com o tempo medido fisicamente. Weizsäcker referiu-se a estes conceitos da seguinte forma:

¹³ Na fenomenologia há uma diferença entre toque e contato. Esse último estaria para além das dimensões físicas do corpo humano, pois estaria considerando seus atributos e qualidades enquanto 'ser' na condição humana – ser humano. Essa é uma medida de espaço-tempo diferente das leis da física tradicional/clássica. "Dimensões espaços-temporais do ser enquanto humano".

O maior equívoco foi a equiparação do tempo vivido com aquele visto do ponto de vista da física (...) Simplesmente assumiu-se que as condições internas do sujeito seriam as mesmas que no objeto e, quando não, tratar-se-ia de uma organização deturpada (WEIZSÄCKER, 1968, p. 61 *apud* TREBELS, 2006, p. 34).

Trebels (2006) acrescenta ainda: "a fisiologia do esforço, a Ciência do treinamento, as Ciências do movimento humano são, nesta perspectiva, teorias instrumentais que incorporam a Bioengenharia aos seres humanos" (p. 37). Apoiadas no paradigma empírico-analítico, as leis da natureza podem ser aplicadas ao ser humano (este como parte da natureza).

Já o movimento humano entendido como expressão da existência humana (BUYTENDIJK, 1956, *apud* TREBELS, 2006) estes comportamentos são teleológicos, isto é, dependem de um nexos finalista (mover-se para algo). A diferença do que *está vivo* e o que *está morto* é fundamental para uma análise científica do movimento. Isto torna a presença do sujeito nos estudos da biologia essencial, pois se observa o movimento de uma criatura viva, não de um corpo imaginário, pois suas relações com o tempo e espaço apresentam uma enorme diferença. Buytendijk compreende que estes argumentos são cruciais para se avançar na discussão do movimento humano.

É em referências a autores das Ciências Humanas que Trebels (2006) verifica argumentos, conceitos e representações teóricas para melhor compreender o movimento humano. Nessa trajetória perpassa em caminhos da Biologia e da Fisiologia, mas, também na Antropologia Médica, cujo pilar é a Fenomenologia¹⁴. É preciso ressaltar ainda que, em meados do século passado, em 1940, já se tinha consciência de uma importância do desenvolvimento de uma *teoria do movimento humano*.

Note-se em Trebels preocupação em evidenciar os limites das interpretações do movimento humano apenas enquanto fenômeno objetivo, com lente das Ciências que não alcançariam o *ser* enquanto existente no mundo em condição humana. Por isto acaba, por vezes, tentando compreender o **todo** humano diante a junção do emaranhado de cálculos e métricas que resultam de suas **partes**. Isto pode se tornar um problema,

¹⁴ As abordagens ligadas especialmente ao Círculo da Gestalt, segundo Trebels (2006), caracterizam as argumentações de Viktor von Weizsäcker, Paul Christian e F.J.J Buytendijk; e as que se radicam na Fenomenologia francesa, os holandeses C.C.F Gordjin e J.W.I. Tamboer.

principalmente quando se trata de crianças e jovens ao contexto do cotidiano da Educação Física na escola.

Em termos de definição, para o holandês Jan Tamboer (1989) "se-movimentar" é a forma de ação original do ser humano, por meio da qual ele se remete ao mundo. O "se-movimentar, junto com o pensar e falar, entre outras ações, são uma das múltiplas formas, nas quais a unidade primeva do ser humano com o mundo se manifesta." (TAMBOER, 1989, *apud* TREBELS, 2006, p. 40).

É preciso retomar que a partir dessa abordagem de movimento, Elenor Kunz busca um eixo de ligação ao contexto educacional brasileiro, estruturando-se, ao menos de início (Kunz, 1991) nas reflexões do também brasileiro Paulo Freire, em torno da ideia de "conscientização" e de uma "pedagogia libertadora", em aproximação com a perspectiva de um ensino problematizador que considerasse o movimento em sua dimensão dialógica (TREBELS, 2003). Isto significaria encarar a Educação Física escolar como disciplina pedagógica, com objetivos educacionais. Como já mencionado, o ensino dos movimentos, nessas circunstâncias, teria uma nova orientação.

A crítica ao esporte é um pilar importante para entender o movimento humano no projeto de Elenor Kunz. O autor diz que sua existência hegemônica na Educação Física reforçaria as três tendências do esporte de rendimento, a especialização, selecionamento e instrumentalização, impedindo que a cultura de movimento fosse explorada em toda sua abrangência (KUNZ, 1989). Um dos diagnósticos de sua tese parte da compreensão de que, nestas circunstâncias, não era um movimento com **fim em si** mesmo, mas um mero e **único meio** das poucas modalidades esportivas escolhidas, estas que ao terem como 'mira' os resultados a se alcançar (não importando quem os alcança) faz com que muitos sejam excluídos e poucos alcancem metas suficientes (KUNZ, 1991).

Trebels (2006) apresenta algumas limitações do caráter empírico-analítico na tentativa de prosseguir refletindo o cenário a partir de uma *teoria do movimento humano*. Isto significa dizer que o texto do autor em referência não se apresenta somente enquanto crítica a este paradigma de maneira única, mas sim o utiliza de pano de fundo para sua argumentação, ou seja, entende que as considerações não dizem do desejo de superação total deste paradigma, mas sim no entendimento de seus limites e possibilidades. Além disso, Trebels certamente compreende que este paradigma

(empírico-analítico) não almejaria avançar na discussão, isto é, adentrar em outras Ciências e campos de conhecimento na tentativa de responder questionamentos voltados ao horizonte de quem realiza o movimento. Portanto, identifica-se o "se-movimentar" enquanto uma interpretação de movimento que busca se afastar de limites que outros paradigmas podem apresentar na análise do fenômeno.

Esse percurso aqui elaborado sobre o movimento humano, de influência na tradição holandesa de movimento, bem como por autores comentadores holandeses, germânicos e brasileiros, nos mostra que a temática foi sendo aperfeiçoada a partir dos conflitos e das novas problemáticas de seu contexto.

Um dos alertas que se pode interpretar do filósofo alemão Trebels que chega, mesmo com muita dificuldade, no ambiente dos que estão se licenciando em Educação Física, bem como em casos de formação continuada, circulam em torno da seguinte tese: a concepção de movimento humano compreendida, interpretada e adotada pelos docentes refletirá, não somente no ideal de Educação Física que acontecem na escola, bem como na compreensão de ensino, corpo, educação, cultura e outros que são inerentes ao ambiente escolar¹⁵.

Cabem então os esforços na compreensão das interpretações de movimento humano que compõe o espectro da Educação Física atual. No caso desta pesquisa, a compreensão gira em torno do movimento humano diante a perspectiva do "se-movimentar".

1.3 Da problemática à questão investigativa

As reflexões realizadas até o momento indicaram que não se tem consenso conceitual de movimento humano na Educação Física, e, muito menos, em qualquer conceito. Estes não são por definitivo universal, pois não são quadros imóveis da existência, mas sim aquilo que apresenta consistência em um acontecimento, tal como um exercício em constante movimento de pensar o fenômeno-problema, este "embebido" de realidade. As abordagens ao movimento humano fundamentadas em

¹⁵ Este trajeto se torna propício à retomada da notável tese de Paulo Freire (1979) em seu livro intitulado 'ação cultural para a liberdade' (escrito em 1969 e publicado em 1970 pela *Harvard Review*), que já escrevia sobre isto décadas antes, dizendo que "toda prática educativa implica numa concepção de seres humanos e do mundo".

perspectivas teóricas de diferentes vertentes indicam multiplicidade ao pensar o conceito, em atenção ao "se-movimentar".

Em primeiros esforços, durante experiência com pesquisa na graduação, prefigurado na elaboração do trabalho de conclusão de curso, foi realizada uma investigação procurando identificar elementos que apresentassem os temas ensinar e aprender na concepção de ensino crítico-emancipatória, esta que possui enquanto tese central uma *teoria do "se-movimentar" humano* (SIQUEIRA, MEDEIROS, 2018).

Durante um longo período de tempo, a *teoria do "se-movimentar humano"* foi pouco debatida no contexto da Educação Física, um empenho maior foi feito durante uma pesquisa de mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2012 por Felipe Ghidetti com o seguinte título: "a teoria do se-movimentar humano em questão: limites e possibilidades para uma teoria da Educação Física". Este último autor identifica que é possível verificar uma conceituação sobre corpo e movimento humano no "se-movimentar".

Elenor Kunz orientou-se primeiramente em Andreas H. Trebels, este que foi um interessado nos estudos dos holandeses, como Buytendijk, que postula uma compreensão do movimento (*Bewegen*) humano; Carl Gordjin e Tamboer se dedicaram a elaborar e refinar uma fundamentação antropológico-filosófica denominada de "concepção dialógica do movimento humano". (TAMBOER, 1989). Estes autores também se inspiraram no médico alemão Weizsäcker, que viveu no período de 1886-1957, nas propostas de uma antropologia médica e a relação percepção-movimento.

Há um debate posto na Educação Física brasileira sobre o "se-movimentar". Pode-se dizer que essa perspectiva emergiu em um período específico na história da Educação Física no Brasil, momento qual a área aproximou-se fundamentalmente das discussões educacionais que ganhavam força enquanto oposição à ditadura militar. A entrada de temas das Ciências Humanas e das Teorias da Educação na Educação Física foi evidente nesse período.

Dado a problemática de investigação do "se-movimentar" (*Sich Bewegen*) em seu conceito, ocupamo-nos em *dar um passo atrás*, na base do que seria pensar filosoficamente o movimento humano (*Sich Bewegen; movimento-próprio; "se-*

movimentar") no holandês F.J.J. Buytendijk, de modo a retomar reflexões importantes à ideia de "se-movimentar".

Buscamos interpretar em Buytendijk (que identificamos ter pouca entrada no campo da Educação Física) outras possíveis contribuições para pensar o "se-movimentar". A ideia do jogo, do fenômeno do vaivém lúdico, e que o ser *juvenil* teria impulso ao mesmo emergiu enquanto elemento importante para pensar o "se-movimentar". Esta questão é retomada no capítulo 3.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica, com viés qualitativo, esta que consiste em (re)construir conceitos, teorias e ideias, buscando ampliar as discussões. Neste sentido, o rigor conceitual diz respeito às análises dos conceitos, o que demanda do pesquisador uma cautela significativa ao buscar compreender os pensamentos de outros autores.

Portanto, incluiu a composição de três capítulos centrais: o primeiro acerca da problemática do movimento humano na Educação Física, apresentando o cenário à época do termo, bem como a importância de estudar o "se-movimentar"; o segundo acerca da questão formação humana (*Bildung*) e o terceiro diante uma compreensão filosófica do movimento (*Bewegen*) humano em Buytendijk.

A seguir, no capítulo sobre a formação humana nas características da *Bildung* procuramos introduzir o conceito, investigando as relações entre *Bildung* e Educação, buscando evidenciar aproximações entre a *Bildung* e o "se-movimentar".

2. FORMAÇÃO HUMANA (*BILDUNG*): discussões iniciais

Uma das particularidades mais significativas da moderna filosofia alemã talvez seja a maneira com que se colocou um projeto de Educação. No centro dessas discussões a *Bildung* se destaca, termo este que dificilmente comportaria sua completude ao ser traduzido (como na maioria das traduções) perdendo sua fatura (força) semântica. Esta palavra constitui de certa maneira o legado de gerações, desde intelectuais como Herder, Schiller, Goethe, Hegel, irmãos Humboldt, e apesar de não ter equivalente em outras línguas, permaneceu na discussão moderna sobre a educação, como, por exemplo, em Nietzsche, em uma série de conferências intituladas de "Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino", apresentadas em 1872 na Universidade de Basileia¹⁶.

Tanto o tema de uma formação individual como também uma formação cultural da nação alemã foram núcleos de reflexão sobre o sentido e, inclusive, a tarefa da filosofia. Britto (2010), ao refletir sobre a educação no contexto da filosofia moderna alemã, observa que o projeto que foi a *Bildung* norteou reformas pedagógicas que aconteceram ao longo do século 19, estas impulsionadas não apenas pelos governantes, mas também pelos interessados nas emergentes Ciências Humanas, envolvidas nas novas estruturas pedagógicas.

Com vistas à aproximação ao termo, é necessário que a *Bildung* seja contextualizada em torno do seu período de efervescência (por ser um conceito de sua época) isto é, por ser um

[...] conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (BOLLE, 1996, p. 14, 15).

Nicolau (2013) observa que o estudo da *Bildung* deve indicar a reflexão da própria formação do sistema escolar alemão; este que teve seu ápice nos fins do século 18, considerado o "século pedagógico" por ter sido "obra de todo espaço cultural de

¹⁶Apesar de estas conferências terem títulos diferentes, todas se referem às questões relacionadas ao sistema educacional alemão. Em linhas gerais, seu objetivo foi tencionar uma reflexão crítica sobre os problemas da cultura, do ensino, da formação e da educação na Alemanha, estes em níveis do ginásio à universidade.

cultivo interior, que se tornou o verdadeiro mote para a proposta neohumanista de reforma educacional" (p. 18) no território alemão por Humboldt (1767-1835) e por Niethammer (1766-1848) nos primórdios do século 19.

Com caráter de introdução, pensar a etimologia (morfologia) da palavra *Bildung* poderia parecer simples, pois, *Bild* do alemão tem como significado as palavras imagem, contorno ou, mais precisamente, forma, e o prefixo *-ung-* seria entendido como o processo desta forma, o que permitiria traduzi-la em português para formação (BRITTO, 2010). Mas quais seriam os limites da palavra formação para compreender a *Bildung*?

Gadamer (2004) indica que a palavra *formação* tem origem na Idade Média. Com origem no latim, continuou presente na mística durante o período barroco. Na determinação fundamental de Herder, apresenta como "formação que eleva a humanidade", seria a elevação de um estado natural da humanidade para uma formação cultural, isto é, no desenvolvimento de aptidões e no sentido da personalidade espiritual¹⁷. Gadamer nota que a religião formativa do século 18 guardou o profundo significado dessa palavra, sendo o conceito de formação conhecido por nós determinado a partir daí.

Gadamer observa que Humboldt, de modo perspicaz, logo percebe diferença entre formação e cultura. Para o último, formação teria um significado superior do que cultura. A formação significaria mais que cultura, pois pressupõe um autoaperfeiçoamento de faculdades e talentos individuais, que só poderiam emergir a partir de participação em algumas escolas "iniciáticas". Ainda em Gadamer (2004), o termo formação configura uma antiga tradição mística, segundo a ideia de que o Homem traz em si a imagem de Deus, segundo qual teria sido criado¹⁸, necessitando (re)construir – em si – próprio.

¹⁷ Segundo Bolle (1996) o voo emancipatório da ideia de formação ocorreu com Herder. O autor identifica que o conceito de *Bildung* alcança maior peso e vida própria em relação à educação "sempre quando entram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto" (p.17). Ainda em Bolle, Herder realça que a *Bildung* é "autoformação e atuação viva" não apenas de pessoas isoladas, mas de povos e mesmo toda a humanidade.

¹⁸ O autor aqui faz menção ao versículo 27 do capítulo 1 do primeiro livro da Bíblia, Gênesis. O trecho diz o seguinte: "e criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou". Isto significaria dizer que a formação a partir de si própria, como cultivo de si, seria por ter sido criado a imagem e semelhança de Deus. Marlon Baptista (2009) observa que segundo a tradição bíblica, Deus teria tido uma imagem (*Bild*) diante de si, como um reflexo, o qual seria semelhante a Ele mesmo, de modo que Ele teria dado essa forma ao homem.

O termo formação em português, *formation* em francês e ainda *formation* em inglês não são equivalentes à *Bildung*, pois, segundo Bolle (1996) estes tendem a representar apenas reproduções mecânicas de um processo formativo. Os limites talvez se apresentem no sentido do resultado da formação (em sua tradução) que se produz na sua finalidade técnica; sendo que a *Bildung* surge do processo interior, esta que não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas.

Um trecho conhecido de autoria de Franz Posselt (BOLLE, 1996) talvez nos ajude compreender a profundidade da *Bildung* e seu distanciamento de educação: "A formação do homem exterior sem sua formação interior dá apenas polimento; formação do gosto sem formação do coração dá apenas cultura, formação da inteligência sem formação do coração e do gosto dá apenas Aufklärung" (p. 17). A citação parece nos indicar que uma educação sem vistas à *Bildung* é falsa, daria apenas polimento, isto é, vistas à exterioridade, e não fortalecendo a personalidade e o espírito.

Pode-se dizer que a *Bildung*, inspirada no iluminismo, se apresenta em um horizonte formativo, este que exige um esforço interior, espiritual e certa autonomia, indo além do limite instrumental do conhecimento. O trecho a seguir apresenta o que o filósofo alemão Humboldt entende sobre este termo:

Mas quando na nossa língua dizemos Bildung, queremos dizer algo ao mesmo tempo mais elevado e mais intrínseco, isto é, a atitude mental originária do conhecimento e do sentimento da totalidade das aspirações da ética do espírito que se dilui harmonicamente sobre a afetividade e o caráter do indivíduo (HUMBOLDT, 2006, p. 259).

Portanto, esse projeto educacional de origem Alemã não pode ser adquirido exclusivamente pela pedagogia (no processo de ensino-aprendizagem), mas em um esforço que exige independência, no desenvolver da autonomia e da liberdade, ou seja, a *Bildung* como fruto do florescer do espírito e da singularidade.

Como menciona Nicolau (2013) a *Bildung* assume relevância para a discussão do processo educacional alemão a partir do contexto de reformas escolares que o antecederam. Os intelectuais alemães diante essa realidade 'oitocentista' concentraram-se em um projeto onde a estética e a natureza deveriam ter maior reconhecimento diante suas potencialidades educacionais. O mesmo autor considera que "o que se buscou de uma maneira geral foi a formação integral e harmônica do ser humano, ideal que acabara por moldar e conferir um sentido todo especial ao conceito de *Bildung*" (p. 26).

Nesse movimento do conceito, Kirsten Meyer (2011, *apud* Nicolau, 2013) explica a proposta de Humboldt dizendo que a:

"Bildung" tornou-se, através de Humboldt, o conceito fundamental da Pedagogia de língua alemã. O recurso à formação individual declara, em Humboldt, os objetivos que deveriam ser o fundamento das instituições de ensino (ou seja, escola e universidade). Na formação individual, dá-se uma escolha e uma aquisição de *conteúdos de unidades livres* em relação com o desenvolvimento individual da personalidade. Eis porque, em última análise, os seres humanos podem apenas formar-se a si mesmos. Contudo, Humboldt também pensa que há contradições institucionais que podem fomentar ou impedir o processo de formação individual e, por isso, ele mesmo apresenta propostas concretas (e eficazes) as condições institucionais de escola e universidade como lugares nos quais a formação ocorre (p. 19).

Note-se, portanto, que a imagem de sociedade a qual o indivíduo era determinado por seus vínculos familiares – sanguíneos – e também "divinos" é confrontada pela possibilidade e potencialidade dos sujeitos formarem-se intelectualmente e culturalmente, interior e exteriormente "tornando-se detentor de uma figura harmoniosa de si mesmo" (NICOLAU, 2013, p. 27). No tópico a seguir são abordadas ainda algumas observações acerca da *Bildung* e Educação.

2.1 *Bildung* e Educação: mais algumas considerações

Parece-nos necessário retomar ainda algumas observações relacionadas entre *Bildung* e Educação. Para isto, trouxemos a seguinte reflexão de Peter Heij (2014), tal qual procura explicitar três diferenciações entre ambas:

A *educação* se restringe aos períodos de crescimento, enquanto que *Bildung* permanece como um acontecimento para a vida toda; *Bildung* é um conceito amplo e que entre outras coisas, abrange também o conceito de *educação*; e A *educação* deve ser iniciada por terceiros (*outros*) e deve ter como meta que as pessoas tenham as condições próprias de dar continuidade com a sua *Bildung* (p. 5).

A ponderação de Willi Bolle (1996) acrescenta à reflexão: "O verbo-chave 'formar-me a mim mesmo' está na forma reflexiva, acentuando a autonomia do sujeito no processo de desenvolvimento, bem diferente do "educar" que pressupõe que alguém "conduza" a aprendizagem" (p. 22).

As disciplinas escolares precisam contribuir para a educação, sim, mas também terem olhares à *Bildung*, pois este processo não se encerra ao final do ano letivo, e sim continua presente durante toda trajetória de vida. Tratando do conhecimento da Educação Física, partindo da premissa de que seu objetivo seja o ensino do movimento, se torna necessário então que os alunos continuem se movimentando até constituírem certa autonomia de movimento, pois como na última citação de Peter Heij acima, a educação deve ser iniciada por terceiros, mas em certo momento as pessoas devem escolher seus caminhos e trilharem sua própria *Bildung*.

Identifica-se então a *Bildung* como um conceito marcante e importante à língua alemã, sendo que sua abrangência pode ser verificada ao deparar-se com a polissemia. Grandes escritores ou pensadores manifestaram de alguma maneira curiosidade ao tema, seja no romantismo, idealismo, classicismo, em escritores de Goethe à Nietzsche. Entretanto, as correntes que tratam do tema da *Bildung*, umas fazem-no num recuo ao medievo alemão, como à mitologia nórdica, que é o caso do romantismo; outras como o neo-humanismo e o classicismo, retornando à Grécia Clássica; e outros, por fim, como Nietzsche, à Grécia Arcaica. Mesmo diante das aparentes preferências ao conceito de *Bildung*, é possível dizer que ela se movimenta em torno da ideia do "tornar-se o que se é", isto é, no movimento de construção da própria identidade (WEBER, 2006). Nesse sentido, ao atentar-nos à Educação Física da escola, qual é o lugar da *Bildung* no "se-movimentar"?

2.2 A concepção clássica e política da *Bildung*

Segundo Weber (2006), Schiller em suas cartas publicadas em 1795 – poucos anos após a Revolução Francesa – captou uma das polarizações mais marcantes do final do século XVIII (e que perduraria até o século XIX): a contraposição entre estética e política. Entretanto, essas distinções não diziam respeito apenas às referidas ocupações, tal qual o artista se ocuparia com a arte e o político com o que é público, mas a oposição remete "à distinção entre a consciência crítica (a política) e a consciência alienada (a estética) (p. 118). O primeiro autor segue argumentando ainda que essa compreensão entre a política e a estética foi responsável por elaborar uma mistificação de que entre os séculos XVIII ao XX faria com que apresentasse a França como democrática, e ao mesmo tempo a Alemanha como apolítica. Essa ideia levaria a entender que haveria nos

franceses um gene democrático e nos alemães um gene autoritário (WEBER, 2006). O autor supõe que seriam, por exemplo:

[...] no caso dos franceses, a Revolução Francesa de 1789 e a deflagração da República; no caso dos alemães, os contos de fadas dos românticos, os aforismos do Zaratustra de Nietzsche, ambos arautos da S. S. nazista. A Razão e o Eu dos filósofos, a *Bildung* dos literatos e educadores comporiam este ciclo de retração, em que a vida social e política ficaria reduzida à extensão da testa de um pequeno burguês alemão amante meramente de sua caneca de cerveja, de seus livros fantasiosos e de sua ocupação burocrática. Em suma, na França haveria política, na Alemanha, arte (WEBER, 2006, p. 118).

A análise desta passagem não nos remete a apresentar as problemáticas que tratem da ideia democrática francesa e suas contradições, mas sim o quão incoerente é a imagem apolítica da literatura e filosofia alemã do final do século XVIII e primórdios do século XIX. Ao tratar esta questão buscaremos apresentar em Weber (2006) a posição dos alemães dada circunstâncias dos acontecimentos.

A Alemanha é marcada por uma reação negativa à cultura francesa, expressa no Romantismo e no movimento *Sturm und Drang*¹⁹, caracterizados pela recusa dos costumes e valores franceses bem como a imposição das letras francesas. Segundo Weber (2006) os textos de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), em especial aquele com o título de "Discursos à nação alemã", reflete a tensão entre a valorização e a recusa da cultura francesa e dos valores da revolução. Os discursos proferidos pelo autor, em Berlim, aconteceram em um momento delicado, pós derrota por Napoleão Bonaparte e seus exércitos. Nas palavras de Fichte, os alemães encontravam-se humilhados tanto "fisicamente quanto moralmente". Segundo a interpretação de Fichte, a derrota da Alemanha não era simplesmente no quesito inferioridade militar, o mesmo segue argumentando que bravura de guerra era o que não faltava aos soldados, mas a falta de um projeto de educação que lhes incorporasse o ânimo de ser alemão, tanto por parte dos soldados quanto aos cidadãos (WEBER, 2006). "A invasão da Alemanha pelos exércitos comandados por Napoleão serviu de mote para tocar no ponto sensível do 'ser alemão', a saber, tanto a carência de um sistema de educação quanto ao seu relativo atraso econômico e político" (p. 121). Portanto, diante uma nação destruída pela guerra,

¹⁹ O termo *Sturm und Drang* da língua alemã significa *Tempestade e Ímpeto* ou *Tumulto e Violência*. Foi um movimento literário que iniciou no século 18, qual logo se estendeu para a cultura em geral. Este nome surge a partir do título de uma peça de Friedrich Maximilian von Klinger, publicada em 1776. Esta obra foi marcada por 'combater a influência francesa à cultura alemã'.

uma reforma com projetos de reconstituição da nação precisaria ser sustentada por uma profunda reforma da educação e das instituições educacionais, dizia Fichte.

Pode-se dizer que as observações de Fichte, estas não de sua exclusividade, expressavam um sentimento comum. Projetos tendo Humboldt como protagonista, de reforma das instituições escolares, bem como a criação da Universidade, supõem amparar a argumentação. A Universidade de Berlim foi o resultado deste empreendimento (WEBER, 2006).

O ideal pedagógico da *Bildung* interessado na desmistificação do antagonismo entre vida e espírito, natureza e cultura, o genérico e o individual, forma o sentido inscrito pelo entendimento humboldtiano, de maneira que o projeto de reforma das instituições superiores comungava com um ideal pedagógico em que estes polos antagonísticos seriam superados de modo a florescer a personalidade harmônica.

Segundo Weber (2006) a ideia de *Bildung*, essa que diz respeito a qualquer ser humano que pense a partir do seu estar no mundo, possui um problema particular que pode ser refletido a partir de sua tradição: o problema de delimitações de áreas para pensar a formação. Identifica que mesmo com menos intensidade, se relaciona ainda hoje, à educação institucionalizada (Escola e Universidade) o papel de formar o Homem. Entretanto, já se especulava a possibilidade de que desde os séculos 18 e 19, uma peça musical bem como uma peça literária, os romances de formação – *Bildungsroman* – como "Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister" de Goethe (2017) seriam importantes para apresentar os diagnósticos e impasses e dos problemas da formação. Weber (2006) constata que a institucionalização parece dificultar a tarefa de pensar para além da instituição, quando se trata de formar o homem²⁰.

Apesar dos esforços dos autores de renovarem as questões em torno ao conceito de *Bildung*, mantendo-se abertos a problemas de outras procedências, isto não significa "aderir a facilidades trazidas pelo ecletismo, com o que se diz que a *Bildung* é plural,

²⁰ Sobrinho (2011) identifica em Nietzsche o argumento de que a única maneira para uma possível cultura autêntica e superior surgir seria pelo exercício da reflexão filosófica, estudo da filosofia. Mas essa não seria a filosofia concentrada nas universidades e nos estabelecimentos de ensino em geral, mas a filosofia que seja a manifestação do florescer da natureza "que quer tornar a existência inteligível, para que somente assim ela própria fosse redimida da sua cegueira" (p. 25). Isso porque a principal exigência da filosofia seria a liberdade: "diante do estado, da economia, enfim, dos valores estabelecidos dominantes, uma condição que, segundo Nietzsche, estava totalmente ausente das instituições destinadas à educação" (p. 25).

mas, acima de tudo, crítica" (WEBER, 2006, p. 129). Esta crítica não diz respeito apenas às questões objetivas, até porque, formar-se, referenciando Goethe e Nietzsche, significa "pensar contra algo que se encontra em si próprio". O que seria pensar contra si próprio nos termos do "se-movimentar"?

2.3 Pensando a formação humana no âmbito do "se-movimentar"

O alemão Immanuel Kant (1724 - 1804) conhecido como um dos personagens do Iluminismo escreveu o seguinte famoso ensaio: "resposta à pergunta: o que é o esclarecimento" em 1783. Neste texto, o filósofo apresenta o que seria esclarecimento (*Aufklärung*), um importante conceito para pensar a *Bildung*. Para entender acerca do esclarecimento, recuperemos a seguinte passagem de Kant (1783)²¹:

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro (p. 1)

O esclarecimento kantiano significa uma busca à emancipação intelectual do Homem, isto significaria a capacidade de agir racionalmente a partir de sua autonomia, deixando de apoiar-se em normas e instruções deliberadas por instituições formadoras de consciências. Este é um conceito que emerge em um contexto específico de crítica, em especial às instituições sacerdotais, as igrejas. Não é o objetivo descrever esse cenário. No entanto, cabe nos entender que a maioria gira em torno da capacidade de se posicionar e se responsabilizar pela fala "que sai de sua própria boca", isto é, a coragem de se servir do próprio entendimento: *sapere aude!*

No projeto de uma pedagogia que se compreende crítica e emancipatória, Kunz (1994) reforça a ideia de que a maioria ou emancipação devem ser colocadas como principal tarefa da Educação. Para o autor brasileiro, o processo de esclarecimento racional estabelecido via ação comunicativa na Educação Física poderia refletir 'iluminando' os interesses ocultos na cultura do movimento, dentre eles o da indústria esportiva.

²¹ Traduzido por Luiz Paulo Rouanet.

Seria por meio da cultura do movimento que partiria o processo de esclarecimento na Educação Física. Portanto, a proposta iluminista de esclarecimento, trajeto este que se daria pela maioria, ato que exige autonomia e responsabilidade de "falar com a própria boca" se traduziria, no contexto da Educação Física, no ato de "se-movimentar" por si próprio e não somente na reprodução de movimentos sem a devida autonomia por parte de quem os realiza, isto é, imitados, copiados e já designados.

Este contexto permite-nos indicar a hipótese de que a abordagem de movimento humano interpretada no conceito de "se-movimentar" arregimentaria, mesmo que em parte, o ideal de formação cultural no horizonte da *Bildung*, tal como um *sapere aude* em termos do "se-movimentar": "*ouse movimentar-se!*"

Note-se neste projeto uma concepção de formação humana inspirada na tradição da *Bildung*, no conceito de *Aufklärung* legado por Kant. Em certa medida, o "se-movimentar" se apresenta como uma resposta, ou melhor, uma contribuição resultante de provocações de uma formação humana na Educação Física com vistas à formação humana/cultural: à *Bildung*.

No capítulo a seguir tratamos de Buytendijk, o holandês conhecido no debate da Educação Física como um dos que se dedicaram a pensar o movimento (*Bewegen*; *movimento-próprio*) humano. Esse recuo, tal como um "passo atrás" na compreensão do "se-movimentar", almeja recuperar reflexões importantes do autor que pouco chegaram à área da Educação Física.

3. F. J. J. BUYTENDIJK E A TRADIÇÃO HOLANDESA DE PENSAR FILOSOFICAMENTE O MOVIMENTO HUMANO (*SICH BEWEGEN*): nota inicial

O professor Buytendijk tem uma posição singular na discussão contemporânea sobre movimento humano, essa que se deu, mesmo que em parte, ao empenho de ocupar-se em diferenciar uma teoria geral do movimento (*Bewegtwerden*) – ser movimentado – de uma teoria do "se-movimentar (*Sich Bewegen*) humano". O autor holandês é conhecido como um dos primeiros a postular acerca do '*movimento-próprio*', seguido da necessidade de revisão – no sentido de mudança e superação – de uma ideia de movimento que aparentava estar desconectada daquele (*ser*) que o realizara e do mundo, tal como um simples deslocamento no tempo-espço. Esse debate no contexto da Educação Física nos Países Baixos acabou sendo como um dos 'estopins' para a trajetória de busca a uma compreensão do *ser humano*, nos termos de movimento, em sua totalidade. Os holandeses Buytendijk, Carl Gordjin e Jan Tamboer são uns dos protagonistas do que se veio a conhecer no Brasil, a partir de Elenor Kunz como uma concepção filosófica (dialógica) de movimento humano: "se-movimentar".

O presente capítulo analisa aspectos da trajetória de formação de Buytendijk e algumas de suas elaborações, estas que encaramos enquanto um dos '*núcleos*' para compreender tal perspectiva de movimento humano. Para tanto, procura evidenciar o contexto filosófico que o circundava, bem como seus diálogos com personagens contemporâneos. Coube então, em forma de apêndice (2), uma nota sobre a compreensão de seu colega, o filósofo Max Scheler, acerca do Homem e o animal, por perceber certa aproximação entre ambos na ideia de *essência* e *espiritualidade*. Em seguida, mesmo que de maneira breve, exibimos os conceitos que consideramos centro da tradição filosófica de movimento. Em Carl Gordjin e Tamboer se tem a concepção dialógica do movimento humano, Paul Christian, na consciência do valor ao fazer e em Buytendijk a questão da conduta humana e da *relacionalidade entre-corpos*, bem como suas noções de corpo, movimento, do fenômeno do encontro e do jogo.

3.1 Buytendijk: intelectual e professor

Nascido na cidade de Breda, na Holanda, no ano de 1887, Buytendijk viveu durante 87 anos, falecendo em 1974 no município de Nijmegen, também nos Países Baixos. Médico de formação, psicólogo, biólogo e filósofo-antropólogo, foi um dos

protagonistas da psicologia fenomenológico-existencial da Escola de Utrecht. Ainda pouco conhecido no Brasil, possui uma contribuição na discussão científica e acadêmica valiosa. Elaborou reflexões em várias direções, o que o insere de forma peculiar no debate contemporâneo.

Com vistas a sua trajetória formativa, Buytendijk, especializado em biologia e fisiologia, foi nomeado em 1914 como docente de biologia e em 1919 docente de fisiologia, ambas designações na Universidade Livre de Amsterdam. Seus escritos sobre Psicologia dos animais foram elaborados em 1920. Nos anos seguintes, em 1922, Buytendijk e Max Scheler trocaram cartas sobre o assunto, tratando da diferença entre o Homem e o animal do ponto de vista fenomenológico. A abordagem fenomenológica de Buytendijk foi derivada de Max Scheler, e como se sabe, o holandês não escondia sua admiração e influência do colega alemão. Com caráter de nota, apresentamos, mesmo que de maneira breve e inicial, a tese de Max Scheler nos apêndices (2) apresentada no livro "a situação do homem no cosmos" sobre a diferença entre o *Homem e o animal*, buscando identificar nos argumentos de Scheler aproximações com Buytendijk.

O envolvimento e desenvolvimento de Buytendijk na área da Antropologia Filosófica, Educação Física e saúde mental foi fruto da relação com as problemáticas discutidas na clínica de Psiquiatria da Universidade. No entanto, a aproximação com discussões que viriam interessar a Educação Física se deu, também, pelo seu envolvimento com pesquisas em medicina do esporte. Foi co-fundador da Federação Mundial de Medicina do Esporte em 1928 e posteriormente presidente da Associação Internacional de Medicina do Esporte. Fez isso sem deixar de lado o interesse pela questão do jogo em geral, da ludicidade e da brincadeira, além de se atentar a problemática da dor, da mulher e da criança.

Vale destacar e fazer algum adentro àqueles que também dialogaram com o autor, como o já citado professor Carl Gordjin, que corroborando com Buytendijk, não conceitua movimento como mudança de lugar das partes do corpo em um tempo-espaço, abstraído, portanto, 'o ser' daquele que se movimenta. Nestas premissas o "se-movimentar" passa ser interpretado como comportamento, e assim, pleno de sentidos e intencionalidade.

Carl Gordjin citado por Tamboer (1989) retoma e descreve a interdependência do homem e mundo como um diálogo – a conhecida concepção dialógica do movimento

humano – em seu vasto e complexo significado, e apresenta as possibilidades de transcendência dos limites imaginários entre Homem e mundo. Note-se que nesta concepção protagonizada por Carl Gordjin o objetivo principal é identificar e evidenciar as diferenças entre um "se-movimentar" de sujeitos e o movimento de objetos. Certamente os seres humanos também podem ser objetos de análises científicas de lentes objetivas, no entanto, o "se-movimentar" tem em horizonte compreender o movimento do ser humano em sua categoria de protagonista, como autor do movimento. Para os autores anteriores, as análises científicas objetivas – sejam em mensurações, comparações, dentre outros – encontrariam dificuldade nesse quesito.

Carl Gordjin e Tamboer partem de uma compreensão fenomenológica, essa que diz das ações do sujeito do movimento estarem sempre "carregadas" de um significado que emerge em torno de suas ações no mundo. Por esses elementos apresentados já se torna possível entender que o objeto em movimento não é o centro da análise, mas sim o ser humano que se movimenta. Por isso, sempre quando alguém se movimenta de maneira livre e espontânea ocorre uma relação dialógica deste ato. É dialógico porque nesse movimentar-se (que é a base relacional) o ser humano não se move como objeto, mas por ser constituído de sentidos e significados na ação faz com que novas aberturas ao 'mundo' sejam possíveis, com diferentes significações e realizações (TAMBOER, 1989).

Essa concepção dialógica de movimento humano (*Homem-mundo*) possibilitaria abertura a um mundo de significados motores. Tamboer (1989) interpreta essa expressão como uma transcendência de limites aprendizagem. Carl Gordjin (*apud* Tamboer, 1989) a organiza em três etapas: **a forma direta, a forma apreendida e a forma criativa/inventiva**. A seguir, buscamos apresentar como o holandês Carl Gordjin conceitua esses termos e como se explicaria essa aquisição de um mundo de significados motores no contexto da Educação Física e dos Esportes.

A concepção dialógica de movimento humano em Carl Gordjin: o mundo de significados motores

A intencionalidade do "se-movimentar" na concepção dialógica do movimento vai implicar num mundo de significados motores, que pode ser entendido nos seguintes termos:

A aquisição de “um mundo de significados motores” pelo se-movimentar deve ser entendido, segundo Gordjin (1975), em três aspectos intencionais: **A forma direta** – que surge com a direta transcendência dos limites, na base de uma intencionalidade espontânea, não pensada [...] **A forma apreendida**: ela surge graças a uma transcendência de limites pela aprendizagem, na base de uma intencionalidade que se forma pela ideia ou imagem do movimento [...] **A forma criativa/inventiva**: ela surge graças a uma transcendência de limites da maneira inventiva, ou seja, de uma intencionalidade criativa (KUNZ, 1991, p. 175-176).

Em termos do cotidiano da Educação Física e dos Esportes, *a forma direta* está relacionada com o modo em que a pessoa vai resolver o problema na atividade/dinâmica de movimento. Isto é, responder aos momentos de maneira que a pessoa já sabe. *A forma apreendida* se apresenta no momento em que a forma direta não seja mais o suficiente, assim, a aprendizagem pode ocorrer pela imitação de uma intenção de movimento. Nesta transcendência de limites o aprender do movimento deve ser pela “imitação de uma intenção” e não pela “imitação da forma”. E por último, *na forma criativa/inventiva* é o momento em que a pessoa transcende os limites criando, indo além do movimento padronizado. Note-se que são atos dialógicos.

A maneira qual a forma criativa/inventiva é apresentada sugere a possibilidade do florescer da singularidade de movimento dos envolvidos, experiência formativa esta que nos momentos de Educação Física podem transcender os limites já criados de gestos e movimentos.

Essas premissas nos indicam mais do que uma transposição terminológica na área, mas uma transposição de princípios conceituais. Compreende-se que a aprendizagem não se encaixa numa perspectiva orientada em princípios que supervalorizem o movimento fechado e padronizado, até porque nesse entendimento o "se-movimentar" pressupõe um diálogo entre o homem e o mundo, ou seja, esse “movimento dialógico” se torna evidente porque envolve o sujeito e sua intencionalidade.

O "se-movimentar" abriria horizonte para o despertar da autonomia e da singularidade do *ser* no *mundo* de movimento, algo que exige certa liberdade e independência, elementos importantes para a formação e o aumento de seu mundo de movimento. Observe-se que a intervenção pedagógica da concepção dialógica do movimento humano busca ocupar-se com as dimensões qualitativas do ser humano em ação. Estes são princípios importantes para a compreensão do movimento dialógico.

Procuramos identificar em Carl Gordjin – que também se inspira em Buytendijk – algumas de suas contribuições para pensar tal concepção dialógica de movimento humano. Ao que se percebe, suas reflexões ganham força por via de traduções de seus comentadores. Outro personagem desta trajetória é o médico alemão Paul Christian, que possui contribuições na criação do conceito de medicina antropológica junto ao também médico Viktor von Weizsäcker. Um dos comentadores de Christian é o professor alemão Andreas H. Trebels, que circulou pelo Brasil no final da década de 1990, participando de eventos acadêmico-científicos de Educação Física. Em seguida, são apresentados alguns conceitos de Christian, e suas implicações no desenvolvimento de pensar o "se-movimentar".

Paul Christian e a consciência de valor ao fazer

O conceito de "orientação de valor ao fazer" emergiu das reflexões sobre a questão da percepção-movimento dos médicos alemães Paul Christian e Viktor Weizsäcker. A tese de Christian indica uma espécie de valor "correto", como um movimento harmônico que seria alcançado pela sensibilidade corporal. Trebels (2006) chegou a explicar essa *consciência de valor ao fazer* em Christian, retomando um exemplo clássico: o toque do sino. Christian descreve a situação da seguinte maneira:

Na minha frente, encontra-se uma corda que se estende a um sino. Ela se estende a partir de um buraco no teto e que não me abre possibilidades de entender para onde ela leva nem para o que ela serve. Eu não conheço o objeto (sino), que se forma a parte principal da corda, nem sequer sei das condições de como se ativa a corda. Para que isto exista em mim, eu tenho que movimentá-lo e movimentar, com isto, de alguma forma, a corda. À medida que há movimento, confronto-me com contra-movimentos que são determinados pelo sistema oscilatório do sino, de acordo com seu tamanho, direção e grau de oscilação. Mas é exatamente esta determinação que oferece a objetividade do balanço e que só aparece na medida do desenvolvimento da forma do meu acionar a corda. Uma forma desordenada de puxar a corda leva a nada. A pré-condição para uma experiência bem-sucedida é manter uma regularidade, um jogo mútuo entre a puxada e a largada da corda. A regra de conduzir o balançar do sino com êxito resulta do próprio praticar, temos de admitir, à medida que este fazer, praticar, se der com êxito, com acertos. O fazer correto é, portanto, uma limitação do fazer em determinada situação, onde esta limitação contém, exatamente, a determinação deste fazer (p. 29).

Antes de avançarmos, note ainda outro exemplo do cotidiano bem observado pelo médico chileno Fernando Lolas Stepke (colega de pesquisa e tradutor de Paul Christian para o espanhol) resgatado por Cardoso (2016), ao lembrar-se da vida do campo dos trabalhadores:

Eles vão serrar um tronco de madeira. Inicialmente colocam-no sobre dois cavaletes. Em seguida, empunham a serra e cada um toma lugar na extremidade da serra. Para que o tronco comece a sofrer um corte, os dois trabalhadores precisam necessariamente entrar em harmonia quanto ao serrar. Esse processo vai ganhando coerência à medida que os dois serram. Não tem como definir nada antes, só se pode organizar a atividade, fazendo-a, ou seja, serrando (p. 192).

Os exemplos supracitados demonstram as condições necessárias para alcançar o que seria para Christian um movimento harmônico e correto. Em ambos os casos, a maneira em que o movimento se expressa está ligado diretamente pelo diálogo com o *meio*, que é o fazer, e o *ambiente*, as condições concretas. O movimento surge deste diálogo, portanto, nunca está dado em antemão. Neste conflito com o sino, pelo peso do material, a tensão que exerce, dentre outras reações (mecânicas) fazem com que nesse processo a pessoa tenha uma orientação ao movimento correto, o que o autor denomina de "consciência-de-valor". O movimento só poderia ser adquirido pela dita sensibilidade corporal, esta que geraria uma valoração da ação, isto é, uma aceitação do que mais se aproximaria do correto, negando desta maneira o incorreto. Como no exemplo dos dois trabalhadores ao serrarem a madeira, há uma determinada pressão e tensão em ambos pela força de cada um, há também a resistência da madeira ao movimento do corte. *Este movimento harmônico e próprio não segue quaisquer pré-determinações de um saber mecânico*, mas perceptíveis se tornam as leis mecânicas nas ações. Ele emerge como algo de valor original e espontâneo. A única orientação é a do sentimento de valor, que é determinada pelo fazer (TREBELS, 2006).



Figura 1: Os filósofos alemães Gadamer e Heidegger cortando lenha, 1923.

Fonte: < <https://transitionconsciousness.wordpress.com/2013/04/02/exploring-gadamers-truth-and-method-language-as-the-medium-of-the-hermeneutic-experience>>

Esses exemplos podem auxiliar a pensar possibilidades de aprendizagem durante momentos de Educação Física, seja em momentos específicos do esporte, bem como em jogos e brincadeiras. Há de se pensar na experiência do "balanço de tecido"²² com crianças pequenas. O movimento do balançar harmônico poderia evidenciar-se a partir da vivência perceptiva da criança no próprio ato de experimentar. Pela tensão exercida ao tecido no local fixado, ou na transformação do peso do tecido variando ao peso corporal da criança, bem como sua proximidade ao solo, pode trazer outras sensações à experiência. O balançar estaria no plano do *fazer*, como na 'mecânica viva' que as circunstâncias evidenciam. "Não se pode esquecer que o corpo é vivido de acordo às circunstâncias, de modo que a originalidade e a espontaneidade é a característica do "se-movimentar" no mundo de movimento e nos modos de relação com os outros, consigo próprio e com o ambiente" (CARDOSO, 2016, p. 193). Note-se que essa consciência de valor ao fazer pressupõe, certamente, a intencionalidade daquele que deseja realizá-la.

Além de Carl Gordjin e Christian, o também citado médico alemão Weizsäcker possui contribuições importantes na perspectiva percepção-movimento, como a temática sobre o mover-se do ser humano orientado na e pela intencionalidade, esta que decorre de sua atuação de pessoas com deficiência; e do professor Peter Heij, que segue refletindo acerca de uma Educação Física responsável de opção filosófico-antropológica do ensino do movimento humano.

²² Refiro-me a uma espécie de balanço em tecido geralmente experimentado a partir de um objeto no alto (como um tronco ramificado de uma árvore), organizado de modo que o tecido tenha em sua base um espaço para vivenciar o balançar.

Para retomar a discussão em Buytendijk, a seguir exploramos o ambiente filosófico do autor, na busca de compreender o contexto que o cercava e evidenciar seus diálogos.

3.2 Sobre ambiente filosófico de Buytendijk e seus diálogos

Ascendeu-se a notoriedade de Buytendijk, principalmente, em suas contribuições no horizonte do campo fenomenológico-existencial, que propiciou sua cadeira de psicologia na Universidade de Utrecht. Dentre os membros e alunos deste grupo, emergiam críticas ao chamado 'reducionismo' em observação ao comportamento humano, isto é, o parecer dos limites das Ciências Naturais e do dualismo cartesiano diante este tipo de análise. Postulavam que em observação aos fenômenos da vida em geral, como o comportamento humano, o ser em sua essência (aquilo que é em si mesmo, original e autêntica) necessitaria receber ênfase, afastando-se de uma compreensão exclusivamente mecânica²³.

O fenômeno do *encontro* em Buytendijk, apresentado a partir de seu estudo original em '*Phénoménologie de l'encounter*' (1952) é um dos conceitos mais importantes com vistas à experiência do encontro, pois, buscando afastar-se do modelo explicativo-causal, o autor vai se interessar no sentido último dessa manifestação, em sua essência (SILVA, 2014).

Pode-se dizer que Buytendijk circulou em um ambiente filosófico mais próximo ao existencialismo de Merleau-Ponty do que ao transcendentalismo de Edmund Husserl. A influência de Martin Heidegger em seus escritos é pouco visível, aparecendo somente na aceitação do conceito de *Dasein*²⁴ (*ser-ai*), que significa o ser relacionado com as coisas e pessoas – mundo – nos escritos sobre a fenomenologia do

²³Em evidência se encontrava os esforços em relação ao distanciamento à ótica da psicologia behaviorista do início do século XX.

²⁴A palavra alemã *Dasein* significa em sua tradução ao português "ser-ai". Este é um dos termos centrais da filosofia existencialista heideggeriana. Introduzido na obra *Ser e tempo* de 1927, o filósofo germânico retoma a investigação filosófica do "ser", questão complexa que teve início, ao menos em parte, com a metafísica de Platão. O ente de que fala Heidegger é o homem, que o chama de "ser-ai" enquanto existente em um mundo. É pelo '*Dasein*' que "Heidegger pretende ultrapassar a separação entre sujeito e objeto, que ele considera a herança prejudicial da filosofia moderna na compreensão do que seja o homem" (WERLE, 2003, p. 99). Este *Dasein* é o homem em sua existência no cotidiano, no seu dia-a-dia, em suas angústias, preocupações e vontades (WERLE, 2003). O *Dasein* trata sua existência (essa que precede a essência) de maneira aberta: nada está designado e pronto, contrário da pedra e das plantas que são sem mundo e dos animais que são "pobres de mundo". Esse "ser-ai" está aberto às possibilidades, sendo o único capaz de formar mundo. Heidegger em sua fenomenologia não almeja questionar o *Dasein* no sentido de dizer o que é o ser, nem o que diz o próprio termo, mas como se revela. Seria pela investigação do "como" que a complexidade do *Dasein* se apresentaria nas possibilidades de pensar o ser.

encontro. Por sua formação como cristão de vertente protestante, se afastou de Jean-Paul Sartre, no sentido de uma perspectiva existencialista niilista. Apesar de quase nunca concordarem, Buytendijk e Sartre discutiram muitas ideias ao longo do tempo²⁵. Ao que indica, Buytendijk teria mais inclinação ao existencialismo cristão do filósofo francês Gabriel Marcel (SPIEGELBERG, 1972; CARDOSO, 2016).

No próximo tópico abordamos a questão do fenômeno do encontro em Buytendijk, buscando caracterizar o que o filósofo entende ao distinguir o encontro autêntico e aparente. Apresentamos também algumas das problemáticas pertinentes à ideia do fenômeno do *primeiro sorriso da criança* (1988) de autoria de Buytendijk.

3.3 Sobre a fenomenologia do sorriso e do encontro

Foi pesquisando durante anos o comportamento dos animais que Buytendijk percebeu a necessidade de compreender melhor os fenômenos 'vitais-vivos' passíveis de observação, em suas ações e expressões. Interpretar o comportamento humano somente através de processos fisiológicos e descritivos, como uma integração de reflexos, seria bastante limitado, pois os reflexos (de matriz orgânica e psicológica) tendem a ser apenas ações reduzidas de significações (BUYTENDIJK, 1987). O autor entende que os humanos e os animais são passíveis de observação por serem possuidores de comportamentos que emergem a partir de uma série de atos intencionais.

Em sua trajetória, Buytendijk se dedicou a estudar uma das expressões humana mais marcante para ele: o primeiro sorriso da criança. A reflexão culminou na elaboração de um texto que possui o mesmo nome como título, '*o primeiro sorriso da criança* (1988)'. O artigo é a transcrição da aula inaugural ministrada por Buytendijk na Universidade de Nijmegen, em 1947. Para o autor, essa expressão da criança é uma das mais incríveis manifestações da infância. Diante de uma análise fenomenológica do sorriso, o holandês trata de descrever os mistérios que rondam o primeiro sorriso da criança em sua perspectiva última do gesto, ao lado de outras possibilidades e formas de sorriso; portanto, o fenômeno em *sui generis*. Ele coloca, ainda, que é preciso transcender a **explicação** para alcançar a **compreensão** deste fenômeno. Tratamos desta questão no texto.

²⁵Spiegelberg (1972) se refere aos interesses de Buytendijk às ideias de Sartre diante as temáticas da emoção e da consciência para a psicologia fenomenológica.

Buytendijk (1988) inicia o artigo fazendo a seguinte constatação: a fenomenologia evidencia a existência do que seria uma união enigmática entre corporeidade animal e existência espiritual. Tratando do primeiro sorriso da criança, o autor explica que esta aliança estaria presente em cada função e expressão observável do ser, mas nada seria tão evidente como o movimento animal, à medida que expressa o que há de mais humano no ser humano: a alegria de estar no mundo.

Note-se que a espiritualidade é observável e presente nas funções e expressões do ser humano, mas o primeiro sorriso da criança, isto é, o movimento animado, seria o que há de mais humano no ser humano. Para o pensador holandês, esta expressão demonstra a percepção de outrem²⁶, portanto, não seria condicionada pelos dados sensoriais do corpo, e sim caracterizada pela alegria de estar no mundo, o chamado *ser no mundo*²⁷. Para estudar o fenômeno do sorriso, em específico, Buytendijk diz que é preciso investigá-lo em sua origem e gênese, bem como seu sentido e significado. Ele buscará a essência do sorriso, no caso, do primeiro sorriso da criança. Para tanto, recupera dois autores para agregar à reflexão sobre o que seria o sorriso, bem como o ato de sorrir.

O primeiro é Charles Darwin, que entendia os movimentos expressivos enquanto comportamentos intencionais. Neste caso, se aplicaria o princípio da antítese: Darwin partiria do pressuposto, então, que este fenômeno seria o oposto ao choro. Sim, o último autor baseia essa sua interpretação a partir das concepções de natureza (evolução) e das ideias de genealogia da vida do Homem. O holandês afasta-se dessa proposição, pois sua proposta é investigar o sorriso ao horizonte da ontologia. Nas premissas do britânico Charles Darwin, as perguntas não caminhariam à ideia de essência, e sim, de estados emocionais (BUYTENDIJK, 1988).

O segundo é Guillaume Duchenne (1876, *apud* Buytendijk, 1988) pesquisador da área neuromuscular²⁸. Duchenne mostrou que o sorriso pode ser facilmente produzido (isto é, em sua semelhança) a partir de estimulação do sistema nervoso, com leves

²⁶ Que não é sensação, pois são em sua essência, opostas.

²⁷ Sendo o sorriso um fenômeno que se revela corporalmente, ou seja, em carne e osso, Buytendijk (1952 *apud*, Silva, 2014) prefere utilizar-se da expressão '*tornar-se mundo*' (para além do '*ser-no-mundo*' heideggeriano), já que só é possível a partir da experiência do corpo.

²⁸ Duchenne foi um médico neurologista francês, considerado um dos percussores nos estudos com eletricidade no ser humano. Tem seu nome em uma doença rara, chamada de distrofia muscular de Duchenne ou Síndrome de Duchenne.

correntes elétricas que causam contrações (respostas) nos músculos faciais. Nessa linha de pensamento (causa-efeito/estímulo resposta), Buytendijk (1988) diz que há outros estímulos que se assemelham ao sorriso, tal como uma brisa fresca inesperada, aplicação de loção refrescante de pós-barba no rosto, bem como o estímulo pelo uso do álcool. O holandês enfatiza: a resposta facial diante o estímulo-resposta da musculatura facial comparar-se-ia mais a uma careta do que a um sorriso verdadeiro. Para ele, os movimentos de resposta do sistema nervoso, tal como a careta ou as expressões faciais que resultam de um estímulo externo não dizem respeito à essência do sorriso verdadeiro, isto é, também não almejavam compreender sorriso tal como desejava o holandês.

Buytendijk (1988) diz que é necessário explorar as características do sorriso no sentido de ir ao encontro da natureza das situações que ocorreriam o sorriso real e verdadeiro, fenômeno este que difere das interpretações de cunho fisiológico e psicológico. Continua o autor explicando: é necessário pensar sobre o fenômeno do encontro, o encontro amigável, para assim começar a imersão na compreensão do que seria o 'primeiro sorriso da criança'. Ele diz que somente o fenômeno do encontro de amor verdadeiro e genuíno de pessoa para pessoa e de pessoa-mundo poderia almejar o conhecimento humano legítimo.

Na descoberta de um “Tu” que se envolve comigo numa relação, por assim dizer, que entra no limiar da minha vida interior como algo revelador para mim próprio. Qualquer um que saiba o que significa o conceito de “pessoa” vai compreender como um encontro é pessoal e, portanto, um acontecimento existencial (BUYTENDIJK, 1988, *apud* SILVA, 2014, p. 113).

Note-se que a noção de encontro se apresenta como um "acontecimento existencial". A existência, quando incorporada em um comportamento, conduta, cairia sempre aos detalhes da percepção, esta que precede o encontro. É este par entre percepção e movimento que faz o movimento da dança ser excelente aos olhos de Buytendijk.

O encontro, portanto, não se compara às aproximações espaciais corporais²⁹, mas sim é "expressão de nosso ‘ser’ ou de nosso ‘tornar-se mundo’, mediante a união de

²⁹ A expressão 'aproximações espaciais corporais' se refere ao termo 'encontro aparente' elaborado por Buytendijk. Por ora, o holandês entende enquanto um encontro desinteressado da atividade humana,

dois corpos numa só trama" (SILVA, 2014). Para Buytendijk (1988) o encontro tem muito a ver com a experiência do '*ver novamente*', tal como um caráter de reunião. Haveria um sentimento de alegria interior, tal como o brilhar do sol em um dia de céu limpo. Na mágica do encontro do "nós" haveria a irradiação do prazer expresso na boca e nos olhos, tal como a pessoa de coração aberto à outra existência e, portanto, a si mesmo. "O sorriso, dentre outras coisas, não é apenas uma expressão, mas uma resposta a uma pessoa ou algo de coração aberto" (p. 18), isto mostraria que o fenômeno do encontro contém possibilidades. O sorriso nessas premissas ganha um caráter tal como de excitação com o mundo.

O pensador holandês considera o sorriso da criança como signo do primeiro encontro amoroso: verdadeiro, genuíno e originário. Para ele, só por isto já valeria estudar com lentes fenomenológicas várias outras formas de sorrisos. Isto indica que o sorriso não seria apenas uma mera caricatura facial, ele é também uma resposta para a pessoa a quem o nosso coração apresenta afeto e abertura (BUYTENDIJK, 1988). Sendo assim, os ares da calma e do bem-estar seriam condições prévias do primeiro sorriso da criança. Um estado de plenitude, não de completa passividade, mas de expressão própria, autônoma e ativa de relação com o mundo (SILVA, 2018). Não se trata de uma expressão humana reduzida a processos tal como poderia descrever a fisiologia, ou como resultados de reflexos causais reduzidos à ação física; mas, sim, na perspectiva do encontro, na relação íntima da pessoa com o mundo, aquela que não se remete a uma mera aproximação sensorial no tempo-espço.

Em vias de síntese, para Buytendijk (1988) o sorriso é a expressão de uma qualidade emergente da humanidade, e o primeiro encontro (do sorriso) *é uma resposta na qual um sentimento de existência está sendo constituído*. Para o autor, o fenômeno do sorriso é complexo, e como já dito, valeria a dedicação em avançar neste sentido. Há uma variedade de sorrisos, seja o de alegria, o falso, o extrovertido, o tímido, dentre outros; mas o sorriso real emerge somente nas delicadezas do encontro verdadeiro e genuíno, como um sol radiante que se adentra as janelas abertas que o esperam.

O holandês enfatiza que as explicações neurofisiológicas do sorriso não caminhariam ao horizonte do que seria a essência do sorriso, tal como o do primeiro sorriso da criança, aquele que se encontra com a matrix de mais puro amor: o de mãe.

Conforme apresentado, Buytendijk dedicou-se a estudar o fenômeno do sorriso, este que somente encontra potência no entendimento de outro fenômeno, o de encontro. As reflexões acerca deste último resultaram em um trabalho único acerca das descrições fenomenológicas em torno da experiência do encontro, originando o livro *Phénoménologie de l'encounter*, publicado em 1952. Como o próprio título indica, o autor propõe novas hipóteses interpretativas em torno do fenômeno central do livro: o encontro. Para isto, o holandês sugere uma interpretação com pano de fundo fenomenológico, no horizonte de sua expressão originária e autêntica, afastando-se dos modelos explicativos de diferentes correntes da psicologia de inspiração do behaviorismo. O holandês não coloca enquanto propósito estudar os diversos tipos de encontro, mas, sim, descrever o fenômeno geral do encontro, em que o outro tem posição em sua comunidade mais íntima (BUYTENDIJK, 1952, *apud* SILVA, 2014).

Na investigação em torno do fenômeno do encontro, Buytendijk propõe sua distinção em dois níveis: os **aparentes** e os **autênticos**. No encontro de nível **aparente** predominaria uma lente de viés positivista, sendo o encontro como se vê e se sente em sua objetividade concreta; ou como diria Buytendijk (1952, *apud* Silva, 2014), como um fato constatado e identificado por alguém desinteressado da atividade humana, isto é, aquele que observa somente de maneira objetiva, negando qualquer possibilidade relacional do ser. O encontro aparente estaria mais para um contato funcional e burocrático. Para além desta perspectiva de encontro aparente mais alinhada a uma ideia mecanicista e materialista, o holandês identifica outra posição um tanto marcante nesse primeiro nível de encontro, julgando-a como um novo cânone no próprio interior da filosofia: Edmund Husserl e sua tentativa de revelar o sentido último do encontro a partir do ideal de uma consciência transcendental.

Tratar-se-ia da capacidade de ver o fenômeno como se apresenta em sua verdadeira e plena evidência, entretanto, a consciência transcendental, pertencente a certo nível de idealismo, poderia se referir ao fenômeno do encontro tal como um objeto (próximo à ideia de encontro aparente, premissa esta que Buytendijk deseja afastar-se), tornando-se incapaz de conferir alguma possibilidade de subjetividade ao fenômeno.

Para Buytendijk, esta proposição reforçaria o dualismo cartesiano, doutrina da cisão do mundo em sujeito e objeto que, evocando o filósofo Binswanger, diagnosticaria como o "câncer da psicologia". Diante o olhar fenomenológico, esse que pressupõe uma mirada idêntica de todos os fenômenos, dever-se-ia, portanto, ir ao encontro do encontro, e mais precisamente, do ser de suas manifestações (BUYTENDIJK, 1952, *apud* SILVA, 2014). Não se trata de explicar ou demonstrar o fenômeno, mas tão somente revelá-lo: tal como encaminhar-se ao *encontro do encontro*.

Com vistas à experiência do encontro **autêntica**, Buytendijk anuncia a tese de que não seria possível um encontro com uma essência em que a existência não a tivesse delimitado e definida. O autor retoma Merleau-Ponty e Heidegger, que dizem da compreensão do ser a partir da sua existência. O encontro autêntico em sua essência estaria na relação do ser que une nossa existência àquele que encontramos, pois ambos estão abertos ao mundo, de modo que o outro é o complemento existente de minha existência (SILVA, 2014). É nestas referências que Buytendijk também postula: a essência precede e é delimitada pela existência. Para o holandês, é preciso examinar o encontro no sentido de conhecer empiricamente como o ser se relaciona com o mundo e outros seres, mas sempre no encontro compreendido a partir da existência humana, essa que, como comportamento (conduta de agir no mundo), emerge da percepção, que encarnada corporalmente se torna imprescindível ao encontro. Silva (2014) recupera a passagem de Buytendijk: "no encontro, é sempre, em primeiro lugar, a existência que se encontra consigo mesma" [...] "é preciso, pois, que compreendamos cada encontro autêntico como um evento humano cultural no qual se manifesta a ambiguidade da existência" (p. 80).

Tratando do fenômeno do encontro autêntico, Buytendijk fala sobre a "dança da vida". Os trechos a seguir são do pequeno livro *Phénoménologie de l'encounter* (1952) resgatados por Silva (2014). No trecho a seguir, o holandês diz:

Dançar a vida se exprime como o signo dileto de uma forma de existência, cujo comportamento já se torna perceptível na mais terna infância que é o momento inaugural de todo encontro, ou seja, a condição autêntica em que se transfiguram os primeiros encontros humanos. A infância - descreve Buytendijk - "é esse lugar do jogo originário" (p. 77).

Continua o autor referenciando Buytendijk (1952, *apud* Silva, 2014):

Cada jogo é uma relação dinâmica recíproca que se desenvolve a partir de um encontro. O jogo pressupõe, portanto, um mundo do qual a imagem é descoberta como um dado e cujas possibilidades dinâmicas são o objeto de um projeto. Nós jogamos com alguma coisa que, por sua vez, joga com o jogador. Cada jogador é um companheiro do jogo, do qual o jogador é o brinquedo (p. 77).

Observe-se que a dança da vida apresentada como jogo originário seria para Buytendijk uma das formas de encontro autêntico. Este belo, complexo e misterioso diálogo entre o *ser* e *mundo* evidente, no que seria o fenômeno da dança como movimento expressaria o ser em sua existência humana autêntica. A experiência do jogo também pressupõe este enigmático diálogo a partir do encontro. No jogo, como vivência autêntica do encontro, diversas possibilidades estão abertas ao horizonte. Não estão dadas de antemão. Como pressuposto, nós jogamos com algo (o outro/mundo em perspectiva do encontro autêntico) e este algo joga com o jogador. Por isto a menção do autor de que o jogador também seria um brinquedo do jogo. Nessa trajetória de leitura, parece-nos, portanto, que para Buytendijk, o fenômeno do jogo emergiria a partir de um encontro autêntico. Na compreensão fenomenológica, Buytendijk (1952, *apud* Silva, 2014) explica que cada encontro humano pressupõe, ou ao menos indica a reciprocidade. Seria apenas no encontro do 'nós' que a existência se completaria, tal como um descobrir-se mútuo. Há, portanto, um afastamento da ideia de encontro como objeto, este cujos traços são reconhecidos pela técnica e pela razão. Note-se que na fenomenologia do encontro ao estilo de Buytendijk se tem mais do que uma descrição ou explicação do fenômeno, já que, tal como Heidegger ao '*Dasein*', busca-se revelá-lo.

O fenômeno do encontro autêntico e do jogo perpassa pela vivência e presença do corpo em movimento. Nesse sentido, qual seria o entendimento de corpo e movimento em Buytendijk?

O autor dialoga com Merleau-Ponty, em especial com a visão de que o encontro procede da compreensão relacional entre o Homem e seu corpo. "O que nomeamos corpo no encontro é a forma que tem um comportamento: exprime, anuncia, intermedeia, isto é, está no mundo" (BUYTENDIJK, 1952, *apud* Silva, 2014, p. 82). Corpo este que é (re)produzido pelo ser humano continuamente. É evidente que esta perspectiva de horizonte relacional está distante de ser interpretada e reduzida à

objetividade. Por considerar a relação com o mundo, ela se apresenta como uma forma humana, típica de um comportamento. Portanto, o fenômeno do encontro, no sentido de reconhecimento do corpo, não se pode constituir causalmente.

Em conjunto, no desenvolver de suas reflexões, Buytendijk (1956, *apud* Trebels, 2006) estreia a chamada doutrina de movimento, que se ocuparia com as investigações do movimento em situações do cotidiano, circunstâncias nas quais os significados nos movimentos emergiriam. Com vistas à questão dos significados dos movimentos, Buytendijk (1956, *apud* Trebels, 2006) as interpreta a partir dos conceitos de *processo* e *função*. O holandês identifica que, no plano científico, existe diferença de interpretação dos fenômenos de movimento entre aqueles que podem ser determinados por seus nexos de causa-efeito e os que incluem o comportamento humano, isto é, são teleológicos e baseiam-se em um nexo final.

Portanto, a expressão "se-movimentar" é utilizada para diferenciar e dar ênfase à pessoa que se movimenta (organismo vivo) em contrapartida à determinação mecânica do fenômeno (exemplo de Buytendijk: queda de uma pedra, elemento balístico etc.), isto é, do objeto movimentado. Para refletir essa diferenciação, Buytendijk (1956, *apud* Trebels, 2006) retoma os dois conceitos citados anteriormente: processo e função.

Na física pesquisam-se processos, grupos de fenômenos em suas leis naturais, ocorrência e causalidade, conectados em um tempo determinado como uma série de acontecimentos isolados. Também, as ciências técnicas relacionam-se com os processos, ainda que seu objeto já se apresente de forma estruturada. O engenheiro descreve os eventos de uma máquina e pesquisa suas leis e princípios. Os movimentos de uma máquina são esclarecidos a partir do processo (p. 32).

Haveria aqui uma problemática em torno dos limites dos modelos empiricistas na tentativa de entender o movimento com vistas ao "se-movimentar". Isso ocorre porque, ao partir do entendimento das leis mecânicas em geral, o ser humano pode ser analisado como objeto, e como destacou Trebels (2006), equiparando-se a uma máquina, processo em que os biomecânicos se assemelhariam com os engenheiros. Buytendijk argumenta que, em senso prático o humano em análise seria encarado como "sem vida".

Apesar das limitações que se manifestam nesse modelo descrito, de processo, certamente não lhes tira suas validades e méritos, pois muitas vezes se apresenta eficaz

em suas propostas de análise, seja nas pesquisas em esportes, atividade física dentre outras.

Em contrapartida, com vistas às **funções**, haveria sempre uma intencionalidade, esta em uma perspectiva fenomenológica. Isso significa que os atos biológicos que os organismos vivos que se movimentam realizam, em qualquer situação (seja no cotidiano ou na brincadeira) não o fazem de forma desconecta com o mundo; mas, sim, significam e têm efeito sobre algo que não apenas o movimento em si. Partindo desta premissa, não se tem como separar o movimento de quem o realiza, e nem as relações externas que são realizadas: o mundo. Uma das justificativas apresentadas é a de que o movimento do ponto de vista físico não ofereceria quaisquer conhecimentos sobre a conduta de quem se movimenta. Observe-se que para Buytendijk o processo pergunta o "*como*" nas situações de movimento, e a função pergunta-se sobre "*o que*" acontece e como esse acontecimento está vinculado à existência atual dos seres vivos.

Ao pensar a ideia de **função** três conceitos ganham relevância: a pergunta pelo ator do movimento; a situação referenciada do movimento e o significado do movimento humano (BUYTENDIJK, 1956, *apud* TREBELS, 1992).

Note-se que a intencionalidade não se apresenta apenas na direção em que o ser humano direciona seu movimento em trajetória, ângulo, dentre outros, mas no movimento pré-consciente e pré-racional³⁰, como um sinal de vitalidade humana³¹, tal como compreende Buytendijk (1960) "uma intencionalidade que se manifesta nos comportamentos realizados espontaneamente e sem reflexão³²" (p. 112).

A questão fenomenológica se concentra em torno da superação das alternativas auto-excludentes, isto é, em uma interpretação fenomenológica não se admite uma compreensão dicotômica que separa corpo/mundo, corpo/mente, pessoa/sujeito, pois parte de uma unidade primordial, isto é, uma relação ontológica. O "se-movimentar"

³⁰ Em lente merleau-pontyana, a expressão pré-reflexiva diz da premissa de que o corpo vital sempre está conectado ao evento que está sendo vivido; nesse caso, antes de se ter "consciência de algo", o corpo humano *vivo* já tem diversas possibilidades de como agir nestas circunstâncias, e na medida em que elas vão se excluindo por intuição, acaba por restar aquela que será utilizada para a consecução da ação.

³¹ Mas também nos faz pensar: como observadores, como acessar e interpretar a ação do sujeito, de modo a acessar sua intencionalidade? Seria possível?

³² Esse aspecto é importante para pesquisas em Educação Física, vide as pesquisas que recorrem às neurociências e neurofenomenologia.

parte de uma relação ontológica merleau-pontyana, que é essa unidade primordial entre homem-mundo (GHIDETTI *et al.*, 2013).

Os questionamentos sobre o movimento humano em sua conduta são importantes para a compreensão do comportamento humano, pois é a partir deste que se abrangem as possibilidades de perspectivar o movimento vivo. As primeiras investigações iniciaram em Buytendijk (1956) no livro chamado *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung* (teoria geral da postura e movimento humano)³³, onde inaugura as reflexões de corte filosófico em fenomenologia e antropologia do movimento humano. Nesse processo o holandês retoma o pensamento da psicomotricidade francesa e seu enfoque na reabilitação motora de pessoas com deficiência, em outras terapias corporais (CARDOSO, 2016).

Nos estudos sobre o movimento de Buytendijk (1956, *apud* Cardoso, 2016), o professor holandês buscou evidenciar uma localidade (região primária) do movimento que, até então, era de domínio da fisiologia ou da psicologia. Esse novo lugar, pertencendo a um novo campo fenomenal, permitiria uma unidade *psicofísica*, não sendo essa, em tese, uma união em colaboração das partes tanto física quanto psíquica, mas sim um novo mundo fenomenal que antecederia a distinção entre mundo físico e mundo psíquico (CARDOSO, 2016). "Nesse novo campo fenomenal, esse novo plano ou nível é denominado de *dimensão da existência humana* (p. 203). A *existência humana* como presença corporal no mundo não havia sido até então fortemente notada nos estudos de movimento. Assim, o horizonte desse novo campo fenomenal passa a encarar o movimento com novas possibilidades, com isso, o movimento como comportamento humano passa a ser compreendido como fenômeno existencial que antecede o movimento físico em si, bem como os estados emocionais e psíquicos. Para o pensador holandês, a apreensão do sentido do movimento se situava em uma localização (esfera) neutra ao ponto de vista psicológico e físico. Cardoso (2016) observa que essa nova região da *experiência humana* de movimento se difere das que até então eram vigentes na fisiologia ou da psicologia, tornando-as inoperante. "Não se consegue mais esclarecer a mudança de comportamento por meio das tradicionais compreensões da até então psicomotricidade francesa, com base na fisiologia e psicologia" (p. 203).

³³ Embora sua publicação original em holandês tenha sido em 1948.

Neste processo, procuramos aqui retomar termos e expressões que fazem parte do "núcleo" das contribuições de Buytendijk no pensar o movimento humano. Buytendijk foi um dos primeiros a escrever sobre o '*movimento-próprio*', mas percebe-se que outros, tanto holandeses quanto alemães, continuaram a elaborar reflexões acerca da temática do movimento. As análises de **processo e função** para interpretar o movimento humano ainda se mostram importantes para compreendê-lo na perspectiva do "se-movimentar". Note-se que as descrições de Buytendijk sobre o fenômeno do encontro – autêntico e aparente – indicam, de certa maneira, a compreensão que o holandês tem de corpo e movimento. O encontro autêntico tal como foi apresentado pode nos ajudar a analisar o fenômeno do jogo, bem como sua abertura para pensar sobre a formação humana e o "se-movimentar".

Buytendijk propõe ainda uma nova hipótese ao discutir o emergir da Conduta Humana, que se encontra entre as descrições da fisiologia e da psicologia, mas não pertence a nenhuma das duas, evidenciando, então, um espaço para a existência de uma chamada *dimensão da existência humana*.

Observou-se ainda que as ideias do autor apresentadas até o momento estão, mesmo que em parte, conectadas de maneira a se complementarem. Ou seja, a ideia de encontro pressupõe um entendimento de humano, corpo, movimento e mundo que correspondem suas premissas. A seguir, buscamos apresentar a tese do autor sobre o fenômeno do jogo, que exige atentar-se ao corpo, mundo, encontro e ao "se-movimentar".

3.4 O Homem que joga e é jogado: Buytendijk e o fenômeno do jogo

Observações preliminares, a título de orientação

A discussão em torno do fenômeno do jogo também interessou Buytendijk, fazendo que se ocupasse do assunto em alguns de seus trabalhos como "El juego y su significado (1935) e "O jogo humano" (1977).

As questões que circulam a problemática do jogo foram debatidas por muitos autores, no entanto, é o transitar do holandês nos horizontes da antropologia e da fenomenologia que o faz ter uma visão singular no trato ao fenômeno. Em termos

teóricos, Buytendijk e Hans-Georg Gadamer e aproximam ao tratar do fenômeno do jogo. Isso será abordado com mais detalhes adiante.

Nesta etapa procuramos apresentar o entendimento de Buytendijk acerca do jogo, bem como algumas implicações conceituais diante da multiplicidade do jogar. Haveria diálogo no jogo? Seria o fenômeno do encontro inerente ao jogo? O que caracteriza a expressão utilizada pelo holandês, "jogo da vida"? Sobre a questão da linguagem e do jogo e, além disso, buscou-se caracterizar o que Buytendijk chama de 'juvenil', ao dizer que este teria impulso no jogo. Apresentamos a descrição fenomenológica do jogo em Buytendijk, que a partir de Cruz (2012) podem ser entendido por *pré-ludere*, *in-ludere*, *inter-ludere* e *pos-ludere*. Por fim, coube descrever a relação-aproximação da antropologia do jogo em Buytendijk com a ideia do "se-movimentar" humano.

3.4.1 Buytendijk e o fenômeno do jogo

A palavra jogo, como comumente é conhecida e expressa no cotidiano, pode ser entendida de várias formas devido à sua abrangente amplitude semântica, o que dificulta, portanto, uma compreensão do que seria a essência da expressão. Em algumas culturas, a *ação* de pessoas em determinadas situações, no seu agir, pode ser considerada como *jogar*. Os exemplos podem ser entre um saber jogar no improviso em um instrumento musical, bem como um saber jogar com o corpo, na capoeira e na dança, entre outras várias formas possíveis da expressão.

Buytendijk (1977) ao tratar da "extensão significativa" da palavra jogo, recupera Grandjouan (1963) ao dizer que aquele que desejasse falar sobre a atividade do jogo de "maneira geral" acabaria, por fim, comparando-se à pessoa que ao desejar falar sobre as estrelas do céu e falasse também a respeito das estrelas do mar, fazendo considerações em forma de estrela e referindo-se às estrelas do teatro e do cinema.

Buytendijk (1977) ao compreender o jogo humano, o faz a partir da palavra alemã '*Spielen*'. Essa expressão, que serve de título original do artigo de Buytendijk traduzido para "O jogo humano" possui uma significação muito ampla, o qual designa atividades lúdicas em geral, tal como brincar, participar de competições esportivas e jogos de azar, mas também engloba o ato de representar um papel, seja em um teatro ou na vida real. A ação de experimentar um instrumento musical também cabe ao termo. Observe-se que o termo '*Spielen*' pode ser usado para identificar diversos processos aparentes à

atividade lúdica humana. (BUYTENDIJK, 1977). Em seu entendimento sobre a antropologia do jogo, o autor holandês vai considerar que esse fenômeno sempre aparecerá como um modo de comportamento.

As atividades lúdicas marcam presença nas diversas manifestações culturais, tendo o jogar variadas formas de se apresentar, como nos seguintes exemplos: jogar (no ato de representar); alguma coisa joga (o rádio que toca); alguém que brinca com alguma coisa (com a bola). No entanto, é evidente que sempre se mostra enquanto um agir (atitude) em que alguém pode jogar *como* alguma coisa ou *por* alguma coisa. Se recuperarmos o princípio da *consciência de valor* de Paul Christian (*apud* Cardoso, 2016), relembra-se que nem mesmo o animal, ainda menos o ser humano, se move simplesmente por assim o fazer. Todo organismo vivo se move para algo. Portanto, ao jogar, há o movimento em que, em sua intencionalidade, faz com que joguemos para algo (seja para alguém, para alguma coisa ou para algum lugar). Nesta reflexão, Cardoso (2016) continua: "qual seria o lugar, ou melhor, para onde estaria levando o jogar! Em que lugar nos encontramos quando se pratica atividade lúdica? Ou ainda, a ludicidade possui lugar de referência ou ela é eminentemente um *não-lugar?!"* (p. 205). É preciso demarcar de antemão que para Buytendijk *jogar é sempre jogar com algo*.

Um dos sentidos do jogo humano está na *imprevisibilidade*, esta que se encontra em diálogo com a própria existência do Homem (jogo da vida), pois é por meio desses que emergem as relações com os outros e consigo mesmo. O jogo, em seu estado antropológico, pressupõe o encontro autêntico entre existências que estejam dispostas a arriscar algo, a tentar algo.

Buytendijk (1977) continua dizendo que:

"joga-se" não "algo determinado", mas apenas com algo que somente ganha forma pelo contato, pelo processo, dialético circular de estímulos e respostas de mover e ser movido. Neste *vai e vem* são descobertas as possibilidades que o caráter imagético esconde preliminarmente (p. 68).

Note-se neste trecho proximidade à visão gadameriana exposta em sua principal obra: *Wahrheit und Methode*, Verdade e Método (1997). Gadamer (1997) postula que *todo jogo é um ser jogado*, pois, o vaivém pertence de tal modo ao jogo que não existe qualquer (ser) individual. Gadamer (1997) utilizaria como exemplo a questão da obra de arte: "A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que

irá transformar aquele que a experimenta. O "sujeito" da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte" (p. 175).

O jogo tem natureza própria, independentemente da consciência daqueles que o jogam, por isto, os sujeitos do jogo não são os jogadores, mas, é por meio dos que jogam que ganha representação. Isto é, "aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é "apenas um jogo", mas não sabe o que ele 'sabe' nisso" (p. 175).

Na ilustração de Gadamer, o jogo dominaria o jogador. Isto o levaria considerar que a fascinação do jogo está no risco. A tese central de Gadamer (1997) é a de que os jogadores são envolvidos de maneira que *quem joga é o jogo*. O jogador torna-se verdadeiro sujeito do movimento lúdico. Neste horizonte o alemão sintetiza: "O verdadeiro sujeito do jogo não é o jogador, mas o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo, e que o mantém em jogo (GADAMER, 1997, p. 181)

Entende-se que para o holandês o jogo humano acontece pelo contato, pelo diálogo que surge do encontro. Este, certamente, não poderia ser o que Buytendijk (*apud* Silva, 2014) considera como "**encontro aparente**", ou seja, aquele que presumiria o encontro de dois corpos em sua objetividade visível e concreta, mas, sim, o "**encontro autêntico**", isto é, em sua essência, em que estaria pressuposto a relação do ser, que uniria nossa existência àquele que encontramos. Encontro de existências.

Como dito anteriormente, o movimento do jogo exige a (difícil) tarefa de arriscar, de tentar e se expor frente ao desconhecido. A transformação de si mesmo exige sensibilidade, amor e coragem de enfrentar o medo da *imprevisibilidade*. Transformar-se é sempre uma atividade criativa que precede uma participação em situação de risco: "é a coragem de arriscar que se torna o meio de se-movimentar" (CARDOSO, 2016, p. 208).

Neste contexto, Buytendijk (1977) retoma o argumento de Trebels (1967) em *Einbildungskraft und Spiel: Untersuchungen zur kantischen Aesthetik* (Imaginação e jogo: pesquisas sobre estética kantiana) ao considerar que a reflexão do pensamento está significativamente relacionada à problemática do jogo. Para o holandês, Trebels traz a

ideia de um jogo "intra-subjetivo", relacionando a possibilidade do brincar com a filosofia kantiana. Para Trebels (*apud* Buytendijk, 1977) a pergunta pela essência original do jogo é respondida com referência à espontaneidade, o qual todo jogo se baseia.

O entendimento de Trebels sobre a essência do jogo encontra conformidade com Gadamer, ao dizer que *todo jogo é um ser jogado*. Sendo assim, nesse *vaivém* o jogo seria apenas apresentado às pessoas que jogam, e não o contrário. Haveria uma representação dos jogadores, como um jogo de papéis. Na verdade, o jogo está limitado a sua representação, pois, sua natureza é auto-representação. Vale retomar Gadamer (1997): "A auto-representação do jogo faz, ao mesmo tempo, que o jogador alcance sua própria auto-representação, enquanto ele joga algo, isto é, representa. Somente porque jogar é sempre um representar, é que o jogo humano pode encontrar na própria representação a tarefa do jogo. Portanto, aquele que está imerso no jogar encontra-se como que prisioneiro do jogo. A criança, ao "desenrolar o jogo", torna-se capaz de operar manipulando o medo de arriscar, assim, ao perceber-se na representação do jogo, a pessoa "reconhece no seu mais profundo íntimo a presença do ser, o Homem permite esse vai e vem consciente do jogo, com a afirmação e a negação contínua do medo, do risco e da coragem de ser no mundo" (CARDOSO, 2016, p. 208). Note-se que as observações do último autor indicam um dos fundamentos antropológicos do jogo/jogar que seria um dos pilares de sustentação de uma ideia que viria a ser conhecida como uma *teoria do movimento humano*.

A questão do jogo e da linguagem aparece enquanto importante em Buytendijk (1977). A seguir, é lançado um comentário acerca de como o holandês a apresenta no texto e como implica na questão central: o jogo.

3.4.2 Comentário sobre a questão do jogo e da linguagem

A ideia de *comportamento* é apresentada como questão chave na compreensão antropológica do jogo em Buytendijk. Buscando explicá-lo, o autor menciona que mesmo o animal, este que teria uma existência – parafraseando Scheler, "um lugar no cosmos" – diferente do *ser humano*, se expressa como se comportasse no mundo, então, essa relação (significativa) do animal com o ambiente exigiria por parte do Homem que a interpretasse como comportamento.

Nessa discussão, Buytendijk (1977) recupera ainda os conhecidos filmes e desenhos animados representados por movimentos de figuras geométricas, dizendo que eles também podem ser entendidos como modos de comportamento, ou seja, enquanto "acts of persons" (atos de pessoas). Estes exemplos, que definem diversas maneiras de "jogar e se comportar no mundo" podem se apresentar de diversas maneiras, pois, há diversidade no jogar. Outra menção do mesmo autor é quando se refere ao campo da engenharia e da arquitetura ao dizer que "entre duas vigas há um jogo". Essa expressão pode levar a entender que há dois pedaços de concreto ou madeira que podem ser deslocados de um lado ao outro, no entanto, permanece a ideia de "jogo das vigas", tal como uma quantidade de materiais e outros necessários para construir ou elaborar casas, edifícios ou o que quer que seja. Observe-se que a palavra 'jogo', na linguagem, se apresenta de modo amplo, delicado e peculiar, pois, há o 'jogo da linguagem'

Pode-se dizer, então, que uma análise da linguagem comum e corrente diante do conhecer sobre o *jogo* e *jogar* em diversas culturas não poderia comportar todo o sentido e significação da atividade lúdica humana (*Spielen*). Para compreender o jogo em sua amplitude antropológica seria preciso estar imerso no fenômeno, este que exigiria uma minuciosa observação dos momentos que se revelam e que ainda não estão elucidados, "posto que está encoberto entre o conhecimento dos objetos e a manifestação da linguagem corrente, e essa pode ser tanto *verbal* (a palavra) quanto não-verbal (o jogo)" (CARDOSO, 2016, p. 206).

Os fenômenos que se apresentam a nós são um conhecer que se coloca como preliminar do significado, do que é visível. Buytendijk (1977) vai dizer que ainda existem outras formas "invisíveis" que irão manifestar-se, sendo apenas então pela linguagem que vai tornar-se possível acessar o significado. Assim, pode-se pressupor que essa linguagem estaria carregada de condições históricas e sociais, bem como individuais, por isso os termos e expressões em torno do jogo nem sempre correspondem aos mesmos fenômenos. O holandês quer dar ênfase à constatação de que a língua daria acesso a um conhecimento preliminar das significações dos fenômenos que se manifestam neles próprios (BUYTENDIJK, 1977), estes que na maioria dos casos *não são dados*.

Como linguagem não-verbal (o jogo), Buytendijk se refere às reflexões heideggerianas (*Ser e Tempo*, 1927), em torno da *casa do ser*, recuperando a passagem

do alemão, que diz: "A essência da linguagem não se esgota na significação, nem tem apenas caráter de sinal e de cifra. Uma vez que a linguagem é a casa do ser, nós chegamos a ele pela atividade contínua de andar por essa casa" (HEIDEGGER, 1927, *apud* BUYTENDIJK, 1977, p. 64). Para Buytendijk, esse andar contínuo pela casa do ser, da linguagem, seria a tarefa da fenomenologia. O andar em atividade ocorre diante o *ir* e *vir*, no retroceder e no avançar contínuo "nessa casa", portanto em um permanente recordar-se. Buytendijk (1977) explica ao dizer que "quem não é capaz de lembrar-se como brincou durante sua infância – e depois –, como ele e o seu meio ambiente falaram sobre aquilo, a pessoa é inacessível qualquer compreensão do significado humano do fenômeno que estamos acostumados a chamar de 'jogo'" (p. 65). Essa recordação faria o homem se reconduzir a si mesmo, o remetendo à inseparabilidade do mundo (este que diante o "objetivismo" que parece opor-se ao Homem) e da identidade humana, sendo nesta inseparabilidade, algo inalienável e verdadeiro surgiria e se tornaria visível, despertando então a disposição de aceitá-lo enquanto tal. Somente com a premissa da "inseparabilidade do mundo e do eu fundamentaria a possibilidade de 'ver' 'plasticamente' nos fenômenos da natureza o caráter humano do jogo e de descrevê-lo" (BUYTENDIJK, 1977, p. 65).

A referência a Scheuerl (1959, *apud* Buytendijk, 1977) localiza ênfase à observação de que se trata da descrição de "fenômenos" em que não se almeja ver qualquer objetivo, finalidade ou intenção. Para uma antropologia do jogo é imprescindível estar-imerso ao fenômeno, até porque a ideia de compreensão e explicação *originais* e *intuitivas* dos fenômenos implica o contrário da ingenuidade e de um olhar não crítico.

Na busca de compreender o fenômeno do jogo, Buytendijk (1935, *apud* Cruz, 2012) realizou uma descrição fenomenológica dos seus momentos que, a partir de Cruz (2012) podem ser os seguintes: *pre-ludere* (prelúdio); *in-ludere* (inlúdio); *inter-ludere* (interlúdio) e *pos-ludere* (poslúdio). Cruz menciona que a utilização da palavra *luderes* vem de *ludus*, vocábulo de origem latina que se refere ao jogo, permitindo diálogo com a língua portuguesa. As descrições dos momentos constituintes se mostram importante para compreender o fenômeno em si, mas também indicam direções de como aconteceria o encontro entre o jogo e aquele que é jogado. As etapas descritas aparecem bem demarcadas em vários jogos.

Segundo Cruz (2012), o holandês utilizaria os termos prelúdio e epílogo – de tradução do espanhol – para se referir aos momentos que antecedem, bem como o de término do jogo, respectivamente. No entanto, Cruz opta por utilizar a expressão *pre-ludere* e *pos-ludere* para manter o jogo de palavras em alemão (*Vorspiel* e *Nachspiel*). Cruz (2010) recupera também o termo *in-ludere* com inspiração em Huizinga³⁴ (*Homo Ludens*, 1938) que significaria algo como *estar-em-jogo*. Durante a investigação de Cruz emergiria ainda outro termo, denominado de *inter-ludere*. Trataremos destas expressões a seguir.

A primeira situação do jogo é descrita como *pre-ludere*, que diz do momento que antecede o jogar de fato (CRUZ, 2010). Note-se que o jogo ainda não está posto ou acontecendo, mas, não significa que esteja ausente. Alguns elementos seriam importantes para compreender esta etapa: o primeiro diz da necessidade de escolha deste jogar, já que a manifestação do jogo pressupõe *jogar* alguma coisa; e segundo, diz da escolha do jogo específico ao qual o jogador irá se submeter, isto é, suas regras e acordos. Aqui se coloca uma questão essencial deste entendimento de jogo: por princípio, o potencial jogador não é obrigado jogar, mas almeja jogar. Haveria nesta situação um flerte entre o jogador e o jogo, de modo que o jogo atrairia o jogador a seu mundo. Buytendijk (1935, *apud* CRUZ, 2012) chamou esta tensão de *timidez*. "Tal evento é inclusive descrito por esse mesmo autor com a imagem de uma porta: [...] "sem entrarmos na casa que ela encerra já nos relacionamos com esse outro mundo que está diante de nós e se apresenta cheio de vida, som e luz" (CRUZ, 2012, p. 8). Portanto, ao decidir adentrar pela porta representada pela metáfora anterior, passaria então do flerte com o jogo para o seu estar acontecendo. Vale a ressalva que nesta primeira etapa, ainda assim seria o jogo que possuiria o controle da situação. Sempre é o jogo que joga, o jogador é sempre um *ser jogado* (BUYTENDIJK, 1977; GADAMER, 1997).

Após essa decisão positiva e voluntária de assumir a tarefa do jogo, há o momento que pode ser chamado de *in-ludere*. Ao se deixar levar pelo novo mundo que se desenrola a cada instante, o agora, é o jogo que joga com o jogador (CRUZ, 2010). Cruz (2012) recupera com precisão a passagem do filósofo Eugen Fink que diz: "[...] passamos simplesmente a nos ver como estando em um mundo entre coisas que nos

³⁴ "Por meio da etimologia da palavra descrita por este autor, descobrimos que o verbo "iludir" vem de *illudere* que por sua vez, vem de "*in-ludere*" que significaria algo como "estar-em-jogo" (CRUZ, 2012, p.7).

vêm ao encontro neste mundo" (p. 9). Que mundo do jogo é este? Há que lugar levaria o jogar?

No jogo há movimento, encontro, tensão, relaxamento, amor e medo ao desconhecido. Há movimento em seu entendimento amplo, tal como compreendido por Buytendijk (1935, *apud* Cruz, 2012): "próximo da compreensão da intencionalidade em fenomenologia, que abarca tanto uma ação efetiva do corpo como também imaginação, expectativa de movimento, emoções, memórias etc" (p. 9).

Talvez a principal característica intrínseca do jogo, que pertence ao momento *in-ludere*, isto é, situação qual o jogo acontece, é a imprevisibilidade. O jogo nunca está dado por completo em seu início, é somente no seu desenrolar que vai se mostrando e movimentando (co-movimentando) o mundo que se abriu a ele. A incerteza, imprecisão e angústia acompanham todo jogo, por isto que Buytendijk (1977) menciona o fato de que os jogos de azar são a alma de todos os jogos. A imprevisibilidade é elemento crucial do jogo, e quando isto é destruído ele perde sua espontaneidade, pode torna-se rígido e sem emoção (BUYTENDIJK, 1935, *apud* CRUZ, 2012).

O termo *poslúdio*, como a própria expressão indica, refere-se ao momento em que o jogo termina de maneira definitiva. Buytendijk (1935, *apud* Cruz, 2012) diz que nesta esfera há uma mistura de emoções, tanto a melancolia (por não poder permanecer mais no mundo do jogo) do término quanto certo sentimento de satisfação por ter permanecido e chegado a uma solução definitiva (quando isso ocorre). Note-se que essa etapa pode se conectar com o primeiro momento descrito, o prelúdio, pois abriria a possibilidade de querer se entregar ao mundo desconhecido do jogo novamente, seja o mesmo jogo ou mesmo outro. Há neste caso uma abertura para retornar ao mundo do jogo, sendo este voltar-se novamente em sua repetição que o faz transformá-lo em tradição (CRUZ, 2012).

De maneira geral, essas três situações descritas (*prelúdio*, *inlúdio* e *poslúdio*) representam algumas das etapas presente em parte considerável dos jogos. Entretanto, Cruz (2012) menciona que existem jogos que são ou precisam ser interrompidos por alguma razão, seja por vontade própria (sono, fome, cansaço em jogos de mesa) ou por própria exigência do jogo (intervalo e pausas nos jogos de competição). Esse intervalo pode ser nomeado como *inter-ludere*. O mesmo autor lembra que este momento do jogo

pode apresentar familiaridade com o momento do fim, o *pos-ludere*, pois, pode emergir satisfação e alívio diante da pausa (que pode ser minutos, horas ou dias) ou desapontamento pelo intervalo acontecido.

Antes de recapitular os momentos do jogo, é preciso retomar a questão de porque descrever tal processo. Buytendijk (1977) nos lembra que uma análise fenomenológica, esta que trata da observação e descrição de fenômenos, não implicaria em um olhar ingênuo e desinteressado. No horizonte de uma antropologia do jogo, estar imerso ao fenômeno se torna importante para mais bem observá-lo. Observe-se que a descrição não almeja tornar-se uma hermenêutica do jogo, até porque não é a interpretação que objetiva a fenomenologia, mas sim o voltar às coisas mesmas. Portanto, essas descrições iniciais de Buytendijk (1935) a partir de Cruz (2010; 2012) são o próprio exercício fenomenológico sobre o fenômeno do jogo.

Note-se que o momento prelúdio (*pre-ludere*) diz da situação em que o jogador e o jogo ficam frente a frente. Há tensão neste encontro, tal como um flerte entre os envolvidos. Neste caso, é o jogo que seduz o jogador, pois, apesar da ausência do jogo em seu *estar sendo*, o jogador é quem é seduzido, até porque o jogo não precisa do jogador para existir no mundo. É preciso que o jogador se entregue ao jogo por vontade própria (pois, caso seja forçado se perderia o espírito do jogo). Quando o jogador se permite adentrar no mundo do jogo – exemplo da abertura e de seu adentrar à porta – emerge outro momento, o inlúdio (*in-ludere*). O estar em jogo, momento que define o inlúdio, é aquele em que o jogo acontece; o jogo é o seu desenrolar, não está dado de antemão. É preciso entender que nestas premissas é o jogo que joga, portanto, o jogador precisa aceitar humildemente – no sentido das regras e combinados estabelecidos – permanecer nesse lugar (ou seria um não-lugar?!). Vale retomar: a imprevisibilidade é elemento importante do jogo. Já o pós-lúdio (*pos-ludere*) representa o fim, o encerramento de tal jogo. Esse término às vezes é acompanhado de certa melancolia, entretanto, ao mesmo tempo, uma nova porta se abre, com novas possibilidades de um novo jogo. Por fim, o período inter-lúdio (CRUZ, 2012) seria quando ocorre uma pausa (seja por opção dos participantes ou do próprio acordo do jogo). Essa pausa pode ser de curta ou longa.

Tecer alguns comentários com fins de esclarecimento sobre um fenômeno que fundamenta a maioria dos jogos parece, ainda, apropriado. No tópico a seguir é retomado o fenômeno do *vaivém* lúdico, na tentativa pensá-lo como conceito.

3.4.3 Nota sobre um importante fundamento do jogo: o vaivém lúdico

Até o momento no texto, a ideia do fenômeno vaivém lúdico foi caracterizada como inerente ao jogo (e assim permanece), mas, para uma maior imersão no conceito, talvez seja preciso continuar a elaborar e refletir melhor sobre este *acontecimento*. Por isto, buscamos, então, com referência fundamentalmente em Buytendijk (1977) e Gadamer (1997), caminhar em direção a este fenômeno.

Abordamos em momento anterior, mesmo que de maneira breve, a tese gadameriana (1997) segundo a qual é o jogo que joga com o sujeito, tornando-se assim o verdadeiro sujeito do movimento lúdico. Mas o que significa isto? Para compreender a esfera deste movimento lúdico em que o sujeito está envolvido é preciso retomar a questão do vaivém lúdico.

De maneira inicial, talvez seja proveitoso perguntar sobre a questão entre lúdico e jogo. Se Gadamer (1997) argumenta na direção de que o sentido primário do jogo é o sentido pelo qual algo se *desenrola* ou *entra em jogo*, caberia retomar então a explicação, do mesmo autor, ao dizer que o vaivém pertence por completo ao jogo, não existindo qualquer individual³⁵. Isto indica que no momento do jogo que se poderia caracterizar como in-ludere/inlúdio, situação em que ele se desenrola, estaria, portanto, ausente qualquer atividade, aparecendo somente o vaivém (mantendo sua particularidade enquanto inerente ao jogo). Note-se que não existiria – utilizando a expressão de Gadamer – um "jogo-só-para-si".

Buytendijk (1977) é coerente ao questionar tal diferenciação, pois ela indica que somente aquilo que é e tem evidência seria sempre o vaivém lúdico, de maneira que no jogo humano o vaivém lúdico é também atuante. O holandês sugere a interpretação no sentido de que existe, conforme sugere Werner (1948, *apud* Buytendijk, 1977) "um movimento pendular contínuo entre o jogo e a vivência da realidade". "O caráter intermediário da realidade do jogo como ela oscila para lá e para cá, entre a fantasia e a vida cotidiana" (p. 67).

³⁵ O sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganham representação (GADAMER, 1997, p. 109). Ao mesmo tempo, pelo desenrolar do jogo, não se encontra, portanto, um sujeito fixo que esteja jogando ali. Para o autor, o jogo de fato é a consumação do movimento como tal.

Além de Werner, o holandês recupera a observação de Hansen (1949, *apud* Buytendijk, 1977), que compreende esse vaivém como alternância entre aparência e realidade, sendo que "tal modalidade do vaivém só se manifestaria numa fase tardia da infância (aos 4 anos), quando ocorre uma transição do 'jogo interpretativo' para o 'jogo representativo' e quando a criança sabe que ilusões e fantasias não correspondem à verdade" (p. 67).

Observe-se que mesmo o vaivém sendo elemento característico, a essência do jogo humano – contando que sempre se trate de uma relação entre aparência e realidade, (Buytendijk, 1977) –, o vaivém não seria apenas a manifestação do elemento lúdico. Neste caso emerge um problema filosófico, pois a aparência é uma expressão tão pouco sondada e tão delicada quanto o conceito de ser³⁶ (FINK, 1957, *apud* BUYTENDIJK, 1977).

No âmbito que corresponde à aparência, Buytendijk (1977) recupera em Fink (1957) que a atividade lúdica humana é um prazer singular pela aparência, sendo por isso que uma perspectiva do jogo na antropologia exige aproximação com a questão do sentido humano imaginário. Aparência, neste caso, são simplesmente de imagens objetivamente existentes (FINK, 1957, *apud* BUYTENDIJK, 1977).

Em vias de explicação, Buytendijk diz que sempre estamos jogando com imagens, estas que jogam conosco. Elas se referem ao modo com o que as coisas se apresentam: um objeto é objeto lúdico só na medida em que possui caráter de imagem. "A esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e fantasia" (BUYTENDIJK, 1977, p. 68). Este lúdico sobre o qual estamos tratando, não teria elementos de "objeto ou coisa" e suas características não podem ser reconhecidas pela técnica e pela razão. Não há um jogo pré-determinado, e nem se joga com algo determinado, mas este algo só vai ganhando forma pelo contato, pelo processo de mover e ser movido. O vaivém do jogo emerge somente na espontaneidade da alternância de tensões e relaxamentos que são vividos com a surpresa de um novo descobrir, e só assim lhe confere o caráter de jogo. Valeria trazer a explicação de Buytendijk (1977) em que utiliza os exemplos do tocar (verbo que em alemão é homônimo do verbo "jogar") um instrumento e do cantar (que não recebe o verbo *jogar*).

³⁶ Para Fink (1957 *apud* Buytendijk, 1977), "Uma vez que o jogo é a criatividade finita na dimensão mágica da aparência, a determinação conceitual do jogo em termos ontológicos remete às questões cardinais da filosofia, à especulação sobre o ser e o nada, o parecer e o tornar-se". (p. 68).

Ao fazer música (para ser mais específico, pode-se utilizar o exemplo de um instrumento de cordas) há uma produção de impulsos sonoros que desencadeia tensões no ambiente, sonoridade que volta àquele que a produz pelas vias auditivas, ocasionando, portanto, novas tensões. "Tocar música é brincar com a música, que brinca conosco. O piano e o violino são apenas instrumentos, não são objetos de jogo" (Buytendijk, 1977, p. 69). Tocar um instrumento musical é jogar com a música que joga conosco.

Note-se que, como na experiência em um improviso no instrumento musical, os sons que geram suas progressões, sejam os acordes e seus tons, desafiam àquele que joga, tal como se esperasse resposta do jogador, ou ainda, como um convite (ou seria ordem?) para caminhar em novas direções, em novos sons e melodias.

Pensando ainda sobre a ideia do improviso musical, continua o autor: "Nesse jogo existe, portanto, o vaivém de tensões e relaxamentos, pois a plasticidade acústica manifesta-se em suas dimensões pseudo-espaciais como um parceiro dinâmico de tensão e relaxamento". (p. 69). No caso do instrumento, há a questão da *possibilidade*, isto é, o espaço para a surpresa do inesperado.

Analisemos agora, mais especificamente, o exemplo do instrumento musical piano. Ao observar o instrumento – pode-se recordar, aqui, o primeiro momento do jogo, o prelúdio – nota-se que todas as possibilidades musicais estão postas, isto é, se encontram 'a um toque de tecla'. No caso do piano, temos o princípio que é só apertar as teclas, pois, o instrumento (que se pressupõe em boas condições) já se apresenta em suas possibilidades musicais. Entretanto, ao aceitar as condições do jogo musical, tal como em um improviso (vide a situação *in-ludere*), a pessoa mais experiente no instrumento é encaminhada a uma nova esfera (mundo), ou seja, percorre e 'é jogada' pelas progressões musicais que vão se desenrolando nessa experiência musical. É preciso enfatizar neste exemplo que, diante a experiência do jogo musical, apesar de ser a pessoa que realiza a ação de tocar determinada tecla do instrumento piano – na vivência do improvisar –, é o jogo musical que domina a situação, pois, o vaivém de tensões e relaxamentos é que fazem fluir os sons, e reflete diretamente no processo musical da pessoa que toca, inclusive em seu repertório técnico. Em termos práticos musicais, pode-se dizer que no improviso é o jogo da música que dita à direção. Um repouso em determinada nota ou acorde pode exigir determinadas progressões

harmônicas que não estavam delimitadas anteriormente, observe-se: é o jogo jogando com o jogador.

É por estas colocações que o cantar não é compreendido em sua expressão do jogar, pois, parte-se do princípio que é um conteúdo determinado (como no recitar de um poema ou de um conto) com características de apresentação com um começo e um fim bem delimitado. Na maioria dos casos, tendo exceções, não há flexibilidade e abertura para uma esfera que não estivesse em vista. A experiência com instrumento musical, tal como o exemplo do piano, pode apresentar características como a do canto, enquanto a execução de uma peça ou trilha sonora na íntegra, do início ao fim. Estes exemplos evidenciam o lugar da imprevisibilidade do jogo, abertura essa só possível quando há espaço para o diálogo, isto é, permissão do desenrolar em seu vaivém lúdico.

Nesta trajetória trouxemos alguns elementos para mais bem entender o fenômeno do vaivém lúdico do jogo. Gadamer (1997) diz que é quando o jogo "se desenrola" em sua espontaneidade que o vaivém aparece. Nesse caso, Buytendijk (1977) recupera Fink (1957) ao dizer que esta aparência são as imagens objetivamente existentes, sendo as esferas das imagens que permitem as esferas das possibilidades e da fantasia. Para Buytendijk (1977) o vaivém do jogo emerge da alternância que produz tensões, relaxamento e surpresas. Os exemplos dos instrumentos parecem ser corretos ao abordar a questão do jogo, especialmente ao tratarem da diferença de linguagem entre jogar e cantar.

No tópico a seguir trataremos a questão do ser juvenil em Buytendijk, na tentativa de direcioná-lo ao jogo e a ideia de "se-movimentar".

3.4.4 Buytendijk e a compreensão do ser *juvenil*: um adentro

Buytendijk (1935, *apud* CRUZ, 2010) em seu texto "El juego y su significado" menciona que o *juvenil* teria impulso para o jogo. Mas o que significa isso? A palavra juvenil é tradução dos termos '*Jugendlich*' no alemão e '*Jongeren*' em holandês. Nesta expressão, o termo jovialidade, o autor deixa claro, não se refere à faixa-etária, e sim a uma chamada *vivacidade*. O ser juvenil teria um modo específico de ser e uma maneira peculiar de se relacionar com as coisas.

Não se pode confundir a natureza do juvenil com a natureza da juventude. A jovialidade não é propriedade do jovem, de fato os adultos podem apresentar características do juvenil, ao passo que muitos jovens não possuem características de vivacidade. Para Buytendijk (1935, *apud* CRUZ, 2010) a essência do jogar tem a ver com o juvenil. Para ele, não é possível compreender a essência do jogo sem considerar a essência do juvenil. Mas que características pressupõem essa jovialidade?

A primeira característica do juvenil, segundo Buytendijk (1935, *apud* CRUZ, 2010) está relacionada com a *indireção*. Esta seria uma propriedade comum em crianças e animais, sendo facilmente percebida no agir de cada uma. Como o próprio termo indica, é a ausência de um sentido único e linear, de uma direção que não está orientada a um fim, como uma dificuldade de adaptação às circunstâncias de caráter externo. O autor apresenta quatro aspectos essenciais ao observar o comportamento das crianças:

(1) o movimento da criança recomeça incessantemente e é disparado por qualquer coisa (não há uma razão determinada, nem ponto de partida e chegada implicando no conceito mesmo de direção); (2) não há características de um movimento linear e nem o de uma rápida mudança de direção com sentido (não assinala um progresso ou continuidade); (3) a indiferença em cada momento é o que produz a disponibilidade para a mudança de direção (a criança se distrai facilmente); (4) nem o corpo e nem o juvenil se acha adaptado às circunstâncias exteriores (BUYTENDIJK, 1935, *apud* CRUZ, 2010, p. 65).

A passagem acima apresenta uma importante consideração sobre o movimento da criança: o "se-movimentar" *com fim em si mesmo*. A coincidência da unidade entre percepção-movimento também se torna evidente, pois as mudanças de movimento vão acontecendo diante das percepções que vão surgindo no ato de se movimentar, e assim ocorre sucessivamente. Essa *indireção* do organismo em sua vivacidade se desenrola de uma relação única com o ambiente, e para isto utiliza da expressão de Erwin Strauss (*apud* Buytendijk, 1935) de *atitude pática*, bem como sua antítese, a atitude gnóstica, para exemplificar a questão. De maneira breve, podemos considerar que a atitude pática seria a "permissão" daquele que se movimenta para o mundo, ao deixar envolver-se com o desconhecido, como uma abertura a um espaço que se mostra estranho:

vivenciamos originalmente o meio ambiente com base em processos funcionais circulares que unem a percepção e movimento. Este viver original é livre de todo pensar acerca do enfrentamento das coisas com que nos relacionamos nesse processo: é um vínculo imediato, de comunicação pré-

compreensiva (*Volkelt*) estabelecida entre o organismo e os fenômenos (CRUZ, 2010, p. 66).

O autor complementa:

queremos dizer que os órgãos do sentido nos oferecem primeiro a vivência de ser captado e captar. Então, a atitude pática do juvenil se refere à sensibilidade para os movimentos (luzes ou cores, por exemplo); são impressões que nos impressionam e nos fazem vivenciar uma forma de movimento. Ou seja, não só percebemos o movimento, mas também nos movemos; isto é co-movimento. É como se o jogo, enquanto ambiente, nos envolvesse enquanto jogamos (CRUZ, 2010, p. 67).

Buytendijk diria que atitude pática seria o deixar ser "captado" pela totalidade (no sentido de deixar ser tocado); enquanto a atitude gnóstica, como antítese, almejaria "captar" o ambiente que se mostra. Para o holandês, quando predomina a atitude pática, experimentamos o ambiente (mundo) de maneira única e peculiar. O exemplo do baile de valsa traz a questão: na dança, o movimento não é orientado pelo ambiente nem limitado por ele. Há uma dança para além daquilo que está à frente, pois nos tornaríamos mais íntimos, sentindo-nos como o próprio espaço (momento este que a atitude gnóstica não alçaria). Neste caso, toda relação com o objeto se esfacelaria. Assim, no contato com o ambiente (agir, atitude), aquele que possui a jovialidade põe-se à frente, responsabilizando-se por si, não somente recuando diante das adversidades do desconhecido, mas como uma ambiguidade permanece no *ir* e *vir*.

Outra característica da *indireção* diz da indiferença (de trajeto) por parte daquele que se movimenta, essa que pode nos direcionar a ideia de *movimento circular*. Para Buytendijk (1935, *apud* Cruz, 2010) este último termo representa a falta de objetificação do movimento, ou seja, não é determinado por uma finalidade. No *movimento circular*, parte-se da premissa de que o movimento reflui em si mesmo e encerra seu significado no próprio, ou seja, carece de referência final (não é conduzido a nada e não tem término). O autor diz que somente o *movimento circular* seria repetível, pois o prazer de movimentar-se nutriria este impulso. Observe-se que para Buytendijk, o jogo não teria interesse externo, fazendo com que ele seja infinito, pois sempre surge dos impulsos, da ânsia de movimentar-se, que acaba retornando a si mesmo, isto é: um movimentar-se com fim em si próprio.

Ao considerar o movimento de impulso juvenil como espontâneo, circular e rítmico, abre-se espaço para uma importante característica do jogo, que Buytendijk

(1935, *apud* CRUZ, 2010) apresenta como "*estado de embriaguez*". Este estado (*dronkenschap*, no holandês) seria efeitos rítmicos que podem surgir em jogos ou em movimentos, tal como a dança. A embriaguez, em sua essência, é caracterizada por uma anulação do ser, como um perder-se, mas não está associada em sua terminologia à ideia que se tem dos *sonhos* ou *estar sonhando*. "Os estados de embriaguez podem apresentar-se no jogo de diversas intensidades e há o perder-se mediante movimentos que se repitam e refluam homogeneamente. Ou seja, pelo fato destes movimentos serem circulares e consistirem em um *ir* e *vir* sem ponto fixo de orientação" (CRUZ, 2010, p.71, 72).

Ainda tratando da *indireção*, o ser juvenil possui certa resistência ao controle exterior, principalmente no que tange à liberdade corporal, indicando a necessidade de repensar as estratégias de ensino na Educação Física. Nota-se que plenitude vinculada à espontaneidade representa a dinâmica da *jovialidade*.

A segunda característica é a que Buytendijk chama de *afã de movimento*, podendo ser entendida inicialmente como certa potência que o organismo jovem possuiria. É possível designá-la também como *vitalidade*. Esta espontaneidade é caracterizada na criança por sua agitação incessante e sem descanso, por um impulso interior – pleno e sem sentido final – que não poderia ser caracterizado por reações do ambiente e do sistema nervoso³⁷ (BUYTENDIJK, 1935, *apud* CRUZ, 2010).

Essas características, a indireção, afã de movimento, a atitude pática e a coragem de se pôr ao desconhecido, seriam elementos do juvenil, sendo em seu conjunto que conduzem à esfera do jogo, o jogo que joga conosco. Podemos considerar então, um elemento crucial do jogo: *o seu desenrolar*. Não se tem, portanto, um plano de realização. Certamente, é possível que alguns, em sua complexidade, os tenham, mas de fato, não de maneira tão definida, pois há ainda o elemento *surpresa* do jogo enquanto *fenômeno vital*.

Neste trajeto identificamos que para o autor, o jogo é definido pela espontaneidade. Por isto, dificilmente se joga com o conhecido, porque a falta de espontaneidade e da surpresa implicaria em perda de interesse ao jogo. O jogo, que é espontâneo, deve ser definido como um impulso interior e não como reflexos de matriz

³⁷ A pergunta é: de onde ele estaria vindo? Da vitalidade? Do espírito?

fisiológica ou própria do ambiente externo. O jogo origina-se como o movimento mais vital do humano: o respirar. É um *querer mover-se*.

Assim sendo, pode-se dizer que para Buytendijk, a essência do jogo tem muito a ver com o que ele chama de 'vivacidade'. Esse *espírito juvenil*, que comporta a ideia de um impulso de movimentar-se resultaria em uma relação entre o jovem e o ambiente, intensa e delicada. Nesse caso, o juvenil não toma posse do jogo em perspectiva de objeto, mas acaba sendo agarrado por ele mesmo. Ou seja, não possui controle da situação em questão, está aberto à imprevisibilidade do ambiente. Note-se a dinâmica do ir e vir, do vaivém, regras necessárias para que o jogo aconteça.

Por fim, a partir destas questões explanadas, o pêndulo entre tensão e relaxamento, que diz Buytendijk ser uma das principais características do jogo, se apresentam, agora, de maneira mais esclarecida.

3.5 Do passo atrás em Buytendijk: para pensar o "se-movimentar"

Retomar parte da tradição holandesa de pensar filosoficamente o movimento humano, especialmente nas discussões do holandês F.J.J. Buytendijk possibilitou trazer, nesse processo do trabalho que exigiu *se deixar levar ao desenrolar da pesquisa, junto ao ir e vir que se apresenta inerente ao pensar*, conceitos e experiências importantes para refletir a ideia de "se-movimentar".

Como observado, Buytendijk é conhecido como um dos primeiros a postular a ideia de '*movimento-próprio*'. O autor propunha a necessidade de pensar o "se-movimentar" enquanto expressão da existência humana, seguido da necessidade de revisão – no sentido de mudança e superação – de uma ideia de movimento humano que aparentava estar desconectada daquele (*ser*) que o realizara e do mundo, tal como um simples deslocamento no tempo-espço.

No trajeto percorrido neste capítulo, foi dada atenção ao olhar fenomenológico que o autor propõe ao primeiro sorriso da criança. Neste caso, fez com que fosse retomado outro conceito importante das reflexões do holandês: a fenomenologia do encontro. Ao apresentar a ideia de encontro aparente e autêntico, emergiu outra discussão em Buytendijk, qual o autor se dedicou a pensar: *o jogo humano*.

No processo de compreensão do fenômeno do jogo em sua perspectiva antropológica, encontrou-se uma discussão com potencial importante para pensar o "se-movimentar". Reconhecemos alguns elementos que caracterizam o fenômeno do jogo, tais como apresentados a seguir.

O fenômeno do jogo sempre aparece enquanto um modo de comportamento, portanto, há diálogo no jogo. Mas, ainda é preciso dizer algo desta constatação. O fenômeno do jogo exige, por parte daquele que joga abertura suficiente, ou humildade – como prefere Buytendijk e Gadamer – para aceitar as condições propostas pelo jogo. Note-se que, ainda assim, é o jogo que joga com o jogador. Esse jogo, que há diálogo e acontece pelo contato, ocorreria na consolidação do que Buytendijk nomeou de encontro autêntico. O encontro entre existências. Parece que é a partir deste ponto que é possível retomar o "se-movimentar", pois, podem-se supor relações e aproximações que seriam inerentes tanto ao jogo quanto à ideia "se-movimentar".

Tanto no "se-movimentar" quanto no jogo há o fenômeno da *imprevisibilidade*, portanto, as relações com o mundo (do jogo ou de movimento) não estão dadas de antemão. Sempre há novas possibilidades. Essas características podem potencializar o que nos termos da *Bildung* se conhece enquanto espírito da singularidade. Como observado, auto-formação também é auto conhecer-se, esta que exige amor e coragem ao que ainda se desconhece. No "se-movimentar" há um movimentar por si próprio, tal como uma ousadia (em referência ao *sapere aude*) de se movimentar.

O "se-movimentar" exige coragem, sensibilidade e abertura para relacionar-se com o até então desconhecido. É deixar-se *ir e vir* diante das tensões e relaxamentos que envolvem o ato de existir.

O fenômeno da '*indireção*', expressão característica da jovialidade, representa uma essência do *movimento-próprio*: o movimento *com fim em si mesmo*, resistente ao movimento com caráter instrumental. Como o *jogar*, aquele que se movimenta também é, de alguma maneira, jogado. O "se-movimentar", bem como o jogo, está aberto ao desenrolar e ao imprevisível. Por fim, o juvenil em sua jovialidade (*vivacidade*) seria não só propício (facilitador) ao jogo, mas sim ao próprio "se-movimentar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS: "se-movimentar" (*Sich Bewegen*) e formação humana (*Bildung*): diagnósticos e desdobramentos

A pesquisa procurou mostrar possíveis eixos de aproximação entre a abordagem filosófica de movimento humano, o "se-movimentar", com a tradição alemã de formação humana, a '*Bildung*'. Neste processo, foi possível também *dar um passo atrás*, na base do que seria pensar filosoficamente o movimento humano no holandês F. J. J. Buytendijk, na tentativa de recuperar abordagens ao tema que, de alguma maneira, não tiveram muita entrada no âmbito das discussões da Educação Física brasileira. Portanto, no sentido de potencializar e trazer novas reflexões.

No primeiro capítulo nos dedicamos a compreender a problemática em torno do movimento humano. Isto exigiu que discorrêssemos sobre as questões que envolvem pensar sobre conceito e o próprio movimento. Como notado, não há consenso conceitual na Educação Física acerca do movimento humano, bem como em qualquer conceito, entretanto, não significa que não haja a prevalência de interpretações hegemônicas.

Esse trajeto exigiu retomar o debate do "se-movimentar" no seio da discussão da Educação Física brasileira, nesse caso, foi preciso recapitular os pilares da estrutura científica da época, bem como o período conhecido como 'movimento renovador' e suas implicações ao pensar a Educação Física. Como observado no texto, nesse período houve maior aproximação com outras áreas, como as Teorias da Educação, proporcionando novas possibilidades em termos de repertório para pensar o campo de conhecimento. A inserção da discussão sobre cultura na Educação Física é evidente neste aspecto.

Ao pensar as principais abordagens de movimento humano com vistas à Educação Física, isto é, outras lentes de interpretação do movimento humano, emergiram as de referência morfológicas, biomecânicas, empírico-analíticas do ato motor e filosóficas. Nessa esteira, ao pensar sobre o projeto de Educação Física de Elenor Kunz, identificou-se que é na crítica aos paradigmas científicos e analíticos ao movimento humano que a ideia de "se-movimentar" ganha força no contexto brasileiro, junto das críticas ao sistema esportivo e ao adestramento do movimento humano (KUNZ, 1991) nos momentos de Educação Física. É preciso dizer ainda que tais reflexões fossem, ao menos inicialmente, acompanhadas das análises educacionais de Paulo Freire.

Ao fim do capítulo, buscou-se diálogo com Elenor Kunz e Andreas Trebels na busca de explicar o porquê estudar a categoria do movimento humano na Educação Física. Dentre os argumentos, os autores descrevem os limites das Ciências Exatas e Naturais para compreender o *ser* que se movimenta em sua totalidade. Destaca-se ainda a constatação, por nossa parte, de que a concepção de movimento humano compreendida, interpretada e adotada pelos docentes refletirá, não somente no ideal de Educação Física que acontecem na escola, bem como na compreensão de ensino, corpo, educação, cultura, formação e outros que são inerentes ao ambiente escolar.

Por objetivar identificar o potencial formativo do "se-movimentar", discorreu-se no capítulo dois sobre a formação humana com tradição à *Bildung* alemã. No caminho, abordamos o conceito na tentativa de compreendê-lo contextualizado em seu período de efervescência.

No contexto da *Bildung* e educação, surgiu a problemática destas duas expressões, abrindo espaço, então, para pensar o "se-movimentar". Retomando como referência Peter Heij (2014), a educação se restringe aos períodos de crescimento, isto é, àquela que deve ser iniciada por terceiros; entretanto, a *Bildung*, seria um conceito que abrange também o conceito de educação, mas exigiria por parte do sujeito autonomia formativa para um 'auto desenvolvimento' capaz de, como nas palavras de Willi Bolle (1996), 'formar-se a si mesmo'. Note-se ênfase à autonomia do sujeito em seu processo de desenvolvimento: *trilhar sua própria Bildung*.

Neste ponto, foi possível fazer aproximações com o "se-movimentar". Como se observou no projeto do brasileiro, ao propor uma pedagogia que se compreende crítica e emancipatória (cujo eixo central seria o "se-movimentar"), Kunz (1994) reforça a ideia de que a maioria ou emancipação devem ser colocadas como principal tarefa da Educação. O processo de esclarecimento racional estabelecido via ação comunicativa na Educação Física poderia refletir 'iluminando' os interesses ocultos na cultura do movimento, dentre eles o da indústria esportiva.

Note-se que seria por meio da cultura do movimento que partiria o processo de esclarecimento. Identifica-se, portanto, que na proposta iluminista de esclarecimento, trajeto este que se daria pela maioria, ato que exige autonomia e responsabilidade de

"falar com a própria boca" se traduziria, no contexto de uma concepção que se pretende crítica e emancipatória, no ato de "se-movimentar" (*movimento-próprio*; *Sich Bewegung*) por si próprio e não somente na reprodução de movimentos sem a devida autonomia por parte de quem os realiza, isto é, copiados e já designados. Dentre as concepções de movimento humano, o "se-movimentar" se mostra enquanto aberto às possibilidades e às vivências da cultura do movimento.

Nesta linha de interpretação, pode-se supor que há no projeto de Elenor Kunz uma concepção de formação humana, que ao menos em parte, é inspirada na tradição da *Bildung*, no conceito de *Aufklärung* (esclarecimento ou emancipação) legado por Kant. Em certa medida, o "se-movimentar" de Elenor Kunz se apresentaria como uma resposta, ou melhor, uma contribuição resultante de provocações de uma formação na Educação Física com vistas à formação humana/cultural: à *Bildung*.

A investigação com maior profundidade dos pensamentos de Buytendijk proporcionou trazer à tona reflexões acerca do *movimento-próprio*, do fenômeno do encontro e do jogo. A ideia de comportamento, que está pressuposto tanto no fenômeno do jogo quanto no *movimento-próprio* é crucial no entendimento do autor.

Seja no "se-movimentar", no fenômeno do encontro ou no do jogo, há abertura ao detalhe da *imprevisibilidade* e do *desconhecido*, nesse caso, as relações com o mundo (do jogo ou de movimento) não estão dadas de antemão. Sempre há novas possibilidades. Encarar e explorar as possibilidades daquilo que ainda não é conhecido exige coragem, amor, sinceridade e ousadia.

Se entendermos a *Bildung* nestes termos, talvez estas características possam potencializar o que na expressão da formação humana se conhece enquanto espírito da singularidade. Auto-formação também é auto conhecer-se, caminho esse que exige humildade e abertura ao que ainda se desconhece.

Na difícil tarefa de retomar Buytendijk, no sentido que designamos enquanto 'dar um passo atrás' no que seria pensar o "se-movimentar" de Elenor Kunz, reflexões sobre o jogo emergiram enquanto uma categoria importante para pensar o ser que se move.

O jogo, em seu estado antropológico, pressupõe o encontro autêntico entre existências que estejam dispostas a arriscar algo, a tentar algo. Há a fascinação do risco

no jogo, esta que alcança também o ato de "se-movimentar". Este belo, complexo e misterioso diálogo entre o *ser* e *mundo* evidente, por exemplo, no que seria o fenômeno da dança como movimento, expressaria, assim, o ser em sua existência humana autêntica. No jogo, como vivência autêntica do encontro, diversas possibilidades estão abertas ao horizonte. Repito: não estão dadas de antemão.

O movimento do jogo exige a (difícil) tarefa de arriscar, de tentar e se expor frente ao desconhecido. A transformação de si mesmo exige sensibilidade, amor e coragem de enfrentar o medo da *imprevisibilidade*, portanto, envolve uma situação de risco.

Observou-se ainda que, para Buytendijk, o *juvenil* teria impulso para o jogo. Juvenil este descrito por características como a *indireção* e o *afã de movimento* ou '*vivacidade*'. Estas peculiaridades poderiam dizer respeito também ao "se-movimentar", pois, é preciso coragem para abrir-se ao desenrolar do jogo em específico ou do mundo de movimento.

Pode-se dizer que para Buytendijk, a essência do jogo tem muito a ver com o que ele chama de '*vivacidade*'. Esse *espírito juvenil*, que comporta a ideia de um impulso de movimentar-se resultaria relação entre o jovem e o ambiente mais delicado e intenso. Nesse caso, o juvenil não toma posse do jogo em perspectiva de objeto, mas acaba sendo agarrado por ele mesmo. Não possui controle da situação em questão, portanto, há abertura à imprevisibilidade do ambiente. Note-se a dinâmica do ir e vir, do vaivém, regras necessárias para que o jogo aconteça.

No "se-movimentar" há um movimentar por si próprio, tal como um '*sapere aude*' no sentido do movimento. Como o *jogar*, o "se-movimentar" se apresenta como uma Gestalt-kreis: a unidade do movimento-percepção faz aquele que, ao "se-movimentar", o faz – parte do – mundo. Observe-se: é o deixar-se *ir e vir* diante das tensões e relaxamentos que envolvem o ato de existir. A *indireção*, expressão característica da jovialidade, representa uma essência do *movimento-próprio*: o movimento *com fim em si mesmo*. Aquele que se movimenta também é jogado. O "se-movimentar", bem como o jogo, está aberto ao desenrolar e ao imprevisível. Por fim, note-se que o juvenil em sua jovialidade (*vivacidade*) é propício (facilitador) ao jogo e à formação nos termos da *Bildung*, e possui características que são fundamentais para um "se-movimentar" pleno, espontâneo e responsável.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Zahar, 2006.

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. CLASSIFICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: redescrições... **Movimento** (Esefid/ufrgs), [S.L.], v. 18, n. 4, p. 241-263, 8 ago. 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.27727>.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

BAPTISTA, Marlon. Tomazella.. Considerações sobre o Romance de Formação. **Revista Educação Pública** (Rio de Janeiro), v. 2009, p. educ, 2009.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 73-127, dez. 1996.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, vol. 7, n. 2, p.62-68, 1986.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória, ES: UFES; Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã. **Educação on-Line** (PUCRJ), v. 6, p. 2, 2010.

BRYAN, W.L.; HARTE, N. Studies in the physiology and psychology of telegraphic language. **Psychological Review**, Washington, v. 4, p. 27-53, 1897.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. IN: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez e Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1996.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. **El juego y su significado**. Madri: Revista de Occidente, 1935.

_____. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung**: als Verbindung und Gegenüberstellung Von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise. Berlin: Springer, 1956. [Teoria geral da conduta e

movimento humano: a conexão e enfrentamento entre abordagens fisiológica e psicológica].

_____. A gênese psicológica do espírito materno: F.J.J. Buytendijk (1960). **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 111-120, 2017. Tradução de Claudinei Aparecido de Freitas da Silva. Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt Terapia. <http://dx.doi.org/10.18065/rag.2017v23n1.11>.

_____. O jogo humano. Tradução de Carlos L. Mattos e Hans P. Heilmann. In: **Nova Antropologia: O homem em sua existência biológica, social e cultural**. (Orgs.: Gadamer, H.-G. & Vogler, P.). São Paulo: EPU, 1977, p. 63-87. [Coleção Nova Antropologia, v. 4, Antropologia Cultural]. [Original alemão '*Neue Anthropologie*', 1973].

_____. The phenomenological Approach to the Problem of Feelings and Emotions. **Phenomenological Psychology**, v. 103, 1987, p. 119-132.

_____. (1988). *The first smile of the child*. In: **Phenomenology + Pedagogy**. Vol. 6, n. 1, p. 15-24. (Original em 1947).

_____. A Problemática da Dor Psicologia, Fenomenologia, Metafísica. **Phenomenological Studies - revista da Abordagem Gestáltica**, v. 24, n. 1, p. 101-113, 2018. Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt Terapia. <http://dx.doi.org/10.18065/rag.2018v24n1.11>.

CARDOSO, Carlos. Luiz. **O se-movimentar como fundamento para uma Educação Física responsável: uma leitura fenomenológica-hermenêutica**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CRUZ, Thiago de Paula. **Jogando Phantasy Star: trajetória compreensiva ao sentido de jogar video game**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. O Jogo da Obra de Arte: uma compreensão fenomenológica. **Páginas de Filosofia**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 3-16, 31 dez. 2012. Instituto Metodista de Ensino Superior. <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v4n2p3-16>.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DARIDO, Soraya. (1998). Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 20 (1): 58-66.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia? 3ª ed.** São Paulo: Editora 34, 2010.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: Tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, p. 91-102, dez. 1995.

FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE (HRSG.). **Offener Sportunterricht** – Analysieren Und Planen. Reinbek, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. Os conceitos básicos do humanismo [Formação – *Bildung*]. In: **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 6 ed. Tradução de Flávio Meurer. Revisão Ênio Giachini. Petrópolis: Vozes/EUSF, 2004, p. 44-55. [Do original alemão *Wahrheitundmethode*].

_____. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 365 p. Tradução de Flávio Paulo Meurer Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Editora 34, 2017.

GHIDETTI, Filipe Ferreira.; ALMEIDA, Felipe Quintão.; e BRACHT, Valter. A presença da Fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-655, jul./set., 2013.

HEIJ, Peter. **Begründungen eine Verantwortungs Bewegungsunterricht**. Budel, Nederland: Damon, 2006. (Tradução do holandês para o alemão por Andreas H. Trebels em 2009, e do alemão para o português por Elenor Kunz em 2014).

HUMBOLDT, Willhelm. **Linguagem, literatura, Bildung**. Florianópolis: UFSC, 2006.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008

KUNZ, Elenor. **O esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar**. Ijuí: Contexto& Educação, 1989.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991. [Coleção Educação Física, 3 ed. 2012].

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994. [Coleção Educação Física, 8 ed. 2014].

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Francisco Eduardo Caparróz. (Org.). **Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001, v. Vol.1, p. 09-38.

_____. Pedagogia Crítico Emancipatória In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2005.

_____. Por uma concepção teórico-filosófica do movimento humano. In: **anais**. V Colóquio de pesquisa qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência, 5. 2012, São Carlos, p. 59-67.

_____. Cultura de Movimento In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2014.

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Orgs.). **Dicionário (crítico) da Educação Física**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2014.

Programa Santa Maria (49ª edição): argumentos. **Santa Maria**, 2016. (48m 28s). <https://www.youtube.com/watch?v=w1S5lR58yeg> Acesso em 6 de jun. de 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MEDINA, João Paulo Subira. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RIGAUER, Bero. **Sport und Arbeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger - um mestre na Alemanha entre o bem e o mal**. Tradução de Lya LettLufit. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SCHELER, Max Ferdinandi. Diferença essencial entre o Homem e o Animal. In: SCHELER, Max Ferdinandi. **A Situação do Homem no Cosmos**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. p. 1-22. Tradução de Artur Morão.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. A dança da vida: Buytendijk e a fenomenologia do encontro [Dossiê: Fenomenologia e Subjetividade]. **Revista Estudos Filosóficos**, v. 13, p. 73-86, 2014.

_____. Buytendijk e o fenômeno do primeiro sorriso na criança / Phenomenology and interdisciplinarity. **REVISTA DO NUFEN**, v. 10, p. 105-123, 2018.

SIQUEIRA, Bruno Nascimento de; MEDEIROS, Francisco. Emilio de. O ensinar e o aprender na concepção crítico-emancipatória. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 22-30, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA E SILVA, Rosanna Valéria. Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. 1990. **Dissertação** (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SPIEGELBERG, Herbert. **Phenomenology in psychology and psychiatry: a historical introduction**. A Historical Introduction. Washington: Northwestern University Press, 1972. 411 p.

MELO SOBRINHO, N. C. A Pedagogia de Nietzsche. In: Escritos sobre Educação. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 7ª ed. 2011.

MELO DE CARVALHO, Antônio. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1978.

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Márcia. Crítica à teoria crítico-emancipatória: um diálogo com E. Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, jan. 2013, p. 45-64.

TANI, Go. et al. (2004). Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e aplicações. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p. 55 - 72, ago.

_____. Contributions of motor learning to physical education: a critical analysis. **Revista Paulista de Educação Física**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 65, 20 dez. 1992. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1992.138073>.

TREBELS, Andreas Heinrich. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Rev. Bras. Ciên. Esp.**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 338-344, maio, 1992.

_____. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**. v. 21, n. 1, p. 249-267, jan. /jun. 2003.

_____. **A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”**. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

TAMBOER, Jan W. I. Movimentar-se: um diálogo entre o homem e o mundo. **Revista Pedagógica do Esporte**, Hamburgo, v. 3, n. 2, p. 14-29, março 1989. [Tradução do Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, 1986]. [*Sich-bewegen: ein Dialog zwischen Mensch und Welt* in: *Sportpädagogik*].

VAZ, Alexandre Fernandez. Uma Europa inventada pelo futebol. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1395-1406, 2018.

_____. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, V. 25, p. 1-12, nov. 2019.

WEBER, José Fernandes. Bildung e Educação. **Educação e Realidade**, v. 31(2), p. 119-136, 2006.

WERLE, Marco Aurélio. **A angústia, o nada e a morte em Heidegger**. Trans/Form/Ação, Marília/SP/Brasil, v. 26, n.2003, p. 97-113, 2003.

WOODWORTH, R.S. The accuracy of voluntary movement. **Psychological Review**, Washington, v. 3, 1899. Supplement 2.

APÊNDICES

Apêndice 1: Nota sobre a cultura no debate da Educação Física: da problemática às possibilidades para pensar o movimento humano

A discussão da temática cultura na Educação Física brasileira emergiu com maior ênfase na esteira da crítica ao paradigma biologicista e mecanicista do corpo e do movimento, hegemônico na área até o início do que se convencionou chamar de "Movimento Renovador" a partir dos anos 1980. Pode-se dizer que discussão em torno da cultura elevou as referências da área em sua dimensão histórica e social, com ênfase nos temas do corpo e do movimento.

Considerando o lugar ontológico do corpo na constituição do ser humano, isto é, o corpo enquanto *ser* no mundo, Pich (2014) relembra que as propostas em torno da complexa relação do homem-mundo, e do corpo como construção social humana, já havia sido evidenciada no início do século 20 na filosofia, em obras de, por exemplo, Sigmund Freud e Maurice Merleau-Ponty. É nesse período inclusive, que a temática do corpo se tornaria um objeto de maior aceitação nas discussões das ditas Ciências Sociais e Humanas: "o corpo passa a ser visto como o *locus* de inserção do Homem na cultura" (p. 163).

Na tentativa de compreender o lugar da *cultura* na discussão da Educação Física brasileira, parece necessário retomar e mencionar três dos primeiros impulsos de pensamento crítico que encontraram maior espaço no debate acadêmico nos anos 1980, estes que juntos compõem parte importante do "Movimento Renovador". O primeiro, de perspectiva marxista com lente mais ortodoxa; o segundo, também progressista, se mantém no marxismo, no entanto aderindo a elementos da crítica cultural da Nova Esquerda (aparecendo como crítica ao esporte e encontrando no corpo um lugar político), e a terceira no horizonte da fenomenologia, de inspiração francesa e de tradição holandesa de movimento (VAZ, 2019).

O termo cultura corporal (*Körperkultur*) advém do conceito de cultura física, cunhado pela academia de cultura física de Leipzig, antiga Alemanha Oriental, sob o comando da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas³⁸. Em Portugal também chamavam, alguns dos intelectuais de esquerda preocupados com o esporte, de cultura

³⁸ Nota-se que em Cuba, por ser um país de tradição soviética, ainda se guarda o termo cultura física. Exemplo disso é o centro de estudos e pesquisa de maior renome em atividade física e treinamento esportivo do país, o "Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo" na capital cubana, Havana.

física. Vaz (2019) indica que a expressão cultura corporal parece ter origem, ao menos em parte, em leituras de intelectuais portugueses de esquerda, próximos ou não, ao Partido Comunista Português (PCP), sobre o qual exercia evidente influência a extinta República Democrática da Alemanha (RDA), a conhecida Alemanha Oriental. Publicações vinham chegando aos poucos no Brasil, como as do português Antônio Melo de Carvalho (1978) que escreveu, dentre outros temas, sobre a cultura física.

Em período de Guerra Fria, onde a luta econômica, política e ideológica borbulhava no mundo, a tensão entre o Ocidente e Oriente foi catalisada, de alguma maneira, na concreta divisão da Alemanha, centro desse conflito. Era necessário, diante as circunstâncias, contestar, reagir e responder o que surgia ao "outro lado do muro"³⁹, inclusive na temática da Educação Física e aos esportes⁴⁰. As diferenças se apresentavam, também, na afirmação da Educação Física como disciplina na escola. Tanto que, com vistas à primeira, na República Federal da Alemanha (RFA) também fundada em 1949, a expressão *Leibeserziehung* (educação do corpo, educação corporal) predominou no início da década de 1970, em reação à RDA, que se manteve como *Körperkultur*.

No contexto brasileiro, o termo cultura física teve uma boa recepção teórica, pois a expressão *cultura* havia singular importância no momento histórico educacional, alinhados e amparados nas propostas progressistas de educação em Paulo Freire, Dermeval Saviani e outros. Além disto, cultura perspectivaria um horizonte histórico (às Humanidades) de Educação Física, evidenciando a diferença de uma posição à natureza (às Ciências Naturais) das práticas corporais. Portanto, "de cultura física chegou-se à cultura corporal, provavelmente porque física soava como próximo de uma perspectiva de atividade física" (VAZ, 2019, p. 04).

Os outros dois impulsos críticos que vieram comportar o Movimento Renovador da Educação Física no Brasil buscaram diálogo direto com o conceito de cultura corporal. O segundo, progressista e também de fonte germânica, procurou continuar a discussão não se delimitando às tradições do materialismo histórico. A partir da

³⁹ Referência ao Muro de Berlim, construção de uma barreira física pela RDA, que teve início em 1961 e sua derrubada em 1987.

⁴⁰ Ao esporte, Volker Kluge citado por Vaz (2018) relembra um fato de importância para a época, de que os comunistas do Oriente escolheram nomes para os clubes de futebol que referenciassem a dinâmica do trabalho, como é o caso do Dínamo e Post (correio), em oposição com as consideradas burguesas do Ocidente, como Borussia.

discussão cultural da área, Valter Bracht e seus colegas passam a interpretar o movimento humano como expressão histórica, isto é, com sentidos, significados e repleto de intencionalidade. Essa intencionalidade que, no movimento corporal, passava ser visto como código cultural, firmando-se em seu sentido social e político (VAZ, 2019).

Valter Bracht elaborou o conceito de cultura corporal de movimento, e encontrou apoio nas discussões da Nova Esquerda e na Teoria Crítica do Esporte, inicialmente em Bero Rigauer (1969), seu orientador de doutorado no final da década de 1980, na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Como fruto e resistência ao movimento autoritário da metade do século 20, a Nova Esquerda trouxe ao marxismo traços da psicanálise, propiciando ao corpo um espaço político. Vide que "o corpo como protagonista da política significou, no contexto da crítica ao capitalismo e ao socialismo autoritário a condenação ao esporte convencional, ao movimento olímpico, à disciplina". (VAZ, 2019, p. 05).

A terceira, de traço fenomenológico, se organizou no Brasil em Elenor Kunz, a partir de seus trabalhos desenvolvidos na metade da década de 1980 (Kunz, 1989, 1991, 1994) em diante, junto a seus colegas e orientandos em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nesta época, seus escritos circulavam em torno da cultura de movimento, problemática do ensino, de Educação Crítica e da crítica ao esporte. Voltaremos a esses conceitos após retomarmos a discussão da cultura corporal no Brasil, pois assim se torna possível dizer algo acerca de suas aproximações e distanciamentos.

Frente ao contexto apresentado até então se percebe dois trajetos, que apesar de diferentes, descende do marxismo germânico. O primeiro, ligado ao marxismo mais ortodoxo, busca evidenciar a crítica ao modelo de sociedade capitalista e seus desdobramentos, que a partir do conceito de cultura corporal almejaria no interior da Educação Física uma perspectiva histórica da área pela cultura; o segundo advém da resistência anti-autoritária da metade do século 20, de inspiração da chamada Nova Esquerda, possuindo vínculos importantes em elementos da Teoria Crítica do Esporte, bem como das implicações da psicanálise sobre o corpo em sua esfera política e social. A última, de inspiração merleau-pontyana, mas também da tradição holandesa buytendijkiana de movimento, tratando da centralidade do sujeito em seu movimentar-

se, de sua relação indissociável com o mundo e da sincronia entre movimento-percepção.

A tradição marxista se fez presente na Educação Física no Brasil prioritariamente na elaboração do termo cultura corporal; há cerca de 30 anos, esteve difundido na discussão acadêmica a partir do livro '*Metodologia do ensino da Educação Física*' proposto por Soares et al. (1992). Os autores deste coletivo procuraram, dentre outras coisas, perguntar sobre o caráter pedagógico, os objetos de conhecimento e questões de ensino da Educação Física. Nesta perspectiva, a área passou a ter a identidade de disciplina escolar com olhares para o campo da cultura, tratando de manifestações como os jogos, a ginástica, as danças, as lutas, a capoeira, as acrobacias, a mímica, o esporte.

Cabe citar na íntegra o que se compreende por cultura corporal com referência ao Coletivo de Autores, em Escobar (1995):

Temos utilizado a denominação cultura corporal para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (p. 94).

A (re)construção dessas manifestações culturais exige que sejam considerados seus contextos, ou seja, que sejam historicizados⁴¹, de maneira que "a abordagem do conhecimento evidencie para o aluno o nexos geral dessas atividades expressivo-comunicativas: a expressão corporal como linguagem" (ESCOBAR, 1995, p. 94). A cultura corporal e sua expressividade devem ser entendidas como fruto da *construção histórica, que é humana*, de acordo com as necessidades, com fins em si próprios. Em um momento histórico de disputa, tanto no campo acadêmico como político, o conceito de cultura corporal pretendeu traçar uma condição crítica de seu primeiro termo, com referências às Humanidades, sendo como nova possibilidade em contraste à perspectiva relacionada à atividade física, que tem inspiração nas Ciências da Saúde.

Escobar (1995) relembra que como expressão deste período, a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física se alinhava (e ainda assim) em termos pedagógicos a uma corrente que no campo da educação se conhece como Pedagogia

⁴¹ Não é o objetivo apresentar como se organiza o ensino diante esta perspectiva. No entanto vale destacar que essa abordagem exige por parte dos professores estratégias delineadas, como nesse caso coloca Escobar (1995): "para concretizar a historização, o professor deve propor problemas que demandem investigar e produzir, pedagogicamente, as condições materiais e objetivas da procedência do conteúdo da prática em questão" (p. 94).

histórico-crítica, conformando uma proposta crítico-superadora. A autora argumenta que essa adesão se justifica pelo projeto histórico que escudavam, principalmente no que se refere à crítica ao sistema educacional, bem como ao modelo de sociedade oriundo dos governos militares da ditadura civil-empresarial-militar.

A Pedagogia Crítico-Superadora se submete ao projeto histórico marxista, este que:

Critica as relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, uma educação "transformadora" pode ter tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais que tenha na classe operária a base das suas transformações (p. 92).

E ainda:

Como revolucionária essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético como concepção de homem e história comprometidos com a práxis revolucionária. Em consequência, a "Pedagogia Crítico-Superadora" é uma pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista (p. 92).

Observe-se que esta proposta educacional é delineada a partir de uma visão que se pretende transformadora da sociedade, nesse caso, somente pode ser elaborada num ideário de revolução, isto é, uma superação do estado de coisas a partir das contradições próprias da situação social; e que considere a crítica à realidade a partir da perspectiva dialética marxista. A mudança no sentido de superar a sociedade atual da maneira que é organizada, bem como uma transformação do sistema educacional como um todo seria, portanto, momentos do mesmo processo.

Vaz (2019) observa que nesse período estaria em evidência a ideia de que uma transformação social, principalmente em circunstâncias históricas complexas como a que estava em movimento, se daria pela disputa da hegemonia, ideologia esta materializada nas práticas culturais, políticas e da educação. Para uma possível ruptura da ordem social vigente, seria preciso que já estivesse organizado um conjunto de transformações no sentido da superação da mentalidade e de outras práticas já estruturadas, na medida em que a reforma intelectual e moral, como preconizada por Antonio Gramsci, fosse se formando. A tensão em torno da educação, nesta

representação, é marcada pelo conflito entre projetos de sociedade divergentes, "e assim que sua história deve ser entendida, como expressão da luta de classes" (p. 03).

A crítica a essa realidade perpassa, assim, a manifestação cultural que é o esporte, que segundo Soares et al. (1992) apresenta elementos fundamentais da sociedade capitalista (quando vivenciados a partir da lógica da indústria esportiva), pois como indica Assis de Oliveira (2001), a instituição esportiva teria importante papel na reprodução dos valores desse modo de produção (capitalista)⁴².

Pode-se dizer que a elaboração marxista procura evidenciar os complexos laços entre a maneira de produção de uma sociedade de princípios capitalistas e a organização do esporte (BRACHT, 1997). Para Pich (2014) os valores da estrutura social, que é capitalista, acabam "reproduzidos no esporte, manifestação cultural hegemônica nessa formação social" (p. 164).

A terminologia cultura corporal em seu início foi alvo de críticas, pois o "corporal" poderia estar sugerindo outros tipos de cultura, como a "cultura intelectual", dentre outras. Kunz (1994) observou que este termo da maneira em que foi colocado poderia significar um reforço ao que seria o "velho dualismo de corpo e mente" (p. 19), bastante problematizado na Educação Física. O autor segue argumentando:

Porém com toda certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como cultura "corporal" na concepção dualista (p. 20).

É de se notar ainda que

Embora esse conceito de "cultura corporal" esteja sendo utilizados por muitos teóricos da Educação Física e esporte, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo Homem que não seja corporal (p. 20).

⁴²A crítica ao esporte, a partir dos princípios e valores da instituição esportiva que estariam fortemente entrelaçados ao cotidiano da educação física escolar foi, e ainda assim, bastante discutida e problematizada há bastante tempo na área. Parece importante mencionar a pesquisa elaborada por Assis de Oliveira (2001), em que o autor elabora uma crítica ao esporte pautado no paradigma da cultura corporal e da pedagogia crítico-superadora, questionando os limites das "regras do jogo" de modo a perspectivar a possibilidade de uma reinvenção do esporte da escola, portanto, como prática pedagógica e educacional.

Para isto, Kunz (1994) parte de uma premissa de Homem como um "ser-no-mundo", assim sendo, "é sempre a presença de um corpo fenomenológico" (p. 20). O autor também se posiciona nas discussões iniciadas em Weizsäcker (KUNZ, 2001) na ideia da existência de uma coincidência entre o perceber e movimentar-se. Neste *caminho*, o sujeito se movimenta a partir de sua percepção, de maneira que só percebe porque se movimenta. Traz, portanto, o foco na centralidade daquele que se movimenta no mundo pela ação, e não do movimento realizado passivamente. Com inicial sustentação em Merleau-Ponty – na obra *fenomenologia da percepção* – se inspirou também à tradição holandesa nas contribuições ao estudar o fenômeno do movimento com pano de fundo filosófico, a exemplo de obras de Jan Tamboer e Carl Gordjin – na concepção dialógica de movimento – referindo-se também a Frederich Buytendijk, em suas investigações sobre o movimento⁴³.

Em uma perspectiva merleau-pontyana, de corpo relacional, isto é, a existência do Homem como um 'ser corporal no mundo', onde o Ser Humano e o mundo são indissociáveis, o pensar se torna tão corporal quanto o se movimentar⁴⁴. Não havendo essa distinção apresentada, de quais manifestações culturais pertenceriam à chamada "cultura corporal", atividades cognitivas, como a leitura, poderiam se encaixar a "cultura intelectual".

No ano de 1991, Kunz introduz ao debate brasileiro o conceito de cultura de movimento. O autor identifica que as pessoas de diversos contextos se servem de diversas manifestações práticas do movimento humano, elementos de expressão e de características comunicativas que são reconhecidas pelos sujeitos dessa cultura.

Em termos de definição, Kunz (2014) inicia dizendo que pertencem à cultura de movimento "todas aquelas atividades que envolvam o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural" (p. 171). Kunz (2014), por sua vez, com base em Dietrich e Landau continua:

⁴³ Vale destacar o mais recente comentador holandês, Peter Heij, em seus estudos sobre ensino do movimento e educação física responsável.

⁴⁴ Refiro-me a dupla proposição sobre o corpo: relacional e substancial. O corpo relacional (Leib), no horizonte do que seria um corpo com vida, se refere aquele que mantém uma relação indissociável entre o ser humano e mundo. O termo substancial (Körper) se refere ao corpo passivo, enquanto matéria. Sua possibilidade de deslocamento físico e fisiológico o torna passível de medição e avaliação.

Todas as atividades do movimento humano tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do movimentar-se humano, o que o homem por esse meio produz e cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações podem ser definidas como cultura de movimento (p. 171).

Cabe enfatizar que o esporte é apenas uma parte (de forte expressão) da cultura do movimento. Repare-se que as atividades como os movimentos sociais e aquelas atividades do cotidiano, como escovar os dentes e maquiarse, por exemplo, e várias outras que envolvam o dia a dia de cada pessoa, não fazem parte da cultura do movimento.

Pode-se dizer que esta linha de abordagem fenomenológica procura, dentre outras coisas, "identificar a produção de redes simbólicas por meio da linguagem corporal enquanto elemento componente da identidade cultural de uma sociedade" (Dietrich, 1993, *apud* Pich, 2014, p. 164). Isto significaria, por exemplo, reconhecer o complexo emaranhado simbólico expresso corporalmente pertencente à determinada cultura, podendo ser, inclusive, este reconhecimento em um momento de Educação Física, como na análise da identidade cultural de determinado grupo, possível de análise e problematização.

Diante a discussão sobre a cultura na Educação Física, emergiu nesse contexto um novo termo que buscava estabelecer uma ligação entre o que se compreendia de cultura corporal e cultura do movimento: cultura corporal de movimento. Sendo este último mais recente.

Bracht (2005) ao indagar sobre os termos em questão elabora a seguinte provocação: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? O autor destaca que em princípio qualquer terminologia seria possível, desde que o enfoque maior seja na cultura, pois isto indica que o objeto do qual trata a Educação Física seria parte da cultura. "É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária 'desnaturalização' do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica" (p. 97).

A importância do termo cultura para definir o objeto da Educação Física se encontraria na sua possibilidade de redefinição, no sentido de oposição à própria tradição recente da área. E continua: "Tudo na nossa área era (em parte ainda é)

considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural" (BRACHT, 2005, p. 100). Nesta compreensão de cultura, é evidente a ideia de que o movimento humano não seria simplesmente o deslocar-se corporalmente, isto é, uma ação organizada e coordenada de músculos e ossos de um trajeto a outro, mas com sentidos e significados inerentes à expressão e condição histórica e política de quem o realiza.

Por fim, note-se que os esforços no sentido de buscar referenciar a Educação Física na cultura movimentaram a área em direção à superação de uma única concepção de ser humano, corpo e movimento, isto significa abertura para novas possibilidades tanto em nível teórico e prático. Se opondo, desta maneira, a premissas voltadas unicamente à atividade física e saúde ou rendimento, desvinculadas às questões educacionais e políticas.

Apêndice 2: Buytendijk e Scheler: a pergunta sobre a *essência*, o *Homem e animal*

F.F.J. Buytendijk e Max Ferdinand Scheler (1874 – 1928) foram filósofos contemporâneos. O último, de origem germânica, ficou conhecido por seus trabalhos sobre ética, epistemologia, fenomenologia, metafísica e ciências da religião. No ano de sua morte precoce, aos 53 anos, foi publicada sua obra chamada a situação do homem no cosmos (2003), esta que busca colocar em perspectiva o horizonte do que se conhece atualmente como disciplina acadêmica 'antropologia filosófica'. As reflexões do autor, considerada por seus leitores como fruto do que seria o segundo período ou fase de sua vida (devido, inclusive, por seu afastamento da fé católica), continuou a tratar da questão do "divino", passando pela problemática do Homem e sua essência, dentre outros; mas partindo de uma nova premissa, isto é, do processo cósmico universal, afastando-se da tradição teológica, filosófica e natural-científica⁴⁵.

A diferença essencial entre o Homem e o Animal (2008) é um dos assuntos abordado na obra 'a situação do Homem no cosmos'. Organizado como capítulo, Max Scheler se dedicou e elaborou alguns questionamentos sobre as particularidades do Homem e do animal em relação à essência. Para isto, retoma algumas teses clássicas, como a do britânico Charles Darwin em sua teoria da evolução. Note-se que as proposições e interpretações de Scheler ainda são bastante revisitadas ao tratar destas problemáticas.

A interpelação principal que acompanha o filósofo alemão na temática sobre o 'Homem e o animal' contorna a questão da *essência*. Scheler (2008) parte da seguinte questão argumentativa para elaborar sua tese: "se a inteligência está presente no animal, existiria alguma diferença ainda mais entre o Homem e o animal? Haveria uma diferença de essência?" (p. 6).

O autor considera a essência como sendo uma "posição peculiar e especificamente humana no cosmos" (p. 7) que está muito além das aptidões humana e não se esgota com a inteligência e capacidade de escolha. No avanço de sua problemática, o alemão reconhece duas teses bastante conhecidas que circulavam no âmbito acadêmico à época.

⁴⁵ Max Scheler foi uma figura importante no contexto da filosofia, em especial por seus pares de origem alemã. O próprio Martin Heidegger, antes de uma conferência em Marburg, pronunciou o seguinte dizer referente a até então recente morte de Scheler: "*Mais uma vez um caminho da filosofia perde-se no desconhecido*" (SAFRANSKI, 2000, p. 500).

Ambos os argumentos serão descritos a seguir, no entanto, vale mencionar de antemão que o filósofo rejeita as duas teses.

A **primeira tese** diz reservar ao Homem, enquanto *ser humano*, a razão que recusam ao animal. Portanto, reconhecem uma discrepância entre níveis de inteligência entre o Homem e animal, mas partem da premissa de que não existiria nenhuma desproporção à essência. Caberia dialogar com os filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, que fazem menção desta compreensão (tese) em sua nota sobre "O Homem e o animal" no livro Dialético do Esclarecimento, de primeira publicação em 1947. Os dois alemães reconhecem que esse horizonte reflete o que seria o "patrimônio básico da Antropologia Ocidental" reforçado desde os antigos judeus aos tempos modernos adentro, resultando a argumentação de que *a ausência da razão no animal provaria a superioridade e dignidade do Homem*.

A **segunda tese** parte da esteira evolucionista darwiniana e rejeita uma diferença entre Homem e animal. Scheler (2008) a classifica como "*Homo faber*"⁴⁶. Nesta premissa não se reconhece nenhuma perspectiva metafísica do Homem, isto é, como o próprio termo já indica, nada além do físico, portanto, não haveria nenhuma distinção peculiar do Homem, animal e o mundo. É de se notar que, desde a publicação de *a origem das espécies*, em 1859, o posicionamento distante desta tese, principalmente na academia, poderia soar um tanto reacionário, pois, o contrário desta premissa circundaria um teor dogmático por parte do pesquisador, seja ela de cunho filosófico ou religioso⁴⁷.

Scheler (2008) segue rejeitando essas descrições que indicam existir apenas diferenças em graus de inteligência entre o Homem e o animal, e utiliza a seguinte constatação para questioná-las: "entre Thomas Edison⁴⁸, sendo observado apenas tecnicamente, e um chimpanzé inteligente, a distância seria somente de grau, e nada mais" (p. 7). Para o autor, o homem possui algo genuíno e essencial que não se reduz ao que seria 'a evolução natural da vida'.

⁴⁶ Conceito em definição que refere aos seres humanos como criadores de seu destino através da utilização do uso de instrumentos (ferramentas) criado pelo mesmo.

⁴⁷ Vide a visão criacionista, de tradição judaico-cristã.

⁴⁸ O filósofo se refere ao norte americano Thomas Alva Edison, um empresário que financiou dispositivos importantes de interesse industrial. Entre suas invenções e contribuições estão o desenvolvimento do fonógrafo, cinematógrafo e a lâmpada incandescente.

Como desdobramento, Scheler (2008) aponta a interpretação de que o Homem seria possuidor de uma condição exclusivamente humana: o *espírito*. Essa terminologia, segundo o autor, abrangeria o conceito de razão e, além dos pensamentos por ideias, o que conhecemos como "intuição". Os atos emocionais, como bondade, amor, arrependimento, desespero e livre decisão também pertenceriam à expressão.

Este espírito qual se refere Scheler tampouco diz respeito àquele que lembra ao entendimento de "alma" com origem na tradição judaico-cristã. A essência do espírito seria a sua objetividade; portanto, o Homem que é espiritual não encontra impulso no meio, ele está liberto do meio, pode assim manejar objetos em relação ao meio, ao qual para o animal já está dado de maneira estaticamente mergulhada e definida. Isto significaria que o ser humano pode aprender o mundo sem a limitação do que o mundo já é. O animal, seja ele de qual grau for, partiria sempre de sua disposição *fisiológica*, que estão ligados seus instintos, impulsos e percepções de sentidos de esfera, todos de origem psíquica.

Ao encontro do que esboça Adorno e Horkheimer (2006), o animal tem um fixar idêntico ao fluxo dos fenômenos. Mesmo que seja possível uma reconhecimento, sua identificação está limitada de maneira vital. "O animal responde ao nome e não tem um eu, está fechado em si mesmo e, no entanto, abandonado; a cada momento surge uma nova compulsão, nenhuma ideia a transcende (p. 202). Para os autores, o tempo na perspectiva do animal não é interrompido pelo pensamento liberador, é sombrio e depressivo, pois para esquivar-se deste vazio seria necessário uma premissa que não o tem: a linguagem. "Há animais felizes, mas como é curta essa felicidade! (p. 202). Nessa linha de pensamento, Scheler (2008) entende que o animal somente pode mover-se dentro de seu meio pré-determinado, sendo preso inconscientemente pelas fronteiras do próprio meio. Por isto a utilização da expressão "*conduta animal*" para se referir ao animal que está sempre de acordo com a infinita forma: animal e meio e vice-versa.

Com o Homem, que possui espírito, ocorreria de maneira diferente. Segundo Scheler (2008), na medida em que o ser serve-se do seu espírito se torna capaz de um comportamento motivado pelo *sosein*, isto é, a essência, o "ser-assim", este que interpreto com alguma semelhança à Conduta Humana em Buytendijk, pois não estaria apenas ligado aos impulsos de ordem psíquica, fisiológica e ao ambiente, mas, está

aberto ao mundo, sendo evidente a diferença dos quais estão submetidos somente aos impulsos vitais. Cabe a colocação de Scheler (2008) na íntegra:

O animal, diferentemente da planta, tem consciência, mas não autoconsciência, como já Leibniz vira. Não se possui, não é senhor de si, e, por isso, também não é consciente de si mesmo. Concentração, autoconsciência e capacidade objetivante da originária resistência impulsiva formam, portanto, uma singular estrutura indissolúvel que, como tal, só ao homem pertence (p. 11).

Nota-se que o animal não teria uma intencionalidade que pudesse de alguma maneira rejeitar seus impulsos vitais. Neste sentido a reflexão do também alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) se coloca em seu sentido: "o Homem é o animal que pode prometer". O espírito, que é próprio do Homem, faz com que sejam possíveis características que sejam apenas do ser humano. O Homem por sua abertura para com o mundo pode alargar esse ambiente que o circunda, e só ele poderia, nestas premissas, formar o mundo bem como renunciá-lo. Como? Renunciando à própria existência.

Segundo as hipóteses do filósofo alemão Scheler (2008), a categoria de "espírito" seria única e exclusiva ao Homem, como essência que o diferenciaria do animal, isto é, o *espírito* humano da *psique* que também tem o animal⁴⁹. O espírito, este que tampouco se aproxima da ideia 'alma-substância' estaria liberto dos impulsos vitais, do meio, possibilitando uma abertura para o mundo que animal não alcança. Esta seria a essência (*posição peculiar*) do Homem no cosmos.

Procuramos aqui apresentar, mesmo que de maneira breve, algumas questões e argumentos de Scheler (2008), e sua possível aproximação teórica com Buytendijk, especialmente no trato fenomenológico da compreensão da diferença entre o Homem, enquanto *ser humano*, e o animal: a essência.

Observa-se que *diferente* de uma posição em esteira evolucionista, conforme a **tese de número dois** apresentada com base em Darwin, o ser humano possuiria algo que o torna diferente do animal, cabendo-lhe uma posição singular no cosmos. Em direção do que apresenta Scheler, o holandês Buytendijk indica que o Homem possui uma capacidade de discernimento, enquanto comportamento no mundo, que só é

⁴⁹Nota-se que o Homem também possui a nomeada *psique*, no entanto, o animal não possuiria o denominado *espírito*, que é pertencente unicamente ao ser humano.

possível por sua esfera existencial abarcar a *espiritualidade*. Diferente do animal, que estaria existencialmente limitado pelo seu meio.

Arriscaria em sinalizar, mesmo que em parte, certa aproximação nesta tarefa, isto é, da peculiaridade do *espírito* e *essência* nos autores. Ainda assim, na interpretação de Buytendijk (1956, *apud* Cardoso, 2016) o movimento humano teria origem em uma esfera que não seria fisiológica nem psicológica. Isto significaria dizer que pertence a um novo campo fenomenal: uma unidade psicofísica. Para o autor holandês, esta não seria uma junção das duas partes precedentes (física e psicológica), "mas um novo mundo fenomenal que antecede a distinção entre o mundo físico e psíquico". (p. 203). Buytendijk chama esse novo campo fenomenal de '*dimensão da existência humana*'. O *espírito* (que não responderia somente à *psique*) também não se encontra em um lugar que teria como domínio a fisiologia e psicologia. Esse espírito estaria liberto da dependência do meio via seus processos vitais internos.

Evocar a interpretação de que haveria uma coincidência entre o par percepção-movimento evidenciaria, portanto, a centralidade do ser no mundo como protagonista, e não somente dependente aos processos internos e ao meio.