

(RE)SIGNIFICANDO O CORPO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
CORPOREIDADE LEGITIMADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

por

Neide Inês Ghellere De Luca

Dissertação Apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação Física
Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre

Junho de 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC
CENTRO DE DESPORTOS-CDS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação:

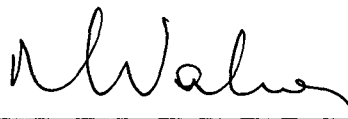
“(RE)SIGNIFICANDO O CORPO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE LEGITIMADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA”

elaborada por NEIDE INÊS GHELLERE DE LUCA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Setor de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Data 25/06/99



Prof. Markus Vinícius Nahas
Coordenador do Mestrado em Educação Física

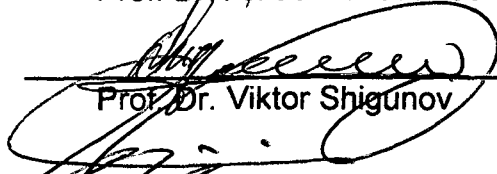
BANCA EXAMINADORA



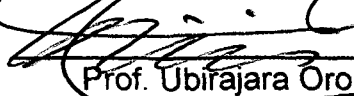
Prof. Dr. Elenor Kunz - Orientador



Prof. Dr. Amauri Bassoli de Oliveira



Prof. Dr. Viktor Shigunov



Prof. Ubirajara Oro

“A escola herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastava que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo. Se ela pudesse fazer cumprir uma ordem desse tipo, a escola pediria às crianças que viessem à aula somente com seus olhos e ouvidos, talvez acompanhados pela mão na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa. Não cabe dúvida de que o cérebro necessita do abraço para o seu desenvolvimento, e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um nível adequado de competência. [...]. Sem o aconchego afetivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento”

Luis Carlos Restrepo

DEDICATÓRIA

Dedico, especialmente, esta dissertação, a todas as crianças, cujos corpos são sábios em nos ensinar os segredos do mundo da sensibilidade, das emoções, e da ludicidade, fazendo-se corpos-sujeitos.

AGRADECIMENTOS

À meus pais, pela oportunidade de estar no mundo e pelo exemplo de vida.

Ao Murilo, meu companheiro, pela compreensão carinhosa demonstrada, durante esses dois anos de muitas ausências, respeitando minha privacidade no desejo de construir o meu caminho.

Ao Prof. Dr. Elenor Kunz, meu orientador, pela maneira sábia de conduzir-me pelos caminhos dos conhecimentos científicos, com sensibilidade para perceber o meu querer.

Ao meu amigo Gildo, com quem dividi muito das minhas angústias, medos e incertezas, sempre aberto e disponível em ajudar-me.

À Secretaria Estadual de Educação pela concessão da licença de afastamento durante os dois anos do curso.

À UNESCO, pelo incentivo e apoio recebidos.

À Diretora, professoras de Educação Física, alunos e alunas da 4ª e 8ª séries, da escola pesquisada, pela atenção e carinho com que me receberam.

RESUMO

(RE)SIGNIFICANDO O CORPO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE LEGITIMADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA.

Neide Inés Ghellere De Luca
Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Neste estudo, tivemos como tema central o fenômeno da corporeidade, numa perspectiva filosófica, compreendendo o homem na sua unidade existencial. Nosso objetivo pautou-se em verificar as concepções de corpo e corporeidade de professores de Educação Física e alunos de uma escola pública, bem como analisar as consequências desse entendimento no seu fazer pedagógico. No estudo teórico buscamos contextualizar o corpo desde a época primitiva até a contemporaneidade. Como metodologia utilizamos o estudo de caso envolvendo professores de Educação Física e alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de uma escola pública. Para a realização das investigações, fizemos uso da entrevista narrativa, individualmente e em grupos sob a forma de seminários, e a observação participante nas aulas de Educação Física e recreio. Concluímos que o entendimento de corpo que ainda permeia entre professores e alunos, é uma concepção de corpo-objeto. Ficou evidente, nesta pesquisa, que por meio do disciplinamento que ocorre nas aulas de Educação Física, os corpos vão tornando-se dóceis, reprimidos e instrumentalizados, a serviço alheio à própria dinâmica do ser corpo. Dessa forma, a vida de cada corpo-sujeito não é considerada. Apesar de todos os mecanismos de opressão a que os corpos são submetidos, estes conseguem abrir espaços, ainda que por breves momentos, nas aulas de Educação Física e no recreio, fazendo-se corpo-sujeito, re-significando a corporeidade.

ABSTRACT

RE(SIGNIFYING) THE BODY: A STUDY ABOUT THE CONCEPTIONS OF CORPOREITY LEGITIMATED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND PUPILS IN A PUBLIC SCHOOL

Neide Inês Ghellere De Luca
Advisor: Prof. Dr. Elenor Kunz

In this study, we focused the phenomenon of corporeity in a philosophical perspective, comprising man in his/her existential unity. Our aim was that of verifying the body and corporeity conceptions of PE teachers and pupils school, as well as analysing the consequences of that understanding in their pedagogic experience. In the theoretical study we attempted to contextualise the body, since the primitive epoch up to present days. As for the methodology, we adopted the case study involving PE teachers and 4th to 8th grade students of a public school. In order to accomplish the investigation, we made use of the narrative interview (either individually or in groups, or yet in seminars), and the participant observation during PE classes and intervals. We have concluded that the understanding of the body, which stil permeates between teachers and pupils, is a conception of the object-body or essential-body. Troughout this research, it became evident that by means of the disciplining process which occurs during PE classes, the pupils gradually become docile, repressed and "instrumented" a process that es contrary to the subject-body dynamics . This way, the life of each subject-body is not taken into account. In spite of all mechanisms of opression to which pupils are submitted, they are able to conquer new spaces – even if for brief moments – during PE classes and intervals, by turning themselves into subject-bodies or relational-bodies, thus resignifying corporeity.

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS.....	IX
----------------------	----

Capítulo	Página
I. INTRODUÇÃO.....	1
Justificativa e objetivos do estudo	
II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
Desvelando a História da Educação e do corpo na cultura ocidental	
Educação primitiva - corpo uno	
Educação oriental - corpo integral	
Educação clássica - dualidade corpo-alma	
Educação medieval - corpo pecado	
Educação humanista - o corpo ressurgue	
Educação cristã reformada - o corpo em transformação	
Educação realista - corpo máquina	
Educação racionalista e naturalista - corpo disciplinado	
Educação nacional - corpo cidadão	
Educação democrática - corpo liberado	
Concepções de corpo na dimensão da Educação Física	
Concepção de corpo objeto	
Concepção de corpo sujeito	
Concepções de corpo substancial e relacional	
Tipologias de corpo	
O corpo como "morada da alma"	
O corpo máquina	
O corpo lúdico	
A racionalidade humana e suas implicações na formação do sujeito	
A constituição da subjetividade	
A linguagem enquanto fala e ação	
A linguagem e seus atores	
A formação do professor como possibilidade de reconstrução profissional e pessoal	
Novos olhares sobre o corpo: perspectivas e possibilidades	
Na perspectiva de Merleau-Ponty - Fragmentos	
Na perspectiva de Maturana e Varela: visão de Autopoiese	
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77

IV. A VISÃO DE CORPO DE PROFESSORES E ALUNOS: CORPO-OBJETO E CORPO-SUJEITO.....	83
Manifestações do corpo-objeto	
Aulas de Educação Física: um espaço de disciplinamento dos corpos	
O corpo instrumentalizado	
Manifestações do corpo-sujeito	
Recreio: espaço do corpo lúdico	
Aulas de Educação Física: ações e representações do corpo-sujeito	
Ações e falas que apontam para a construção do corpo-sujeito	
V. SÍNTESE FINAL E PERSPECTIVAS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	119

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Foto da escola pesquisada	120
2. Ofício encaminhado	122
3. Roteiro das entrevistas	124

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Por mais complexo que seja refletir sobre as questões que envolvem o homem, isto se faz necessário para que possamos compreender um pouco mais a dinâmica da sua existência. A questão central que emana dessa reflexão, é a corporeidade, entendida como presença do homem no mundo, viabilizada pela concretude corporal.

Compreender criticamente a corporeidade humana é um desafio colocado para todos. Portanto, falar do corpo não é tarefa fácil, pois com o passar do tempo fomos esquecendo, ou levados a esquecer de que somos corpo, presença constante no mundo, comunicação permanente. A sociedade exerce certo domínio sobre nós quando chegamos ao mundo, no sentido de ditar regras, normas e padrões, formar consciências, construir nosso imaginário, inclusive o corporal. Sua construção vai acontecendo dentro da ótica das imagens corporais que existem na ordem social estabelecida. Dificilmente alguém se pergunta sobre o que significa o próprio corpo.

Percebemos, na atualidade, crescente preocupação relacionada com as questões do corpo, transformando-as em objeto de estudo por parte de muitos pesquisadores. Esses estudos vêm, necessariamente, contribuir para uma visão mais crítica de corpo na sociedade contemporânea.

Nos anos trabalhados como professora de Educação Física em escolas públicas, na experiência vivida como coordenadora pedagógica de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Criciúma e como professora da Disciplina de Metodologia da Educação Física no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, as questões relacionadas ao corpo foram sempre motivo de muitas reflexões e questionamentos.

Essas inquietações têm-se pautado no sentido de procurar entender a forma como os professores de Educação Física concebiam o corpo, e de que forma esse entendimento de corpo era manifestado no seu fazer pedagógico. Para tanto, buscamos, especialmente em Merleau-Ponty (1994), a compreensão do corpo como uma unidade existencial, opondo-se a visão mecanicista que divide o homem em sujeito-objeto, corpo e mente.

Pensamos que a Educação e conseqüentemente a Educação Física necessitam reconstruir seus conhecimentos no sentido de trabalharem numa perspectiva que contemple a humanização do homem como unidade, e em que o conhecimento seja concebido como construção permanente, que envolva o ser em toda sua totalidade, ou seja, no seu sentir, pensar, agir e expressar-se.

Entretanto, evidenciamos, na cultura ocidental historicamente produzida pelo homem, que a visão dualista de corpo é profundamente reforçada em todas as épocas, fragmentando o existir humano, trazendo conseqüências para todas as áreas do conhecimento, particularmente para a Educação Física.

Nesse sentido Fontanella (1995), afirma que:

A educação e a cultura nos dividem desde nosso nascimento. Somos educados na duplicidade da realidade – eu e o mundo; na duplicidade da convivência – eu e os outros; na duplicidade da pessoa – eu e o meu corpo. (p.129).

Percebemos, a partir das leituras preliminares e das observações cotidianas, que, apesar de todos os esforços empregados na busca de um auto-conhecimento epistemológico, a Educação Física ainda não tem conseguido, entre outros fatos, romper com a visão reducionista de corpo, se é que isso seja possível.

Provavelmente essa forma de pensar o corpo exerce uma influência direta nos profissionais da área e conseqüentemente nos seus alunos, não conseguindo ambos terem uma concepção de corpo como unidade.

Compreendermos as implicações teórico-práticas desse reducionismo, é aventurar-nos no desvelamento dos sentidos e significados do mundo vivido dos educadores e educandos a respeito do entendimento de sua corporeidade.

Os professores, em sua grande maioria, por não perceberem a visão dualista entre corpo e mente, conseqüência de uma formação altamente tecnicista, não conseguem refletir criticamente sobre suas práticas. Essa dicotomia consolidada na cultura ocidental, desde a Antigüidade clássica, principalmente com Platão, reforçada na Idade Média pelos princípios do cristianismo, e radicalizada na modernidade com Descartes, trouxe sérias conseqüências para a educação e especialmente para a Educação Física.

Portanto, buscar compreender o corpo e suas implicações culturais, históricas, sociais e políticas, se faz necessário, se quisermos redimensionar a forma de compreender o homem na sua unidade existencial, que se faz presente no mundo com toda sua expressividade corporal.

Entretanto, essa compreensão nos remete a questionar se existe possibilidade de superar a concepção de corpo historicamente construída e consolidada, reforçada por outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, torna-

se relevante investigar a possibilidade de rompimento do paradigma mecanicista de corpo hegemônico em todas as áreas do conhecimento especialmente na Educação Física.

A partir das reflexões explicitadas, destacamos como **objetivo principal** desta pesquisa identificar, compreender e interpretar as concepções de corpo e corporeidade dos professores de Educação Física e alunos de uma escola pública, bem como as conseqüências desse entendimento de corpo nas práticas pedagógicas dos professores. Foi de nosso interesse, também, investigar as possibilidades de superação da visão mecanicista de corpo predominante na Educação Física.

Desvelar essas questões, tornou-se relevante e necessário, para que pudéssemos pensar a Educação Física, enquanto área de conhecimento, que pode oferecer possibilidades de superação da visão mecanicista de corpo, intervindo diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que nossa disciplina tem como objeto de estudo o corpo e o movimento.

Pensamos que, se os professores se entenderem enquanto corpo como unidade indivisível, atuando num mundo de relações consigo e com os outros, poderão construir conhecimentos que podem modificar o seu fazer pedagógico, transformando suas práticas com os alunos em verdadeiras experiências de vida, de emoção, de sensibilidade, de expressão, de comunicação, de corporeidade.

A partir da contextualização do problema, justificativa e objetivos, apresentamos o referencial teórico que norteou este estudo.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos algumas das principais fases da História da Educação, entendendo essas fases não como momentos estanques, mas momentos intimamente relacionados, uma não desaparecendo com o surgimento da outra. Pois, o conhecimento foi e é produzido dialeticamente num processo dinâmico e participativo. Da mesma forma, procuramos ressaltar a relação de poder e o entendimento de corpo em cada uma das fases, que segundo Luzuriaga (1963), ficam assim constituídas: educação primitiva, educação oriental, educação clássica, educação medieval, educação humanista, educação cristã reformada, educação realista, educação racionalista e naturalista, educação nacional, e educação democrática. Desenvolvemos também, algumas concepções e tipologias de corpo, encontradas na dimensão da Educação Física. Também foram desenvolvidos temas, tais como: “a racionalidade humana e suas implicações na formação do sujeito”; “a constituição da subjetividade”; “a linguagem enquanto fala e ação”; “a formação do professor”; “novos olhares sobre o corpo: perspectivas e possibilidades; e ainda o “corpo biológico numa visão de Autopoiese”. Esses conhecimentos foram necessários para que pudéssemos construir novos saberes sobre o corpo e corporeidade.

Desvelando a História da Educação e a História do Corpo na cultura Ocidental

É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem da “cabeça”, nem de seus “pés”, mas de seu corpo.

Maurice Merleau-Ponty

Para que possamos dar sentido ao presente e perspectivar o futuro, é essencial que conheçamos a história e, nesse contexto, a História da Educação e do corpo, percebendo o modo de sentir, pensar e agir dos homens, ao longo do seu processo evolutivo. Acreditamos que a educação e o corpo sempre estiveram intimamente relacionados, um não acontecendo sem o outro.

Assmann (1998), lembra que:

Enquanto organismo vivo, somos também um sistema perceptivo e cognitivo. Em cima do que nos advém “de fora”, construímos ativamente a nossa imagem do real. Somos criadores do “nosso mundo”, inventores do “nosso mundo”, fabuladores e sonhadores do “nosso mundo”, transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio “mundo interno” mediante uma fantástica evolução intra-organísmica. [...] Não há mundo para nós a não ser mediante a “nossa leitura” do mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos. (p.61)

Educação primitiva – Corpo uno

Explorando sinteticamente a trajetória humana na Terra, encontraremos os primeiros humanos, o homo-sapiens por volta do ano 25.000 a. C. Esses homens levavam uma vida nômade, construindo um conhecimento inimaginável, em que o aprender acontecia na própria vivência. Portanto, seus saberes eram concretos e práticos. Seus conhecimentos não eram registrados, e

com isso muitos saberes construídos pelos primitivos não puderam ser, por nós, conhecidos¹.

Marinho (1984), apoiado em seus importantes estudos, constata que o homem primitivo, por estar constantemente em contato com a natureza, levava uma vida inteiramente naturalística. Nesse contexto homens e animais disputavam espaço e alimento para sobreviver. Praticamente tudo o que o homem fazia em termos de movimentos, o animal sabia também fazê-lo, como por exemplo, saltar, correr, lutar, transportar. Havia porém uma habilidade que só o homem desenvolveu, o arremesso. Talvez por isso tenha conseguido sobreviver. Com esse gesto, podia o homem atirar objetos em animais e feras protegendo-se, sem que fosse necessário, em primeira instância, o contato corporal.

Em Iwanowicz (1989), observamos que os primeiros homens tinham com seu corpo uma relação una, pois com ele lutavam, caçavam, transportavam objetos, e essa relação de dependência com a natureza permitiu-lhe uma identificação com ela, desenvolvendo a sensibilidade a percepção. O corpo do primitivo não se impõe como um obstáculo, ele é livre para o pleno exercício do movimento, e, no contato permanente, acontece o aperfeiçoamento corporal, e conseqüentemente, desenvolve-se a corrida, o salto, a marcha, o arremesso, a natação, a luta, a dança.

Importante salientar ainda que o primitivo não tinha consciência de ter um corpo, vivia em plena unidade consigo, os outros e a natureza. Nesse sentido Gusdorf (1978) afirma que:

¹ Depoimento pessoal de Sérgio Schafer, citado por Göller, 1996.

O primitivo não tem consciência do seu corpo enquanto corpo no mundo dos corpos; ele não possui aliás, para se falar propriamente, consciência de si, num mundo de indivíduos distintos um dos outros. Ele existe seu corpo, da mesma maneira que existe com sua comunidade na sua comunidade. (p.123)

O dia-a-dia do homem primitivo era intensamente preenchido de atividades corporais, como longas caminhadas, subidas em árvores para apanhar os frutos, travessia de rios, saltos sobre pedras e outros obstáculos. Todas essas habilidades, o homem desenvolveu na luta pela sua sobrevivência. Com o passar dos tempos, o homem deixa de ser nômade e começa a reunir-se em pequenos grupos, domesticando animais e dedicando-se ao plantio. Os grupos foram crescendo, surgindo as aldeias que se transformaram em vilas, depois em cidades. Com isso a vida torna-se mais branda, pois a luta pela sobrevivência já não exigia tamanhos esforços. Os homens vão tornando-se assim um pouco mais sedentários, portanto seus corpos menos preparados fisicamente.

Porém, a evolução dos povos não aconteceu simultaneamente. Em algumas regiões, os grupos humanos permaneceram vivendo primitivamente, instalando-se portanto o combate, as lutas, pois os nômades bem preparados fisicamente expulsavam os quase civilizados de suas terras onde agora viviam.

Novos saberes foram sendo construídos por esses grupos, pois tinham que garantir suas conquistas e preservar suas vidas. Assim, o homem foi evoluindo.

Observamos, entretanto, que a educação acontecia mesmo não existindo escola. A aprendizagem se dava pela imitação e possuía, segundo Piletti (1990), estrutura muito simples.

Nos primeiros anos de vida a imitação é inconsciente. As crianças brincam com pequenas reproduções dos instrumentos utilizados pelos adultos. Com uma tora na água, por exemplo, aprendem a

equilibrar-se e a remar. Assim mais tarde, saberão manejar uma canoa. As meninas, por sua vez, brincam de preparar a comida. Numa segunda etapa a imitação torna-se consciente (p.13).

A educação dos adolescentes se desenvolvia nas cerimônias de iniciação, que possuíam especial valor educativo nos aspectos moral, social, político e religioso. Todos participavam do processo educativo, porém, os curandeiros, os xamãs e os feiticeiros eram pessoas especiais, constituindo-se os professores mais primitivos.

Educação Oriental – Corpo integral

Luzuriaga (1963), informa:

A Educação oriental, ou seja, a dos povos em que já existem civilizações desenvolvidas, geralmente de caráter autocrático, erudito e religioso. Compreende países mui diversos, como Egito, Índia, Arábia, China e o povo hebreu, entre outros. É difícil estabelecer cronologia exata, mas podemos dizer que esta fase abarca do século XXX ao século X antes de Cristo, ou cerca de vinte séculos (p.5).

Faremos uma breve passagem na história da civilização oriental, pois essa cultura de certa forma influenciou a civilização do Ocidente.

Assim como em nossa cultura, a História Oriental apresenta a sociedade dividida em diferentes classes sociais como (altos funcionários do governo, sacerdotes e escribas), contando esses com destacados privilégios, o mesmo não acontecendo com os menos favorecidos (escravos, mercadores, artesãos, soldados e camponeses). As terras são todas propriedades do Estado, que controla a produção agrícola e a arrecadação dos impostos.

Segundo Aranha (1996), a forma dos homens das primeiras civilizações se relacionarem a fim de produzir sua subsistência, é conhecida como *modo de produção asiático*.

A escrita é um traço comum dessas civilizações que compreendem o Egito, a Mesopotâmia, a Índia , a China, entre outros.

O saber, já nessa época, representava uma forma de poder. Alguns homens ocupam-se dessa função privilegiada. Nas palavras de Aranha (1996), essas funções eram realizadas pelos “Escribas no Egito, mandarins na China, magos na Babilônia, e brâmanes na Índia. Estes exerciam suas funções monopolizando a escrita em meio a população analfabeta “ (p.33).

A educação dos civilizados orientais seguia os livros sagrados, enquadrando as pessoas nos rígidos sistemas religiosos e morais. Era educação tradicionalista, pois tentava preservar e perpetuar os costumes e evitar a transgressão das normas.

O saber é privilégio de algumas classes. A maioria do povo como os lavradores, os comerciantes, os artesãos, não gozam direitos políticos, nem o saber da classe dominante.

Quanto à concepção de homem na cultura oriental, esta o concebia como uma totalidade, portanto, de forma integral, diferente da cultura ocidental que tem uma visão dualista, dividindo o homem em corpo e espírito.

Educação clássica – Dualidade corpo-alma

Segundo Luzuriaga (1963), é na

Educação Clássica que começa a civilização ocidental e que tem sobretudo caráter humano e cívico. Compreende Grécia e Roma, as quais, apesar das diferenças, têm muitos traços comuns. Sua vida cultural autônoma desenvolve-se principalmente entre os séculos, X a. C. e V da era cristã, ou seja, no espaço de quinze séculos” (p.6).

Inicia com a Grécia, considerada o berço da civilização ocidental, uma nova fase para a humanidade. Os gregos denominavam-se helenos para se distinguirem dos demais povos chamados por eles de "bárbaros".

Do século XX ao XII a. C., a figura do guerreiro foi fortemente destacada pelas grandes guerras, invasões e conquistas.

No final do século XII a. C., os povos "bárbaros," os dórios, invadem a Grécia mergulhando-a em um período obscuro até o século IX a. C.

Segundo Aranha (1996), no século VIII ao VI a. C. ocorrem grandes transformações sociais e políticas, com a criação das cidades-estados, e a caracterização de uma sociedade dividida em classes baseada na escravidão.

O homem já não é mais uma unidade, movendo-se em comunhão com a natureza, utiliza seu potencial intelectual desenvolvido para dominar os menos esclarecidos e apropriar-se de terras que antes eram de todos. A divisão de terras se dá pelos mais poderosos, ou seja, os mais influentes. Formam uma classe, a aristocracia, que é minoria, mas com grandes propriedades de terras. Instaura-se a escravidão, que acentua a distância entre as classes.

Aumenta o poder da aristocracia com o conselho de nobres e assembleia de guerreiros que, sendo fortes e corajosos, representavam uma virtude para essa classe.

Para o autor, ainda no século VI a. C., predominava na Grécia a concepção mítica do mundo onde as ações humanas eram influenciadas pelo sobrenatural, o divino. "O herói vive na dependência dos deuses e do destino, portanto falta-lhe a noção de livre-arbítrio" (p. 42).

Os mitos deram à cultura grega, durante longos anos, formas de explicar a realidade. Sem os mitos, os grupos humanos não sobreviveriam.

A Grécia era dividida em diversas cidades-estados, destacando-se dentre elas as cidades de Esparta e Atenas.

Nas palavras de Luzuriaga (1963), Esparta alcançou grande destaque na história da civilização como povo militarizado, rude e inculto. A educação espartana ficou conhecida pelo modelo de severidade e dureza. Mesmo sendo educação militarizada, era também esportiva e musical. Nos Jogos Olímpicos, Esparta alcançou o maior número de vitórias, pois seus atletas eram especialmente adestrados.

Já Atenas, que passou pelas mesmas fases de desenvolvimento de Esparta, não se deteve só na fase guerreira e autoritária, pois desenvolveu estágios superiores na vida política e democrática.

Em Atenas, a cultura e a educação eram prioridades. O ser guerreiro passa para segundo plano. A cidade era o centro dessa cultura, surgindo a vida urbana.

O autor expressa que:

Os Jogos e esportes, o canto e a poesia, são os instrumentos essenciais dessa educação, de tipo minoritária, embora com espírito cívico, e em certo sentido democrático, por ser patrimônio de todos os homens livres (p. 40).

Devido às profundas mudanças ocorridas, a cidade-estado ateniense passa da fase agrícola para a comercial e marítima, surgindo uma nova classe social. Atenas fica cada vez mais fortalecida, tornando-se uma sociedade mais complexa em relação à vida política e social, exigindo maior preparação dos jovens para intervir nas assembléias.

Nesse contexto, surgem os sofistas influenciando a educação grega. A palavra sofista vem do grego *sophos* e significa sábio, ou professor da sabedoria.

Criaram uma educação intelectual que se torna independente da educação física e musical.

Luzuriaga (1963) adverte,

que o ideal da educação dessa época está, como sempre em consonância com os ideais e as aspirações da sociedade; e, pois que se tratava de tempos heróicos e guerreiros, teria a educação o mesmo caráter (p.35).

Com tantas lutas, até o final do século VI, surge uma nova ordem, denominada de democracia. O sistema oligárquico vai aos poucos enfraquecendo, pois camponeses, artesãos e comerciantes, fortalecidos lutam por igualdade e direitos políticos. Os aristocratas rurais vão perdendo seus poderes.

Nesse contexto surgem os jogos que em primeira instância tinham objetivos fúnebres, depois religiosos. Os jogos representavam um descanso para os guerreiros, bem como sua preparação para novas lutas. Aconteciam em algumas cidades, sendo que Olímpia destacou-se, dando origem aos atuais Jogos Olímpicos. Aos campeões olímpicos, era oferecido uma coroa de oliva, como valorização desses heróis.

Nesse período, aparecem também os primeiros filósofos, marcando o período clássico que compreende os séculos V e IV a. C. e representa o apogeu da civilização grega.

Três grandes pensadores influenciaram a cultura do mundo ocidental de lá até nossos dias. Sócrates, seu discípulo Platão e posteriormente Aristóteles.

A cultura grega representada por esses pensadores, nos legou a primeira concepção de homem, histórica e filosoficamente estruturada. Essa

concepção lançou as bases para as formas como nos vemos até hoje. Homem dividido em corpo e alma.

Aranha (1996) enfatiza que:

a educação grega está constantemente centrada na formação integral – corpo e espírito – mesmo que, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo esportivo, ora para o debate intelectual, conforma a época ou lugar (p.50).

Sócrates, Platão e Aristóteles desenvolveram uma forma de pensar que, se por um lado procurava desenvolver o homem integral, em toda a sua capacidade intelectual e corporal, por outro, reforçava a discriminação das classes, considerando isso natural. A educação no período clássico era pensada e desenvolvida na perspectiva do desenvolvimento físico e mental.

Sócrates² afirma que:

Depois da música é pela ginástica que se deve educar os jovens[...]. Não é o corpo em minha opinião por mais bem constituído que seja, o que por sua virtude faz virtuosa a alma; ao contrário, a alma que, quando boa, dá ao corpo, por sua virtude, toda a perfeição do que é capaz (p.51).

Jaeger (1989) retirou da Apologia de Platão uma passagem sobre o modo de atuar de Sócrates, que dizia o seguinte:

Enquanto viver, não deixarei jamais de filosofar, de vos exortar a vós e de instruir quem quer que eu encontre [...]. É que todos os meus passos se reduzem andar por aí, persuadindo novos e velhos a não se preocuparem nem tanto nem em primeiro lugar com seu corpo e com sua fortuna, mas antes com a perfeição da sua alma (p.365).

Percebemos nessa passagem a preocupação do grande pensador em ensinar o quanto a alma é superior aos bens materiais e ao corpo. Ficando evidente a supremacia da alma sobre o corpo, sem contudo descuidar-se desse. Sócrates pode ser considerado o grande educador da história.

² Citado por Marinho, 1980.

Platão, discípulo de Sócrates, foi outro grande filósofo que muito influenciou a educação grega. Enquanto seu mestre preocupava-se mais com a atividade educativa, Platão por sua vez, dedicou-se à reflexão pedagógica associada à política.

Luzuriaga (1963), afirma que:

Como em toda educação helênica, Platão considerava a ginástica e a música instrumentos essenciais; assina-lhes contudo, papel mais amplo que na educação tradicional. Na ginástica inclui não só os exercícios físicos e a higiene, mas ainda a formação do caráter, o cultivo do valor; enquanto a música compreende ainda a dança e o canto, as letras e, pela primeira vez, as matemáticas. Umas e outras, todavia a serviço do espírito (p.53).

Em Platão percebemos também assim como em seu mestre Sócrates, a supremacia da alma sobre o corpo, porém Platão era um admirador da beleza, definindo a educação dizendo que essa deve "proporcionar ao corpo e à alma a perfeição e beleza de quem são suscetíveis"³.

O autor expõe ainda que a educação, para Platão, deve iniciar antes do nascimento com a eugenia e regulamentação dos matrimônios, predominando na primeira infância os jogos educativos praticados em comum pelas crianças de ambos os sexos. Aos sete anos inicia a educação propriamente dita, com a ginástica e a música. Atribui importância na educação quanto às narrações e conto e a leitura. Essa educação vai até aos 18 anos de idade em que inicia a "efebia", ou seja, a preparação cívico-militar. Os mais capazes continuam a educação depois do 20 anos, em caráter superior, incluindo a Matemática e a Filosofia. Ai são escolhidos os futuros governantes e a educação prossegue até os 50 anos, ou por toda a vida.

³ Citado por Luzuriaga, 1963, p. 53).

Aristóteles, além de ter sido grande filósofo foi também educador e mestre. Estudou na Academia de Platão, permanecendo lá até os 38 anos de idade. Foi o grande inspirador de Alexandre Magno.

A finalidade da educação para Aristóteles é o bem moral, que consiste na felicidade, ou seja, a plenitude da realização do humano no homem.

Luzuriaga (1963) expõe que, para Aristóteles, há três coisas que podem fazer bem ao homem: natureza, hábito e razão. A razão é dada, podendo ser modificada pelo hábito, e este por sua vez, deve ser dirigido pela razão. No entanto, é necessário que as três coisas se harmonizem, embora o elemento racional deva sempre predominar. A esses três momentos correspondem três momentos na educação: a educação física, a do caráter e a intelectualidade, que se realizam sucessivamente.

Aristóteles⁴ lembra que,

É necessário, tratar do corpo antes de tratar de pensar na alma; e depois do corpo é preciso pensar no instinto, se bem que em definitivo não se forme o instinto senão para servir a inteligência, nem se forma o corpo senão para servir a alma (p. 56).

Percebemos também em Aristóteles, assim como nos filósofos que o antecederam, a preocupação com um corpo harmonioso e belo para abrigar a alma. Instaura-se portanto a divisão do homem numa visão de corpo e alma, emoção e razão.

Com a invasão e domínio de Roma sobre a Grécia, acontecem grandes transformações sociais, políticas, culturais e artísticas.

⁴ Citado por Luzuriaga, 1963).

O homem, corpo e alma, é submetido a novas leis, pois a cultura romana vai influenciando as regiões conquistadas ao mesmo tempo que absorve os costumes dos dominados.

A educação romana é semelhante ao modelo de educação espartana, ou seja, a formação de homens-soldados. Os exercícios físicos eram praticados com objetivos militares. O esporte era também destacado na sociedade romana, pelos grandes eventos desportivos realizados, a exemplo dos Jogos Circenses que substituíam os Jogos Olímpicos.

Marinho (1980) afirma que os Jogos Circenses têm como característica a violência dos combatentes, resultando quase sempre em morte. Os combates eram realizados entre homens contra homens, animais contra animais e até de homens contra animais ferozes, com objetivo de ganhar a admiração dos reis, fama, manter a vida e também para conseguir a liberdade.

Existiram algumas iniciativas para que os jogos romanos se tornassem mais artísticos e humanos, como acontecia com os jogos gregos, porém não lograram êxito.

De acordo com Marinho (1980), no ano 521 d.C. terminam os jogos públicos em Roma, com a invasão dos bárbaros. Um dos aspectos que mais auxiliaram para esse fim, foi a adoção do cristianismo pelo povo. A igreja começa a pregar o abandono do corpo, para a conquista do reino celeste, colocando a fé acima do materialismo e da razão.

Segundo Piletti (1990), o Império Romano entrou em colapso no Ocidente. Do caos que se instaurou surge um novo sistema: o feudalismo.

Educação medieval – corpo – pecado

Luzuriaga (1963), ao expor sobre a Educação Medieval, afirma que:

Ali se desenvolve essencialmente o cristianismo, já principiado na fase anterior, agora a alcançar todos os povos da Europa, do século V ao Século XV, quando já começa outra fase, sem, que, contudo, termine a educação cristã, a qual chega até nossos dias (p.06).

Com o surgimento do cristianismo, muda o rumo da História Ocidental.

Observamos em Aranha (1996), que a Alta Idade Média é marcada pela “desagregação da antiga ordem e, após sucessivas invasões bárbaras, pela divisão do império, em diversos reinos” (p.70).

O autor expõe que as transformações ocorreram lentamente até o século X. O escravismo, modo de produção da Antigüidade greco-romana cede aos poucos espaço para o feudalismo, o novo modo de produção da Idade Média. As cidades perdem seus poderes e a sociedade torna-se agrária, desencadeando um processo de *ruralização*.

No mundo feudal, a condição social dos homens, é determinada pela sua relação com a terra. Sendo os maiores proprietários, nobreza e clero dispõem de poder e liberdade, os servos, os despossuídos, trabalham para os seus senhores.

As classes são portanto bem definidas, formando uma hierarquia que vai do rei, depois o clero, a alta e pequena nobreza, constituída de duques, marqueses, condes, viscondes, barões e cavaleiros.

A educação deixa de ser laica e passa a ter uma conotação religiosa cristã. Enquanto os filósofos gregos enfatizaram o aspecto intelectual do homem, o cristianismo, ao contrário, prega o aspecto moral.

A educação, na Idade Média, concebe o homem como criatura divina, portanto, deve cuidar em primeiro lugar da salvação da alma, para conquistar a vida eterna. Os desejos, as vontades, os impulsos, devem ser sufocados com o objetivo de fortalecer a alma. O corpo é reprimido, controlado, pois representa o pecado, a tentação. É necessário negar tudo o que é material.

Dentro dessa moral cristã, Santo Agostinho destacou-se por dar ênfase à disciplina na educação e combater as heresias. Foi profundamente influenciado pelas idéias de Platão, que concebia o homem como um ser constituído de duas substâncias: a alma e o corpo, sendo que a alma tem primazia sobre o corpo.

Werneck (1997) afirma que herdamos da filosofia cristã de Santo Agostinho “principalmente a noção de corpo como fonte de pecado, causa de todos os males e da decadência humana” (p. 304).

A autora revela que São Tomás de Aquino foi outra figura de destaque nessa época, porém não via o corpo como fonte de pecado e causa da degradação do ser humano.

Assim como Aristóteles, Santo Tomás considerava a participação do corpo fundamental para o processo de construção do conhecimento. Apesar de defender a totalidade do ser humano, São Tomás de Aquino, imbuído por princípios cristãos, defendia a supremacia da alma sobre o corpo, devido à sua imortalidade.

Assumir um corpo que se movimenta, vive, se expressa e sente prazer seria inconcebível na Idade Média por ser objeto de resignação cristã, e por isso tinha que ser controlado, calado.

Ainda na Idade Média, surge um movimento intelectual denominado escolástica que segundo Piletti (1990),

preocupa-se em demonstrar e ensinar as concordâncias da razão com a fé pelo método da análise lógica [...]. Seu objetivo era portanto apoiar a fé na razão, procurando acabar com todas as dúvidas e controvérsias através da argumentação (p. 54-5).

Surgem no século XII as universidades, outro grande acontecimento da época. Aranha (1996) expõe que ela aparece como resultado da influência da classe burguesa, desejosa de ascensão social. Torna-se o centro de fermentação intelectual.

No século XIV, as universidades entram em decadência, asfixiadas pelo dogmatismo decorrente da ausência de debate crítico. Resistindo à mudanças, mantém a influência escolástica de recusa à observação e experimentação, distanciando-se das tendências que prenunciam o nascimento da ciência moderna (p. 81).

Educação humanista – O corpo ressurgue

Segundo Luzuriaga (1963),

A educação humanista, a principiar no Renascimento, no século XV, embora antes já houvesse sinais dela. Esta fase representa retorno à cultura clássica, mas, ainda mais, o surgir de uma nova forma de vida, baseada na natureza, na arte e na ciência (p. 6).

Observamos, nas palavras do autor, que a Renascença rompe com a visão triste da vida, característica da Idade Média, por sua visão humana risonha e prazerosa da existência. O corpo é visto como algo belo.

Compreende o período que vai do século XV ao século XVI e representa a retomada dos valores greco-romanos.

Em Aranha (1996), observamos que a Renascença também chamada de Renascimento, deflagra um movimento conhecido como *humanismo*, "significa a procura de uma imagem do homem e da cultura, em contraposição às

concepções predominantemente teológicas da Idade Média e ao espírito autoritário delas decorrente" (pg.86).

O homem busca uma outra forma de viver, mais prazerosa e alegre, preocupa-se mais com o cotidiano da vida. A curiosidade leva à observação direta dos fatos, com redobrado interesse pelo corpo e pela natureza que o circunda.

O corpo ressurge depois de permanecer por longos séculos totalmente anulado; agora, a relação com ele é mais humana, e mais alegre.

Fica evidente que com o renascimento, o homem se torna o centro, até então situado nas coisas divinas.

Sucupira Filho⁵ afirma que:

O Renascimento surge no período de decomposição do regime feudal. É antes de tudo fenômeno partícipe da História, o reflexo do poder crescente de uma nova ordem social que começa a desenvolver-se nas cidades, paralelamente à formação dos primeiros germes da produção capitalista (p. 69-70).

Educação cristã reformada – Corpo em transformação

Luzuriaga (1963) informa que:

Assim como se produz no século XV renascença cultural humanista, surge no século XVI, como produto dessa renascença, uma reforma religiosa. Ocasiona, dum lado, o nascimento das confissões protestantes, doutro, a reforma da igreja católica. É o que geralmente se chama Reforma e Contra-reforma, e cada uma já alcança (como as fases sucessivas) assim os povos da Europa como os da América (p.6).

O espírito inovador do Renascimento se manifesta também na religião. No século XVI, líderes religiosos iniciaram um protesto contra o que consideravam abusos da autoridade papal. Calvino criou o calvinismo na Suíça,

⁵ Citado por Piletti, 1990.

Lutero fundou o luteranismo na Alemanha e Henrique VIII iniciou o movimento anglicano na Inglaterra.

Segundo Piletti (1990), foi a partir desses fatos que os cristãos se dividiram em dois grandes grupos opostos: os católicos que permaneceram fiéis à autoridade papal, e os protestantes submetidos a várias autoridades, dependendo de sua orientação.

Foi um movimento bastante conturbado, com muitas guerras religiosas. De um lado, os católicos querendo manter a hegemonia, de outro lado, os protestantes querendo aumentar sua influência.

Aranha (1996), adverte que “as divergências não são apenas religiosas, mas representam as alterações sociais e econômicas” (p.88).

Com esses acontecimentos a reforma protestante acelerou o movimento de reforma da Igreja Católica, conhecido como contra-reforma tendo como objetivo, evitar que os católicos se convertessem ao protestantismo.

Piletti (1990) expõe algumas providências tomadas pela Igreja Católica no sentido de conter a conversão do povo.

- O Concílio de Trento (1545-1536), que reorganizou a Igreja Católica.
- A fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1534, para manter os católicos fiéis ao Papa, pela pregação religiosa e a educação.
- O tribunal da Santa Inquisição, para julgar e punir aqueles que se desviassem da doutrina católica – os hereges (p.75).

Em relação à educação, o autor lembra que Lutero era adepto a idéia de que essa deveria libertar-se da Igreja e ficar subordinada ao Estado. “ Só assim o ensino poderia atingir todo o povo, nobres e plebeus, ricos e pobres, meninos e meninas” (p.75)

Martinho Lutero propunha também para os currículos das escolas protestantes, além do grego e do latim, a língua hebraica, as lógicas e as matemáticas, dando ênfase à ciência, à música, os jogos e os exercícios físicos.

Aranha (1996) adverte que o Renascimento marca o início da oposição do homem em relação ao critério da fé e da revelação, da capacidade de discernir, de distinguir e comparar, próprio da razão. Educar torna-se questão de moda e uma exigência, segundo a nova concepção de homem, voltado para o ideal renascentista humanista.

Juan Luis Vives⁶, humanista espanhol, recomenda cuidado com o corpo e a atenção com o aspecto psicológico no ensino. A visão de corpo perpassada é uma visão de corpo que deverá ser educado pelos princípios da razão.

Esse período histórico de intensas transformações se expressam também na visão de corpo.

Educação realista – Corpo máquina

Luzuriaga (1963) expõe que:

na Educação Realista é que se iniciam propriamente os métodos da educação moderna, baseados nos da filosofia e ciências novas (de Galileu e Copérnico de Newton e Descartes). Essa fase começa no século XVII e se desenvolve até nossos dias; e dá lugar a algumas das maiores representantes da didática (Ratke e Comenius) (p.6).

A modernidade estrutura-se num período de transição entre o pensamento medieval e o moderno. Tem como característica principal gerar novos conhecimentos científicos, pela dominação da natureza e por um saber laicizado. A ciência deixa de ser um saber contemplativo. A mentalidade crítica é

⁶ Citado por Aranha, op. cit.

desenvolvida, e os poderes da igreja e a filosofia aristotélica são questionadas. O sujeito que conhece, ou seja, o sujeito epistêmico passa a ser o centro das preocupações. Conhecer para transformar, assim é o pensamento do homem moderno, colocando a natureza sob seu domínio.

Segundo Aranha (op. cit.), “A teoria geocêntrica do mundo finito é contraposta a heliocêntrica de espaço infinito, alterando a concepção que o homem tinha do universo” (p.106).

Na busca de um novo método e com o objetivo de superar as incertezas advindas dessa nova forma de ver o mundo surgem diversos pensadores como: Galileu, Bacon, Descartes, Locke e Newton (1665 – 1704).

Santin (1987) informa que Galileu Galilei, personagem de destaque no período das “revoluções científicas”, desenvolveu uma ciência autônoma, ou seja, sem dependência da Filosofia e da Teologia, gerando outras ciências como a Astronomia, a Matemática, a Química, a Biologia, entre outras.

Mas é com Bacon e Descartes que surgem propostas metodológicas diferentes, com o objetivo de chegar ao verdadeiro conhecimento.

Francis Bacon valorizou o pensamento empirista indutivo, pelo qual o conhecimento se dá pela via empírica e experimental e não só pela ação contemplativa. Baseou-se no novo método, que também envolvia a descrição matemática da natureza. Com esse método, a natureza poderia ser controlada e subjugada. Esse entendimento do método deveria ser estendido ao conjunto da sociedade, para ampliar o conhecimento objetivo da realidade.

Nas palavras de Piletti (1990), o “método indutivo tornou-se a mola mestra da ciência moderna” (p.78).

Aranha (1996), entende que Descartes (1596-1650).

Ao analisar o processo pelo qual a razão atinge a verdade, usa o recurso da dúvida metódica. Começa duvidando de tudo: do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo. Só interrompendo a cadeia de dúvidas diante do seu próprio ser que duvida. Se duvido penso: "Penso, logo existo" (Cogito, ergo sum). (p.105).

Nesse sentido o eu é só pensante. A sensação, a percepção, a imaginação, e a expressão, são desconsideradas por Descarte. Só o conhecimento intelectual é verdadeiro.

Chaui (1995) afirma que a ciência assumiu o papel de pensar o processo de desenvolvimento da sociedade, amparada pelo método matemático buscando a objetividade e a exatidão; portanto pode ser calculado e medido.

É nesse contexto que a racionalidade moderna se estrutura, tendo o raciocínio matemático como modelo para chegar à verdade. Conseqüentemente cria-se um modelo mecanicista do universo. Essa forma de conceber o mundo como uma gigantesca máquina cósmica, trouxe sérias conseqüências à visão de corpo que a partir desse pressuposto passa a ser concebido também como máquina perfeita. A essência dos corpos é traduzida por propriedades geométricas.

Assim, sendo, Werneck (1997) afirma que

Descartes abraça uma concepção mecanicista do mundo corporal. O ser vivo é visto como um mecanismo despojado de sensibilidade e de atividade psíquica [...], o corpo não tem qualquer relação com o processo de construção do conhecimento (p.306).

Educação racionalista e naturalista – Corpo disciplinado

Luzuriaga (1963) informa sobre a educação racionalista e naturalista, afirmando que:

É própria do século XVIII, no qual culmina com a chamada “ilustração”, ou seja, o movimento cultural iniciado na Renascença. É o século de Condorcet e Rousseau, em cujo final começa o movimento idealista na pedagogia, com Pestalozzi por mais alto representante. (p. 06).

O século XVIII é o século pedagógico por excelência. É conhecido como o Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração.

Nos dizeres de Aranha (1996), “Luzes significam, aí, o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (p.119).

Esse século é marcado por grandes transformações na Europa. Em 1750, acontece a Revolução Industrial com a chegada da máquina nas fábricas, instalando com isso a mecanização na indústria, alterando o panorama socioeconômico da burguesia, que reivindica maiores poderes políticos.

Para a autora, é o século das revoluções burguesas, destacando a Revolução Francesa (1789) como o grande acontecimento da época.

Segundo Piletti (1990), Rousseau participa do movimento Iluminista do século XVIII, rebelando-se contra todas as formas de absolutismo, do Estado e da igreja. No campo da educação exerceu grande influência com seu livro Emílio. Nesse livro, Rousseau escreve sobre a educação de uma criança que é afastada da influência dos pais e das escolas, isolada da sociedade e entregue a um professor ideal que a educa segundo os padrões da natureza e em contato permanente com ela.

Rousseau⁷ orienta quanto à educação de Emílio afirmando:

A natureza quer que as crianças sejam crianças, sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhos. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir

⁷ Citado por Aranha, 1996.

que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas [...]. Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível (p.128-9).

Apesar de algumas críticas quanto à educação de Rousseau, pois se tratava de uma educação nos moldes elitistas, sendo que Emílio é acompanhado por um preceptor, atitude dos ricos, Rousseau se opõe à educação de seu tempo defendendo uma outra forma de ensinar. Centraliza os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor, ressaltando a especificidade da criança para que não seja encarada como um adulto em miniatura.

Importante salientar também que, até o final do século XVIII, a escola era um privilégio das classes dominantes, ou seja, nobres, clero e burgueses ricos. Os operários, os lavradores, os pobres em geral não tinham acesso à escola.

Com o advento da industrialização surgem novas necessidades, a exemplo da mão-de-obra especializada. A classe dominante se vê obrigada a oferecer escolas para todos; porém é oferecida uma escola para o povo e outra diferente para os ricos, acentuando com isso as diferenças de classes. A educação sempre esteve a serviço das classes dominantes. A visão de corpo, nesse contexto, é uma visão de corpo disciplinado, que necessita ser educado para as necessidades que o mundo do trabalho exige, corpo disciplinado e produtivo.

Educação nacional – Corpo cidadão

Segundo Luzuriaga (op. cit.),

A educação nacional, iniciada no século anterior a Revolução Francesa, chega ao máximo desenvolvimento no século XIX e promove intervenção cada vez maior do estado na educação, formação de consciência nacional, patriótica, em todo o mundo

civilizado e estabelecimento da escola universal, gratuita e obrigatória (p.7).

O século XIX recebe todo o impacto das mudanças ocorridas nos séculos anteriores, principalmente com a Revolução Industrial.

Aranha (1996) afirma que, a chegada da máquina modifica as relações de produção e, com isso, a necessidade da divisão do trabalho; a introdução de novas técnicas na agricultura ampliando a produtividade; a revolução nos meios de transportes, com o navio a vapor, construção de rodovias e ferrovias, o petróleo e a eletricidade em vez do carvão.

É grande o número de pessoas deslocando-se do campo para a cidade. O tradicional "capitalismo liberal" torna-se o "capitalismo dos monopólios".

Nesse contexto surgem os bancos, a imposição da jornada de trabalho de quatro a dezesseis horas diárias e a exploração da mão-de-obra infantil e feminina.

Para a autora,

O século XIX representa o período de consolidação do poder dos burgueses. Até então tinham sido opositores ao regime aristocrático feudal. [...] Para enfrentar essas dificuldades, o proletariado surge como a classe revolucionária que opõe os interesses burgueses suas próprias reivindicações. Os movimentos dos trabalhadores se inspiram nas ideologias críticas do liberalismo burguês, como o socialismo utópico (Proudhon), o anarquismo (Bakunin) e o socialismo científico (Marx e Engles) (p.138-9).

Ainda nesse século ficam evidentes os esforços de alguns países, como por exemplo os Estados Unidos da América, na busca de uma educação nacionalista.

Com a intervenção do estado na educação e a expansão da rede escolar, os educadores do século XIX, têm como objetivo formar a consciência

nacional e patriótica do cidadão. A educação, que até então fora de caráter geral e universal, passa a dar maior ênfase ao aspecto cívico, devido às tendências nacionalistas da época. A educação se nacionaliza, e surge a necessidade de formar o cidadão, com deveres e direitos civis e políticos; portanto a visão de corpo se integra à concepção de cidadão.

Educação democrática – Corpo liberado

Luzuriaga (1963), observa:

Posto seja muito difícil caracterizar a educação do século XIX, seu traço mais marcante será talvez a tendência para a educação democrática, que faz da livre personalidade humana o eixo das atividades, independentemente da posição econômica e social, e proporciona a maior educação possível ao maior número possível de indivíduos (p.7).

Ao observarmos o contexto histórico do século XX, percebemos o acontecimento de duas grandes guerras mundiais. A primeira de (1914 a 1918) e a Segunda de (1939 a 1945), ambas refletindo mundialmente em todas as esferas, econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Conforme Aranha (1996), durante a Primeira Guerra, um grande acontecimento repercute mundialmente, a deflagração da Revolução Russa de 1917, instaurando o primeiro governo socialista inspirado no marxismo.

Após a Primeira Guerra, o poder econômico dos Estados Unidos é marcante, inclusive na Europa, tornando-se hegemônico na economia mundial após a Segunda Guerra.

A autora informa que,

Nos anos 60 explodem inúmeras formas de contestação. Entre elas o movimento dos negros (Black is beautiful, "negro é belo"), o das mulheres (The Women's liberation movement), o dos hippies (cujo

símbolo está entremeado com a folha de maconha) e o da defesa do índio americano (p.162).

Todas essas manifestações são formas que as pessoas encontraram para se opor a ideologia dominante advindas do sistema capitalista e suas implicações. O corpo se libera, contesta, desnuda-se, é a época do Rock and Roll, do amor livre, do sexo.

Quanto à educação, segundo as palavras da autora, no “século XX a luta é pela escola pública, leiga, gratuita e obrigatória” (p.163).

Piletti (1990) ajuda-nos a compreender a educação dentro desse contexto, afirmando que a escola também é colocada no centro desse movimento de idéias e propostas de reforma, com o objetivo de torná-la mais adequada aos novos tempos e às novas realidades.

Apesar de muitas propostas novas e avançadas em termos educacionais, a escola resiste a transformações profundas, parecendo em muitos aspectos com a escola tradicional.

Assim sendo, o século XX é considerado o século da educação democrática, inspirado no ideário da escola nova que educa para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática. É uma época de riquíssima produção pedagógica, bem como a entrada de recursos audiovisuais e principalmente da informática nas escolas.

Aranha (1996), afirma que:

A pedagogia do século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras como economia, a lingüística, a antropologia, tem acentuado a exigência, que vem desde a Idade Moderna, qual seja, a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado (p.166).

Nesse momento pensamos ser pertinente voltarmos nossa atenção para o espaço escolar e refletir a respeito de todas essas considerações envolvendo o corpo.

Uma pergunta se faz necessária. Estaria o profissional da Educação Física consciente da visão reducionista a que o corpo foi sendo submetido ao longo de todo o processo histórico? Pensamos que discutir o corpo, dentro desse contexto, é extremamente importante para essa compreensão. Por esse motivo fomos buscar também na história da Educação Física no Brasil elementos para maior entendimento do homem e sua corporeidade.

Concepções de corpo na dimensão da Educação Física

Segundo Marinho (1984), todos os movimentos construídos historicamente pelo homem, como o correr, saltar, arremessar, dançar, jogar, dentre outros, foram sistematizados pela ciência, transformando-se em conteúdos da Educação Física.

Ao olharmos a história da Educação Física no Brasil, constatamos que essa foi fortemente influenciada por bases filosóficas positivistas, que nortearam as duas principais correntes nos séculos XIX e XX, ou seja, o higienismo e a eugenia. Segundo Castellani Filho (1988) e Ghiraldelli (1988), a primeira concepção implantada no Brasil foi a Educação Física Higienista, que tinha nas políticas públicas de urbanização, saneamento básico e saúde, implantadas nas grandes cidades brasileiras, servir de suporte para o estabelecimento dessa corrente. Visava a proporcionar atividades saudáveis de caráter viril para os moços e utilitário para as moças para o aperfeiçoamento da raça pelas atividades

físicas. Essa concepção é produto do pensamento liberal, que acreditava que a educação e a escola podiam redimir a humanidade.

No ano de 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que passou a dominar o pensamento sobre a Educação Física durante as duas décadas seguintes. Sua função era preparar a juventude forte e obediente para a construção de uma pátria forte. Nessa concepção (Educação Física Militarista), o homem não era visto como um ser, sujeito, mas como uma autêntica máquina de rendimento ao serviço da Pátria, onde a saúde do estado era mais importante que a saúde dos homens. A Educação Física e os esportes passaram a ter um papel preponderante nesse esquema ideológico, e, só a partir dos anos 50 e 60, é que começa a se aproximar da escola e afastar-se do quartel. Dessa forma vai surgindo a Educação Física Pedagogicista buscando integrar a Educação Física como “disciplina educativa por excelência” no âmbito da rede pública de ensino.

Ghiraldelli (1988) informa que nos anos 60 e 70 o “desporto de alto nível” passa a predominar, colocando a Educação Física como mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo.

Segundo o autor dentre as concepções no campo da Educação Física, aparece ainda a Educação Física Popular, que emerge da prática social dos trabalhadores, mais especificamente as iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular. Nessa, seriam privilegiados a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores com o objetivo de construir uma sociedade efetivamente mais democrática. Porém, essa concepção não chegou a se consolidar realmente, pois o que percebemos na prática da Educação Física é que nenhuma outra tendência conseguiu superar a influência desportiva

Evidentemente uma fase não foi anulando automaticamente a outra, pois o que observamos é que esta área de conhecimento se encontra ainda hoje impregnada por alguns desses valores acima citados.

Percebemos nas duas últimas décadas, que a Educação Física vem recebendo fortes críticas quanto à sua forma de atuação, transformando-se em preocupação que nos tem feito repensar com profundidade a cerca de nossas ações e seus pressupostos epistemológicos.

Dentre os vários questionamentos por que tem passado a Educação Física, um dentre eles tem sido para mim o mais relevante. Refere-se às questões que envolvem o entendimento de corpo e conseqüentemente de corporeidade. Nesse sentido, pensamos ser pertinente iniciarmos discutindo a visão de corpo objeto entendido aqui como corpo biológico, concepção muito difundida na área.

Concepção de Corpo Objeto

Muito antes de Descartes na Antigüidade Grega, Aristóteles salientou a importância do corpo biológico. Fortemente influenciado por sua formação em Medicina, considerou a saúde e a beleza do corpo como virtudes; o corpo é ressaltado como algo importante para uma vida longa e livre de enfermidades. Aproximadamente por duas a três décadas a concepção que predomina na Educação Física, sustenta-se na visão biológico-funcional. Com a ênfase biológica são reforçadas dicotomias que fragmentam nossa compreensão da totalidade do ser humano.

Sabemos que pensar Educação Física nos remete necessariamente a refletir sobre as diferentes concepções de corpo construídas historicamente.

Cabeça, tronco e membros, superiores e inferiores...isso é freqüente ouvir da professora ao falar sobre o corpo humano nas aulas de ciências. As afirmações de Almeida (1985) demonstram como ao longo de nossa formação escolar fomos condicionados a ver o corpo de forma mecânica, fragmentada e puramente biológica.

[...] numa sala de aula, usando uma dessas reproduções de corpo humano onde se vêem, artérias, veias, vasos, etc.; o professor explica [...] a circulação do sangue. No esquema a visão é fria, científica. Num corpo estático, o sangue é uma linha de tinta fixa. O professor diz que ele circula e no entanto está tão parado... e os alunos tão agitados...na lousa a vida é um homem circulação parado... na sala os alunos são homens... sangue e corpo fluem...agitam seus desejos, ódios, vontades políticas. O professor quer que os alunos prestem atenção ao corpo parado, o professor exige para o entendimento do corpo no desenho exposto, que as pessoas tenham a mesma atitude do desenho, paralisem-se numa pose gráfica, escutem palavras lineares.[...] O corpo, verdade total é separado em suas partes. A vida não é... a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. Tática antiga, dividir para dominar. Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. [...] O corpo é visto a partir da produtividade. Corpo-máquina. (p.146-7).

Esta forma fragmentada e mecanicista de conceber o corpo, destituído de subjetividade, ou seja, de sensibilidade, desejo, emoção, prazer, foi nos influenciando ao longo da nossa formação, tendo como objetivo a uniformização dos seres, a massificação dos movimentos, a desumanização dos corpos.

Com perplexidade constatamos, que 400 anos já se passaram desde Descartes, e essa fragmentação do sujeito ainda hoje se faz presente na prática tanto médica quanto da Educação Física, mais precisamente nos esportes.

Ao analisar o movimento humano no Esporte, Kunz (1994) afirma que a visão de corpo predominante neste, é a do "corpo substancial", ou seja, biológico-funcional.

O homem é visto como uma máquina, um motor que dependendo dos ajustes funcionais e do combustível, pode-se prever as

possibilidades de rendimento. O ser humano funciona dentro de leis e princípios mecânicos. (p.81)

A mecanização e, conseqüentemente, a padronização dos movimentos corporais aparece fortemente nos movimentos desportivos. O esporte, como instituição, é constituído por padrões de movimentos e ações corporais orientados para o resultado em produto. O sistema capitalista no qual vivemos, deu origem a uma compreensão do desporto somente como atividade corpórea, próxima da mecanização e distante da humanização.

Consideramos, essa visão que nega com veemência, a idéia de união entre corpo e alma, razão e desejo, como um dos obstáculos à compreensão do ser humano em sua multidimensionalidade, uma vez que as ações humanas se manifestam e se expressam corporalmente, traduzindo-se na maneira de estar no mundo, de viver suas emoções e interações com outros sujeitos.

O nosso corpo é o nosso espaço expressivo que só tem sentido na existência, um existir carregado de significados.

Ao falar sobre a corporeidade, Santin (1993) nos alerta;

A corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a possibilidade de transcendência. Podemos afirmar com certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem.(p.13)

Certamente a cultura clássica grega, a dos grandes filósofos, nos legou, principalmente com Platão, e mais tarde na modernidade com Bacon e Descartes a visão dualista de homem.

É impossível falar do corpo sem abordar a questão da dualidade, pois em nossa cultura, na maioria das vezes o corpo como totalidade expressiva é desconsiderado.

Neste sentido, Bracht (1992) ao abordar o assunto, enfatiza que a concepção de corporeidade humana, presente na Educação Física, caracteriza-se pelo dualismo, ou seja, a prática da Educação Física brasileira reflete uma concepção dualista, na qual o homem, é composto de duas unidades distintas; corpo e mente.

Esta forma de reconhecer o homem, proporcionou ao longo da história, uma concepção de homem dividido, gerando com isso separação entre corpo e a alma. A alma entendida como essência, a parte mais nobre do ser humano, o corpo a parte menos nobre, concebido como prisão da alma, conseqüentemente, a parte material do homem, em oposição à alma e ao espírito.

Esta dualidade que impõe um sentido de corpo como algo somente físico, é como já foi visto anteriormente, herança da tradição grega, reforçada na modernidade.

Todas essas inquietações nos motivam a buscar no mundo vivido dos sujeitos, ou seja, no espaço da escola pública, o entendimento da visão de corpo de professores e alunos, para que partindo dessas concepções, possamos construir conhecimentos para uma possível transformação na visão de corpo objeto, comprometendo-nos com a construção de alunos emancipados, portanto de corpos-sujeitos, atuando no mundo que constróem e vivem.

Concepção de corpo sujeito

Ao abordar a concepção dualista/materialista do corpo, Merleau-Ponty (1994) esclarece que o ser humano é uma unidade que compreende ao mesmo tempo corpo e alma, constituindo tensão dialética entre interioridade e exterioridade, entre sujeito e objeto. Essa compreensão da totalidade humana

pressupõe movimento, que é a expressão da própria vida e do tecido histórico que constitui o corpo.

Diz ele:

A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência. (p.131).

Compreender criticamente a corporeidade humana é um grande desafio.

Segundo Santin (1996),

A corporeidade é a condição primeira para que se reinstaure a presença do ser humano. Na corporeidade situa-se o ponto central de encontro do homem consigo mesmo. Ela é a presença e a manifestação do ser humano. [...] O corpo é a minha habitação que é ao mesmo tempo a moradia e o morador. (p.68)

Santin expressa um entendimento da corporeidade⁸ numa perspectiva de totalidade do ser humano, não como uma totalidade apenas individual, mas também social e cultural

Nesse sentido, os corpos-sujeitos não poderão ser compreendidos como uma unidade acabada, porque estão constantemente se construindo por meio de relações que estabelecem com o outro, o corpo-sujeito sempre dialoga com o mundo.

Freire (1996) é enfático em afirmar que nossa presença no mundo não é simplesmente adaptar-se, mas sim inserir-se nele. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p.60).

⁸ O termo “corporeidade” utilizado por Santin tem o mesmo significado do termo “corpo-sujeito” ou “corpo-próprio” de Merleau-Ponty.

Assim sendo, o corpo deixa de ser coisificado, tornando-se corpo próprio ou vivido, melhor dizendo, uma realidade, que é simultaneamente, corpo e espírito, dotado de intencionalidade com sentido e significado.

Merleau-Ponty (1996) contribui no sentido de superar a visão de corpo-substancial ou corpo-objeto, construindo novos saberes em relação ao corpo-relacional ou corpo-sujeito.

Tamboer⁹, faz uma importante distinção entre o estudo do “corpo (Leib) - substancial” (Newtoniano) e “Corpo - (Leib) - relacional” (Física Moderna). Traça um paralelo com a evolução da Física, afirmando que o estudo do “Corpo-Movimento-Humano” estacionou na era “newtoniana”, onde o entendimento da natureza era uma composição de “partículas” que se atraíam ou se repeliam.

Para Capra (1982), com a Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica de Einstein, evidencia-se uma total superação dessa concepção mecanicista de conceber o mundo e o corpo. Desde então, a natureza passa a ser concebida como uma complexa e dinâmica rede de relações e inter-relações.

A “Imagem de Corpo-Substancial” e a “Imagem de Corpo-Relacional” de Tamboer apresenta grandes semelhanças com os conceitos de Merleau-Ponty em relação ao “Corpo-Objeto” e o “Corpo-Sujeito”.

Com o Corpo-Sujeito, experimentamos relações em nosso Mundo que é construído pelas nossas ações. E durante estas ações, não temos consciência do corpo como um objeto, transcendemo-lo sem problemas. O fato de termos também um corpo e dele termos uma experiência como se fosse coisa, é possível, mas não deixa de ser uma forma de experiência secundária, que só surge realmente quando determinadas ações virem a se tornar problemáticas (em caso de algumas doenças, por exemplo). (Tamboer, citado por Kunz 1991, p.171).

⁹ Citado por Kunz, 1991.

Estudos realizados por Kunz (po.cit.) embasados em Tamboer, expressam que a concepção de “Imagem de Corpo-relacional” tem a pretensão de superar a dicotomia de “Mundo externo (do corpo) e “Mundo Interno” (da alma ou da mente) . Considera o autor que na relação Homem-Mundo pela ação se torna impossível definir homem e mundo de forma independente, separados um do outro, como na concepção da “Imagem de Corpo-Substancial” .

Ao esclarecer sobre a concepção de “Imagem de Corpo-Relacional” , de Tamboer, Kunz (1991) enfatiza a questão da inerente relacionalidade do Corpo-Sujeito. As relações não são externas, sendo, portanto, internas ou intrínsecas, ou melhor, relações de sentido e significado dependendo de uma Intencionalidade na relação homem-mundo. Destaca ainda que o sentido e significado não é atributo do mundo real, não é produção do homem, surge da inter-relação homem-mundo. As relações significativas só podem ser constatadas por ações, pelo próprio agir.

Entender os corpos-sujeitos é para Schwengber (1997),

compreender os sujeitos no 'entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do se expressar e do agir, construindo uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo. (p. 15)

Nesse sentido, as relações que experienciamos são construídas por nossas ações, e as relações de sentido e significado dependem de intencionalidade.

Conseqüentemente, compreender o homem na sua unidade existencial significa compreendê-lo com uma subjetividade enraizada no corpóreo, aberta ao mundo. Entretanto, todo pensar, sentir e agir do homem contemporâneo está impregnado pela racionalidade científica, característica da modernidade,

afastando-o da “unidade primordial de Homem-Mundo” de Merleau-Ponty (1996)

É necessário superarmos a visão mecanicista do corpo. Pois o corpo é muito mais do que um conjunto de músculos, ossos e articulações, aparelhos e sistemas, é a própria subjetividade; emoção, prazer e desejo.

É possível o homem reaproximar-se dessa unidade perdida ao longo de sua construção histórica? Fontanella (1995), afirma que sim, e destaca para tanto quatro momentos:

Quando dança, expressando-se de forma completa, vivendo o momento presente, não é o corpo nem a razão que dançam, mas o homem total. Nas relações sexuais, o homem está todo, inteiro. No esporte, homo-ludens é simplesmente homem. Na Arte, o homem é o criador, o autor. O artista é o que ele faz.

Nos momentos acima citados, fica evidente a possibilidade da reaproximação do homem com a unidade, merecendo urgentemente ser resgatada a unidade para recuperar o elo perdido.

Assmann (1993) defende a tese de que: “Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (p. 113).

Propõe que a corporeidade seja considerada “referência absolutamente central”, não exclusiva, de critérios de valores e pedagógicos para a Educação e para a Educação Física.

Reafirma o autor que o assunto corporeidade é relevante não só para a educação em geral, mas para a vida humana, ou melhor, para um futuro humano neste planeta. É urgente alargar nossa visão para necessidades ainda não despertadas.

Observamos que a prática pedagógica no contexto educacional brasileiro, mais especificamente no que tange à Educação Física, tem importante papel nessa trajetória, sobretudo por trabalhar com o corpo e o movimento. Poderá contribuir no sentido de levar o aluno a viver com plenitude a sua corporeidade, numa relação dialética com o mundo.

Concepções de corpo substancial e relacional

*“A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: eu sou uma festa”
Eduardo Galeano*

No decorrer do processo da vida e em vários momentos históricos, o homem é concebido de diversas formas, ou seja, de diferentes imagens. Não dá para prever uma imagem única de homem, como também uma imagem desvinculada do contexto histórico e cultural, pois essas são sempre imagens, nas quais os homens se referem a si próprios.

Para Trebels (1998), existem alguns exemplos clássicos de imagens do homem como: “animal racional, animal social, o homem como engrenagem, como máquina, como organismo, como sistema que assimila informações, etc.” (p.139).

Essas imagens jamais poderão ser entendidas fora do contexto histórico que as produziu.

Trebels (1992) afirma que o problema das visões de homem a partir do ponto de vista de concepções de movimento, culmina para Tamboer na questão da concepção de corpo, ou seja:

o corpo enquanto prisão da alma, o corpo enquanto aparelho ou instrumento, o corpo enquanto máquina, o corpo enquanto instrumento do espírito, o corpo enquanto sistema de processamento de informações, o corpo enquanto objeto físico (p.341).

Todas essas formas de conceber o corpo fundamentam-se em modelos dualísticos.

Ao procurar uma imagem de homem que poderia ser também uma imagem de corpo que abrangesse a unidade, Tamboer (citado por Trebels, (1998) faz distinção de uma imagem substancial do corpo e uma imagem relacional do corpo.

Por imagem substancial do corpo, pode-se compreender, conforme descreve o autor, como matéria concretizada em corpo, que é entendido como “entidade que contém somente aquilo que é abrangido pelo invólucro externo, a pele humana” (p. 143).

Algumas metáforas utilizadas no entendimento de uma imagem de corpo substancial ficam assim definidas como: cárcere, engrenagem, máquina, entre outras.

Se o movimento humano fosse analisado nessa perspectiva de imagem de corpo substancial, ficaria evidente que possivelmente não encontraríamos diferença de movimentar e movimentar-se.

A concepção de corpo relacional opõe-se integralmente à concepção de corpo substancial. Trebels (1992) faz uso da seguinte citação de Tamboer para caracterizar a concepção de corpo relacional.

O corpo não pode ser aprendido como entidade isolável e que pode se unir externamente com outras entidades isoláveis. Inicialmente deve se aceitar uma inerente relacionalidade corporal, que, por exemplo, em MERLEAU-PONTY aparece como ‘corps-subjet’. As

relações, também, não são externas, mas, no caso da concepção de corpo relacional, internas e intrínsecas (p.342).

Declara o autor que nessa concepção, ficam evidentes os conceitos como a “unidade primordial” de homem e mundo, e a interpretação existencial de homem, enquanto um “ser-no-mundo”, para finalmente chegar ao entendimento de que nossa corporeidade é o “modo de ser-no-mundo”.

A concepção de corpo relacional abrange a intencionalidade do ser no mundo por meio da ação, onde o pensar, o sentir, o ver, o tocar, o se movimentar, o se expressar, estão enraizados na corporeidade humana e permeados de significados.

Pensamos, que essas reflexões devem necessariamente contagiar a Educação Física para que a visão de corpo e corporeidade sejam redimensionadas no sentido de conceber os atores nela envolvidos como corpos-sujeitos, portanto, seres que pensam, se movimentam, sentem, se expressam, alunos e alunas dotados de infinitas capacidades no processo de construção e transformação de si mesmos e da sociedade onde vivem.

Tipologias de corpo

Várias são as formas que os próprios homens criaram ao longo do seu processo evolutivo, para descreverem a si próprios.

A esse respeito Assmann (1993) faz o seguinte questionamento: “Quantos corpos, sucessivos ou simultâneos já tivemos ao longo da história humana?” (p.72).

No embalo dessa reflexão perguntamos também. Quantas metáforas de corpo ainda teremos, até que possamos nos entender enquanto ser no mundo,

corpo presente, em contínuo processo de construção com o mundo, com nós próprios e com os outros?

É oportuno discutirmos algumas imagens corporais, metaforicamente criadas pelos homens.

O corpo como “morada da alma”

Conceber o corpo, enquanto morada da alma no pensamento filosófico de Platão, era entendê-lo como cárcere, onde a alma, ficava aprisionada pela parte menos nobre do ser humano, o corpo.

O corpo era então o sepulcro. A alma, ao ficar em contato com ele contaminava-se por vícios, perdendo com isso a sua pureza.

Santin (1994) esclarece que o dualismo platônico e neoplatônico, foram responsáveis por traçarem uma fisionomia humana, em que a essência eterna se encontrava num corpo, como castigo de um mal praticado.

O cristianismo soube aproveitar-se dessas idéias para dar sustentação à sua doutrina, reforçando a alma como sendo a parte mais nobre do homem. O corpo, nesse contexto, representava a clausura onde a alma deveria permanecer temporariamente, até o momento de deixá-lo e atingir o reino dos céus.

O corpo máquina

A compreensão mecanicista de corpo teve sua origem na modernidade com Descartes, inspirado no dualismo da Antigüidade Clássica. Esse pensador foi até as últimas conseqüências, como nos lembra Morais (1993), ao distinguir entre “res extensa” (copo, matéria) e “res cogitans” (pensamento, consciência racional).

Atribuindo ao corpo substancialidade, Descartes desenvolveu uma concepção maquinal de corpo.

Nesse sentido, observamos em Werneck (1997) que a essência dos corpos é traduzida por propriedades geométricas onde o ser vivo é visto como um mecanismo despojado de sensibilidade e atividade psíquica. O corpo é comparado a uma máquina. Máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então mercadoria.

O corpo entendido como máquina, fica destituído de pensar, apreender, ensinar, amar, emocionar-se, desejar, criar.

Essa forma de conceber o corpo reduzido a aspectos mecânicos, é reforçado nas aulas de Educação Física, mais precisamente nos esportes, com a utilização de movimentos padronizados e repetitivos.

Várias metáforas de imagem corporal são criadas e atribuídas ao homem como: corpo objeto, corpo instrumento, corpo mercadoria, entre outras.

Aranha e Martins (1993) afirmam que a ciência moderna compara a natureza e o homem a máquinas, um conjunto de mecanismos cujas leis precisam ser descobertas. Essas explicações são baseadas em um esquema mecânico cujo modelo preferido é o relógio.

Urge transcendermos essa visão mecanicista, que não representa a dimensão do ser corpo. Para tanto apontamos como possibilidade concreta de superação, o corpo que sabe e necessita brincar.

O corpo lúdico

Destituir o homem do desejo, do prazer e de sonhar é desumanizá-lo, é tirar-lhe a alegria e a vida.

Schiller¹⁰ afirma: “O homem só se torna completamente humano quando brinca” (p.81).

O ato de brincar possibilita o reencontro com a unidade, a inteireza, instaurando-se o ato criador e, conseqüentemente, a autonomia e a liberdade.

Nesse contexto o corpo brincante, é corpo sujeito, portanto corpo relacional, inserido num mundo de ações e interações, encontrando sempre novas maneiras de se relacionar.

Ao percebermos uma criança brincando, observamos que o ato de brincar constitui-se em coisa séria, não sisuda, cujos momentos são profundamente preenchidos de riso, de prazer, de aprendizado e de corporeidade.

A escola, em especial a Educação Física necessita redescobrir o corpo lúdico no cotidiano de sua práticas, oportunizando espaços para a capacidade do ato criador; pois o lúdico é revolucionário, abrindo portas para o sonho, a magia e a utopia.

Santin (1987) informa que o lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer. O lúdico pode ser comparado a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. É uma maneira de viver e ser feliz.

Entendermos a dimensão lúdica, é conhecermos um pouco mais do ser humano e a visão de corpo que ali se insere. Procurarmos refletir sobre outras dimensões, como por exemplo, a racionalidade humana, se faz necessário para percebermos as complexas relações que permeiam o existir do homem e sua corporeidade.

¹⁰ Citado por Santin, 1987.

A racionalidade humana e suas implicações na formação do sujeito

Falar da racionalidade humana é relevante para que possamos compreender um pouco mais a respeito do homem e sua existência. Sua origem remonta a Antigüidade Grega e ressurge com intensidade no século das luzes.

Kunz (1998) expõe que o movimento iluminista do século XVII e XVIII, na Europa, teve a intenção de, pelo exercício da razão esclarecida e crítica, emancipar o homem das amarras, da superstição e da tirania, em especial do mito. Surge com isso um tipo de racionalidade que vai caracterizar o mundo moderno ou a chamada modernidade.

O racionalismo é portanto uma característica da época moderna, cujo princípio básico é a super valorização do pensamento racional, em que características humanas, como emoção, intuição, sentimento, não interessam, não têm confiabilidade. O corpo, local de todo esses acontecimentos, também é esquecido. O conhecimento se dá com a utilização do uso da razão.

Refletindo sobre o conhecimento na modernidade, Demo (1997) aponta alguns traços do racionalismo científico tais como:

- ênfase exagerada da racionalização consciente, como se o ser humano pudesse viver sempre em estado de alerta máximo;
- poder de manipulação da realidade, pela via do conhecimento, decompondo-o em partes, fragmentando-o para dominar;
- diferença na capacidade de devassar analiticamente a realidade, inclusive a social;
- crença na objetividade da realidade, quando o conhecimento como interpretação e reconstrução humana é ignorado.

Toda essa lógica tão valorizada na era moderna, privilegia a chamada racionalidade instrumental, que não apresenta interesse em questionar, problematizar a sociedade em suas normas vigentes, saber se são justas ou não. Seus objetivos consistem na sua eficácia em atingir os fins propostos. A visão de corpo nesse contexto é uma visão de corpo-objeto, relegado a segundo plano. A supervalorização está centrada no pensar, na parte racional.

Assim sendo, a racionalidade instrumental ou técnica, está impregnada por uma ideologia de poder a permear todas as instâncias, como a família, a escola, o trabalho, as decisões políticas e as relações econômicas, o homem e conseqüentemente a visão de corpo.

Essa forma de pensar e agir afeta a vida humana em toda sua extensão, servindo para justificar e legitimar a realidade do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, Kunz (1994) afirma:

O homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, desejos e necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente, através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser formados (p.24).

O homem é oprimido, instrumentalizado, distanciado de si mesmo, portanto do seu corpo, não lhe é permitido refletir sobre a realidade em que vive, pois o sistema, por meio de suas instituições, encarrega-se dessa tarefa.

Dentro de todo esse contexto em que vivemos, encontra-se o sistema educacional, especificamente a escola, reforçando essa situação ao privilegiar as

capacidades cognitivas dos alunos, acentuando com isso a cisão do mundo da razão e o mundo da sensibilidade e da corporeidade.

A Educação Física, por sua vez, tem servido como instrumento de poder no sentido de veicular e preservar essa ideologia, com sua visão reducionista de homem e de mundo. Isso fica evidente, principalmente na forma como vem trabalhando seus conteúdos ao enfatizar o esporte, “inspirado” no modelo de esporte de alto nível, que instrumentaliza e manipula o corpo, cujo princípio básico é o adestramento físico dos seus alunos, reduzindo-os a corpo objeto que não pensa, não sente nem cria.

Contrapondo-se à racionalidade instrumental que se fundamenta no propósito de reduzir o processo comunicativo ao aspecto puramente técnico, cujas bases estão alicerçadas no modelo de relação sujeito-objeto, surge a razão comunicativa de Habermans, citada por Gonçalves (1997), cuja utopia de emancipação humana contempla o diálogo, o discurso prático livre de coerções internas e externas, a fim de um consenso sobre normas de ação no processo de transformações políticas e culturais.

Segundo a autora,

A proposta de emancipação do homem oferece uma sugestão importante ao professor na colocação de objetivos educacionais, no sentido de buscar desenvolver a competência lingüística, a capacidade de discutir as contradições que surgem no âmbito escolar e buscar a sua superação, por meio de uma ação comunicativa [...] com fim de encontrar o consenso como critério de verdade em uma situação concreta (p.132).

A esse respeito, Marques (1993) expõe que a razão comunicativa se embasa na relação intersubjetiva de atores sociais capazes de fala-ação se entenderem entre si sobre algo no mundo.

Kunz (1994) cita Habermans ao definir racionalidade como uma disposição apresentada pelo sujeito com a capacidade de agir e falar sendo manifestada em diferentes formas de comportamento.

Afirma ainda esse autor que a capacidade comunicativa não é algo dado, mas deve ser desenvolvida.

Discutir a respeito da racionalidade, é necessariamente trazer à tona outros temas como, subjetividade e linguagem, temas esses, profundamente interrelacionados na formação do sujeito.

Sabemos que penetrar no mundo da linguagem de professores e alunos, é conhecer um pouco mais o pensar, o agir, o sentir e o expressar, enfim desvelar um mundo de sentidos e significados no qual estão inteiramente submersos.

A constituição da subjetividade

Entender o que é subjetividade passa a ser ponto importante para que possamos compreender o sujeito e suas ações humanas num mundo de relações.

Kovel¹¹ apresenta-nos profunda reflexão do que seja a subjetividade:

Eu sou o sujeito, não um mero sujeito; e eu não sou um sujeito cartesiano, cuja subjetividade é pura introspecção, mas um sujeito expressivo, um sujeito transformador; eu sou, entretanto, um sujeito que necessita projetar meu ser no mundo e transformar o mundo como uma expressão do meu ser: e finalmente, eu me apropriarei do meu ser em vez de tê-lo expropriado (p. 2).

¹¹ Citado por Pellanda, 1992.

Caminhando na contramão do paradigma cartesiano que divide o corpo em mente e emoções, a subjetividade deve ser entendida como um processo dialético entre o subjetivo e objetivo, envolvendo, o mundo interno do sujeito e as suas condições históricas.

Segundo Pellanda (1992), o mundo interno contempla um conjunto complexo e dinâmico que se potencializa no organismo, na inteligência, no corpo, nas dimensões do afeto, de prazer, do consciente, do inconsciente. Essa dimensão interna do sujeito está continuamente relacionada com o mundo social, na dialética do eu e do outro.

Assim sendo, entendemos que a subjetividade é um processo por meio do qual o homem se constrói num contexto social concreto, ou seja, o mundo real.

Para a autora acima citada, a relação com o real “implica numa relação de vida, onde o homem se coloca como um ser vivo, com suas capacidades vitais mobilizadas para uma relação de vida” (p. 48).

Entretanto a modernidade, ao enfatizar a racionalidade, produz uma sociedade individualista de homens e mulheres esvaziados de significado humano e social. O homem passa a ser o dono, o centro, e sua relação com a natureza é de dominação e afastamento. Essa forma de relacionar-se com ela, traz conseqüências, ou seja, a dominação também sobre os seres humanos. O sujeito da modernidade é um sujeito separado dele mesmo e da natureza. Isso faz com que sua subjetividade se vai formando dentro dessa mesma ótica: de domínio, de fragmentação e de individualismo.

Wallon¹² afirma que a subjetividade se constitui “num processo tenso entre o indivíduo e o seu meio social, onde estão presentes a linguagem, o corpo, as emoções e o outro que pode ser o outro repressor ou o outro que cuida” (p.76).

São muitas as determinações sociais influenciando diretamente no fator subjetividade. Dentre as várias instituições que formam a sociedade, focalizaremos nosso olhar na direção da escola, por entendermos que esse é um espaço importante a influenciar ou determinando a construção de subjetividades.

Os pressupostos filosóficos nos quais se fundamenta a escola, são centrados na racionalidade instrumental, que reprime uma subjetividade que privilegie a sensibilidade, a comunicação e a autonomia. A concepção de aluno e, portanto, de corpo é a de imobilidade, de passividade, de corpo disciplinado e ouvinte.

Segundo Pellanda (1992),

O espaço escolar pode ser uma arma de dois gumes: ou produz subjetividade acrílicas diminuindo as possibilidades dos sujeitos a pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas, ou pode, criar situações onde o aluno crie significados na diferença se identificar com o outro numa relação dialética e não simétrica, tornando-se assim um sujeito crítico (p. 92).

A Educação Física, por sua vez, fundamenta seus objetivos, no individualismo, na competitividade, no autoritarismo, reduzindo o corpo do aluno a mero repetidor de gestos precisos e mecânicos, contribuindo dessa forma, na construção de subjetividades dominadas.

¹² Citado por Pellanda, 1992.

Restringesse, com isso, as possibilidades do agir, do perceber, do sentir e do conhecer, a um mundo totalmente formalizado, convencionado pelas chamadas tecnologias do mundo moderno.

Nesse sentido, Kunz (1994) nos fornece uma importante contribuição afirmando que:

Na escola, fantasias e desejos devem dar lugar a retenção de informações, nos chamados conteúdos teóricos e repetições mecânicas nas disciplinas práticas como a Educação Física. A prática de exercícios repetitivos vai retirando assim, significados individuais nas realizações humanas (p.106).

Com isso percebemos, que a produção da subjetividade dentro do contexto escolar acontece como rotina planejada, guiada pelos conceitos da racionalidade instrumental. Nesse projeto, o aluno encontra-se num contexto individualista, fragmentado, assim como é reconhecido o homem na sociedade, não como um ser social, mas como um ser individual. Essa é a lógica da razão instrumental, repercutindo em todas as dimensões da sociedade, inclusive na perspectiva subjetiva do ser humano.

A escola deverá entender que é no mundo vivido das relações com o outro que me reconheço enquanto *ser-no-mundo*, e é nessas interações existenciais que se constitui a subjetividade.

Nesse contexto observamos em Merleau-Ponty¹³, que nossa subjetividade é “objetivada em nossa maneira de habitar o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo, e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no falar, etc.” (p.105).

¹³ Citado por Kunz, 1994.

Esse mundo de que nos fala Merleau-Ponty, é um mundo repleto de possibilidades do agir e perceber ou sentir; é portanto o meio em que vivemos. E é nesse mundo que a subjetividade vai sendo construída, na forma de conhecer o mundo, onde se incluem, os objetos, a natureza, o outro e nós mesmos.

Necessitamos urgentemente “revolucionar nosso olhar”, nossas práticas, nossa forma de conceber o aluno, portanto seu corpo, como fonte de maior expressão e comunicação consigo, com o outro e com o mundo. Assim sendo, nosso desejo deverá estar voltado à construção de uma subjetividade não aprisionada pela supremacia da disciplina, do adestramento, da produtividade, voltado a caminhar na direção de uma subjetividade emancipada, portanto de um aluno emancipado, de um corpo sujeito.

A Linguagem enquanto fala e ação

A linguagem é um dos componentes mais significativos do ser humano. Sua origem remonta à origem da humanidade. Segundo Chauí (1995), há muito tempo a Filosofia preocupou-se em definir a origem e as causas da linguagem. Informa a autora que, na Grécia, se discutia sobre dois pontos divergentes: seria a linguagem natural aos homens, ou seria convenção social?

Depois de muitos séculos de discussão, chegou-se à conclusão de que a linguagem como capacidade de expressão dos seres humanos é natural, pois os homens nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral, que lhes permite expressarem-se pela palavra, quanto as línguas, estas são convencionais surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas, ou seja, são fatos culturais.

A autora expõe indicativos sobre as possibilidades da origem da linguagem. Teria ela nascido por imitação, quando homens e mulheres, imitavam pela voz os sons da natureza, como por exemplo: trovão, mares, rios, ventos e animais. Ou por imitação dos gestos dotados de sentidos (encenação) que aos poucos tornaram-se palavras. Ou ainda, teria a linguagem nascido de necessidades como: a fome, a sede, de abrigar-se, de proteger-se dos animais e de outros homens. Ou talvez tenha nascido das emoções, particularmente do grito (medo, surpresa, alegria), choro (dor, medo), do riso (prazer, felicidade, bem-estar).

É muito provável que a linguagem tenha surgido de todos esses fatores, ou modos de expressão, pela necessidade que homens e mulheres sentiam de comunicar-se. Mas seria a linguagem privilégio somente do humano?

Fontanella (1995) comenta que o homem se diferencia dos animais pela fala, e que esta é criação humana. A palavra revela a intenção que liga o homem às coisas do mundo, desvela uma subjetividade, uma forma de o homem ser e relacionar-se com o mundo.

Convictos de que os outros animais, possuem outras formas de linguagem, Maturana e Varela (1995) afirmam que, durante longos anos, se acreditou que a linguagem seria um privilégio absoluto e exclusivo do ser humano. No entanto essa idéia já vem sendo contestada há algum tempo, principalmente devido a estudos sobre a vida animal que reconhecem em animais como os macacos e golfinhos possibilidades muito amplas do que jamais se admitiu antes.

Chaui (1995) afirma que, para Aristóteles, somente o homem é um animal político, ou seja, é social e cívico, somente ele é dotado de linguagem. Os

outros animais por sua vez, possuem voz, mas somente o homem tem o domínio da palavra.

No convívio social com os outros homens a fala foi sendo construída, as palavras sendo criadas, ganhando sentido, no entanto isto seria impossível se os homens não interagissem entre si. O sentido habita as palavras, e este é construído pelo homem que, ao criá-lo, vai ao mesmo tempo criando o seu mundo.

Maturana e Varela (1995) nos dão uma contribuição inestimável para avançarmos na compreensão da linguagem. Dizem eles:

A linguagem nunca foi inventada por um sujeito isolado na apreensão de um mundo externo (...). Realizamos a nós mesmos em muitos acoplamentos lingüísticos, não porque a linguagem nos permite dizer o que somos, mas porque somos a linguagem, num contínuo existir nos mundos lingüísticos e semânticos que produzimos com o outro. (p.252-3).

Ainda segundo esses mesmos autores, o surgimento da linguagem humana em todo seu contexto social, gera o mental e a consciência de si, como a experiência mais íntima do homem. A consciência e o mental, portanto, pertencem ao domínio do acoplamento social, onde acontece a sua dinâmica.

A idéia de que, com o surgimento da linguagem, gerou-se o mental e a consciência de si, de certa forma, também é, convergente com as idéias de Vygotsky (1987), que aponta o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio como decorrentes do desenvolvimento da linguagem.

Merleau Ponty¹⁴ afirma que pensamento e linguagem são manifestações da atividade fundamental pela qual o homem se projeta em direção a um mundo.

¹⁴ Citado por Fontanella, 1995.

O corpo possui linguagem própria, expressada pelos gestos, e isso possibilita um elo de ligação com o mundo. É com o corpo que somos capazes de ouvir, falar, perceber e sentir o mundo. O relacionamento com a vida e com os outros dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo possui.

Toda essa discussão leva-nos necessariamente a refletir de que forma a escola vem trabalhando as mais variadas formas de linguagem dos seus alunos, como por exemplo, a fala, o gesto, pois compreender a linguagem dos corpos que somos é desvelar um mundo infindável de comunicação.

A linguagem e seus atores

A linguagem é o principal produto da cultura, e é também o principal instrumento para a sua transmissão. Entretanto, a escola é “altamente competente” para fazer valer a cultura da linguagem dominante, não refletindo criticamente sobre essa situação. Portanto, faz-se necessário refletir, problematizar, construir uma escola comprometida com a promoção da liberdade do desenvolvimento e da criatividade.

Nesse sentido ao falar sobre o processo libertador Freire e Shor (1992) enfatizam que:

O professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito a linguagem, ao ensino, à aprendizagem. Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem. (p. 89).

Dependendo da forma como concebemos a educação, essa poderá estar comprometida com a emancipação do sujeito, ou reforçar a cultura hegemônica da sociedade.

Importante lembrar Freire (1973), quando expõe sobre a educação “bancária”, pautada no conhecimento do professor “que tudo sabe”, a ser transferido ao aluno “que nada sabe”, manifestando-se nessa concepção uma visão de aluno que se adapta, se cala, podendo portanto ser domesticado pela escola e ajustado à sociedade.

A educação, nesse sentido, contribui para a preservação da ideologia dominante, reforçando os que detêm todos os poderes políticos, econômicos, sociais e culturais. Essa forma de conceber a educação, não favorece a construção da corporeidade dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos, no sentido de serem sujeitos autônomos construtores do conhecimento.

Procurar resistir, visando a possíveis transformações nesse processo que envolve ao mesmo tempo professor e aluno, ensino e aprendizagem, é caminhar pela Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), que recusa integralmente a educação “bancária”. Nesse sentido, “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p.28). Dessa forma, aprender criticamente não é certamente receber conhecimentos prontos e acabados por parte do educador, é antes de tudo construir um espaço onde os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 29).

Todo esse processo que procura libertar o homem da opressão, da submissão, da dependência, deverá possibilitar, como afirma Kunz (1991), a

emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. A concepção freireana abre essa possibilidade, por meio de um processo de ensino dialógico, crítico e problematizador, conduzindo as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva.

Cabe à escola, portanto, conhecer essa possibilidade e optar por uma concepção de ensino, comprometida com uma nova visão de mundo, em que educadores e educandos estejam envolvidos num contínuo processo de construção e reconstrução do conhecimento, formando-se e transformando-se em corpos sujeitos históricos, sensíveis, criativos e singulares.

Segundo Marques (1998),

No conhecer somos linguagem em contínuo existir nos mundos lingüísticos e semânticos que produzimos com os outros homens e onde, portanto, na educação, nos fazemos homens entre os homens e sujeitos singularizados. (p.109).

O gesto é a linguagem do corpo que se expressa, comunicando o relacionamento com a vida com os outros corpos. Ao expressar seu ser sensível, o corpo torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo.

Santin (1990) afirma que o homem por meio dos seus movimentos expressa suas manifestações da alma, ou melhor, seus mais puros sentimentos envolvendo a alegria, o medo, o amor. Descobre como o corpo é sensível, possuidor de uma linguagem própria que é desvelada pelos gestos, possibilitando um elo de ligação e comunicação com o mundo.

Decodificar a riqueza infindável do mundo da linguagem dos gestos de professores e alunos é entendê-los enquanto presença no mundo, existência dotada de intencionalidade repleta de sentidos e significados.

A Educação Física tem importante papel na compreensão do problema da linguagem, se fizer a opção de trabalhar no sentido de promover a articulação do gesto com a palavra, buscando a harmonia do ser humano.

Dentre os vários temas que vamos discutir nessa investigação teórica, destacamos também a formação do professor, por considerarmos extremamente oportuno abordarmos as questões que a envolvem.

A Formação do professor como possibilidade de reconstrução profissional e pessoal

Pensar sobre a formação dos profissionais que atuam na educação é necessariamente repensar como vem acontecendo a formação inicial e a formação permanente, sem que se perca a dimensão que o professor se forma constantemente nas relações com os outros, no contexto educacional e social.

Molina (1997) considera que a forma mais adequada é a que examina a formação docente sem dissociá-la do contexto social, da história e da prática social cotidiana na qual os professores estão inseridos, pois a formação acontece na comunicação e na interação dialética com o meio e com o outro.

O autor defende a idéia de que o professor é o sujeito de sua própria formação, sem desconsiderar a formação inicial e a permanente, que obviamente contribuem na formação do profissional. Entretanto sugere que essas deverão passar por uma reflexão crítica.

Nesse sentido, pensamos ser necessário reconhecer o professor enquanto sujeito de um fazer, de um saber, e também de um pensar.

Dias-da-Silva (1998), expõe que o professor,

Sujeito de um fazer docente precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. (p.38)

Nesse contexto pensamos na formação do professor como uma possibilidade de reconstrução da sua identidade profissional e pessoal.

Repensar a formação do professor não é pensar só em reformas curriculares, pois se assim o fizermos estaríamos desconsiderando toda a construção histórica do sujeito, ao ingressar nos cursos de graduação.

Nesse sentido, Molina (1997) destaca alguns pontos relevantes para que possamos refletir sobre essa realidade, já que os pesquisadores no assunto, como também os professores, e, nesse caso, os de Educação Física, pensam que a formação é deficiente não preenchendo seus reais interesses. Estes pontos são:

- Os currículos utilizados nos cursos de formação dos docentes não oferecem muitas soluções para um trabalho mais contundente no âmbito da escola.
- Os conteúdos estão mais voltados para um conhecimento biológico, reduzindo-se os conteúdos referentes às técnicas corporais. Prepara o aluno para outros campos de trabalho, não o preparando suficientemente para enfrentar a realidade das escolas públicas.

- O grande número de disciplinas manteve o enfoque acadêmico-enciclopédico e a perspectiva técnica na formação dos profissionais. A inclusão de novas disciplinas vinculadas às práticas esportivas emergentes, logo no início da formação, deixa evidente a subordinação do currículo aos interesses impacientes do mercado.
- Os conteúdos são distribuídos de forma fragmentada. Os critérios de avaliação e os procedimentos utilizados pelos professores enfatizam o caráter prático em detrimento do intelectual.
- A seleção dos conteúdos apresentada aos futuros professores de Educação Física, caracteriza-se no despreparo dos profissionais em trabalhar nas escolas públicas. As disciplinas atendem a interesses da minoria, predominando nos currículos, a ênfase em prática desportiva.
- Na progressão dos conteúdos, os alunos são incentivados a pensar ainda de forma analítico-linear.
- O plano de ensino das disciplinas demonstra que os alunos aprendem um conjunto de técnicas e seqüências pedagógicas, promovendo com isso a iniciação esportiva, que por sua vez reforça a perspectiva técnica da formação.

Ao expor sobre a formação do profissional da Educação Física, Kunz (1991) afirma que no Brasil a formação se orienta no objetivo básico em dar continuidade a ações padronizadas no mundo esportivo que os alunos receberam na sua formação de primeiro e segundo graus, sendo que essa formação carece de fundamentos pedagógicos e sócio-educacionais.

Nesse sentido a formação precisa ser contínua, permanente.

Como as próprias palavras revelam, formação permanente é estar em processo, construindo-se dialeticamente nas relações e interações do mundo vivido com alunos e entre professores no contexto da escola e fora dela.

Freire (1996) lembra-nos que aquele que está em formação continuada, examina até mesmo sua própria prática, não se aceita como pronto e acabado, reinventa-se à medida que reinventa a sociedade. Portanto a formação do professor se dá também enquanto ensina.

Diz o autor:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que a mim são transferidos. (p.25)

Dessa forma podemos dizer, ainda baseados no autor, que desde o início do processo, deveremos ter discernimento de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” . (p.25)

Assim sendo, o ato de aprender é contínuo e dinâmico, pois o conhecimento não se esgota nunca exigindo do profissional da educação estar constantemente se construindo, portanto em processo permanente de formação.

Para Nóvoa¹⁵ a formação não acontece por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, ela é construída por um trabalho de *reflexibilidade* crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. “A formação vai e vem, avança e recua, constituindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento” (p.41)

¹⁵ Citado por Dias-da-Silva, 1998.

Molina (1997) alerta-nos que a formação permanente, via senso comum, acontece nos programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), participação de congressos, seminários, encontros, bem como os cursos com carga horária prevista para o reconhecimento no plano de carreira.

Nesse sentido, percebemos uma verdadeira indústria de cursos, seminários, congressos entre outros, crescendo a cada dia, servindo aos mais variados interesses, de que o poder econômico se utiliza obtendo grandes lucros. Entretanto não podemos jogar tudo na mesma vala comum, afirmando que todos os eventos são organizados com essas intenções. Existe muita seriedade por parte de educadores que, comprometidos com os atuais avanços do conhecimento, procuram por meio dos eventos, socializá-los, acreditando estarem contribuindo no processo de formação dos educadores.

Porém, salientamos a importância do reconhecimento do saber que o professor adquire na sua experiência e na socialização desses saberes, como uma das formas que auxiliam na sua formação.

Giovani (1998) sugere algumas idéias quanto a ações pedagógicas voltadas à formação continuada de professores:

- Os professores tornam-se mais atentos à necessidades de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho.
- Os professores aprendem, apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.
- Embora o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as

quais as mudanças não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente.

- Quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais básicas em que trabalham, inevitavelmente, começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra.
- A construção do profissionalismo docente se processa em nível hierarquicamente progressivos e seqüenciais de aperfeiçoamento individual e coletivo.
- As situações, espontâneas ou criadas, vividas no cotidiano escolar, não são igualmente formativas para os diferentes professores. O potencial didático ou formador de uma dada situação está diretamente relacionada ao nível de profissionalidade e autonomia atingido pelo professor. (p. 48-49)

Acreditamos que, somente um programa de capacitação permanente, certamente, não resolverá todos os problemas da educação brasileira. Porém, sabemos da contribuição profunda que, poderá desencadear nos professores, desde a percepção de si mesmos como profissionais, passando por mudanças na própria definição, concepção de mundo, de aluno e de ensino.

Dessa forma, redimensionar a visão de corpo e corporeidade lançando para este tema novos olhares, é estar de certa forma contribuindo para a ampliação dos conhecimentos relacionados à Educação Física.

Novos olhares sobre o corpo: perspectivas e possibilidades

Para Bosi (1994), o ato de olhar significa dirigir a mente para um “ato de intencionalidade”, um ato de significação, que define a essência dos atos humanos.

Lançar novos olhares em relação à forma como concebemos até então as questões que envolvem o corpo, é um grande desafio nesta virada do milênio, para que o existir no mundo via corpo, possa tornar-se uma realidade plena e humana.

Essa preocupação é percebida também nas palavras de Rouf Behncke¹⁶, quando enfatiza o autoconhecimento para uma vida melhor. Revela o autor:

Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da Terra (inclusive o espaço extraterrestre), possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento? (p.14).

Serão analisadas aqui, as possibilidades das visões de corpo, especialmente em autores como Merleau-Ponty, já discutido em parte, anteriormente, com o título concepções de corpo na dimensão da Educação Física, quando falamos em corpo-sujeito, e também em Maturana e Varela, com o corpo biológico numa visão de autopoiese.

A perspectiva de Merleau-Ponty - fragmentos

Pensar sobre o humano no mundo cuja concretude só se faz possível via corpo, é reportarmo-nos a Maurice Merleau-Ponty.

¹⁶ Prefácio de Maturana e Varela, 1995.

Refletir a respeito do corpo em Merleau-Ponty, não é particularmente a mais fácil das tarefas, mas nem por isso, deixa de ser uma aventura prazerosa.

Lançamo-nos a esse desafio. Mergulhar nas palavras, nas idéias desse autor, pelo qual fomos envolvidos e cativados por sua causa: Compreender a existência humana, numa perspectiva profunda de análise dos corpos que somos, e das relações que estabelecemos com o mundo.

Com a certeza de que o caminho se constrói caminhando, damos partida. É uma busca inesgotável, infinitamente aberta a novas investigações.

Pensar o homem como um ser presente no mundo, é ao mesmo tempo pensar sobre o corpo como uma unidade. Merleau – Ponty é um defensor da unidade plena do homem, não a unidade que é feita somando as partes, mas a unidade que, de forma alguma, pode ser separada por partes, portanto, indivisível na ação e pensamento, na matéria e alma no interior e exterior.

O corpo é vida pulsante, comunicação constante consigo mesmo, com os outros, com os objetos e com o mundo:

Para Merleau-Ponty (1994) “ O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo ele é inesgotável” (p.14).

A presença humana no mundo é sempre presença falante, que, ao expressar-se corporalmente, traduz a maneira de estar no mundo, de viver as emoções as interações com outros sujeitos.

Merleau–Ponty (1994) fala do corpo “ como veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (p.22). De certa forma, é estar vinculado aos projetos deste mundo e comprometer-se com eles, como por

exemplo, empenharmo-nos no projeto de educar e nos educar constantemente, firmando compromisso no processo de construção e humanização dos sujeitos

Para o autor, é nas relações e inter-relações com o mundo que vamos tendo consciência do nosso corpo. Nossos sentidos é que nos revelam o mundo, e, no centro do mundo, o corpo é o “ termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo” (p.122).

Ao refletir sobre as palavras de Merleau-Ponty, evidencia-se que nunca antes deste autor a problemática do corpo tinha sido pensada de forma tão profunda.

Ao questionar a concepção dualista/materialista de corpo, Merleau-Ponty (1994) avança seus conhecimentos no que se refere à unidade do ser humano afirmando: “ Não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.” (p.208).

A unidade do ser humano é caracterizada a partir de sua raiz sensível, corpórea, e da experiência original de ser no mundo. Em seu pensamento Merleau – Ponty expressa que a sensibilidade se reveste de uma significação central na vida humana e constitui o fundamento básico da unidade do ser.

Nossas ações corporais são permeadas de vontades e intencionalidades, estas encontram formas de manifestar-se por meio dos gestos e expressões, o corpo transmite seus pensamentos e emoções com sensibilidade desvelando o ser sensível que somos.

Somos ao mesmo tempo essência e existência, razão e sentimento. Desvelar a essência da corporeidade é compreendermos a indissociabilidade entre sujeito e o objeto.

Merleau-Ponty (1994) critica com veemência os dualismos, afirmando que o homem não é somente um psiquismo unido a um organismo, mas um ir e vir que num momento se deixa ser corporal, em outro momento se dirige aos atos pessoais. Nesse sentido o autor alerta (...) "o fenômeno de meu corpo deve ser distinguido das puras significações lógicas" (1975,p.246)

Refletindo sobre essas considerações constata-se a dimensão da complexidade que envolve o homem, e que não é nos reduzindo a somente a alguns aspectos, fisiológicos ou psicológico, biológico ou cultural dos corpos, que iremos compreende-nos.

Merleau-Ponty, (1975) considera toda a expressão e todo gesto humano um processo comunicativo intencional, podendo ser considerados verdadeiras obras de arte. Nas palavras do autor,

a quase eternidade da arte confunde-se com a da existência corpórea, e temos no exercício do corpo e dos sentidos, enquanto nos inserem no mundo, material para compreender a gesticulação cultural, enquanto nos inserem na história.(p.355).

Voltar nosso olhar para o contexto da arte, concebida como um desvelamento da existência, a poesia a música por exemplo, é perceber que apesar de toda a influência racional do mundo moderno e contemporâneo "sujeitos" constroem espaços para manifestações da sensibilidade, da emoção.

A música de Paulo Miklos e Sérgio Brito interpretada pelo grupo Titãs reflete sobre a discriminação dos sentimentos humanos.

*Não vou lutar contra o que eu sinto
Vou me entregar como um soldado cansado e faminto
Não vou lutar contra o que eu sinto
Porque a verdade explode cada vez que eu minto
Não posso mais viver em conflito.
[...]*

Nas palavras de Santin, (1992),

O corpo é falante, mas sua linguagem não deve ser científica, nem gramatical, muito menos matemática. [...] A corporeidade deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético [...] a criatividade, como obra de arte. (p.68).

A perspectiva de Maturana e Varela: uma visão de autopoiese

“Para levantar uma carga muito pesada é preciso conhecer seu centro. Assim, para que os homens possam embelezar suas almas, é necessário que conheçam sua natureza”.

Rolf Behnck.

Estamos próximos a um novo milênio e observamos com perplexidade que a visão de homem e de mundo ainda é reduzida a aspectos fragmentários e mecanicistas.

Por isso, necessitamos com urgência re-significar essa visão que desumaniza e distancia o homem de sua natureza.

Pensamos que isso representa um grande desafio para todos os habitantes deste planeta azul de belezas incomensuráveis. Exige-se de nós, seres humanos, homens, mulheres, idosos, jovens e crianças, uma grande abertura, que só se tornará possível quando nos dispusermos a abrir mão de pensamentos cristalizados e padronizados sobre nossa forma de ver o homem, o mundo, a realidade onde existimos, enfim a vida.

Felizmente várias teorias estão emergindo com um novo entendimento a respeito da complexidade que é o homem e sua existência. Dentre elas apoiamo-nos no conceito de “autopoiese” de Maturana e Varela (1995), que tem como significado auto-fazer-se, auto-organização. É o que caracteriza os seres vivos, por literalmente produzirem-se continuamente a si mesmos.

Com base no que foi exposto pelo autores, a forma de conceber o corpo biológico ultrapassa a mera concepção fragmentária e mecanicista de corpo e mente, completamente desconectada, independente, para uma visão de processos auto-organizativos, de *interação cooperante das partes*, numa adaptação interna e externa *flexibilidade estrutural*, onde o cérebro, o sistema nervoso, e a cognição não tem autonomia em relação ao corpo como um todo, mas estão inseridos nele, ativando-se mediante essa totalidade corporal.

Dessa forma, percebemos que o ser humano não se constitui só de aparelhos, sistemas, órgãos, músculos, ossos e pele, funcionando independentemente uns dos outros como máquina em que cada parte desempenha sua função. Ao contrário, somos uma unidade conectada, interrelacionada, interdependentes em todos os fenômenos que nos compõem, ou seja, biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais.

No entendimento de Maturana e Varela (1997), os sistemas vivos são explicados em termos de relações de produção, de processos e das relações entre processos, e não das propriedades de seus componentes. O que faz tradicionalmente a ciência é analisar, decompondo o todo em partes menores, pesquisando nas propriedades particulares dos componentes descontextualizados.

Afirmam os autores que os seres vivos existem em dois domínios: no âmbito da fisiologia onde acontece a dinâmica corporal; e no domínio da relação com o meio onde tem lugar nosso viver como classe de seres que somos. Esses dois domínios estão profundamente interrelacionados.

Com o propósito de ilustrar a forte influência do meio social na construção e transformação estrutural do sistema nervoso humano, recorremos ao caso das meninas-lobo citado por Maturana e Varela (1995), encontradas e resgatadas, em 1922, de uma família de lobos que as criaram em total isolamento sem qualquer convívio com humanos em uma aldeia bengali ao norte da Índia. Quando encontradas as meninas tinham as idades de oito e cinco anos. A menor veio a falecer pouco tempo depois que foi encontrada, a outra sobreviveu por mais de dez anos. Não sabiam andar sobre os pés, porém moviam-se com extrema rapidez de quatro. Não falavam, nem tinham expressão facial, gostavam de comer carne crua e tinham preferência pela companhia de cachorros e lobos, ao invés dos humanos. Quando encontradas não mostraram sinal algum de desnutrição, ou de debilidade mental.

A menina-lobo que sobreviveu por mais tempo, mudou aos poucos seus hábitos alimentares. Aprendeu a caminhar sobre os dois pés, porém em situação de perigo voltava a correr de quatro. Nunca falou, embora utilizasse um punhado de palavras. “Esse caso – e não é o único – mostra que, embora sua constituição genética, sua anatomia e fisiologia fossem humanas, as duas meninas nunca chegaram a se acoplar num contexto humano.” (p.161)

Conhecer como conhecemos, é na visão de Maturana e Varela (1995), ponto essencial para que possamos nos conhecer. “Ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser.” (p.260)

Buscar compreender o vivo e o viver, e reencontrar por meio da consciência de responsabilidade e de liberdade, a unidade corpo e alma no viver humano, se faz possível no entendimento de nosso ser biológico como uma unidade feita de múltiplas interdependências.

Para Maturana e Varella (1995),

O conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos (p.262).

Ao expor a origem da palavra autopoiese, Capra (1996) explica que *auto*, significa “si mesmo”, ou seja, refere-se à autonomia dos sistemas auto-organizadores, e *poiese*, origina-se da mesma raiz grega da palavra poesia, que significa “criação”, “construção”. Portanto a palavra autopoiese significa “autocriação”.

Afirma o autor que Maturana e Varella se auto-caracterizam como mecanicistas, obviamente não mecanicistas cartesianos, mas pensadores sistêmicos.

Capra (op.cit) afirma que, na teoria emergente dos sistemas vivos, o processo da vida (organização autopoietica), está intimamente imbricada com o processo de conhecer, e isso implica nova concepção de mente que supera a divisão cartesiana entre mente e matéria. Diz o autor:

De acordo com a teoria dos sistemas vivos, a mente não é uma coisa mas sim um processo – o próprio processo da vida. Em outras palavras, a atividade organizadora dos sistemas vivos, em todos os níveis da vida, é a atividade mental (p.144).

Nesse sentido evidenciamos que a nova concepção de cognição, o processo do conhecer, é mais ampla que a concepção do pensar. Ela envolve percepção, emoção e ação, enfim, todo o processo da vida.

O cérebro não é, naturalmente, a única estrutura por meio do qual o processo da cognição acontece. No organismo humano, o sistema nervoso, o

sistema imunológico e o sistema endócrino, que tem sido concebido pela ciência como sistemas separados, formam na verdade uma única rede cognitiva. Portanto processo (mente), estrutura (cérebro) e padrão (autopoiese) estão estreitamente interrelacionados redimensionando o vivo e o viver.

Segundo Rusch¹⁷, "a teoria dos sistemas autopoieticos é uma teoria acerca do que vive, uma teoria acerca dos princípios de funcionamento dos organismos vivos" (p.58).

Esclarecendo certos conceitos, Assmann apresenta algumas características dos processos auto-organizativos dos seres vivos.

- Os processos auto-organizativos dos seres vivos estão organizados *de forma circular*, ou seja, o envolvimento de todas as partes. "O processo vivo é o resultado e também o instrumento de si mesmo" (p.59).
- São *auto-referenciais*, isto significa dizer que possuem uma identidade sistêmica que, mesmo interagindo constantemente com seu entorno, apresenta relativa *autonomia (clausura operacional)*.
- Tem *flexibilidade estrutural*, ou seja, plasticidade, adaptabilidade interna e externa.
- Possuem *autonomia relativa* que acontece dentro de uma exigência contínua de *adaptabilidade* por estarem *estruturalmente acoplados* a uma *espaço-temporalidade*.
- São regidos pela *homeostase*, "instinto de sobrevivência", não no sentido do mais apto, mas, como adaptabilidade ao meio. O sentido da palavra *homeocinética* seria melhor indicada, pois significa movimento.

¹⁷ Citado por Assmann, 1998.

- Nos sistemas auto-organizativos com cérebro e sistema nervoso, esses não são autônomos em relação ao corpo como um todo, mas dependem dele e só podem ativar-se nessa totalidade corporal. O mesmo acontece com a cognição, pois, emerge do sistema como um todo.

Nos dizeres do autor, enquanto organismos vivos, somos também um sistema perceptivo e cognitivo.

Somos criadores do “nosso mundo”, inventores do “nosso mundo”, fabuladores e sonhadores do “nosso mundo”, transformadores do mundo real porque em primeira instância, transformadores do nosso próprio “mundo interno” mediante uma fantástica evolução intra-organísmica (p.61).

Sem dúvida, a teoria de autopoiese de Maturana e Varela, representa grande avanço a respeito do entendimento da auto-organização do ser vivo e do viver, repercutindo em todas as áreas do conhecimento.

Considerando que conceitos críticos inovadores não são plenamente satisfatórios por apresentarem-se sempre abertos a questionamentos, Assmann (1998), tece um comentário crítico levando-nos ao seguinte questionamento.

Até que ponto existe no próprio conceito de autopoiese um vínculo teórico, ainda um pouco mecanicista, com a noção de homeostase, sem dar o passo à (ainda tão incipiente) homeocinética? (p.136-137)

O autor pensa ser mais oportuno a utilização da palavra homeocinética, em virtude da mesma ter o sentido de movimento, ao contrário do termo utilizado na teoria dos autores chilenos, homeostase que dá um sentido de estático no que diz respeito à equilibração auto-preservadora.

Em Marques (1998), percebemos a preocupação de superar em outro paradigma os estreitos limites da dualidade corpo e alma, tornando-se assim

imprescindível que a Educação Física busque sua identidade no homem como unidade, como totalidade, como autopoiese, em que se auto-constroem, pois como corporeidade o homem é movimento, é gesto, é linguagem, é expressão criativa.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de desvelar quais as concepções de corpo por que se orientam os profissionais da Educação Física, optamos por uma abordagem qualitativa.

O método pode ser definido como método discursivo, que, segundo Rezende (1990), possui três dimensões, que se relacionam entre si indefinidamente: discurso descritivo, discurso compreensivo e discurso interpretativo.

O método discursivo busca a significação da essência existencial, privilegiando o discurso, a fala do sujeito na tentativa de buscar o sentido, o significado para esclarecer e compreender o fenômeno que está oculto ao pesquisador. A esse respeito Rezende (1990) diz que: “uma palavra, uma frase, uma definição, nunca poderão dizer o que há a dizer” (p.18).

Por esse motivo, sentimos necessidade de recorrer ao discurso para que pudéssemos ficar mais próximos possível da densidade semântica do fenômeno humano.

Esse discurso foi interpretado tanto em atores empíricos professoras e alunos, como em atores teóricos, como Merleau-Ponty, Silvino Santin, Hugo Assmann, Fontenella, entre outros.

Nosso olhar centrou o foco na compreensão de como se estrutura esse conhecimento, como se relaciona com a realidade imediata, e como realmente os

professores vivem seus entendimentos de corpo no seu dia a dia do trabalho profissional.

Freire (1993) sugere aos educadores que façam uma leitura do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo.

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica no meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nessa inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a "leitura" de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (p.72).

Tanto a descrição como a compreensão, implicam por sua vez à interpretação, a hermenêutica, como sendo a atitude que de fato corresponde a busca da verdade. Verdade esta que nunca será absoluta, podendo sempre ser interrogada, portanto, relativa e temporal.

Nesse contexto conforme Bicudo e Esposito (1994)

[...] pesquisar é ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as dimensões e, andar outra vez [...] a interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca (p.25).

Pesquisar, portanto, é descrever o que analisamos, descrever o fenômeno que interrogamos. O discurso sempre envolve um desvelar, envolve sujeitos que falam e suas falas estão cheias de sentidos, de significados, representando as experiências vividas, sua cultura e sua história. Por esses motivos suas descrições são importantes.

A pesquisa teve dois momentos que se relacionaram mutuamente, ou seja, a investigação teórica e a investigação empírica. No campo teórico foram investigadas as relações de poder sobre o corpo e suas concepções no contexto da educação numa perspectiva histórica, seguida das concepções de corpo na

dimensão da Educação Física, as tipologias de corpo, discutindo também temas como, a racionalidade humana, subjetividade, linguagem, a formação do professor e, finalmente, lançando novos olhares sobre o corpo, na perspectiva de Merleau-Ponty e Maturana e Varela, percebendo-o enquanto ação e linguagem, constituindo-se do ponto de vista filosófico.

No campo empírico, foram investigados dois professores de Educação Física com seus respectivos alunos, de 4ª e 8ª série, a fim de percebermos seus entendimentos de corpo e corporeidade

Podemos caracterizar essa pesquisa como estudo de caso que, na visão de André (1995), pode ser entendido como, “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio (...)” (p.49).

Lüdke e André (1986), expõem que o estudo de caso, “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Uma das dimensões do estudo de caso é a observação participante, “principalmente em se tratando de pesquisa social, onde o pesquisador participa realmente da situação-problema em estudo”, segundo Kunz (1991 p.28).

Observar, para Trivínos (1987), não é um simples olhar, é acima de tudo destacar de um conjunto algo para descobrir seus aspectos mais profundos, essenciais.

O objeto local da investigação

Para a realização das investigações, optamos pela Escola Básica Serafina Milioli Pescador¹⁸, pertencente a Rede Municipal de Ensino, fundada em

¹⁸ Foto da escola no anexo I.

1961 com o nome de Grupo Escolar Engenheiro Ernani Cotrim, no Bairro Princesa Isabel. Com o passar dos tempos, o espaço físico disponível tornou-se pequeno para o atendimento do grande número de alunos pertencentes à comunidade. Essa então mobilizou-se na construção de uma nova escola. Em 1992, começou a funcionar a nova escola localizada na Rua Álvaro Azevedo, no Bairro Operária Nova. Está a dois quilômetros do centro da cidade de Criciúma, atendendo alunos da 1ª. a 8ª série do Ensino Fundamental. A escola fica situada num ponto privilegiado, onde se pode ter bela visão panorâmica de toda a cidade. Possui amplo espaço gramado, quadra de esportes, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, contando com oito computadores. A escola atende atualmente um total de 607 alunos, distribuídos em 20 turmas nas oito séries do primeiro grau, nos períodos matutino e vespertino.

Após encaminharmos ofício¹⁹ à diretora da escola, solicitando autorização, realizamos as investigações empíricas durante o mês de março, sendo que o início se deu sob a forma de dois seminários, com a função de provocar uma discussão com os alunos sobre a Educação Física, percebendo o que pensavam em relação às aulas, como se relacionavam, o de que mais gostavam, o de que menos gostavam e por quê. Procurávamos ficar atentos em suas narrativas para que pudéssemos perceber o entendimento que tinham em relação ao corpo e corporeidade. O primeiro seminário aconteceu no dia 02 de março das 13:00 às 14h30h e contou com a participação de 25 alunos da 4ª série. O segundo seminário aconteceu no dia 04 de março das 8:00 às 9:20h do qual participaram os 22 alunos da 8ª série. Foi exposto um painel com gravuras sobre

¹⁹ Cópia do ofício no anexo II.

os mais variados tipos de movimentos como: crianças brincando de roda, jogando futebol, dançando, jogando capoeira, voleibol, handebol, basquetebol, entre outras. As discussões iniciaram-se a partir do que viam no painel, fomos mediando o processo, problematizando ainda mais as questões levantadas. Os dois seminários foram filmados, e posteriormente analisados e interpretados, à luz do referencial teórico já abordado.

Também fez parte de nossas investigações, observar as aulas de Educação física das duas séries, mencionadas bem como o recreio, espaço este, onde os alunos se manifestam espontaneamente sem a intervenção do professor. Da mesma forma, realizamos entrevistas com as duas professoras de Educação Física bem como com três alunos de cada série pesquisada, ou seja, da 4ª e 8ª séries. A escolha desses alunos se deu a partir das observações que foram sendo realizadas no decorrer do processo, sendo que optamos por entrevistar alunos e alunas que demonstraram serem mais extrovertidos ou reprimidos.

As entrevistas²⁰ realizadas com as professoras e alunos foi na forma de diálogo narrativo. Maruan, baseado em Thiemann, citado por Kunz (1991), apresenta-nos algumas regras no sentido de orientar as entrevistas narrativas, dizendo:

- O entrevistado deve receber todo o espaço e oportunidade possíveis para o diálogo, e assim ser estimulado em introduzir no diálogo as suas próprias interpretações e relevâncias.

- Ao entrevistado deve ser oportunizado relatar o máximo. Ele não deverá sofrer limitações em suas declarações, do contrário, reações subjetivas no seus enunciados não poderão ocorrer (alcance máximo).

²⁰ Roteiro das entrevistas no anexo III.

- *Não bastam expressões ou declarações generalizadas. Quando ocorrem deve-se questionar mais para obter especificações e fundamentações detalhadas. [...]. Os questionamentos devem se estender a um dimensionamento máximo (especificidade).*

- *A estrutura dialógica de um “e então...” não é suficiente. Deve-se trabalhar sobre situações realmente significativas e que atingem diretamente o entrevistado (profundidade).*

- *Deve-se procurar conseguir tais formas de comunicação que se ofereçam uma certa proteção as exposições feitas pelo entrevistado.*

- *O entrevistador deixa de reconhecer os seus pontos de vista e suas admirações subjetivas para possibilitar ao entrevistado um melhor detalhamento e precisão em seus pronunciamentos e assim proporcionar uma imagem mais nítida de suas interpretações.*

- *O entrevistador deve experimentar, em distintos momentos da entrevista, o retorno a algumas perspectivas, avaliações e conseqüências de ações, já referidas no diálogo, para que os verdadeiros significados das formulações “codificadas”- que possivelmente só são compreensíveis no contexto da situação dialógica estabelecida – possam ser concretizados.*

-*Nestas situações dialógicas, o entrevistado permanece sempre como Sujeito, no sentido de que o diálogo é produzido no âmbito de suas imagens e concepções (p. 29-30).*

Nesse sentido, procuramos observar cada passo acima citado no momento das entrevistas, criando um clima de confiança entre entrevistador e entrevistado para que o diálogo transcorresse de forma profunda e ampla.

CAPÍTULO IV

A VISÃO DE CORPO DE PROFESSORES E ALUNOS: CORPO-OBJETO E CORPO-SUJEITO

Procuramos, nesse capítulo, apresentar o entendimento de corpo e corporeidade de professores e alunos, a partir das análises e interpretações do material empírico investigado na escola pesquisada.

É importante registrarmos que esse trabalho só se tornou viável devido à disponibilidade e colaboração dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Observamos as várias dimensões de que somos constituído como unidade existencial, no contexto escolar. Foi sem dúvida desafiante e assustador. Desafiante por surgir em todos os momentos ali vividos, muitas situações a serem observadas, e ao mesmo tempo assustador, por inicialmente estar tudo muito confuso. Os fatos pareciam estar distantes, não sabíamos muito bem para onde dirigirmos primeiramente o olhar.

Passado o impacto dos momentos iniciais, centramos nosso foco em perceber as concepções de corpo permeadas nas professoras de Educação Física e seus respectivos alunos. Naquele momento tudo foi muito especial: as palavras, os gestos, os risos, os rituais, o humor, o medo, a ironia, as expressões de esperança e de desânimo, o tom de voz e o silêncio.

Merleau-Ponty (1996), autor no qual fomos buscar sustentação para redimensionarmos o entendimento de corpo, expõe: "Ser corpo é estar atado a

um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é espaço” (p.205).

Nesse sentido, para entendermos com maior profundidade essa realidade, procuramos apresentar os resultados em dois blocos. O primeiro identificando a concepção de “corpo-objeto” ou “corpo substancial” e o segundo, identificando a concepção de “corpo-sujeito” ou “corpo relacional”, conforme o referencial teórico abordado.

O primeiro bloco foi separado em dois momentos, para uma melhor organização e entendimento. No primeiro momento, tratamos de apresentar ações e falas dos sujeitos que revelaram um entendimento de corpo disciplinado, dócil e reprimido, o qual denominamos de “Aulas de Educação Física: um espaço de disciplinamento dos corpos”. No segundo momento, procuramos discutir as questões que envolveram os entendimentos relacionados ao corpo máquina, corpo funcional, ou corpo instrumento, que optamos por chamar “O corpo instrumentalizado”.

Num segundo bloco, optamos por discutir e apresentar ações e falas que apontam para uma concepção de “corpo-sujeito”, ou “corpo relacional”. No primeiro momento, apresentamos os resultados da análise das observações que realizamos no recreio, o qual denominamos de “Recreio: espaço do corpo lúdico”. No segundo momento, abordamos as observações realizadas durante as aulas o qual chamamos de “Aulas de Educação Física: ações e representações do corpo-sujeito. E no terceiro, o qual chamamos “Ações e falas que apontam para a construção do corpo-sujeito”, tratamos de apresentar indicadores que possibilitam um redimensionamento de corpo e corporeidade na Educação Física.

É necessário aqui, alertar para a análise empírica que se encontra nas páginas subseqüentes. Para efeito de análise das observações e entrevistas realizadas, organizamos os resultados em blocos, como acima mencionado, e, a partir das duas categorias principais que encontramos na literatura de referência: Corpo-Sujeito e Corpo-Objeto, ou Corpo Substancial e Corpo Relacional. Porém, embora numa descrição teórica o entendimento destas categorias se apresentem de forma mais clara e transparente, o mesmo não acontece quando da observação empírica. Provavelmente, nem é possível identificar com clareza esta distinção. Pois, não é pelo simples fato de, no caso, alunos se sentirem mais vontade, participativos e críticos que se possa caracterizar uma “presença de corpo-sujeito ou relacional”. O mesmo podemos falar do “corpo-objeto ou substancial” quando encontramos indivíduos, alunos, sob o comando e submissão de alguém.

Assim, com esta investigação empírica, em que realmente se categorizou dois momentos distintos, para aproximarmos a mesma com os referenciais teóricos, caracterizaram os participantes da pesquisa, ora mais como corpo-objeto, ora mais como corpo-sujeito. Estamos conscientes, porém, que isto tem apenas valor de análise, ou de simplificação encontrada para a dificuldade de uma discussão mais aprofundada das relações teóricas e empíricas do presente estudo. O que se pretendeu mostrar, desta forma, é em primeiro lugar, a responsabilidade pedagógica na formação de “tipologias de corpo” e as possibilidades, pela Educação Física, superar as imagens de corpo-objeto ou corpo-substancial, que não se forma exclusivamente em aulas de Educação Física ou pelas atividades que envolve corpo e movimento.

Manifestações do corpo-objeto

Aulas de Educação Física: um espaço de disciplinamento dos corpos

Penetrarmos no mundo vivido de professores e alunos de uma escola pública, foi certamente uma grande experiência e um profundo aprendizado, no que se referiu ao entendimento que têm esses sujeitos a respeito da corporeidade.

Observarmos suas ações e interações consigo e com o outro, seus silêncios, suas falas, foi sem dúvida ponto relevante para o desvelamento de muitos sentidos e significados subjetivos, que ali se manifestaram no mundo do movimento. Nesse contexto, apareceram situações que revelaram o sentido construído das representações de corpo.

Cada novo dia de aula começava sempre com o mesmo ritual. Boa tarde, disse a professora ao entrar na sala. Ê...ê...ê...ê..., responderam os alunos entusiasmados saindo das carteiras rapidamente. Mas a professora foi logo dizendo:

Calma, calma, façam a fila. Primeiro os meninos e depois as meninas. Os menores na frente. Eu quero a fila por ordem de tamanho. Em silêncio por favor, depois podemos ir para o pátio. Cobrir, firmes, cobrir, firmes... .

Os meninos rapidamente foram organizando a fila por ordem, chamando a atenção caso alguém não estivesse no lugar adequado para o seu tamanho. Enquanto isso, as meninas aguardavam a sua vez sentadas, braços cruzados sobre a carteira numa posição de grande expectativa. Essa postura da professora ficou evidenciada durante todo o período em que as observações foram realizadas.

A maneira de agir da professora, ainda que inconscientemente ao permitir que os meninos sejam sempre os primeiros a fazer a fila e sair da sala, enquanto as meninas aguardam em silêncio, é uma forma de colocar a menina numa condição de subordinação, semelhante à que a mulher é ainda submetida na sociedade.

Moreira (1995) expõe que os corpos dóceis aceitam com naturalidade a disciplina imposta, o controle minucioso das ações corpóreas, na delimitação do espaço, no controle do tempo e do movimento.

Chegando ao pátio a fila deveria continuar impecável, até que a professora determinasse o que deveriam fazer.

A partir dessa observação evidenciamos na professora atitudes voltadas ao disciplinamento na tentativa de "organizar" a turma, apaziguar os ânimos, para que assim, com os alunos "mais calmos", pudesse iniciar as atividades preparadas para aquela aula. Como nem sempre isso era conseguido com facilidade, sua postura tornava-se autoritária, ordenando silêncio e disciplina por meio da fila. A tentativa se prolongava pelo menos até os 15 primeiros minutos da aula. A postura da professora lembrou-nos de certa forma, indícios da influência militarista que permeou a Educação Física durante anos.

As construções teóricas de Ghiraldelli (1988) contribuem no sentido de explicar a situação observada:

[...] "uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime da caserna" (p.18).

O disciplinamento a que muitos corpos ainda são submetidos nas aulas de Educação Física, por posturas rígidas e fechadas, tiram do aluno a

possibilidade de uma aula prazerosa e participativa, onde ambos, educador e educando possam desconstruir e reconstruir novos conhecimentos no que dizem respeito ao corpo e ao movimento.

Nesse contexto, o aluno é considerado um objeto reprodutor de movimentos e de ações pré estabelecidas e controladas pelo professor.

Gonçalves (1997) é enfática em assegurar que as aulas dessa forma, não se constituem como deveria ser, em momentos de autênticas experiências de movimento, quando a totalidade do ser humano possa ser expressada, mas desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo.

Reduzir o aluno a um corpo objeto, ou seja, meramente biológico ou fisiológico, é desconsiderar a unidade plena do ser humano, ao qual Merleau-Ponty (1996) defende. Na visão desse autor, somos indivisíveis, corpo, mente, razão, emoção, espírito e sensibilidade, as várias dimensões que interrelacionadas formam o tecido que nos constitui.

Dentre os fatos observados em aula, dois deles nos chamaram muita atenção, os quais passaremos a relatar.

No pátio corpos agitados e inquietos, esperavam ansiosos para que a professora desse início à aula. Passaram-se 15 minutos até que as filas separadas de meninos e meninas da 4ª. série, se tornaram mistas. Dois bastões e uma bola foram entregues para os primeiros alunos de cada fila. Esses deveriam conduzir a bola com os dois bastões até um local determinado, voltar o mais rápido possível sem perder o controle da bola, entregando para o seguinte aluno da fila. Isso tudo primeiro foi sendo demonstrado pela professora. O som estridente do apito marcou o início do jogo. A tensão era geral, gritos, pulos compulsivos, unhas roídas... . Percebemos que silenciosamente o aluno S.

retirou-se de uma das filas, encostando-se em um pilar próximo onde nos encontrávamos.

- *Você não vai participar da brincadeira?* Perguntamos.

- *Eu não gosto.*

A resposta veio rápida. Então percebemos que seu braço esquerdo apresentava uma deficiência fazendo com que esse ficasse bem mais curto que o direito. Isso fazia-o sentir-se limitado para executar aquele tipo de atividade.

Em entrevista, veio a confirmação da limitação e do constrangimento do aluno perante determinadas atividades. Disse ele:

Algumas coisas eu não gosto de fazer porque eu não posso é difícil me sinto limitado. Isso é muito ruim.(S).

Passamos a relatar outro fato acontecido em aula.

Estávamos em plena aula da 8ª série. Depois de um rápido aquecimento, correndo em volta da quadra mesmo com um calor de quase 40 graus, a professora reuniu alunos e alunas, informando que o objetivo da aula seria exercitar os fundamentos do voleibol e que somente deveriam ser executados o toque e a machete. Uma aluna perguntou:

- *“Professora a gente vai jogar de rede”?*

- *“Depois, isso é na seqüência”.*

Pedi aos vinte e dois alunos para que formassem quatro grupos, e que esses deveriam ser mistos. Quatro alunos começaram a escolha que ficou assim constituído, dois grupos com seis alunos, e mais dois grupos com cinco alunos cada. Percebemos que a aluna E. parecia sentir-se excluída, e foi a última a ser escolhida. Ao entrevistar essa aluna, isso ficou bastante evidente em sua fala:

Eu me vejo mais como um atrapalho, é assim, na hora de escolher o time, eu sou sempre a última, eu sempre sobro, um joga pro outro, e assim eu me sinto atrás né, sempre deixada de lado.(E.)

Os grupos formaram círculos na quadra procurando um pouco de sombra que era bastante escassa naquela hora da manhã, 11:00 horas, e começaram a dar toques e machetes. A aluna E. quase não tocou na bola, quando tocava parecia não ser “bem sucedida”. De repente saiu do grupo dizendo estar com dor de cabeça. A professora aproximou-se de nós falando que é sempre assim, que a aluna não se sentia bem no grupo, e sempre queria sair da aula.

Duas situações que de certa forma se assemelham. Corpos reprimidos que a escola e especificamente a Educação Física não tem ajudado na sua emancipação, ao não proporcionar espaços nas aulas, para que os alunos considerados “mais fracos” possam desenvolver-se e aprimorar seus conhecimentos em termos de movimentos e habilidades.

Iwanowicz (1989) comenta:

No momento em que a criança se nega a participar de algumas atividades é sinal que está vivendo algum profundo conflito relacionado a essas atividades. Então ela tenta evitar as atividades que lhe trazem alguma tensão, mal estar, vergonha etc. Porque pela sua natureza a criança busca todos os tipos de atividades físicas que lhe proporcionam o conhecimento do mundo e de si mesma (p.78).

Outro fato relevante que mereceu ser considerado, aconteceu no momento da entrevista realizada com uma das professoras, ao enfatizar sua preocupação a respeito da agressividade dos alunos da 4ª série.

Procuro trabalhar muito a socialização, e vê se eu consigo assim, né, driblar um pouco a agressividade, porque eu percebo que os alunos são muito agressivos (...). Não sei se é a idade, mas eles são muito agressivos entre eles.

Pelas observações realizadas, podemos constatar que a agressividade apontada pela professora, se tratava de manifestações da necessidade de se movimentar, que muitas vezes era retardado pelo tempo que a professora demorava para iniciar as atividades.

Isso pode também ser evidenciado na fala de um dos alunos no momento da entrevista.

*Eles querem que a professora comece a aula mais rápido, porque a professora começa a engambela ali, fica falando até eles ficar quietos. Se não fica ela bota todo mundo pra sala, aí a gente fica lá.
(J.)*

Nessa situação exposta, percebemos mais uma vez a concepção do corpo que necessita ser domesticado, disciplinado, ajustado as normas vigentes. Essa "agressividade", mencionada pela professora, no nosso entendimento, deve ser relativizada, pois trata-se mais de uma questão de indisciplina, gerada pela forma de conduzir a aula. Nesse sentido, esse tipo de manifestação, necessitaria com certeza de um outro olhar, de uma nova leitura, de um redimensionamento na visão de corpo desse profissional, e conseqüentemente do alunos. Seus conhecimentos são essencialmente técnicos, alicerçados numa lógica instrumental, levando-o com isso a uma prática também tecnicista, a partir da qual se estabelece uma relação de autoritarismo com seus alunos, em que ele, o professor, é o detentor dos conhecimentos, restando para os alunos serem meros receptores, numa condição de quem não participa ativamente do processo.

Conforme Pellanda (1992), o padrão de comportamento do professor que age dessa forma está pré-fixado. É preso a um cotidiano, no qual vai perdendo a noção do sujeito inteiro, dele mesmo e de seus alunos. Não compreende que agindo dessa forma, está trabalhando para aumentar a

fragmentação do sujeito. Ao mesmo tempo que se fragmenta porque não se constrói junto com o trabalho de proporcionar crescimento aos outros.

Desse modo, a Educação Física não vem trabalhando no sentido de cultivar a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, pelo contrário, a forma como tem alicerçado suas práticas, acaba conduzindo os alunos à imobilidade e ao silêncio. O que poderíamos traduzir em crianças e adolescentes disciplinados.

Fica evidente nesse contexto que o movimento só tem sentido, quando esse é estabelecido pelo professor, da forma como ele explica e demonstra. A concepção de corpo aqui evidenciada ainda está pautada numa visão de corpo objeto, portanto corpo substancial, apontado por Tamboer (citado por Trebels 1998).

O corpo instrumentalizado

Durante o tempo em que permanecemos na escola, observando e de certa forma participando do mundo vivido de professores e alunos, muitos acontecimentos foram para nós relevantes. Alguns fatos mereceram destaque como por exemplo a fala da professora (A)

Eu trabalho bastante a coordenação porque eu acho que é uma coisa que reflete muito em sala de aula né, trabalho a coordenação, o pré-desportivo, porque logo em seguida no ano que vem, eles vão para o ginásio, eles precisam porque vão trabalhar o esporte.

Fazendo uma análise do que foi expresso, podemos perceber que a professora adia para o depois as possibilidades dos alunos vivenciarem o momento presente. "O que se observa é a impossibilidade de viver o presente em função de um futuro que não pertence a criança, e sim ao desejo do adulto" (Werneck, 1997 p.104).

O entendimento de corpo perpassado nessa fala é uma concepção de corpo instrumento. Primeiro da parte racional, cognitiva, da mente, para ser utilizada em sala de aula, segundo a qual o corpo é preparado como um instrumento que servirá para o esporte, com suas regras pré-determinadas e seus movimentos padronizados. Isso faz com que sejam reforçados consciente ou inconscientemente os valores dominantes da sociedade.

Ficou evidente, nesse fato, a visão fragmentada entre corpo-mente, em que uma parte é responsável pelo pensar e a outra parte fica assim instituída só do fazer. É a dualidade sendo portanto, evidenciada pelo desconhecimento de que as ações não brotam apenas de um território, a mente, mas sim, de um conjunto da unidade corporal, imbuída de manifestações, como as emoções, os afetos e os desejos.

Constatamos que continua prevalecendo, nas aulas de Educação Física, o corpo que corre com mais velocidade, que é capaz de pegar a bola mais vezes, um corpo que funciona dentro de normas pré-estabelecidas.

A maneira mecanizada e seletiva como ainda vêm sendo encaminhada as atividades desportivas na escola têm contribuído para um empobrecimento da Educação Física, bem como de todo o processo educacional.

Pensamos que o conhecimento não aprofundado, ou a pouca reflexão dos profissionais da Educação Física sobre a dualidade corpo e alma, é de certa forma, um dos fatores que mais contribuíram e contribuem para que o professor tenha um entendimento de corpo como um objeto totalmente separado de todas as outras dimensões. Isso acaba refletindo diretamente no seu fazer pedagógico.

Outra expressão utilizada pela professora que deixou explícita sua concepção de corporeidade, entendida como corpo instrumento, foi dessa forma pronunciada:

O aluno que está na minha mão, eu tenho que ajudar modelar, depende muito de mim o dia de amanhã deles.

Ainda que bem intencionada, a professora, em sua fala, revelou uma certa ingenuidade e desconhecimento da influência de todos os condicionantes sociais, culturais, econômicos, a que o aluno é submetido, e que esses fatores são responsáveis pela formação da subjetividade e, portanto, da corporeidade dos alunos.

Nesse contexto, o corpo do aluno foi entendido como um objeto que deverá ser cuidado e modelado para que possa atuar amanhã na sociedade, como uma máquina perfeita, reproduzindo gestos onde a espontaneidade do ato criador já foi de certa forma eliminada.

Numa entrevista que realizamos com a aluna D. , essa conseguiu de certa forma expressar seus sentimentos nas aulas de Educação Física, quando falou:

Eu gosto mais do voleibol, porque eu sei pegar mais a bola, eu sei dominar um pouco mais, eu sei dar o toque, a manchete, o saque.

Numa tentativa mais profunda de interpretarmos o sentimento da aluna, ficou evidente sua preocupação em saber mais, em dominar, pois dessa forma seria mais aceita pelo grupo, e esse fato faria com que se sentisse melhor.

O comentário de Santin (1993) contribui no sentido de esclarecer essa situação, quando afirma:

Nos esportes, também, não se pensa em cultivar o corpo, mas em treiná-lo e automatizá-lo para que possa obter o máximo de rendimento. O corpo não vive o esporte ou o movimento, ele é

apenas uma máquina ou uma peça que produz movimento dentro de uma atividade maior que chamamos de esporte (p.66).

A concepção do corpo instrumentalizado ficou evidente também na fala do aluno J. no momento de sua entrevista, quando disse:

Eu acho que as aulas de Física é bom para desenvolver a gente. Primeiro tem que fazer ginástica, levanta o braço, abaixa o braço, estica, levanta a perna, corre, e pula corda.

Para o aluno, provavelmente por influência do professor de Educação Física, o corpo não passa de um objeto que deverá ser movimentado com exercícios automatizados, acreditando que dessa forma o seu "desenvolvimento" será beneficiado. As atividades físicas, nesse contexto, serviriam para desenvolver o indivíduo física e mentalmente, visando sua melhor adaptação na escola e posteriormente na sociedade. Desenvolver o corpo para esses profissionais, parece ser um trabalho relativamente simples executado como exercícios mecânicos e descontextualizados.

Manifestações do corpo-sujeito

Recreio: Um espaço do corpo lúdico

O som de sirene ecoou por todos os cantos da escola. Portas se abriram. Crianças ágeis e felizes povoaram corredores, pátio e quadra, preenchendo todos os espaços até então vazios, com muita expressividade, risos, gritos, movimentos e alegria.

Percebemos que o recreio é um espaço onde a criança vive intensamente a sua corporeidade, e como tal é gesto, é expressividade, é presença. Portanto o recreio é a vivência da espontaneidade, do riso farto, da alegria contagiante, da iniciativa, da expansividade do ato criador e da beleza lúdica. Nesse espaço o corpo é sujeito, porque é brincante, é lúdico.

São apenas 20 minutos de que a criança dispõe na escola para viver plenamente o lúdico.

O corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos e é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade.

Para Santin (1994), o lúdico não se conceitua, se vive como mais uma dimensão do ser humano. Para o autor,

O lúdico se aproxima mais do comportamento do gosto, do valor estético, da dinâmica da sensibilidade, da inconstância das emoções. Assim parece claro que o lúdico e a ludicidade não se submetem ao controle das lógicas racionais (p.87).

Na medida em que os anos passam e a se criança vai aproximando da adolescência, vai perdendo o interesse pelo caráter lúdico. Os alunos de 5^a a 8^a série demonstraram essa diferença. O som da sirene sinalizou o início do recreio e os alunos caminharam em direção ao pátio onde já estavam montadas duas mesas de pingue-pongue. Distribuíram-se nas laterais, e dois alunos iniciaram o jogo. Tudo era muito calmo, sem grandes vibrações ou entusiasmo. Observamos pequenos grupos de alunas e alunos conversando, sentados em bancos espalhados pelo pátio. Mais à frente, no gramado, poucos meninos faziam estrelas, salto mortal, brincavam de "lutinha". Ao nos aproximarmos do local, um aluno pergunta:

Tu tá marcando quem bagunça, ou quem corre muito no recreio?

Constatamos que eram alunos da 5^a série. A leitura que fizemos desse fato é que as crianças dessa série vivenciam a dimensão lúdica em sua corporeidade de uma forma ainda espontânea. Observamos que os alunos da

5ª.série brincam mais no recreio do que os alunos das séries posteriores, da mesma forma que os alunos das 1^{as}. brincam mais do que os das 4^{as}. séries.

A grande maioria das crianças aproveita cada segundo desse espaço lúdico, que é, no nosso entender, lugar do corpo sujeito. Sendo o lúdico revolucionário permite que as crianças se relacionem e construam novas possibilidades de convivência baseados nos princípios de liberdade e prazer.

Em uma tarde chuvosa, num dos recreios, que foi por nós observado, a merendeira colocou no pátio uma grande caixa de som, com uma música bastante conhecida das crianças, do grupo "É o Tcham". O pátio imediatamente ficou super lotado, e a grande maioria das meninas dançou numa imitação perfeita do que haviam aprendido com a televisão, os movimentos, as coreografias das dançarinas do grupo. Os meninos por sua vez formavam grupos colocando-se próximos às meninas que dançavam alegremente. Observávamos que alguns até ensaiavam movimentos, mas desistiam em seguida.

O que nos foi possível analisar desse momento vivido por alunas e alunos, é que mesmo realizando uma imitação dos movimentos corporais das bailarinas da TV, os corpos brincantes buscaram constantemente a alegria e o prazer no movimento que realizavam. Isto pode ser observado mesmo naqueles que não participaram efetivamente da dança, mas foram por ela envolvidos, como no caso dos meninos visivelmente contagiados pelo ritmo dançante.

O processo consciente do ato de brincar é básico para a conquista da emancipação humana.

Portanto observar o recreio e por ele também sentir-se contagiada é concordar com Snyders (1993), quando diz que o brinquedo aproxima as pessoas, as torna amigas porque o brincar significa sentir-se feliz.

Aulas de Educação Física: ações e representações do corpo-sujeito

Durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física, procuramos centrar nossa atenção nas ações e representações dos corpos-sujeitos.

Exatamente às 9:15h, a professora (A L) aproximou-se da sala de aula da turma de alunos da 8ª série, onde faríamos a primeira observação. Informou que seu objetivo naquela aula era fazer uma limpeza na quadra de esportes, pois a mesma teria que ser pintada, e para que isso fosse possível, necessitaria que estivesse limpa. Pediu a colaboração de todos e foi encaminhando os voluntários até a quadra. Os demais alunos e alunas optaram por ficar jogando pingue-pongue no pátio coberto, onde duas mesas já estavam postas. Dividiram-se em ambas as mesas, mas foram logo advertidos pela professora.

Ei! a 8ª série é na mesa de lá, deixem a outra mesa para os alunos da 5ª série.

O aluno (A) imediatamente questionou.

Por que, professora?

E ela então respondeu:

Porque a 5ª série ainda não sabe jogar muito bem, e por favor não falem muito alto para não atrapalharem as salas de aula.

Após a resposta, a professora retirou-se imediatamente para a quadra.

O que nos chamou a atenção, foi o clima de ajuda e descontração com que uns alunos carregavam os baldes com água, enquanto outros, juntamente com as professoras, varriam a quadra, transformando essa atividade de trabalho, num momento de lazer e de descontração.

A partir dos encaminhamentos dessa aula, gostaríamos de destacar três pontos que consideramos relevantes.

O primeiro deles está relacionado ao fato de os alunos serem sensibilizados da necessidade de lavarem a quadra para depois utilizá-la, sendo convidados e não convocados para a realização dessa atividade.

O segundo ponto foi a forma com que o aluno se dirigiu à professora, para saber o motivo de não poderem ocupar as duas mesas de pingue-pongue para jogar. Isso demonstrou uma certa abertura para os alunos questionarem sempre que não entenderem ou não aceitarem os encaminhamentos da aula. Esse mesmo ponto pôde ser observado em outros momentos, como, por exemplo, em um dia de sol muito forte, em que os alunos estavam na quadra jogando voleibol, o aluno (F) reagiu dizendo:

Ai , que calor, deu, Lú. Não estamos agüentando o sol.

A professora prontamente atendeu a reivindicação, chamando-os para um local com um pouco de sombra, onde puderam continuar a aula com mais conforto.

O terceiro ponto que mereceu nosso destaque, foi o fato de ter ficado evidente nas palavras da professora, uma preocupação com o respeito em relação aos colegas que estavam nas salas de aula, ao solicitar que os alunos colaborassem não fazendo muito barulho, nem cometendo exageros por estarem na rua.

Essas manifestações, tanto dos alunos, quanto da professora, demonstraram certa abertura para o diálogo, para o entendimento, possibilitando a expressão do aluno como corpo-sujeito.

Na aula do dia 10/03, numa quarta-feira, a professora, juntamente com alguns alunos e alunas, havia improvisado na quadra uma rede com elásticos, que tomava todo o seu comprimento. Depois de breve aquecimento de forma

recreativa de que todos participaram, os alunos distribuíram-se em grupos mistos na quadra para iniciar o jogo. A professora procurava orientar os alunos que não conseguiam fazer uma boa recepção da bola, ou que a deixavam cair. A aluna (P.) perguntou:

Lú, é de marcar ponto?

A professora respondeu:

O importante neste momento não é marcar ponto, o importante é não deixar a bola cair, tentar receber bem.

Ao analisarmos as observações realizadas nesta aula, percebemos a preocupação da professora em providenciar espaços para que todos os alunos e alunas pudessem participar do jogo, orientando-os sempre que percebia alguém em dificuldade, salientando também que o importante naquele momento não era o resultado, mas perceber as possibilidades do se movimentar interagindo com os demais colegas. Porém, salientamos que não deve ser qualquer movimento, mas “o movimento humano com determinado significado/sentido” (Bracht, 1992 p.16).

Outro fato interessante, foi o ocorrido em uma das aulas do período vespertino, quando a professora ao reunir os alunos comentou:

Olha pessoal, na outra aula nós brincamos de pique bandeira e não deu muito certo. Hoje vamos tentar novamente.

Os alunos vibraram, demonstrando satisfação e vontade de iniciar a aula. Desta vez a professora entregou coletes de duas cores diferentes para cada uma das equipes. O pátio já estava demarcado com fita crepe sinalizando o espaço onde cada equipe deveria ficar. Depois de algumas combinações com os alunos deu-se início ao jogo. A professora parou algumas vezes o jogo para

explicar ou chamar a atenção de alunos que não cumpriam as regras da brincadeira.

Gostaríamos de evidenciar que, no nosso entendimento, a atitude da professora foi positiva no sentido de ter avaliado que, numa primeira tentativa, em aula anterior, o jogo não tinha sido concretizado, por falta de pequenos detalhes que prejudicaram o encaminhamento da aula. Podemos citar o fato de deixar a quadra demarcada, a utilização de coletes para diferenciar as equipes e a discussão com os alunos sobre detalhes para a realização do jogo. Ao criar espaços para o processo dialógico, a professora contribuiu no sentido da construção de alunos mais participativos, emancipados, portanto uma visão de corpo-sujeito.

Nesse sentido, nos lembra Assmann (1998) que "Educar é a mais avançada tarefa social emancipatória" (p.26). O ambiente pedagógico para este autor deve ser um espaço de fascinação e inventividade, pois a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. O processo do ato de aprender vai muito além da mera instrução informativa, é necessária a invenção e a construção do conhecimento. Para o autor, "Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão de ação educativa como ensejamento em produção de experiências de aprendizagem" (p.29).

A escola não pode ser entendida como simples instituição repassadora de conhecimentos prontos e acabados, mas um espaço adequado à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender. É necessário substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados, por uma pedagogia da pergunta, abertas para a surpresa e o imprevisto.

A escola, por meio dos conteúdos das várias disciplinas tem o compromisso de construir conhecimentos juntamente com o aluno, contribuindo, dessa forma, na formação de um ser humano mais participativo e comprometido na difícil tarefa de transformar a sociedade.

Ações e falas que apontam para a construção do corpo-sujeito

Durante o período em que realizamos as investigações na escola, ou seja, os seminários, as observações das aulas de Educação Física, do recreio, e as entrevistas, procuramos identificar os corpos-sujeitos, aqueles que buscavam espaços para suas manifestações, na tentativa de extrapolar o que já estava de certa forma instituído. Essa revelação pôde ser constatada pelas suas falas e pelos seus gestos. Nesse sentido, alguns momentos foram por nós evidenciados, como por exemplo a fala da professora (A.)

Eu quero que eles participem das aulas, que tenham gosto pela aula, que a minha aula seja gostosa, eu não quero que eles façam alguma coisa sem antes estar sentindo o gosto daquilo que fazem.

Em meio a tantas contradições observadas na prática pedagógica da professora, podemos perceber nessa fala, a intenção, o desejo de proporcionar aula que contemple o prazer, o gosto, abrindo com isso possibilidades para um corpo mais emancipado que viva intensamente sua corporeidade, na intencionalidade do movimento vivido.

Ser corpo sujeito, é estar constantemente se construindo, numa relação dialética com o outro e o mundo, sendo portanto o sujeito, uma unidade inacabada.

Outro momento que chamou nossa atenção, aconteceu no seminário quando discutíamos o ato de brincar. Nesse dia, a aluna (A. P.), da 4ª série, assim se pronunciou:

Professora eu acho muito legal brincar. Outro dia, o meu irmão de 22 anos e a minha cunhada de 21 anos, brincaram comigo e o meu priminho. Veio até o meu outro irmão de 16 anos brincar com a gente, e era de roda. A gente se divertiu muito. Eu acho que na Física tinha que ter mais brincadeiras também, não só de ganhar.

Essa aluna, de certa forma, está reivindicando a dimensão lúdica nas aulas de Educação Física, ao demonstrar como foi prazeroso brincar com outras pessoas, sem a tensão que gera a competição, quando é realizada com o objetivo único de atingir resultados. Essa reivindicação, também, foi por nós constatado em uma das aulas no momento em que foi realizado uma atividade competitiva. As reações foram as mais diversas possíveis, corpos agitados revelaram grande tensão. Alguns alunos gritavam o mais alto que podiam, outros pulavam sem parar no mesmo lugar, outros ainda torciam as mãos continuamente, e alguns permaneciam imobilizados pela tensão gerada.

Certamente que o prazer da brincadeira, sabiamente expresso pela aluna A. P., foi uma advertência, um alerta para que as práticas educativas nas aulas de Educação Física sejam urgentemente redimensionadas.

Outro fato observado e que, no nosso entendimento, aponta para uma dimensão de companheirismo e solidariedade entre alunas e alunos, foi durante o recreio do ginásio quando se organizaram nas laterais da mesa de pingue-pongue para jogar. No lugar da competição que exclui, o companheirismo que aproxima, tinha sempre lugar para mais um que chegava. No lugar do individualismo, o sentido de grupo, de coletivo, foi ali instaurado. Não foi

constatado naquele momento nenhum tipo de discriminação, pois todos que ali se aproximaram tiveram espaço e abertura para participar.

Um espaço que permitiu aos corpos sujeitos existentes abrirem-se para o encontro, pois o humano se define exatamente pela abertura com o outro e para o outro. Portanto, isso para nós são fortes indícios de que as aulas co-educativas poderão ser uma possibilidade. As atitudes de alunos e alunas demonstraram que é possível.

Isso ficou evidente na forma como se relacionavam, durante o recreio e também durante as aulas ao jogar voleibol na quadra, ou pingue-pongue no pátio coberto. Mesmo percebendo que alguns alunos e alunas se destacavam, por serem mais habilidosos, isso não intimidava os mais "fracos" de jogarem com eles e aprenderem uns com os outros.

Outras falas apontaram no sentido de que devemos estar mais atentos para as manifestações dos corpos-sujeitos, abrindo possibilidades de mudanças no que se refere ao encaminhamento pedagógico das aulas. Isso pôde ser constatado durante a realização do seminário da 8ª série, no momento em que foram problematizadas as aulas de que meninos e meninas participam juntos.

Eu to achando ótimo nós fazermos aulas juntos porque aqui na sala não é separado, porque separar lá fora?(Aluna G.)

Jogamos futebol juntos, meninos e meninas, e eu to achando muito legal, porque todos participam. A gente se diverte muito, e aprende um com o outro. (Aluno J.)

A professora (A. L.), no momento da entrevista, revelou também em suas palavras, como estavam acontecendo as aulas, não separando meninos e meninas.

Juntos eles ficam mais próximos, a aula é mais descontraída, não tem aquela rivalidade tão grande dos meninos querer se destacar,

eu tenho que ser o bom, não, ele simplesmente, ele brinca mais, relaxa, leva as coisas mais na forma de recreação.

Certamente essas experiências apontam para aulas coeducativas. Para Schaefer e Schaller (1982), aulas coeducativas são as realizadas com meninos e meninas juntos, desenvolvida em uma prática pedagógica que tenha como base o sistema em seu processo de auto-conhecimento e transformação.

Segundo Saraiva-Kunz (1996):

Compreender, através dessas experiências, que a “tipificação” dos papéis é socialmente construída e não de ordem “natural”, como o são certas especificidades biológicas, relativas ao sexo, leva, necessariamente ao reconhecimento, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, que os papéis são mutáveis, e as aulas coeducativas serviriam ao projeto social de emancipação da mulher e a superação da desigualdade, na valorização do papel social de homens e mulheres (p. 127).

Essas considerações estão sinalizando aos professores, o quanto seus procedimentos pedagógicos necessitam de reflexão profunda, de estudos teóricos que sustentem as suas práticas, para que uma transformação significativa possa ocorrer.

Entendemos que a escola, e nesse contexto a Educação Física tem importante papel a desenvolver no que se refere à socialização dos conhecimentos que já foram construídos pelo homem, bem, como, à desconstrução e reconstrução de novos saberes, no que se refere ao movimento humano e à corporeidade, e que estes, deverão necessariamente estar comprometidos em favor da emancipação humana.

CAPÍTULO V

SÍNTESE FINAL E PERSPECTIVAS

Depois do longo caminho percorrido permeado de tensão, angústia, mas também de conhecimentos, descobertas e satisfações, chegamos...

Concluir, nos dá a nítida sensação de ponto final, de fato acabado, mas essa não poderia ser a postura de quem acredita que no caminhar existem paradas, não caminhos fechados.

A temática, da corporeidade, aqui abordada, buscou a todo instante, ao longo do processo, entender o homem como uma unidade existencial que se faz presente no mundo via corpo (Merleau-Ponty, 1994), relacionando-se com outros homens, onde a sensibilidade para o sentir, o perceber, o pensar e o agir é revelado num corpo que é linguagem.

Dessa forma, nossa investigação das questões que envolvem o corpo, ou seja, o estar no mundo, foi entender o homem, como um ser inacabado. Paulo Freire (1996), expõe a esse respeito dizendo que: “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (p.55)” .

Foi no cotidiano da escola pública, mais especialmente na particularidade da Educação Física, que sujeitos envolvidos nessa pesquisa, revelaram o que para nós passou a ser o “supra-sumo”, com o qual nos foi

possível perceber como o corpo é ali entendido e vivenciado por alunos e professores.

Na medida em que nos fomos aproximando da realidade investigada, ela mostrava-se sempre um pouco mais, para que pudéssemos reconhecer que o entendimento de corpo dos professores ainda é uma concepção com base cartesiana, onde o corpo é percebido como um objeto. Concepção essa que por meio da disciplina vai docilizando e reprimindo os corpos dos alunos.

A forma como os professores entendiam o corpo, influenciava diretamente as aulas que ministravam, e isso pôde ser evidenciado nas observações que realizamos na escola.

A autoridade era imposta não somente pelas palavras, mas por todas as linguagens do corpo, onde o gesto ficava destacado. Expressões, olhares, apitos, tudo era utilizado em prol da vigilância corporal, com o propósito de silenciar os corpos “agitados”.

O que vimos na maioria das observações realizadas, foram aulas que não contemplavam a criatividade, a curiosidade, a construção de novos saberes, o diálogo, a participação solidária, mas atividades rotineiras, repetitivas e mecânicas. A imposição de filas, a voz de comando, mostrou-nos o quanto o corpo vai sendo modelado, numa tentativa de controle total de suas ações, sentimentos e emoções. O corpo nesse contexto era um simples objeto, destituído das várias dimensões que o constituem, como, o mental, o espiritual, o sensível, o lúdico, o social, o político, o cultural, entre outras.

Defendemos que o corpo deverá necessariamente ser concebido como unidade indissociável, sem a divisão corpo e mente, que ainda se faz tão presente nas aulas de Educação Física.

Acreditamos que essa deva ser a meta primeira, para que possa acontecer um redimensionamento na visão de corpo e corporeidade por parte dos profissionais. Autores como Assmann (1993), apontam nessa direção:

O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a educação em geral, para a vida humana e para o futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deteriorização da Qualidade de Vida. Porque Qualidade de Vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da corporeidade vivenciada (p.76).

A corporeidade é a expressão visível do fluxo vital surgido das interações entre o eu e o mundo social das representações.

Neste contexto, o recreio mostrou-nos a dinamicidade dos corpos-sujeitos, onde o brincar foi profundamente revelado nos corpos de quem sabe viver com intensidade a ludicidade, nos 20 minutos de que a escola dispõe. Nesse espaço, os alunos vivenciam todo o seu potencial do se movimentar, que a sala de aula tantas vezes silencia. É o espaço do correr, do pular, do se tocar, do conversar animadamente, de gargalhar, do dançar, do jogar... , até que o som da sirene sinalize o fim. Os corpos voltam para o silêncio, para a imobilidade, para a "concentração".

Dessa forma, é importante assinalarmos que, acima de tudo os corpos-sujeitos demonstraram, em vários momentos, que em seus corpos está latente a capacidade de reagir, diante de situações vividas, como as já relatadas.

Na exigência do corpo rígido, imóvel, a transgressão do imposto e a ousadia de um corpo que começa fazer estrela, brincar com o colega ao lado, correr ao redor da fila. Na imposição do treinamento do gesto pela repetição mecânica, que instrumentaliza o corpo para o esporte como fim, o corpo que

brinca, ainda que por breves instantes, que reivindica outros tipos de vivências corporais.

Os corpos-sujeitos tentam abrir espaços, lutam manifestando sua subjetividade numa tentativa de romper com as formas cristalizadas do contexto escolar, transgridem o código imposto.

Pontuamos, portanto, a necessidade de a Educação Física trabalhar na perspectiva do corpo-sujeito, concebendo o aluno como autor do seu pensar, agir e expressar. Obviamente, observamos também nas professoras investigadas, durante as aulas de Educação Física, ações que nos levaram a enxergar possibilidades para uma compreensão de corpo e corporeidade numa perspectiva de corpo-sujeito.

Diante do visto, ouvido e sentido, percebemos também nas falas e ações de professores e alunos, indicativos que apontam para uma possível transformação dessas práticas em que o modelo mecanicista de corpo necessita ser re-significado.

Nos vários momentos em que alunos e alunas expressaram a união, em detrimento da separação por sexos, demonstraram que as aulas co-educativas poderão ser um caminho, poderão representar uma possibilidade de juntos meninos, meninas, homens e mulheres, derrubarem tabus, preconceitos construídos culturalmente ao longo da história, quando foram instituídos papéis e funções diferentes para mulheres e homens em nossa sociedade.

Outro fator muito significativo apontado e que também defendemos como sendo mais uma possibilidade de mudança, é o resgate da dimensão lúdica no jogo, no esporte, na dança e na ginástica .

Santín (1987) fala que pelos caminhos do lúdico se encontram as dimensões humanas.

Resgatar a dimensão humana é acreditar na possibilidade de reatar a ligação do homem com a vida, é perceber o aluno como um ser capaz, portanto com potencialidades.

Assim como os autores estudados para essa dissertação, acreditamos que seja necessária uma mudança de paradigma no entendimento de homem, que supere a racionalidade instrumental cujas bases estão alicerçadas na relação corpo-objeto. Evidentemente, a transcendência para a compreensão da existência humana numa perspectiva profunda dos corpos que somos, em permanente interações com o outro e com o mundo, passa pelo processo dialógico, transformando a subjetividade em intersubjetividade.

Entretanto, consideramos que só a mudança epistemológica não seja suficiente para a modificação no entendimento de corpo, pois percebemos que a visão de corpo como mero instrumento de produtividade, é ainda muito forte na Educação Física e se revela por meio de atividades repetitivas, mecânicas e condicionantes. Ficando implícita uma visão de corpo exclusivamente biológico.

Porém, acreditamos que sem mudança de paradigma, certamente não acontecerão as transformações necessárias.

Redimensionar o corpo biológico numa visão de autopoiese (Maturana e Varela, 1995), que significa auto-fazer-se, auto-organiz-se, é perceber que o ser humano não se constitui só de aparelhos, sistemas, músculos, ossos e pele, funcionando aleatoriamente. Ao contrário, somos uma unidade formada por aspectos biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais.

Buscar compreender o vivo e o viver, e reencontrar por meio da consciência de responsabilidade e de liberdade, a unidade corpo e alma, é possível no entendimento do nosso ser biológico, como uma unidade feita de múltiplas interdependências.

A partir deste estudo, podemos apontar como necessidade para o redimensionamento do entendimento de corpo e corporeidade, a elaboração e a execução de um programa de formação permanente para os professores de Educação Física.

Um programa que contemple o movimento renovador da Educação Física, defendido por diversos autores da área, trazendo em seu bojo nova visão de mundo, de educação, de aluno e conseqüentemente de corpo. São eles:

Kunz, que por meio do seu trabalho Educação Física: Ensino & Mudanças (1991), e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994), lança idéias sobre novas perspectivas teórico-práticas para um ensino problematizador na Educação Física, contemplando um projeto pedagógico, expresso na proposição de educação crítico-emancipatória.

A teoria pedagógica crítico-superadora, do Coletivo de Autores (1992), busca identificar determinado saber-conhecimento a ser tratado na Educação Física, como também realizar propostas de organização curricular, baseando-se no patrimônio cultural de movimentos historicamente acumulados. Acreditam que o conhecimento sobre a materialidade corpórea e suas formas de expressão historicamente construídas, contribuem na síntese do saber escolar como um todo.

Hildebrandt e Laging (1986), com as "Concepções de Aulas Abertas em Educação Física", propõem ensino alternativo, aberto, em que os alunos

devem participar das decisões, contrapondo-se a um ensino fechado, centrado nas tarefas motoras tipificadas pelo esporte de rendimento extra-escolar.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), tendo como embasamento teórico a concepção histórico-cultural, que busca estudar o homem a partir da prática social e da evolução histórica, concebendo-o como produto e processo de contradições e transformações. Privilegiou os temas corporeidade e movimento humano, dentro da área da Educação Física, por tratar-se de temas muito abrangentes e carentes de reflexões teórico/práticas.

Segundo a referida proposta,

“A Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento humano que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no âmbito coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã.” (p. 219).

O esporte em nível escolar, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, deve ser trabalhado dentro de uma prática educativa, que conscientize os alunos das relações existentes entre os esportes e os fenômenos sociais, contextualizando-os e problematizando-os para que aconteça a superação de fatores que ainda fazem parte das práticas da Educação Física, como o rendimento, a competitividade, a discriminação e a exclusão.

O movimento renovador da Educação Física, relacionado com outras propostas pedagógicas transformadoras da educação, poderá ser um caminho de possíveis avanços no sentido de comprometer a escola, a educação e a Educação Física com uma concepção de ensino voltada para a emancipação humana e as transformações sociais.

Sabemos que sobre corpo e corporeidade, há muito ainda a ser pesquisado, pois se trata de um tema permeado de muita complexidade. Porém, acreditamos ter dado mais um passo no entendimento dessas questões, ao mesmo tempo em que sabemos que outras pesquisas poderão surgir a partir desse trabalho, aprofundando lacunas certamente deixadas neste estudo.

Diante de tudo o que foi pesquisado, analisado e discutido, aumenta nossa responsabilidade em socializar os conhecimentos, construídos a partir deste estudo, com os professores de Educação Física de Criciúma, acadêmicos da UNESC e demais pessoas que buscam o entendimento de corpo e corporeidade como uma unidade existencial aberta ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. (1985). *O corpo, a aula, a disciplina, a ciência*. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, CEDES, n. 21.
- André, M.E.D.A. de, (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Aranha, M. L. de A. e Martins, M. H. P. (1993). *Filosofando: introdução a filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. L. de A. (1996). *História da Educação*. São Paulo, Ática.
- Assmann, H. (1993). *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, UNIMEP.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre:
- Bicudo, M. A. V, Esposito, V. H. C. (1994). *Pesquisa Qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep.
- Bosi, A. (1994). Fenomenologia do olhar. In: Novaes, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da letras.
- Capra, F. (1982). *O ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (1996). *A teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Castellani Filho, L. (1988). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papyrus.
- Chauí, M. (1995). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Coletivo de Autores. (1991). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1997). *Conhecimento e modernidade: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção de algoz incompetente. *Caderno Cedes 44. O professor e o ensino: Novos olhares*. 1ª. edição, abril
- Fontanella, F. C. (1995). *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba. Ed. UNIMEP.
- Freire, P. e Shor, I. (1992). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galeano, E. (1995). Janela sobre o corpo. In: Rios, T. A. De educação e alegria: corpo docente. *Presença Pedagógica*, Jan/Fev. p. 80.
- Giovani, L. M. (1998). Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno Cedes 44. O professor e o ensino: Novos olhares*. Ano XIX, abril.
- Göller, D. F. (1996). *Ação educativa e Escola: A necessidade de uma pedagogia do movimento*. (Dissertação de mestrado). Ijuí.
- Gonçalves, M. A. S. (1997). *Sentir, pensar, agir – Corporeidade e Educação*. Campinas, Papirus.
- Gusdorf, G. (1978). *Agonia da Nossa Civilização*. S. I. Convívio.
- Hildebrandt, R. e Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- Iwanowicz, B. (1989). A imagem e a consciência do corpo. In: *Conversando sobre o corpo*. Heloisa Turini Bruhns (org.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Jaeger, W. W. (1989). *Paidéia: a formação do homem grego*. Livro traduzido por Artur M. Pereira, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A.. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luzuriaga, L. (1963). *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ
- Kunz, E. (1998). Limitações em fazer ciência em Educação Física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. In: *Revista Brasileira de Ciências do esporte*. Número especial setembro/98.
- Marinho, I. P. (1980). *História geral da Educação Física*. São Paulo: Brasil.
- Marinho, I. P. (1984). *Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos*. Brasília: Horizonte.
- Marques, M. O. (1990). *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí; Ed. UNIJUÍ.
- Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Marques, M. O. (1998). Teorias e conceitos orientadores da Educação no Brasil. In: *Anais Seminário Brasileiro em "Pedagogia do Esporte"*. Santa Maria/RS.
- Maturana, R. H. e Varela, F. G. (1995). *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Editorial PSY, Campinas São Paulo.
- Maturana, R. H. e Varela F. G. (1997). *De Máquinas e Seres vivos: autopoiese – a organização do vivo* 3ª ed. Tradução Juan Acuña Liorens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *A linguagem Indireta e as vozes do silêncio*. São Paulo: Abril Cultural. Os Pensadores.
- Molina, N. V. (1997). A Formação Profissional em Educação Física e Esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 19(1), 34-41.
- Morais, I. F. R. (1993). Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro. In *Educação Física & Desportos: Perspectivas para o século XXI*. Gebara, A. & Moreira, W.W. (Orgs.). Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Moreira, W.W. (1995). *Corpo Pressente*. Campinas, SP: Papyrus
- Oliveira, V. M. (1998). Formação do Profissional: Primeiras Influências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 19(1), 4-13.
- Pellanda, N. M. E. (1992). *Escola e produção de subjetividade*. Tese. Porto Alegre: UFRGS.
- Piletti, C. e Piletti, N. (1990). *História da educação*. São Paulo: Ática.

- Rezende, A. M. de.(1990). *A Concepção fenomenológica da educação* . São Paulo: Cortez.
- Restrepo, L. C. (1998). In: Assmann, H. *Reencantar a educação rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis , RJ: Vozes
- Rolf, B. C. (1995). Prefácio. In: Maturana, H. e Varela F. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas São Paulo: Editorial Psy II.
- Santa Catarina, de Estado da Educação e do Desporto. (1998). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN.
- ▼Santin, S. (1987). *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ Ed.
- Santin, S. (1990). *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST.
- Santin, S. (1992). Perspectivas na visão da corporeidade, in: *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Moreira W. W. (org.). Campinas, Papirus.
- Santin, S. (1993). Perspectiva na visão da Corporeidade. In: *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Wagner Wey Moreira. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus.
- Santin, S. (1994). *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
- Saraiva-Kunz, M. do C. (1996). Educação Física e coeducação. In: Grupo de estudos ampliados de Educação Física - NEPEF/UFSC - SME/Florianópolis. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC*. Florianópolis.
- Schaefer, K. H. e Schaller, K. (1982). *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Schwengber, M. S. (1997). *O silêncio e as falas dos corpos-sujeitos nas práticas de educação física de uma escola pública*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. (Dissertação de Mestrado).
- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.
- Trebels, A. H. (1992). Plaidoyer para um Diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teoria do Movimento no Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Aprendizagem Motora*, 13(3), 338-344.

Trebels, A. H. (1998). Movimentar-se: Aprender e Ensinar: Orientações antropológico-filosóficas. *Anais do X Seminário Brasileiro em "Pedagogia do Esporte"* (pp 135-145). Santa Maria R/S.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

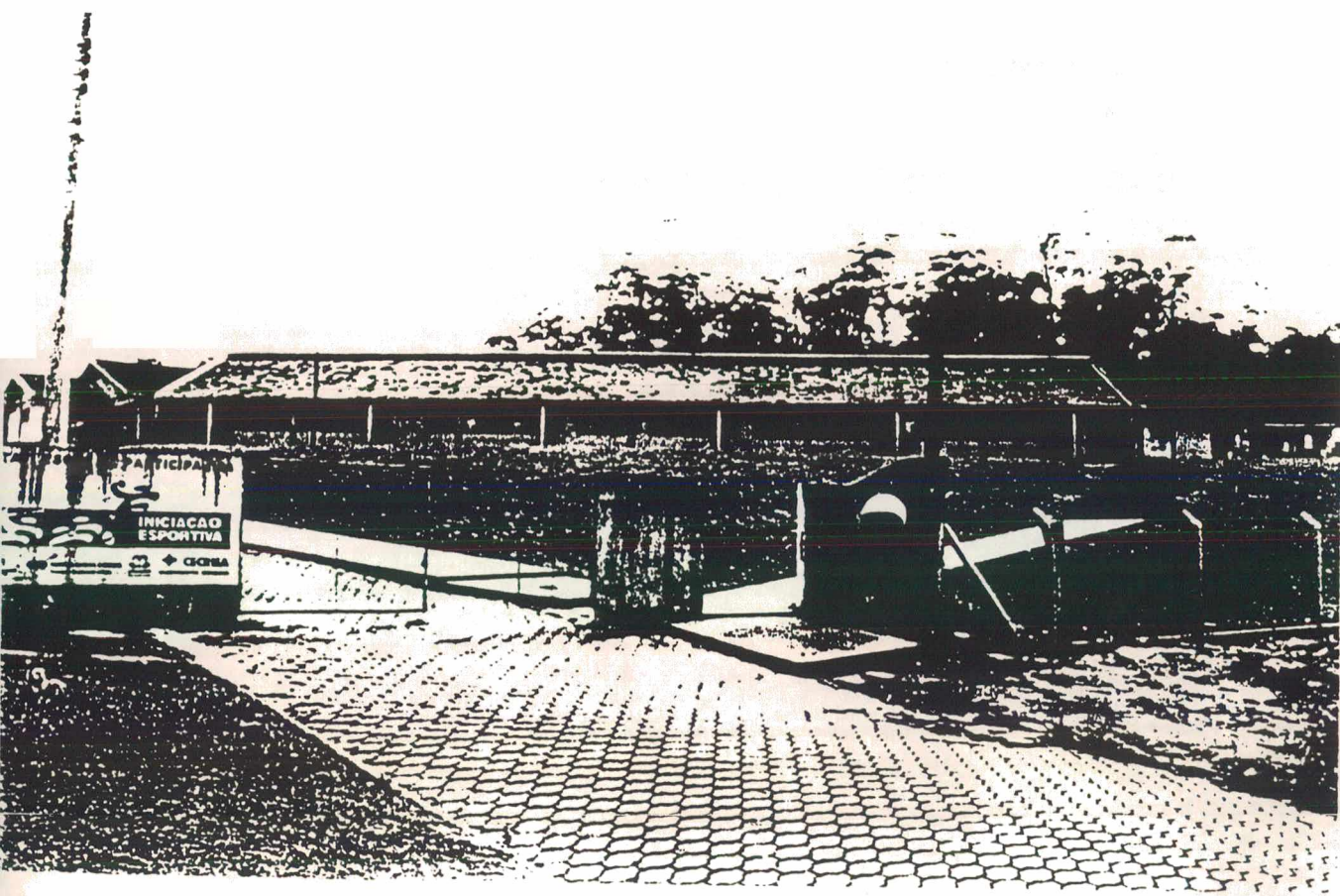
Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Werneck, C. L. G. (1997). Educação Física: Novos olhares sobre o corpo. In, Souza, E. S. & Vago, T. M. (orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Ed. E gráfica Cultura.

ANEXOS

ANEXO I

FOTO DA ESCOLA INVESTIGADA



ANEXO II
OFÍCIO ENCAMINHADO À UNIDADE ESCOLAR

Ilma Sra. Marli Pacheco
Diretora da Escola Básica Serafina Milioli Pescafor

Criciúma, 26 de fevereiro de 1999

Prezada Diretora

Com cordiais cumprimentos, vimos pelo presente solicitar autorização para realização do projeto de pesquisa nesta unidade escolar, para elaboração de dissertação de mestrado.

Não havendo nenhuma contrariedade, é intenção iniciar as investigações no dia 02 de março, estendendo-a por todo o referido mês.

Na certeza de sua colaboração e compreensão agradeço antecipadamente.

Atenciosamente

Neide Inês Ghellere de Luca

ANEXO III
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS DE 4ª e 8ª SÉRIES

Professores

1. Quais os conteúdos que você mais trabalha nas aulas de Educação Física? O que você mais enfatiza, ou destaca? No que você tem conseguido mais êxito em relação aos alunos?
2. Como você vê os alunos em termos de suas habilidades e possibilidade de se movimentar?
3. Fale sobre como você vê o trabalho de meninas e meninos juntos.
4. Como você se sente como professora de Educação Física?

Alunos

1. Do que você mais gosta de brincar fora da escola?
2. Do que você mais gosta de fazer nas aulas de Educação Física? Do que menos gosta? Por quê?
3. Como você se sente nas aulas de Educação Física?
4. Qual é a imagem que você acha que a professora de Educação Física faz a seu respeito?
5. Como você acha que os seus colegas o vêem?
6. Você tem a oportunidade de expor suas idéias, sugerir, e criar durante as aulas?

Questões que nortearam as observações durante as aulas de Educação Física e o recreio.

Quanto ao papel do professor durante as aulas:

1. De que forma interage com os alunos?
2. Que tipo de comunicação estabelece com os alunos?
3. Percebe e contempla as necessidades de movimentos dos alunos?
4. Propõe as atividades oportunizando espaços para que o aluno possa sugerir e criar?
5. Que tipo de atitude apresenta perante aos alunos “mais habilidosos” e os considerados “menos habilidosos”?
6. Faz algum tipo de discriminação com a questão do gênero?
7. Estimula as várias manifestações de expressão dos alunos?

Quanto ao papel do aluno durante as aulas de Educação Física:

1. De que forma se relacionam e se comunicam ?
2. Demonstram solidariedade para com os colegas durante as aulas?
3. Tomam iniciativa de sugerir outras formas de se movimentar, além daquelas oferecidas pelas professoras?
4. Participam das aulas com vontade, ânimo, ou acabam logo desistindo?
5. São tolerantes com aqueles alunos que apresentam dificuldades em determinados movimentos?
6. Que tipo de manifestações expressam: alegria, medo, angústia, prazer, desânimo?

Quanto ao recreio:

1. Que tipos de brincadeiras realizam durante o recreio?
2. Como se relacionam?
3. Que tipo de comunicação ali se estabelece?
4. Meninos e meninas brincam juntos? Que tipos de brincadeiras?
5. Têm iniciativas? São criativos?