

Corpo, Cultura e Educação Física

Vol. 1

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi
Organizadores



SEDISUFERN

Sobre o livro

Nesta coletânea, o leitor irá se deparar com temas que instigaram os estudos de pesquisadores, docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e colaboradores convidados de outras instituições. Os temas que compõem esta obra estão relacionados ao brincar e ao jogo no processo educativo, ao lazer para idosos e a extensão universitária, à prática do futsal e as interfaces da dor e do sacrifício por mulheres, à cultura expressa no corpo na ginástica rítmica, ao futebol a partir do povo indígena Karipura, ao corpo e à epistemologia e sua contribuição para o âmbito escolar e às compreensões de corpo no programa “medida certa”, no cinema de Pedro Almodóvar, no ideal hedonista e a perspectiva libertina e na prática docente a partir do aporte fenomenológico de Merleau-Ponty.

Como fruto do esforço de todos do programa e dos preciosos debates com pesquisadores de outras instituições na construção do conhecimento no âmbito da Educação Física, convidamos, assim, os leitores a transitarem pela coletânea Corpo, Cultura e Educação Física a fim de promover um diálogo aberto à pluralidade epistemológica.

Corpo, Cultura e Educação Física

Vol. 1

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi
Organizadores



Natal/RN
2018

Reitora

Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitor

José Daniel Diniz Melo

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)

Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Conselho Editorial

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)

Alexandre Reche e Silva

Amanda Duarte Gondim

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha

Arrailton Araújo de Souza

Carolina Todesco

Christianne Medeiros Cavalcante

Daniel Nelson Maciel

Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Welton Lima da Silva

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Glória Regina de Góis Monteiro

Heather Dea Jennings

Jacqueline de Araújo Cunha

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Juciano de Sousa Lacerda

Julliane Tamara Araújo de Melo

Kamyla Alvares Pinto

Luciene da Silva Santos

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Zikan Cardoso

Marcos Aurélio Felipe

Maria de Jesus Gonçalves

Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite

Marta Maria de Araújo

Maurício Roberto Campelo de Macedo

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Sebastião Faustino Pereira Filho

Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo

Sibele Berenice Castella Pergher

Tarciso André Ferreira Velho

Teodora de Araújo Alves

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago Rocha Pinto

Veridiano Maia dos Santos

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais

Didáticos

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Maria da Penha Casado Alves

Coordenador Editorial

José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão

Rosilene Paiva

Revisão Linguístico-textual

Lisane Mariádne Melo de Paiva

Revisão de ABNT

Melissa Gabriely Fontes

Verônica Pinheiro da Silva

Diagramação

Luiza Fonseca de Souza

Capa

Luiza Fonseca de Souza

Revisão Tipográfica

Letícia Torres

Catologação da publicação na fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância.

Corpo, Cultura e Educação Física / Organizado por Marcel Alves Franco e Aguiinaldo Cesar Surdi. – Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

239 p. : PDF ; v 1.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br>

ISBN 978-85-7064-048-2

1. Educação física. 2. Corpo. 3. Cultura. I. Franco, Marcel Alves. II. Surdi, Aguiinaldo Cesar.

CDU 796
C822

Elaborado por Verônica Pinheiro da Silva – CRB-15/692.

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

PREFÁCIO

É com muita alegria que prefacio este livro que trata do corpo humano e de seus movimentos, considerado numa perspectiva sociofilosófica e educativa. As elaborações discursivas deste livro são frutos dos intensos debates dos grupos GEPEC e ESTESIA, que contribuem com a produção de conhecimentos no âmbito da Educação Física enquanto área de conhecimento. Esses grupos, pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, amparam-se nas Ciências Humanas para pensar o humano enquanto expressão do corpo que cria movimentos intencionais e não apenas repete movimentos mecânicos, derivados de reações fisiológicas que respondem aos estímulos do ambiente natural.

Os corpos humanos se deslocam no espaço físico, ficam suados e desidratam, mas também jogam e brincam; inventam espaços próprios. Os movimentos desses corpos não produzem apenas reações já previsíveis, eles também produzem o inesperado, o estranho e o absurdo, criando fenômenos que carecem de tradução e interpretação. Os movimentos dos corpos humanos não seguem apenas esquemas motores rígidos, que formam padrões de comportamento controlados por procedimentos de modulações de condutas, imprimem marcas pessoais e criam histórias de vida com a produção de movimentos expressivos.

O pesquisador em Educação Física não pode considerar o corpo apenas reduzido ao seu funcionamento biológico desprovido de expressividade. A Universidade deve abrigar pesquisas na direção do “corpo objetivo” como organismo vivo, bem como considerar o “corpo sujeito” como inventor de variadas formas de viver.

O ser humano não apenas realiza movimentos, mas também se movimenta. Esse “se” expressa o caráter subjetivo ou intencional dos movimentos corporais. Evidentemente, que esse caráter é sempre encarnado no mundo da existência e nos contextos das instituições sócias em que o corpo está situado. O corpo humano não apenas “é”, ele precisa criar uma forma de “existir”. A liberdade de criar é a marca singular dos corpos humanos.

Valorizar as ações humanas enquanto atos criadores não significa apenas indicar um modo de pesquisar, mas também uma maneira de educar ou de formar pessoas. Como fazer com que os estudantes se encantem com o conhecimento e desejem se tornar sujeitos desejantes de saber? Uma questão dessa natureza exige do pesquisador uma postura que transcende a mera repetição de práticas pedagógicas para se aventurar no mundo lúdico da criação ou das constantes transfigurações do corpo que brinca.

O corpo não apenas trabalha para transformar a natureza em bens para satisfazer as necessidades biológicas do organismo. O corpo vive do desejo ou de uma abertura para mundos possíveis e criados socialmente. O corpo humano trabalha, mas também inventa um tempo livre para o lazer. Corpos que amadurecem ao logo da vida até se tornarem idosos buscam meios para se divertir e continuar aprendendo. Práticas corporais orientadas por professores de educação física podem criar espaços de convivências para pessoas que inventam formas de continuar sonhando e desejando ampliar seus horizontes de experiências de aprendizagens.

As pessoas praticam atividades corporais não apenas para atender padrões normativos dos discursos da saúde enquanto área de conhecimento. Elas sacrificam seus corpos produzindo

dores para construir uma identidade social. Elaborar sentidos para existência é uma forma de se fazer corpo no horizonte simbólico, assim corpo não é apenas disciplinado e controlado pelas normas vigentes. Ele também se rebela e subverte a ordem social predominante.

O corpo produz cultura e é produzido por ela. Não há corpo sem um útero cultural. Aquilo que é da ordem do dado (natural) e do criado (cultural) se entrelaçam para formar o humano. Nessa perspectiva, o esporte não é apenas a realização de movimentos performáticos, mas gestualidades com possibilidades infinitas de interpretações. O esporte é a expressão do corpo que entrelaça em seus movimentos aspectos biológicos, tecnológicos e culturais.

Uma prática esportiva estranha, que uma determinada comunidade se apropria, recebe as significações culturais dessa etnia. Até mesmo o futebol com todas suas regras estabelecidas, por exemplo, ganha uma nova roupagem quando praticado por uma comunidade indígena. A linguagem não é apenas um meio para descrever o futebol. Essa prática esportiva ela mesma é uma forma de linguagem na medida em que é uma prática cultural que instaura comunicações entre diferentes cosmovisões.

É por meio do corpo que a educação física enquanto jogo, esporte, ginástica, dança e luta se configura como linguagem. Todas essas práticas corporais são produções da vida sensível, que produz elaborações simbólicas que significam e ressignificam a existência. O corpo se torna historicidade, logo se revela enigmático e carente de traduções. As explicações da ciência que segue o paradigma objetivista não consegue eliminar os mistérios do corpo.

O corpo pode ser visto como estrutura fechada enquanto organismo biológico, bem como pode ser compreendido como estrutura aberta que nos transforma em seres de possibilidades. Uma leitura determinista e linear do corpo é limitada, pois não oferece a possibilidade de considerar o corpo em constantes elaborações simbólicas. Como diz Merleau-Ponty, o corpo é obra de arte. Todas as condutas humanas que se entrelaçam no corpo são encontradas na obra de arte, assim como o próprio corpo se constitui numa obra de arte enquanto criação de estilos de vidas diversificadas. Se tomarmos o cinema como exemplo, o corpo faz o filme e o filme faz o corpo.

É inconcebível desprezar o corpo quando desejamos compreender o ser humano do ponto de vista das configurações subjetivas na existência. Nesse sentido, o corpo se constitui sujeito nas relações intercorpóreas com o outro. Desprovido de alteridade, o corpo não consegue tornar-se sujeito. É pelo limite do outro que o corpo se reconhece como unidade interativa.

A intercorporeidade instaura uma reciprocidade marcada por familiaridades e estranhamentos. Nascem, nesse contexto, exigências éticas que se entrecruzam com as experiências estéticas do corpo. O prazer sensível e o respeito ao outro encontram morada no corpo, que vive a experiência de felicidade na finitude como abertura para o infinito.

Ao considerar a experiência de sentir exige novos caminhos para a prática educativa, educar não se reduz ao exercício de apropriação de conhecimentos. Antes de tudo, educar exige a formação de pessoas que desejem saber. Sujeitos desejan-tes de saber são os que se reconhecem como atados a um certo mundo pelo corpo e que passam a inventar traduções para os enigmas desse mundo.

Todas essas palavras são para provocar e convidar os desejantes de saber para apreciar os belos e instigantes textos que inventaram esse livro. Saber é saborear. Desejo que todos os leitores possam saborear essa apetitosa obra.

Iraquitan de Oliveira Caminha
Professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba

Sumário

14 APRESENTAÇÃO

*Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi*

16 O BRINCAR E O JOGO COMO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Aguinaldo César Surdi
Mackson Luiz Fernandes da Costa*

40 LAZER, IDOSOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA CONFLUÊNCIA

*Angela Brêtas Gomes dos Santos
Maria Aparecida Dias
José Pereira de Melo*

61 AS INTERFACES DA DOR E DO SACRIFÍCIO NA PRÁTICA DO FUTSAL POR MULHERES

*Antônio de Pádua dos Santos
Mayara Cristina Mendes Maia*

83 GINÁSTICA RÍTMICA: A CULTURA EXPRESSA NO CORPO GINÁSTICO

Hosana Claudia Matias

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

102 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTEBOL ENTRE OS POVOS INDÍGENAS KARIPUNA

Marcio Romeu Ribas de Oliveira

120 CORPO E EPISTEMOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mackson Luiz F. da Costa

Aguinaldo César Surdi

Judson Cavalcante Bezerra

Moaldecir Freire Domingos Júnior

**140 O CORPO NA “MEDIDA CERTA”:
COMPREENSÕES, SABERES E PRÁTICAS**

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

163 O CORPO NO CINEMA DE PEDRO ALMODÓVAR: PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Paula Nunes Chaves

193 **CORPO LIBERTINO:
POR UM IDEAL HEDONISTA**

*Rayane Monaliza da Nóbrega Oliveira
Rosie Marie Nascimento de Medeiros*

208 **O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE A PARTIR DA FENOMENOLOGIA
DE MERLEAU-PONTY**

*Marcel Alves Franco
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes*

228 **SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES**

APRESENTAÇÃO

O presente livro nasce de diversas temáticas que perpassam as discussões do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e de pessoas pertencentes a outras instituições que, de maneira oportuna ao convite dos autores, colaboraram para sua elaboração.

Nesse sentido, a finalidade da obra corresponde, essencialmente, à divulgação dos estudos e das intervenções promovidos por docentes e discentes ligados ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA) e de pessoas convidadas diretamente pelos autores participantes dos grupos referidos.

Além desse movimento entre grupos, podemos citar que esta obra também é fruto dos professores que cursam mestrado, doutorado e pós-doutorado no âmbito da Educação Física e da Educação, cujas linhas de pesquisa e intervenção remetem-se aos aspectos sociofilosófico, pedagógico ou sociocultural sobre o corpo e movimento humano.

Vale-se enfatizar que esta obra representa uma parcela do que a Educação Física significa e representa para cada um dos pesquisadores que auxiliou em sua construção. Não obstante, os capítulos desta obra reforçam a perspectiva de uma pluralidade epistemológica da área, tendo em vista que este fator é como uma sala que possui várias portas e janelas abertas, ou seja, novas possibilidades de conhecimento acerca de corpo, saúde, escola, sociedade, cinema, cultura e uma infinidade de conteúdos que não se encerram em si mesmos.

Desse modo, a Educação Física aqui abordada refere-se a uma construção conceitual, atitudinal e procedimental que sempre se renova. Desde suas raízes orgânicas com a natureza até a mais pura filosofia que o corpo em movimento possa criar. Uma Educação Física que se apropria dos fenômenos do mundo – e os interroga –, debruçando-se sobre as possibilidades criativas e a infinidade de relações que o ser humano vive e tem potencial para promover a cada instante.

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi

O BRINCAR E O JOGO COMO PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Aguinaldo César Surdi
Mackson Luiz Fernandes da Costa

Introdução

O jogo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física tem sido usado, geralmente, como meio para aprendizado de outros conteúdos, normalmente o esporte. As práticas que envolvem jogos e brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade. É por meio do jogo que se abrem possibilidades de discutir regras, organização coletiva e valorização dos aspectos lúdicos. A ludicidade é a concretização corporal da espontaneidade, do senso de humor, da alegria e do prazer, expressados por movimentos e ações do sujeito. Santin (1992, p. 104), comentando sobre a esportivização das práticas corporais, salienta que “brincar tornou-se uma atividade dependente dos conhecimentos científicos, dos segredos técnicos e dos interesses econômicos”, valendo mais a vitória que o prazer de jogar. Frisa, também, que “os comportamentos lúdicos são tão importantes quanto o comer e o beber”. O autor comenta, ainda, que o jogo, apesar de não ser a única, é uma excelente forma de compreender as estruturas sociais, estando presente a ideia de liberdade e de espontaneidade, de acaso

sem predeterminismos. Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 64), o homem inventou o brincar por ser “um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Atualmente, a escola vem passando por grandes questionamentos, no que se refere às suas funções, intenções e organização. Todos eles implicam no processo formativo das pessoas, que iniciam suas primeiras experiências na infância, portanto é de extrema importância refletir como a escola tem contribuído nessa fase do desenvolvimento humano.

Este ensaio busca apresentar o brincar como núcleo estruturante para um processo formativo, tendo o jogo como conteúdo da Educação Física escolar que se apropria do aspecto lúdico para a aprendizagem. Compreendendo que:

A observação de crianças, uma vez reduzida às categorias do entendimento, torna-se um pouco mais pobre, um pouco menos vibrante. Por essa razão, percebe-se o desafio da pesquisa e do ensino em geral e, por consequência, a educação de crianças em compreender as relações teoria e prática como jogo, cujas peças – conceitos, noções e estratégias – são brinquedos de armar, são pedrinha *sérias de rir* (NÓBREGA, 2008, p. 17)

Muitos estudos sobre o comportamento e a psicologia da criança foram produzidos. Eles influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas na escola. Neste artigo, apresentamos alguns desses pensadores, porém convergiremos para uma perspectiva que leva em consideração as experiências das crianças, que se manifestam por meio da corporeidade.

A Educação Física se apresenta como campo de possibilidades, pois tem o corpo como enfoque de suas intervenções pedagógicas. No entanto, na tentativa de se enquadrar no atual modelo de escola, despe-se de suas potencialidades de transformação de um modelo, que vem se mostrando insuficiente para a sociedade atual.

O brincar em questão

O brincar vem motivando um grande número de estudiosos a pesquisar essa temática, diante da sua importância no processo formativo, principalmente, na infância. Piaget enfatizava a ideia da criança pesquisadora/exploradora, que se utiliza da experiência para construir o seu conhecimento. Nesse processo de construção do conhecimento, as atividades lúdicas são fundamentais, por oportunizar o prazer. É por meio da diversão que as atividades se tornam interessantes, despertando a curiosidade e o prazer na interação com o meio físico e social. Esse processo de interação indivíduo-ambiente é fundamental para se compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. O desenvolvimento cognitivo individual se dá por constantes desequilíbrios e equilíbrios causadas por mudanças internas do indivíduo ou do ambiente. O autor comenta que a criança é entendida como “sujeito” do seu desenvolvimento (PIAGET, 1994).

Froebel (2001) dá grande importância às atividades livres, valorizando a liberdade de expressão da criança, que pode acontecer por meio de brincadeiras espontâneas. Conforme o autor, essas atividades devem ser realizadas em cooperação com os outros, possibilitando a participação de todos. Defende

o brinquedo como meio fundamental para que a criança tenha sua primeira representação do mundo.

Wallon (1979) comenta que tanto o brincar quanto o brinquedo são imprescindíveis para a estruturação do Eu, bem como na aprendizagem da própria vida. Eles adquirem uma importância capital no desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social. Por meio do brinquedo, a criança constrói sua personalidade, pela forma como conhece e analisa o mundo. O autor salienta a importância da organização e da disponibilidade de materiais e de espaço para que a criança consiga se expressar à sua maneira e, assim, desenvolver-se.

Para Vygotsky (1987), o brincar também é fundamental no desenvolvimento do comportamento infantil, por possibilitar a criação de situações imaginárias e simbólicas que predominam na primeira infância. Essas situações oportunizam o desenvolvimento dos processos psicológicos e a inserção social e cultural da criança. Outro fator importante é que o que passa despercebido na vida da criança se torna regra de comportamento na brincadeira.

Conforme Erikson (1950), é pelo brincar que a criança conquista o ambiente. Investe nesse processo porque está revestido de alegria e proporciona prazer. No brincar, a criança faz um pouco de tudo e, por isso, é necessário possibilitar a ela tempo para expressar ludicamente seus pensamentos e suas emoções, de forma espontânea. Como consequência da organização do pensamento pelo ato de brincar, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é facilitado. Logo, pelo brincar, essa exploração concreta e direta do ambiente onde a criança vive estabelece os fundamentos para o pensamento abstrato.

Já Winnicott (1975, p. 63) considera que:

[...] o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

Nessa perspectiva, o brincar caracteriza-se pela possibilidade de desenvolver capacidades importantes, como atenção, memória, imitação, imaginação e, ainda, formas de explorar e de refletir sobre a realidade e a cultura nas quais estamos inseridos. Nesse contexto, somos capazes de questionar as regras e os papéis sociais aos quais somos direcionados. Por meio do brincar, a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia são estimuladas, o que proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

A brincadeira permite aos bebês e às crianças pequenas aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor; elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer momento. Sua brincadeira é sua aprendizagem e vice-versa (DORHERTY et al., 2011, p. 130).

A criança, quando brinca, imagina, e assim consegue ultrapassar e transformar a realidade. Ela consegue se expressar por meio de uma percepção global da realidade, o que possibilita que essa percepção seja sempre nova, criadora e cheia de aprendizagem, na qual a realidade é reinventada constantemente. Barbosa (2009, p. 31) afirma que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento

que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético”. Neste sentido, Dorherty et al. (2011, p. 127) reforçam a importância da brincadeira para crianças pequenas no seu processo de aprendizagem:

A brincadeira, para crianças mais jovens, é uma atividade importante na qual eles compreendem o mundo ao redor, se expressam e estabelecem relacionamentos com os outros. Quando as crianças estão brincando, elas estão construindo as fundações de toda a sua futura aprendizagem.

Esses autores defendem que as brincadeiras das crianças são os momentos de aprendizagem. As crianças exploram o mundo pelo brinquedo, em constantes momentos de aprendizagem por ter um potencial perceptivo muito aguçado. Tudo para elas gera curiosidade, esse desejo de saber e de aprender se faz pelo brincar. O que levou o homem a brincar foi, segundo Santin (1994, p. 16), “o impulso lúdico”. É na dinâmica da ludicidade que surge o ato criador. No âmbito da alegria e do prazer é que as crianças ficam mais propensas a serem elas próprias e reinventam o mundo a cada momento, aguçando sua imaginação e, com isso, sua sensibilidade expressiva.

Conforme Tunes e Tunes (2001, p. 80), a brincadeira infantil ocorre, fundamentalmente, entre os mamíferos, pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque entre os grupos animais somente eles apresentam infância propriamente dita: aves, répteis, invertebrados e outros não dependem de indivíduos adultos quando nascem e, quando dependem, é por um curto período de tempo. Segundo,

porque os mamíferos não nascem com o sistema sensorio-motor plenamente desenvolvido. Terceiro, porque são, essencialmente, animais sociais. [...] um pequeno leão quando brinca com um inseto, por exemplo, está exercitando sua visão tridimensional, seu olfato, sua audição e sua coordenação motora. Estudos mostram que o cérebro dos mamíferos cresce mais em relação ao seu corpo durante sua infância, e que os estímulos sensoriais são extremamente importantes para o seu desenvolvimento. Desta forma, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades que tornarão o adulto capaz de sobreviver.

Conforme Santin (1994), o impulso lúdico humano distancia-se das brincadeiras dos animais. Enquanto os animais só brincam na presença de objetos, nós, humanos, conseguimos lidar com as aparências, ou seja, com a ausência de objetos; conseguimos imaginar e fantasiar. Essa possibilidade de transcendência, conquistada pelo impulso lúdico, “faz surgir o mundo do brinquedo, isto é, o primeiro mundo humano” (SANTIN, 1994, p. 18). É na manifestação da ludicidade que iniciamos nosso percurso histórico pela vida. Criamos nosso mundo e essa criação tem sua raiz na dimensão lúdica. Dimensão esta que fornece as bases para uma contemplação livre da realidade, permeada por contextos de alegria e de satisfação, em que construímos cultura e, assim, acrescentamos vida ao nosso mundo. Barbosa (2009) comenta que a cultura da infância é a brincadeira, por possibilitar um ambiente vivo de relações, interações e transformações. Salienta a importância da construção de contextos lúdicos:

Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (BARBOSA, 2009, p. 31).

Tunes e Tunes (2001, p. 83) salientam que o brincar, considerada atividade tipicamente infantil, era desenvolvido tanto por adultos como por crianças, “que constituíam, indistintamente, um único corpo social”. No mundo contemporâneo, percebe-se uma gradativa mudança na conceituação de infância, então surgiram suas formas específicas de brincadeiras, que se tornaram diferentes das dos adultos. Dessa maneira, as autoras enfatizam que o brincar nos permite ter alguma compreensão sobre a transição do biológico para o cultural e também contribuir para o “entendimento sobre os processos de mudança e transformação das nossas formas culturais de comportamento” (TUNES; TUNES, 2001, p. 83). A importância do brincar nos remete aos primórdios de nossa existência. Somos seres que brincam e se divertem, independentemente da idade, todavia, na idade adulta, o aspecto lúdico deixa de se manifestar, dando lugar à “realidade” do cotidiano.

É no brincar que se revelam algumas características fundamentais da nossa essência. Porém, qual motivo leva as crianças a brincar? Por que a criança brinca? As crianças pequenas têm a necessidade de que suas vontades sejam satisfeitas imediatamente. A não ocorrência dessa satisfação não é aceita pela criança. Quando ela deseja algo que não pode ser realizado,

tratamos de distraí-la com objetos que possam de imediato remediar a situação ou, ainda, chamar sua atenção para que seu desejo seja satisfeito de outra maneira. Conforme Tunes e Tunes (2001, p. 83), parece que, quando “a criança pequena começa a não ter suas vontades atendidas, imediatamente define o início de seu engajamento na brincadeira do faz de conta”. Ela busca, por meio da criação de uma situação imaginária, atingir o que não está conseguindo na sua realidade concreta. “A situação imaginária é, por força disso, a característica básica de estruturação e, portanto, de definição da atividade de brincar” (TUNES; TUNES, 2001, p. 83). Percebemos, assim, que a criança pequena tem o poder de transitar entre o real e o imaginário, dependendo de suas necessidades – o que é fundamental para o seu desenvolvimento. Enquanto o mundo real implica obediência a certas regras de conduta, uma situação imaginária lhe oferece um mundo mais aberto – mas semelhante ao real – para satisfazer seus desejos e anseios não realizáveis na realidade concreta. São dois movimentos opostos, “o de adesão e o de deslocamento da realidade” (TUNES; TUNES, 2001 p. 84). Rocha (1997) chama esses movimentos opostos de “imersão” e de “libertação do real”, que as crianças conseguem executar ao mesmo tempo e de formas bastante interessantes.

Os objetos são o que inicialmente comandam as ações das crianças. Baseadas nos objetos, as crianças têm suas ideias. Eles, de certa forma, governam o comportamento da criança pequena em suas relações com o mundo, entre o real e o imaginário. “Por exemplo, o ato de alimentar uma boneca requer um prato e uma colher, ainda que de miniatura, que sejam próximos da realidade” (TUNES; TUNES, 2001, p. 84). Gradativamente, esse processo vai sendo alterado e a ação vai determinando o significado atribuído ao objeto. Em seguida, as ideias definem os objetos e as

ações, e a criança chega até mesmo a dispensar o objeto. Como no exemplo citado, ela pode executar apenas os gestos referentes ao ato de alimentar a boneca ou, ainda, falar sobre o ato. “Este é o momento em que o comportamento da criança na brincadeira começa a ser regulado pelas regras que, agora, também, começam a ser explicitadas” (TUNES; TUNES, 2001, p. 84). O brincar possibilita essa transformação no comportamento da criança. O pensamento vai se separando dos objetos, e é nesse processo que o faz de conta contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança e se desenvolve a capacidade de fazer escolhas que vão ficando mais conscientes. Nesse processo, a aquisição da fala é fundamental. Como exemplo, ela pode dizer, no faz de conta, que vai pegar um bolo na cozinha e, sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, ela imagina e diz o que tem nas mãos. Assim, surge a capacidade imaginativa em que “a linguagem garante que os objetos e ações em que a criança se apoia, transitoriamente, no seu movimento de se distanciar da realidade, tornam-se dispensáveis” (TUNES; TUNES, 2001, p. 85).

A brincadeira tem outra transformação fundamental, quando exige a participação do outro. Assim, surge a forma cultural da atividade de brincar.

É no jogo das relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que a envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz de conta, dando lugar ao jogo com regras (TUNES; TUNES, 2001, p. 85).

Nesse processo de desenvolvimento e mudanças que acontece com as crianças, o brincar é extremamente importante. É brincando que ela conhece a realidade e as relações que lhe são importantes para viver.

Dentro de um processo pedagógico e de estruturação de planos de atuação na educação infantil, manter a relação com o contexto social e familiar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois ela tem forte interesse pelo adulto como fonte de inspiração e de imitação. “O que os adultos fazem se reflete nas brincadeiras das crianças” (TUNES; TUNES, 2001, p. 87). Portanto, as autoras defendem certas ações na prática pedagógica no ensino infantil, que devem atender a três eixos:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas os adultos podem fazer na instituição e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, à sua moda, faça com eles, e por eles regida?
2. O que se refere às atividades tipicamente infantis, das quais o adulto deve participar, porém, regido pela criança: que atividades a criança gosta de fazer com os adultos, regendo-os?
3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares (TUNES; TUNES, 2001, p. 87).

Essa relação de reciprocidade entre a criança e o adulto, muito significativa para a criança, está cada vez mais distante. O mundo do adulto está muito diferente do mundo da criança, ou, como nos diz Santin (1994), entre o mundo do trabalho (adulto) e o mundo do brincar (criança). O mundo do adulto comanda a nossa sociedade, com isso dita as regras do mundo da criança. A relação de equilíbrio entre o adulto e a criança está pendendo apenas para um lado, o do adulto. Dessa forma, o

desenvolvimento das crianças também fica comprometido. Elas não têm mais o tempo natural para serem crianças, têm que ser adultas o mais rápido possível, pois as imposições do mundo do trabalho são fundamentais. Nesse processo de adultificação da criança, o brincar fica de lado, na periferia dos acontecimentos mais importantes, ou seja, aqueles que possibilitam produção e rendimentos quantificáveis. Como o brincar não tem essa funcionalidade, ele passa a não ter importância nem significado nesse mundo ditado pelas leis do adulto. Nessa dimensão, desaparece o humano do ser humano, pelo fato de que o valor dado ao homem está fora dele, no que ele produz, e não no que ele é ou no que sente. O valor humano do ser humano é o sentido por si próprio, quando somos nós mesmos.

As crianças conseguem chegar a essa dimensão por intermédio do brincar, que possibilita que o lúdico aconteça. “Brincar significa gerar a ludicidade para criar o universo do brinquedo. [...] ela somente se manifesta como forma viva e vivida” (SANTIN, 1994, p. 28). Nesse sentido, a ludicidade, como ação vivida e sentida, escapa das palavras e atinge outra dimensão, a da fruição. Torna-se fantasia, imaginação e sonhos.

Brincar, acima de tudo, é exercer o poder criativo do imaginário humano, construindo um universo no qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca. Os mundos fantasiosos do brinquedo revelam a fertilidade inesgotável de simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano (SANTIN, 1994, p. 29).

O brincar revela o modo de ser da criança. Toda a simbologia usada pela criança no ato de brincar é global. Winnicott

(1975, p. 80) diz que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”. A criança consegue organizar seu mundo por meio do poder simbólico da criação, assim tudo se torna possível no brincar.

As dimensões sensíveis ficam interligadas com tudo o que acontece à sua volta, construído na perspectiva que nada é perdido, por conseguinte tudo tem sentido e significado. No brinquedo, a sensibilidade lúdica da criança possibilita que ela fantasie suas criaturas e seus nomes e que, a qualquer momento, tudo possa mudar e ter outro significado. Não existe o errar, apenas são vivenciadas possibilidades diferentes de brincar, com as quais a criança altera momentaneamente seu mundo para que ele tenha significados diferentes. Com isso, ela intensifica seu poder imaginativo e criativo diante do seu mundo, organizando-o corporalmente com a devida calma e segurança. Santin (1994, p. 33) comenta que a corporeidade da atividade lúdica é:

[...] como a sonoridade de um instrumento musical. O som é inseparável do próprio instrumento, e o som não se desvincula da melodia. O corpo melódico é formado pelas vozes de um coral ou pelos sons de uma orquestra. Vozes e sons não são separáveis das pessoas e dos instrumentos musicais. Vozes, sons, pessoas e instrumentos musicais formam um todo com a melodia. A brincadeira forma uma sensibilidade corporal unívoca e indivisível, e a melodia da corporeidade do brinquedo chama-se alegria.

Esse corpo que brinca também se movimenta. Esse se movimentar humano, conforme Kunz (1994), possibilita que

homem e mundo constituam uma intencionalidade, construindo uma unidade indivisível e de interdependência.

O jogo e a Educação Física

O jogo inclui o lúdico, que engloba o brincar. No brincar, a intencionalidade do ser humano é maximizada, pelo fato de ele ser o ator de sua ação. Desta forma, o jogo engloba o movimento humano e é englobado por ele, ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No jogo também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que buscam construir regras, brincadeiras e atividades condizentes com os participantes. Existe um respeito com as diferenças, no sentido de que os papéis não são impostos externamente, mas discutidos no grupo. Neste sentido, todo ser humano tem o poder de mudar o mundo e a si mesmo. O jogo proporciona às pessoas se entregarem totalmente à atividade proposta. A ludicidade fornece um impulso para que esse ato seja intrínseco e cheio de significações.

Huizinga (1971) comenta que a essência do jogo reside em sua intensidade, fascinação e capacidade de excitar, expressando-se por meio do ritmo e da harmonia, evidenciando o elemento lúdico em toda a sua análise e interpretação. Esse conceito mostra o jogo como um fenômeno cultural, fixado em nossa tradição, com raízes em todo o processo de humanização do homem, valorizado pela ludicidade e pela estética.

Para Huizinga (1971, p. 9), “A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu”. Salienta, ainda, que os laços entre beleza e jogo sejam

bastante íntimos, o que mostra a importância da expressão corporal, da beleza do movimento como vivência e experiência, que são construídos subjetivamente. Deste modo, o lúdico se faz presente no jogo, o que possibilita que o jogo seja “suspenso da realidade corrente, de uma lógica racionalista e utilitarista, [...] impregnado de desejos individuais e de significações culturais, ou seja, coletivas e sociais” (MELO; DIAS, 2010, p. 3).

Segundo Caillois (1990), o jogo apresenta quatro atitudes psicológicas que o governa, *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, tornando-o uma atividade à parte da vida corrente. O *agôn* está ligado a jogos de competição, a *alea* de sorte, *mimicry* a jogos de simulacro e a *ilinx* enquadra-se nos jogos de vertigem. Quando um jogador rompe as barreiras das regras que regem o jogo, levando para a vida corrente, ele se torna corrompido para esse jogador, visto que o universo do jogo não se modifica.

O jogo ainda apresenta seis características formais, como uma atitude livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia (CAILLOIS, 1990, p. 11). Caillois diz que:

O jogo aparece novamente como uma noção particularmente complexa que associa um estado de facto, uma carta favorável ou desfavorável, onde o acaso é soberano e onde o jogador recebe, por fortuna ou por desgraça, sem nada poder fazer, a uma aptidão para tirar o melhor dos seus desiguais recursos. [...]. Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido.

Partindo dessas características, vislumbramos o jogo como dimensão humana que se enquadra como um conteúdo da Educação Física, fazendo parte da Cultura de Movimento.

Por Cultura de Movimento compreendemos a conceituação integral de objetivações culturais, no qual o movimento não se restringe ao deslocamento do corpo no espaço, mas é intermediador simbólico das diferentes culturas, expressando-se nos jogos, lutas, artes e outras manifestações históricas e culturais (MELO; DIAS, 2010, p. 7).

Para uma melhor compreensão, partimos do conceito de cultura, que:

[...] é constituída pelo conjunto de textos produzidos pelo ser humano, não apenas construções da linguagem verbal, mas também mitos, rituais, gestos, ritmos, jogos, entre outros. [...] nosso corpo guarda e cria a história que nos concebe como indivíduos da espécie humana, desde que nascemos. Dando continuidade à historicidade do corpo, vamos construindo outra história mediante nossas experiências de vida (MENDES; NÉBREGA, 2009, p. 4-5).

Tendo a cultura como produção humana que promove a construção da história mediante as experiências de vida, o jogo se insere como ferramenta nesse processo de historicidade, repleto de significado. Huizinga (1971) enfatiza, em sua análise do jogo nos aspectos das ações sociais, como no direito, na guerra, na filosofia, na poesia e na relação com o conhecimento:

No que diz respeito às características formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado. Visto que não pertence à vida “comum”, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem

uma finalidade autônoma e se realiza, tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida quotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 1971, p. 11).

Exemplificando a integração do jogo na vida em geral, destacamos a relação do jogo com o direito que, mesmo sendo uma atividade de caráter de seriedade que abrange interesses individuais e sociais, tem em sua origem um aspecto lúdico. Os filósofos sofistas utilizavam de sua eloquência na oratória para promover competições de argumentação. Os juízes que utilizavam perucas ao entrarem na corte para julgar, travestiam a realidade. Essas representações lúdicas dentro do direito fizeram parte de um momento histórico que se modificaram com o tempo, mostrando que o lúdico não é uma essência, como dizia Platão, mas um estado, segundo Schiller.

O lúdico, como estado, é compreendido a partir de um conhecimento sensível que se dá por intermédio da experiência estética. O objeto do impulso lúdico é o conjunto das relações do impulso sensível que, num conceito geral, chama-se de vida, abrangendo um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentindo, com o objeto do impulso formal que, num conceito geral se chama forma,

compreendendo todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. Nesse sentido, o impulso lúdico poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que, em resumo, entendemos no sentido mais amplo por *beleza* (SCHILLER, 1990).

O belo é a capacidade de unir o sensível e o inteligível. “A razão, entretanto, diz: o belo não deve ser mera vida ou mera forma, mas forma viva”, isto é, deve ser beleza à medida que dita ao homem a dupla lei da formalidade e da realidade absolutas. Com isso, ela afirma também: o homem deve somente jogar com a beleza, e somente com a beleza deve jogar (SCHILLER, 1990, p. 84).

Não podemos deixar de enfatizar que em todos esses processos de jogo, das construções sociais e da existência do belo, em todos eles o corpo se faz presente, um corpo marcado pela história, que sente e se emociona.

Durante toda a história, a forma de se compreender e ver o corpo se modificou e se modifica; essas modificações mostram o quanto é complexa a temática do *corpo*. O corpo, assim como a cultura, tem caráter polissêmico, isto é, pode assumir vários significados. Ao pensarmos desse modo, conhecê-lo pode significar várias coisas (SANCHE NETO; LORENZETTO, 2008).

A complexidade da temática corpo implica, também, o reconhecimento de sua dupla proximidade conosco, dado que somos corpo e não podemos falar de fora do corpo, tal como não se pode falar de fora da história; e da que trabalhamos com o corpo, não só produzindo conhecimentos sobre ele, como organizando intervenções sociais a partir das práticas corporais (SILVA, 2006, p. 91).

Acreditamos que o indivíduo, à medida que produz seu corpo, produz também novas formas de subjetivação, de modo que associa a representação que faz de seu corpo à consciência que dele tem. Nesse sentido, o lúdico se apresenta como meio de colocar o sujeito no mundo e possibilitar descobertas e transformações, bem como de aprofundar a consciência de si.

Tendo essas compreensões, partimos para as relações que o lúdico e o corpo têm com a Educação Física. No decorrer da história da Educação Física, a área se moldou em diversas compreensões de corpo. Uma delas foi no que se refere ao trato higienista do corpo, influência da Medicina e do Higienismo, tratando dicotomicamente o corpo. Esse trato do corpo guiou a prática da Educação Física, seja escolar ou não, por muito tempo, e ainda hoje ela guarda resquícios dessa influência.

Para que estigmas históricos sejam rompidos, faz-se necessário que o estudo e a aplicabilidade de conceitos como o lúdico e corpo sejam efetivados na prática profissional. No tocante à atuação da Educação Física na escola, o corpo deve ter um trato que o apresente em sua totalidade; um corpo com historicidade e produtor da mesma, que sente e se emociona, permitindo ao aluno conhecer sobre o corpo em seu próprio corpo. Sanches Neto e Lorenzeto (2008) dizem que, na escola, deve haver uma preocupação maior com a compreensão que nossos alunos têm de seus próprios corpos e também da atitude que apresentam em relação a eles, além de saberem realizar e apreciar os movimentos.

Na Educação Física escolar, o lúdico pode ser enxergado em diversos conteúdos que fazem parte da Cultura de Movimento, portanto destacamos o conteúdo jogo como impulsor do espírito lúdico. “É no sentido de alimentar espaços que possibilitem a

emergência do lúdico que vislumbramos os jogos como conteúdo da Educação Física escolar” (MELO; DIAS, 2010, p. 9).

Considerações finais

Entendendo o jogo e o brincar como elementos que se constituem como fatores significativos no desenvolvimento do ser humano, a Educação Física deve colocar o sujeito da ação no centro do processo educativo, buscando o significado do se-movimentar humano. Este movimento, por ser subjetivo, é uma ação intencional que oportuniza ao indivíduo ter o poder sobre o seu ato de movimentar, agir por completo, por inteiro, por meio da sua corporeidade. Os padrões de movimento existem, mas o que importa nesta ótica são as pessoas se movimentando livremente, o que caracteriza o jogo e, conseqüentemente, o componente lúdico. A ludicidade só acontece em um espaço livre, onde a criação é motivada e a atividade é feita por prazer.

O lúdico ultrapassa as necessidades que temos de forma imediata da vida diária. Ele tem um valor em si mesmo, constituindo, assim, uma realidade própria. Por isso, quando estamos realizando uma atividade realmente lúdica nos envolvemos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro. Doamo-nos por completo, e é exatamente nesse momento que percebemos muito do que realmente somos e da capacidade que temos. Nosso eu se revela por meio do lúdico, caracterizado pela realização de atividades significativas, dentre elas o se-movimentar, que oportuniza um conhecimento se si, por meio das formas de se relacionar com o mundo, onde podemos nos expressar de forma autônoma e espontânea.

O jogo e o brincar, como atividade, incluem elementos essenciais para o ser humano. O jogo pode representar, para os sujeitos, uma “segunda natureza”, na medida em que ela consegue permanecer vigilante e atenta às necessidades de prazer, alegria e satisfação das pessoas. O jogo e o brincar compõem conteúdos e conhecimentos da Educação Física escolar, que possibilitam significativas manifestações do movimento humano. Assim, os movimentos que configuram a situações de sujeitos em jogo na escola, não necessariamente precisam estar orientados segundo os padrões de referência dos interesses da quantificação objetiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. et al. **Educação e infância**: múltiplos olhares em outras leituras. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DORHERTY, Jonathan et. al. Nascidos para brincar: os bebês e as crianças pequenas brincando. In: BROCK, Avril et al. **Brincar**: aprendizagem para vida. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 127-159.

ERIKSON, Erik. **Infância e da sociedade**. New York: Norton, 1950.

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1971.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: temas pedagógicos. Porto Alegre, EST/ESEF, 1992.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico a opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. Do Jogo e do Lúdico no ensino da Educação Física escolar. **Licere**, v. 13, n. 1, p. 1-10, mar. 2010.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo e Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Rev. Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 63-78.

SANCHES NETO, L. S.; LORENZETTO, L. A. Conhecimento sobre o corpo. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 137-154.

SILVA, A. M. Corpo e epistemologia: algumas tensões em torno da dualidade entre o social e biológico. In Nóbrega. T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, p. 75-96, 2006).

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TUNES, E.; TUNES, G. **O adulto, a criança e a brincadeira**. Brasília: Revista Em Aberto, MEC/INEP, 2001.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LAZER, IDOSOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA CONFLUÊNCIA¹

Angela Brêtas Gomes dos Santos
Maria Aparecida Dias
José Pereira de Melo

A Extensão Universitária vem se fortalecendo mesmo sendo considerada, ainda, como de menor valor acadêmico. Nessa direção, entendemos que esse fortalecimento, em certa medida, ocorre pela preocupação por parte dos alunos e professores que atuam em projetos de extensão, de considerar os aspectos pedagógicos e metodológicos em suas intervenções. Este trabalho discute a importância das atividades de extensão e suas possibilidades para a fruição do lazer de idosos saudáveis e/ou com comprometimentos cognitivos participantes do Projeto Animar sem Quedas, desenvolvido na Escola de Educação Física de Desporto/UFRJ.

A Universidade Pública, apesar de estar estruturada sobre o tripé formado pelas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, é costumeiramente reconhecida por suas contribuições à sociedade no que se refere aos seus cursos de graduação e de formação de novos profissionais, bem como por sua participação na produção de novos conhecimentos. A dimensão da extensão

¹ O Grupo ESQUINA – Cidade, Lazer e Animação Cultural, que desenvolve o projeto Animar sem Quedas, teve apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em forma de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX/UFRJ), Edital 2014.

vem lutando para consolidar seu espaço e, no interior da comunidade universitária, ainda é considerada, por muitos, como algo de menor valor e que confere menor *status* acadêmico.

Para os docentes que desenvolvem ações extensionistas, a pouca valorização é evidenciada em momentos nos quais afloram as tensões referidas à pontuação para progressões funcionais, para distribuição de turmas e de disciplinas e, conseqüentemente, em períodos de negociação do destino de novas vagas para Concursos de Provas e Títulos em Unidades e Departamentos.

Apesar dessas dificuldades, se pensarmos na criação da primeira Universidade Pública Brasileira², a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e observarmos a trajetória das relações que a Universidade Pública vem buscando estabelecer com a sociedade, podemos afirmar que muita coisa mudou. Se antes tais relações eram norteadas por princípios assistencialistas, atualmente a Política Nacional de Extensão Universitária³ orienta as intervenções e estabelece diretrizes para a formulação e implementação mais adequadas ao estabelecimento de vínculos ricos e produtivos do ponto de vista da cidadania, da justiça social, da produção do conhecimento e da formação dos alunos. São elas: Interação dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão, Impacto na formação do estudante, Impacto na transformação social.

² Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA>. Acesso em: 6 mar. 2015.

³ Política Nacional de Extensão Universitária é pactuada pelas Instituições Públicas de Educação Superior, reunidas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), tendo como referências o Plano Nacional de Extensão, o documento Política Nacional de Extensão Universitária, e os seus demais documentos básicos disponíveis na página do Fórum www.renex.org.br. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

A dinâmica de extensão da universidade federal do Rio De Janeiro

Claro que, impulsionadas pela força da Lei, mudanças significativas estão ocorrendo em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mas no que diz respeito, especificamente, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a preocupação acerca do estabelecimento de uma nova relação da Universidade com a sociedade se inicia a partir da primeira eleição do Prof. Horácio Macedo (1925-1999), professor da Escola de Química, no ano de 1985. Desde então, novos discursos começaram a circular, novas ações foram implementadas e novos saberes foram produzidos.

O atual bairro Maré/RJ passou a ser considerado *campus* vicinal e um espaço de trocas, de diálogos e de ações de mão dupla, nas quais a Universidade levava seus saberes e, em diálogo com os da comunidade, produzia novos conhecimentos. O local deixou de ser território sem história, sem cultura e sem saber, uma espécie de lugar das negações, ‘sujo, pobre e desfavorecido’. Seus moradores, agora, são tidos como sujeitos de direito e não somente alvo de ações salvacionistas e imediatistas. Era necessário que aquelas pessoas que ali residiam pudessem conhecer, ver e vivenciar a UFRJ não como algo distante, inatingível e fechado em si mesmo.

Se pensarmos que palavras e termos estão carregados de sentidos que vão se transformando de acordo com as experiências dos sujeitos temos, ao menos, dois exemplos que ajudam a ilustrar as mudanças pelas quais as intervenções extensionistas vêm passando e algumas de suas possíveis consequências. A primeira diz respeito ao, oficialmente, denominado bairro Maré, já chamado de Favela da Maré e de Complexo da Maré/RJ.

Claro que essas alterações não estão referidas apenas à intervenção da UFRJ, mas sim a uma série intrincada de fatores, entretanto, não se pode perder de vista o processo de empoderamento de seus moradores no qual esta Universidade teve e tem participação ativa.

Outro exemplo refere-se, especificamente, à UFRJ. Para que se possa ter uma ideia, à época da eleição do Prof. Horácio Macedo, não existia uma Pró-Reitoria que abrigasse institucionalmente as relações entre a Universidade e a sociedade, isto é, as ações de extensão não eram alvo de preocupação, sequer, de uma parcela significativa da comunidade universitária. Assim, de acordo com os novos diálogos que se pretendia instaurar, a Sub-Reitoria de Desenvolvimento passou a se chamar Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão. Com o passar dos anos, e com o fortalecimento e a ampliação contínuas das intervenções extensionistas, esta Sub-Reitoria passou a se denominar Sub-Reitoria de Extensão até que, seguindo o modelo nacional, passou a ser intitulada Pró-Reitoria de Extensão.

Essas sucessivas modificações dão mostras do processo de consolidação das ações de extensão universitária que seguem se fortalecendo. Nessa perspectiva, desde 2004, são organizados os Congressos de Extensão da UFRJ que reúnem toda a comunidade universitária envolvida com esta dimensão acadêmica. Os trabalhos são classificados em oito grandes áreas de atuação, quais sejam Educação, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, Direitos Humanos e Justiça, Comunicação, Cultura, e Meio Ambiente.

Em 2008, com o objetivo de articular mais fortemente as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, e de reconhecer esta última como atividade acadêmica fundamental, foi criada a 1ª Semana de Integração Acadêmica que uniu o 5º Congresso de Extensão e a 30ª Jornada Giulio Massarani de Iniciação

Científica, Artística e Cultural (JICTAC, 2008). Nesta edição, no 5º Congresso estiveram envolvidos 1.632 autores e foram apresentados 378 trabalhos nos formatos oral, audiovisual ou pôster.

Em 2014, a 5ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ foi composta pelos seguintes eventos: 36ª Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural – JICTAC-2014, o 11º Congresso de Extensão da UFRJ, a 6ª Jornada de Pesquisa e Extensão da UFRJ – *Campus Macaé* e 2º Simpósio de Pesquisa e Extensão de UFRJ – *Campus Xerém*. Nos vários *campi* da UFRJ foram aprovados para apresentação 472 trabalhos envolvendo 2.160 autores divididos pelas diversas áreas temáticas, sendo 153 da área de Educação, 121 da Saúde, 65 de Cultura, 49 de Direitos Humanos e Justiça, 30 de Meio ambiente, 20 de Tecnologia e Produção, 15 de Comunicação e 18 de Trabalho⁴.

Em paralelo a esses eventos, estão em curso outras providências. Atualmente, em consonância com a Meta 23 do Plano Nacional de Educação (2001-2010)⁵ e com a Meta 12.7 do Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)⁶, o Conselho de Ensino de Graduação (CEG) da UFRJ, por meio da Resolução

⁴ <http://congresso.pr5.ufrj.br/images/_congresso/arquivos/Anais_Congresso_de_Extens%C3%A3o_2014.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.

⁵ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação. Meta 23: Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País serão reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 9 mar. 2015.

⁶ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o novo Plano Nacional de Educação. Meta 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 mar. 2015.

CEG nº 02/2013⁷, estabeleceu a regulamentação do registro e da inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ. Obviamente que esta medida vem causando intenso rebuliço pelas modificações necessárias nas diversas instâncias acadêmicas. Cabe ressaltar que neste processo de consolidação da extensão na UFRJ, além dos inúmeros programas e projetos implantados, foram criadas ao menos duas divisões ligadas à Pró-Reitoria de Extensão que desenvolvem ações específicas e integradas, são elas o Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania (NIAC)⁸, e a Divisão de Integração Universidade Comunidade (DIUC)⁹.

Somada a essas iniciativas, a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), anualmente, desde 2010, convoca, por intermédio da Secretaria de Educação Superior / Diretoria de Políticas e Programas de Graduação (SESu/DIPES), e em parceria com outros Ministérios e Secretarias, as Instituições Federais, Estaduais, Municipais e Comunitárias de Ensino Superior a apresentarem propostas de desenvolvimento de programas e projetos no âmbito da extensão universitária, por meio do Programa de

⁷ Disponível em: <<http://pr1.ufrj.br/index.php/conselho-de-ensino-de-graduacao-mainmenu-148/resolues-ceg-240/2010-2019/519-2013/1127-resolucao-ceg-n-02-2013>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

⁸ O NIAC é constituído por projetos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade Nacional de Direito, do Instituto de Psicologia e da Escola de Serviço Social da UFRJ, buscando oferecer um atendimento integrado à população, com eixo na questão de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://niac.pr5.ufrj.br/index.php/institucional>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

⁹ A DIUC foi criada em 2003, com o intuito de estimular, articular e coordenar um conjunto de ações no campo acadêmico, formuladas e desenvolvidas pelas unidades, que se destinem a ampliar a presença da Universidade nas comunidades de baixa renda. Disponível em: <<http://www.pr5.ufrj.br/index.php/institucional-4/quemequem/82-acesso-a-informacao/acesso-a-informacao/653-estrutura-diuc>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu, conhecido por Edital PROEXT¹⁰. Este edital é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, e tem por objetivo fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito do ensino superior.

Extensão em processo de fortalecimento: o papel dos periódicos

Interessante é perceber que, em paralelo à movimentação dos poderes públicos, é possível observar um movimento de valorização da extensão em outro âmbito. Tani (2014), buscando identificar e discutir algumas dificuldades e desafios na editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte, para que essa área possa aprimorar a definição de sua identidade e para se consolidar como campo de conhecimento e de divulgação de pesquisas qualificadas, afirma que seria necessária a criação de três tipos diferentes de periódicos. O primeiro estaria destinado a publicar artigos originais de pesquisa; o segundo veicularia artigos centrados em conhecimentos, experiências e orientações acerca de intervenções profissionais e, o terceiro tipo, teria o objetivo de estimular a reflexão filosófica.

Para que isto pudesse acontecer, o autor observa a necessidade da existência de pesquisadores produtivos nos três âmbitos referidos à classificação proposta, e uma grande mudança na dinâmica universitária. Isto significa dizer que, em relação às publicações voltadas para exposição e discussão de experiências profissionais, deveria haver um incremento na criação de

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490i-d=12243option=com_contentview=article>. Acesso em: 25 mar. 2015.

programas, projetos e eventos de extensão, além do fortalecimento dos já existentes através dos mais diversos tipos de apoio. Entretanto, o autor segue afirmando que para este desafio ser vencido, são necessárias algumas importantes modificações no âmbito acadêmico a fim de que as atividades de extensão e de ensino sejam valorizadas tanto quanto as atividades de pesquisa. Em suas palavras,

Como a universidade é uma instituição burocratizada, pesada e lenta para pôr em prática mudanças operacionais de vulto, iniciativas locais e específicas poderiam ser implantadas, por exemplo, nos departamentos, com a premiação da produtividade nas atividades de ensino e de extensão mediante incentivo à participação em eventos, programas de aperfeiçoamento, visitas institucionais e assim por diante. Com a continuidade e disseminação dessa prática, poder-se-ia pensar, no futuro, a implantação de um sistema de premiação por remuneração, como já acontece com a pesquisa. Ao fim e ao cabo, essa iniciativa inovadora resultaria na criação de um mecanismo de estímulo à publicação de artigos diretamente relacionados com a melhoria da prática profissional (TANI, 2014, p. 720).

Mesmo que algumas dessas não tenham sido implantadas, importa observar que são propostas a serem valorizadas, posto que alterariam a visão de muitos acerca da extensão. Ademais, a publicação de artigos referidos à prática profissional configuraria um rico espaço de trocas de experiências e de conhecimentos que, além de todas as vantagens já citadas, aprimoraria sobremaneira a formação dos estudantes.

No que se refere aos graduandos, a participação em intervenções extensionistas é fundamental para o contato com

realidades por muitos desconhecidas e para uma formação cidadã e socialmente comprometida. O estudante se depara com situações que, muitas vezes, se afastam do que está descrito na literatura e, tendo a oportunidade de confrontar conhecimentos, também, tem a chance de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica, de refinar seus saberes, de considerar as questões pedagógicas inerente à prática docente – mesmo em espaços não escolares – e de se preparar para os desafios que a prática cotidiana lhe apresenta. Ações de extensão são ricas não apenas do ponto de vista profissional, pois, muito mais do que a técnica, estão em jogo as relações com pessoas e realidades distintas, que, inicialmente, geram insegurança e medo, mas que levam ao crescimento profissional e ao amadurecimento pessoal.

Enfim, todo empenho na criação e no desenvolvimento de programas, projetos e eventos de extensão será recompensado no aprimoramento da formação acadêmica, na qualidade do profissional egresso, no fortalecimento das pesquisas advindas das ações extensionistas, e na consolidação do campo de conhecimentos da área.

O trabalho extensionista pode alcançar outros espaços, não somente no que se refere ao lócus em que esta universidade está inserida, mas, muitas vezes, pode ampliar este cenário. É possível dialogar com outras universidades públicas do Brasil para que a experiência vivida seja replicada.

No que se refere à Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, as ações de extensão acontecem em várias áreas temáticas, mas este trabalho se propõe a apresentar e a analisar uma intervenção desenvolvida no âmbito da educação em saúde e do lazer do idoso, mais especificamente, um evento intitulado 1º Encontro sem Quedas/2014, ação do Projeto

Animar sem Quedas, desenvolvido pelos Grupo ESQUINA – Cidade, Lazer e Animação Cultural.

A velhice: uma novidade social

Antes de iniciarmos o diálogo específico sobre o encontro supracitado, se faz necessário reafirmar o diálogo que este projeto de extensão promoveu entre a UFRJ e a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Em visita institucional realizada por docente da UFRN, em novembro de 2014, especificamente ao Grupo ESQUINA, fomentou o interesse por parte dos docentes das duas universidades em dialogar sobre o projeto e suas possíveis ramificações na cidade de Natal onde está localizado o Campus central da UFRN e sediado o Departamento de Educação Física desta instituição. Ainda em 2015.2, vamos mapear possíveis espaços para tal intervenção na cidade de Natal.

O grupo esquina e sua ação com a velhice

A preocupação com a velhice, esta grande novidade social, política, cultural e econômica do século 21 (MINAYO, 2006) se faz sentir em muitas instâncias. Variados aspectos da vida dos idosos têm sido alvos dos novos olhares que lhes são lançados. Este “novo olhar sobre o velho” é decorrente do aumento da população idosa em todo o mundo, em especial, nos países em desenvolvimento (DESLANDES; ARCOVERDE, 2010; MINAYO, 2006; PAULA, 2010). Este fenômeno vem sendo considerado o resultado de uma série de fatores, tais como: redução da taxa de mortalidade da população, declínio da taxa de fecundidade

melhoria das condições de vida com o consequente aumento da expectativa de vida, avanços dos conhecimentos no campo da medicina e, de um modo geral, melhoria do acesso à educação. Em meio a várias dimensões, destaca-se a preocupação com o desenrolar saudável do processo de envelhecimento.

A saúde do idoso tem sido objeto de preocupação por parte dos Governos Federal, Estadual e Municipal, e inúmeras têm sido as iniciativas neste campo. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi criada, em 2013, a Secretaria de Estado de Envelhecimento Saudável e Qualidade de Vida (SEESQV)¹¹. Ligado a esta Secretaria, e gerenciado pelo Instituto Vital Brazil, está o Centro de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento (CEPE), que por sua vez, lançou o Instituto Virtual do Envelhecimento e Saúde do Idoso¹² (IVESI). No que diz respeito ao governo municipal, existe a Secretaria Especial de Envelhecimento Saudável e Qualidade de Vida – SESQV¹³ que desenvolve projetos em diversos bairros da cidade.

Obviamente que um processo saudável de envelhecimento deve ser a tônica das ações, mas há que se ter cuidado para não reduzirmos o entendimento de saúde apenas à ausência de doenças (BRASIL, 2002; MINAYO, 2006; SEGRE; FERRAZ, 1997). Baseados nas Cartas de Promoção de Saúde, em especial, a de Jacarta (BRASIL, 2002), afirmamos que, mesmo não sendo nominalmente citado, o lazer está incluído dentre os pré-requisitos para a promoção da saúde, posto que são: paz, abrigo, instrução, segurança social, relações sociais, alimento, renda, direito de voz das mulheres, um ecossistema estável,

¹¹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seesqv/exibeconteudo?article-id=1429331>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

¹² Disponível em: <<http://www.ivesi.org/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

¹³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sesqv>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

uso sustentável dos recursos, justiça social, respeito aos direitos humanos e equidade (BRASIL, 2002).

Apoiados nesses pré-requisitos, temos a medida do alcance do nosso trabalho em um projeto de extensão desenvolvido com idosos, contudo, também temos plena consciência das inúmeras possibilidades de nossa intervenção no nível micro, portanto, assumimos o risco e a confiança de atuar na perspectiva da educação em saúde sem nos desvincularmos das questões referidas ao lazer de idosos de baixa renda e/ou com doença de Alzheimer.

O projeto de extensão animar sem quedas

Nessa perspectiva, foi criado, em 2012, o projeto de extensão, *Animar sem Quedas*. Seu objetivo é atuar no âmbito da prevenção de quedas de adultos e idosos em três núcleos, quais sejam: Vila Olímpica da Maré (VOM), Vila Residencial da UFRJ (VR) e Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB). Nos dois primeiros, atuamos com idosos sem comprometimentos cognitivos e, no último, os participantes têm Doença de Alzheimer e outras demências. Para além do compromisso com as práticas corporais ministradas duas vezes por semana durante 50 min, para um total de 80 alunos, também, enfatizamos as questões referidas ao lazer destes sujeitos.

A Vila Olímpica da Maré está situada às margens da via expressa denominada Linha Vermelha, no bairro Maré¹⁴. Esse conjunto de comunidades foi alçado à condição de bairro em

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/>>. Acesso em: 25 mar. 2015; Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

1994, possui cerca de 130 mil habitantes, e apresenta IDH 0,722, um dos quatro menores do município do Rio de Janeiro.

Os problemas enfrentados por seus moradores são inúmeros e não diferem daqueles comuns a toda comunidade de baixa renda, como por exemplo, altos índices de violência, deficiências no saneamento básico, nos serviços de saúde e nos equipamentos de lazer. Deste modo, a VOM desempenha um papel de destaque no que diz respeito às práticas de exercícios físicos e desportivos, posto que oferece diversas atividades para pessoas de todas as idades.

A Vila Residencial da UFRJ surgiu na década de 1960, às margens da Baía de Guanabara e do Canal do Cunha, na Ilha do Fundão, como local de moradia temporária dos trabalhadores que construíram a Ponte Rio-Niterói e dos que participaram da construção da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, lá residem cerca de 2000 pessoas, muitos descendentes desses primeiros operários e estudantes da própria UFRJ. Comunidade um tanto isolada, não enfrenta graves problemas ligados à violência, mas seus habitantes se preocupam com questões referidas a saneamento básico, posse da terra, falta de postos de saúde, de escolas e de equipamentos de lazer.

A Associação de Moradores e algumas Escolas, Faculdades e Institutos atuam em conjunto na tentativa de minorar os problemas, intervindo com um Programa de Inclusão Social da Vila Residencial da UFRJ, um dos mais antigos programas de Extensão UFRJ, tem o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e congrega várias unidades, dentre elas: Escola de Educação Física e Desportos, Escola de Enfermagem, Instituto de Psicologia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Engenharia e Faculdade de Direito.

O Instituto de Psiquiatria da UFRJ possui um setor multidisciplinar denominado Centro de Doenças de Alzheimer e outras Desordens Mentais na Velhice (CDA)¹⁵ que possui um ambulatório para idosos e um Centro-Dia para tratamento e acompanhamento psicológico de pessoas adultas e idosas com Doenças de Alzheimer e outras Demências. Neste setor estas pessoas são atendidas por médicos psiquiatras, psicólogos, professores de Educação Física, enfermeira, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, nutricionistas e secretários.

Ainda que a preocupação central do projeto Animar sem Quedas seja a prevenção de quedas, nosso entendimento acerca da saúde não se limita aos aspectos físicos e à ausência de doenças. Neste sentido, a dimensão afetivo-emocional de nossos alunos e alunas também nos inquieta e mobiliza, assim, a questão que, por ora, se apresenta está referida ao que há em comum entre os adultos e idosos frequentadores destes três núcleos que é a reduzida ou, em muitos casos, a completa ausência de acesso às práticas corporais e as atividades de lazer.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ipub.ufrj.br/portal/assistencia/idosos>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

Alguns aspectos referidos ao lazer dos integrantes do ASQ

Apesar dos esforços de algumas entidades e grupos¹⁶, ainda há poucos equipamentos de lazer no bairro Maré. Os altos índices de violência somados à falta de praças, cinemas, teatros e parques tende a acuar os moradores. Os mais jovens resistem, muitos frequentam a VOM e criam alternativas, como se pode verificar nos bailes que acontecem, principalmente, nos finais de semana nas várias comunidades que o compõem. Para os mais velhos e mais ativos a VOM configura-se como uma boa opção para a fruição de vivências físicas e desportivas, mas as tensões de gênero também podem ser observadas. A grande maioria das pessoas com 60 anos ou mais, que participam das atividades ali desenvolvidas é formada por mulheres. Aos homens restam as já conhecidas opções pelo jogo de cartas e pelas conversas nas calçadas e nos bares. Para as idosas que não frequentam a VOM a rede de sociabilidade é formada nas igrejas dos arredores e na família, e o lazer é fruído no âmbito doméstico, o que não difere muito do que é relatado em várias produções (GOELLNER et al., 2010; VOTRE et al., 2009).

No que tange à Vila Residencial, esta comunidade isolada em um dos extremos da Ilha do Fundão, é extremamente mal servida por transporte público. Os ônibus que lá circulam têm sua frota reduzida nos finais de semana, posto que seu objetivo principal é servir à toda comunidade universitária nos

¹⁶ Redes de Desenvolvimento da Maré: Disponível em: <http://redesdamare.org.br/?page_id=2530>. Acesso em: 26 mar. 2015. Travessias: Disponível em: <<http://2013.travessias.org.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Observatório de Favelas: Disponível em: <<http://observatoriodefavelas.org.br/categoria/noticias-analises/mare/>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

dias de trabalho. Assim, mesmo que não haja tanta violência na comunidade, os idosos que lá residem são impedidos de circular mais amplamente de modo a acessar equipamentos de lazer de outros locais, pois se ressentem da falta de transporte público somada ao medo de se afastar muito e não conseguir voltar em segurança, e da fragilidade em sua locomoção. Deste modo, as vivências de lazer também se resumem às atividades de sociabilidade religiosa e ao ambiente familiar e doméstico.

Com relação ao lazer dos participantes do Projeto Animar sem Quedas, no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, as tensões que o permeiam são diferentes. Como estas pessoas têm Doença de Alzheimer e outras demências, o Centro-Dia torna-se um local de tratamento e de acompanhamento, mas também, um espaço de manutenção da sociabilidade. Normalmente, as famílias de indivíduos com comprometimentos cognitivos tendem a isolá-los, por basicamente dois motivos: proteção e segurança.

A proteção está ligada ao fato de estas pessoas, muitas vezes, não serem aceitas nas suas peculiaridades e poderem ser alvo de discriminação e de preconceito em um ambiente desconhecido que pode se tornar pouco amistoso. A segurança refere-se ao fato de que esses sujeitos, caso se afastem de seus familiares ou cuidadores, podem ser expostos ao perigo já que, apresentam problemas de memória e de compreensão da realidade circundante.

Encontrão sem quedas: um evento de lazer

Enfim, além de todos os problemas referidos ao lazer de idosos (BURGOS et al., 2013; RICARDO et al., 2013), aqueles que têm baixa renda e os que têm comprometimentos cognitivos

constituem uma camada extremamente delicada no que tange à fruição do lazer em todas as suas dimensões. Na tentativa de intervir neste âmbito, o Projeto Animar sem Quedas criou o evento Encontro sem Quedas, cuja primeira edição ocorreu em 2014 e que pretende ser anual.

O Encontro sem Quedas é um evento que efetiva três dimensões durante sua ação, a saber: a dimensão afetiva, a dimensão acadêmica e a dimensão intergeracional. Estas três dimensões apresentam como elemento de transversalidade a dimensão do lazer em sua perspectiva extensionista.

O Encontro sem Quedas teve por objetivo, criar um espaço de trocas, de experiências corporais e de sociabilidade diverso daqueles aos quais os adultos e idosos integrantes dos três núcleos do Animar sem Quedas estão habituados. A intenção foi reuni-los, em um ginásio da EEFD/UFRJ, durante uma tarde, para que assistissem a uma palestra, fizessem uma aula-festiva e, ao final, lanchassem juntos.

A dimensão afetiva está embutida na 'aula-festiva' e reside no fato de que estes indivíduos estavam em um local que não oferece riscos à sua segurança, com características diferentes daqueles que costumam frequentar, em contato com pessoas que passaram a conhecer, com quem dançaram, conversaram e trocaram impressões, sorrisos e abraços, sem receio de serem discriminados. Vivenciaram seus corpos tendo o lúdico e o movimento como pressupostos.

A dimensão acadêmica está posta no fato de que este foi um evento aberto à participação dos estudantes dos cursos de Educação Física e de Dança da EEFD/UFRJ, que foram oportunizados à participarem da discussão acerca do processo de envelhecimento, conduzida por um especialista da área, e de participar de uma aula voltada para aspectos específicos da

prevenção de quedas. Ademais, ainda não há em na Escola de Educação Física e Desporto/UFRJ um componente curricular que trate especificamente desta temática, assim, eventos e projetos neste campo do conhecimento contribuem sobremaneira para o aprimoramento da formação de nossos alunos. Somado a estas questões, este evento também obedece ao determinado pela Resolução CEG 02/2013 e os discentes que participam de sua organização têm carga horária computada como Requisito Curricular de Extensão e, aqueles que acompanham o evento recebem certificado de horas complementares.

A dimensão intergeracional está situada no fato de que jovens graduandos, adultos e idosos estiveram em um mesmo ambiente, vivenciando as mesmas atividades, rompendo barreiras e quebrando preconceitos. Reconhecendo os limites e possibilidades de seus corpos em movimento, provocando em todos os participantes um repensar sobre o movimento, o lúdico e a cooperação, elementos presentes em todo o encontro.

Considerações finais

Esta experiência provocou em todos os envolvidos uma reflexão acerca do lazer, do idoso, das práticas corporais e do corpo considerando suas inter-relações. Provocou no aluno de Educação Física a ampliação de seu olhar diante do corpo envelhecido, porém cheio de ludicidade e de possibilidades.

Ademais, esta ação provocou curiosidade e reconhecimento por parte de outra Universidade Pública, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, estabelecendo uma parceria para efetivação deste evento, ainda em 2015, na cidade de Natal, onde está situado o Campus Central.

Eventos deste tipo merecem ser replicados e divulgados, pois estão na importante confluência entre extensão, idosos e lazer. Tal imbricação gera ricas e produtivas consequências para a formação de nossos discentes, para adultos e idosos integrantes e para uma sociedade que envelhece.

REFERÊNCIAS

- ALVES JR., E. D. (Org.). **Envelhecimento e vida saudável**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **As cartas da promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BURGOS, M. S. et al. Atividades culturais, esportivas e de lazer de adultos. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/375>>. Acesso em: 29 fev. 2015.
- DESLANDES, A. C.; ARCOVERDE, C. S. Um aprofundamento nas doenças neurodegenerativas e a prática de atividades físicas. In: ALVES JR., E. D. (Org.). **Envelhecimento e vida saudável**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 92-116.
- GOELLNER, S. V. et al. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/544>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- MINAYO, M. C. S. Visão antropológica do envelhecimento humano. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Velhices: reflexões contemporâneas** – edição comemorativa dos 60 anos SESC e PUC São Paulo. São Paulo: SESC: PUC, 2006.
- PAULA, F. L. **Envelhecimento e quedas de idosos**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

RICARDO, L. I. C. et al. Preferências de atividades de lazer de um grupo de idosos do extremo sul do Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/374>>. Acesso em: 29 fev. 2015.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 5, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101997000600016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 de fev. 2015.

SILVA, A. L. B.; TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A participação de idosos em atividades recreativas em Itabuna/BA. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set. 2012. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/435>>. Acesso em: 29 fev. 2015.

TANI, G. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/2029>>. Acesso em: 29 fev. 2015.

VOTRE, S. et al. **Gênero, raça, idade e deficiência**: integração em projetos sociais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.



AS INTERFACES DA DOR E DO SACRIFÍCIO NA PRÁTICA DO FUTSAL POR MULHERES

Antônio de Pádua dos Santos
Mayara Cristina Mendes Maia

A realização de uma prática esportiva pode ser compreendida como uma manifestação corporal norteada por diversos influenciadores positivos e negativos, externos e internos ao nosso corpo. Especificamente na adolescência, encontramos uma fase de maior busca pela construção de identidade entre os sentidos e significados dados ao mundo, inclusive na prática esportiva. Encontramos também nessa fase, segundo Françoise Dolto (2004), uma preocupação maior com os julgamentos, pois cada julgamento tende a produzir efeito, inclusive os que são expressos por pessoas que não tem nenhuma credibilidade.

A partir de uma de nossas pesquisas intitulada “A adolescente e sua vida esportiva: o futsal em foco” (2013), encontramos interesse em aprofundar nossos estudos sobre temáticas relacionadas à dor e ao sacrifício humano dentro do esporte.

A pesquisa citada objetivava investigar os sentidos e significados que motivavam adolescentes do sexo feminino a participarem de equipes desportivas, em específico, o futsal. Trabalhamos com o acompanhamento de três treinos de uma equipe de futsal das meninas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com faixa

etária de 15 a 19 anos, durante os meses de agosto a outubro de 2013, com realizações de entrevistas semiestruturadas coletivas após cada treino.

Por meio de uma análise de conteúdo seguindo os estudos de Bardin (2009), identificamos em nossas entrevistas que o foco principal das atletas não estava pautado no significado construído pela busca do profissionalismo dentro da modalidade. As entrevistadas demonstraram ter sempre em seus jogos, desejos de vitória. Mas em vez, de um caminho de profissionalização, o significado dado à prática aparece reformulado de maneira a centralizar uma visão da prática pela prática, do jogar porque principalmente se quer jogar.

Quanto aos sentidos que surgiram pelas meninas do futsal, estes foram agrupados em quatro categorias, a saber: no sentido do prazer de fazer o que se gosta, com quem se gosta e em estar junto buscando uma evolução; no sentido de saúde, em se sentir bem e alcançar um corpo belo; no sentido político de lutar por direitos iguais e no sentido de ultrapassar seus limites revelando a dor e o sacrifício como influenciadores. Além disso, as entrevistadas apresentaram em suas respostas como sentidos construídos em seus imaginários, o sentimento do amor pelo futsal como motivador de permanência no esporte, apesar das adversidades sociais que enfrentam.

A partir dessas considerações, o presente trabalho selecionou o sentido das atletas de “ultrapassar limites revelando a dor e o sacrifício como influenciadores” para realização de análises mais aprofundadas com o objetivo de investigar as diferentes formas de influência desses dois fatores na participação e continuidade das atletas dentro da prática.

Segundo Vandenberghe (2005), a dor faz parte do homem, é um elemento corporal integrante de um sistema primitivo de

fuga, que serve para o indivíduo escapar de eventos nocivos. Ela tem a função de preparar o organismo para cuidar e prevenir lesões, assim como evitar possíveis infecções. A Associação Internacional de Estudos da Dor (IASP, 2014), apresenta como definição mais aceita sobre o significado de dor, a definição que considera a dor como uma experiência sensorial e emocional desagradável associada a um dano real ou potencial de tecidos. Esta é sempre subjetiva, ou seja, cada indivíduo percebe e reconhece o que é e como é a dor a partir das vivências alcançadas individualmente e pode construir diversos sentidos sobre ela.

Sentida também como uma experiência encarada comumente como sensação desconfortável e até insuportável em casos específicos, a dor faz parte da história humana. Segundo a obra *História do corpo*, de Alain Corbin, Georges Vigarello e Jean Jacques Courtine (2008), a dor em diferentes períodos da nossa história aparece como tendenciosa a assustar, causar repulsa e até ser vista como vilã e destrutiva em diversos âmbitos sociais.

Contrariamente nesse sentido, no campo religioso, assim como no esportivo, a dor apresenta espaço para surgir como um fator necessário para se alcançar o objetivo central de muitas religiões, a santidade. Homens comuns se tornam heróis e santos a partir de vitórias alcançadas sobre a dor. E assim, o sacrifício surge no caminhar dos tempos não mais como um ato de amor à pátria, nem acompanhado de torturas humilhantes como na guerra, mas como um ato necessário para o engrandecimento, tanto no campo religioso, como também no esportivo.

A mulher, muitas vezes, coberta pela imagem de um sexo mais frágil que o homem, ao longo da história viveu e vive à margem, ainda carregada por muitos impedimentos quanto a realização de práticas sociais. Reclusas em suas casas, as mulheres recebiam unicamente as funções de esperar seus caçadores,

seus guerreiros e seus atletas voltarem para casa, cuidar da casa e criar novos homens (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Ao ingressarmos no campo esportivo, pensamentos sexistas de que a mulher não é capaz de suportar alguns esportes por precisarem conviver regularmente com a presença da dor em suas vivências causam maiores exclusões desse público no âmbito esportivo. Entre os argumentos antigos utilizados para a exclusão das mulheres, encontramos a “delicadeza” dos nervos e a constituição física menos favorecida, o que levava o esporte praticado por mulheres parecer indecente e impróprio para sua resistência (RÚBIO; SIMOES, 1999, p. 53).

A pesquisa sobre o “Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde na mulher”, publicada na Revista Brasileira de Medicina do Esporte em 2000, desmentem os argumentos que antes defendiam a incapacidade biológica da mulher em realizar práticas esportivas e supostos pontos negativos. Mas a dor e o sacrifício continuam sendo relacionados apenas aos homens heróis, únicos julgados como capazes de encará-la e vencer, sendo apresentados como um dos principais possíveis fatores para o receio e a falta de interesse de muitas mulheres na ausência de representatividade em diversos esportes.

Dor e sacrifício no futsal para mulheres

Ao pensarmos na história da humanidade, encontramos a dor em todos os âmbitos e como um objeto histórico complexo, como nos apresenta Corbin:

A dor é uma experiência subjetiva, um “evento psicológico” que se inscreve no corpo e modela a memória. As práticas da dor pessoal, as maneiras de escutá-la, o modo como é acolhida e exprimida formam, aos poucos, a identidade. Através dela, lê-se a história do indivíduo. A dor crônica chega, inclusive, a estruturar a vida. Ela pode paralisar o pensamento e modificar a relação com os outros (CORBIN, 2005, p. 330).

Ao homem primitivo, segundo Corbin (2005), a dor estava relacionada a figuras mágicas ruins como demônios e seus males, tendo os feiticeiros como responsáveis pelos rituais de alívio de dor. Na Antiguidade, as guerras estavam acompanhadas de histórias de torturas que serviam como ato de humilhação aos inimigos, utilizando da dor como ferramenta de poder sobre seus rivais. Quanto maior fosse a pena do inimigo, mais lenta, humilhante e dolorosa era sua morte na França durante o século XVIII, servindo como tratamento penal. Já o sacrifício do guerreiro representava um ato de fidelidade à pátria. Durante a escravidão, a dor vivida pelos negros era, por muito tempo, ignorada pelos brancos. Seus sofrimentos eram entendidos como sinais de poder e submissão dos brancos.

Sobre o período do Renascimento, Corbin (2005) afirma que a teoria da dor, relacionada ao cérebro e ao sistema nervoso, foi confirmada. Na medicina, a dor se tornou um dos sinais de alarme sobre algum dano no ser humano. Os médicos a utilizam como ferramenta inicial de identificação de algum problema. Até os dias de hoje, quando se perde alguém querido ou algo que é importante, em algumas culturas, se tem a tendência de construir uma imagem negativa da perda e a assim, a sentir dor como desconfortável.

Dentro das religiões, seguindo os estudos de Corbin (2005), a dor vem aliada ao sacrifício em busca da purificação. Ao refletirmos sobre a presença da dor nos esportes, encontramos conflitos e diversidades de sentidos, pois essa experiência sensorial surge tanto como fator de desistência das práticas, como, em outros casos, motivador das suas atividades. Aquele que vence a dor, tanto nas religiões quanto nos esportes, apresenta uma identidade de santo e herói respectivamente. Portanto, se pode afirmar que a dor é uma sensação naturalmente humana, mas, os diversos sentidos atribuídos a dor são anteriores à sensação.

Santos (2012, p. 74) considera a dor “como uma construção sociocultural que se insere no corpo como uma realidade que não existe fora dele, mas também ele não a antecede”. Ou seja, os sentidos construídos sobre a subjetividade da dor são modelados por nossas experiências e não podem ser escritos em nós sem terem passado por nós. E apesar de se construir junto a nós, a dor como um todo surge muito antes de qualquer formulação de sentido e significado humano. Santos (2012) afirma que a presença da dor tanto na prática do atletismo como de outros esportes, é existente na vida do atleta, de maneira que muitas vezes precisa ser relevada, ao mesmo tempo que é valorizada de forma positiva. “Ela é sempre um obstáculo a mais a ser vencido” (SANTOS, 2012, p. 76).

Ao trabalharmos com discussões sobre sacrifício, apontamos aqui que consideramos sacrifício como renúncia a algo ou aceitação de alguma atitude como processo para alcançar um objetivo maior. Santos (2012, p. 76) nos diz:

Com o objetivo de se tornarem campeões, os atletas se submetem a sacrifícios que, mesmo para jovens, parecem insuportáveis, como, por exemplo: não ir a festas (atitude bastante inesperada entre jovens) para não gastar energia, com o intuito de poupar o corpo para os treinamentos (SANTOS, 2012, p. 76).

Segundo Durkheim (1989) ao escrever sobre a dor e o sofrimento no campo religioso, pode-se afirmar ser o sacrifício uma situação extremamente necessária, pois sem ela não existe a passagem do profano para o sagrado, em razão de que o “homem não pode entrar em relações íntimas com as coisas sagradas senão com a condição de se despojar do que é profano nele” (DURKHEIM, 1989, p. 374). Analisando as obras de Durkheim, Santos (2012) traz esse pensamento para o campo do esporte de rendimento e afirma por suas pesquisas, atletas que apresentam uma grande abnegação por determinadas práticas, que podemos interpretar como profanas e que não podem fazer parte da vida de um verdadeiro atleta, segundo suas próprias compreensões.

Santos (2012) explica que a realidade do profano acontece pela relação e pelas inserções em atividades proibidas, como ir a festas. Em sua pesquisa, isso é demonstrado com muita veemência por todos os atletas, ao ponto de considerarem que viver esse profano é carregar um grande empecilho para se chegar ao plano sagrado de ser um atleta de ponta, um campeão. O atleta assim como o religioso passa pela dor e pelas “tentações profanas” sem encarar esse sacrifício como algo doloroso e cruel, pois acredita fielmente que só assim alcançará o plano do sagrado. Santos (2012, p. 75), explica que:

A ordem relacionada ao sagrado está distante do indivíduo comum, mas ao mesmo tempo representa uma ordem social que baliza o ser e o não dever ser dentro de uma coletividade, influenciando os comportamentos, sentimentos e pensamentos, expressando de maneira positiva ou negativa a manutenção dessa mesma ordem (SANTOS, 2012, p. 75).

Enquanto sua fé em alcançar a vitória numa competição é fortalecida pela ideia do sacrifício como forma de realizar seus planos, Santos (2012), nos fala sobre a sensação apresentada pelos atletas de sua pesquisa como sendo relacionadas a um sentimento de ser um humano diferenciado, com restrições que o leva para um pensamento sagrado, a maneira de se ver diante dessas situações de sacrifício é vista pelo atleta como formas de ser superior a quem não é atleta.

Ao entrarmos no campo geral da força e da fé, compreendemos que o ser humano vive a procura de diversas formas de dominar o seu corpo como maneira de se fortalecer físico-psíquico e emocionalmente. Mas ao associarmos “força, potência, velocidade, vigor físico, busca de limites”, Rúbio e Simões (1999), afirma que essas características são valorizadas na sociedade e historicamente associadas só à imagem do homem. Neste sentido, o esporte muitas vezes é representado por uma identidade masculina, na qual se desenvolve em espaços para a construção de uma cultura preconceituosa quanto aos direitos igualitários entre homens e mulheres atletas.

A participação ativa de mulheres em equipes desportivas para competições vem desmistificando falsas identidades fixas no esporte, crescente significativamente em todo o mundo. Ao prestigiar partidas de mulheres jogando futsal, os jogos esportivos são muitas vezes acompanhados de união

de grupo, de muita técnica, habilidade e de muitos aspectos de força, virilidade e determinação demonstrando todo o potencial das mulheres para fazer parte desse espaço de atividades físicas.

No Brasil, o futsal é um esporte culturalmente considerado como uma prática para os homens, assim como o futebol, o hughby, o remo, o boxe e outras práticas de lutas, por exigir muita força, resistência e vigor físico (DEVIDE, 2005). Características estas que sempre são postas em dúvida quanto a sua existência nas mulheres, apesar de inúmeras conquistas femininas dentro destes esportes.

A dor para o atleta pode ser encontrada sobre diversas interfaces, principalmente quando se concentra na individualidade do ser. As meninas atletas esquecem o modelo social para o gênero feminino e se arriscam em trajes esportivos, revelando corpos com músculos desenvolvidos e bem trabalhados para determinadas práticas, apresentam atitudes de liderança, de resistência física e de controle de situações de alto esforço físico em suas práticas, ultrapassam as barreiras da dor e do sacrifício sem se fazerem de vítimas e, ao contrário, abraçam esses desafios com determinação com objetivos iniciais: alcançar uma vitória coletiva e individual.

Sobre a ótica dos estudos da nossa pesquisa, ao encontrarmos a dor e o sacrifício como um dos sentidos que conduziam as atletas de futsal do IFRN para as práticas de futsal, trabalhamos com seleções de falas das atletas entrevistadas para dialogarmos com nosso referencial teórico. A escolha do corpus de análise ficou concentrada nos fatores da representatividade positiva que a equipe escolhida de futsal feminina tem dentro de sua instituição e também, perante as outras equipes locais e regionais, o que contribui como um dos campos de marcação da construção de valores sobre as práticas. O IFRN

é um dos institutos federais mais consagrados do Brasil, por conseguinte com forte representatividade no campo esportivo entre os outros Institutos Federais brasileiros.

Em nossa coleta de dados, de início, foram 11 meninas entrevistadas. Durante a pesquisa, foram incorporadas ao grupo mais atletas, compondo um grupo final com 19 entrevistadas. Utilizamos da simbologia numérica para identificar cada participante das entrevistas e resguardar suas identidades verdadeiras.

Ao nos aprofundarmos em nossas entrevistas, encontramos falas das entrevistadas sobre jogar futsal com os meninos que derrubam argumentos defensores de um futsal só para homens:

Quando era dia de futsal as meninas inventavam de pedir uma bola de vôlei ou se sentavam, não queriam jogar de jeito nenhum. Desde criança. Começavam logo com medo de se machucar. Às vezes quando elas estavam meio de lua, elas inventavam de jogar. “Vamo jogar”. Mas sempre quem ficava marcando presença era eu e mais duas amigas minhas. [...] Pra começar um jogo assim no meio dos meninos já “e uma coisa assim, tipo, um processo. Porque você tem que chegar devagarzinho com aquele olhar pidão de quem quer jogar e falar, “ei, posso jogar?”. Eles já te olhando, assim, como se você não fosse nada. O “café com leite”. Então, eles falam: “tá, tá bom”. (Dá uma raiva né? Mas dá mais vontade de jogar né?) ÉEE! (Expressão de indignação). E muita. Aí quando você começa e eles veem que você sabe jogar muito, aí começam, “caramba! Ela vai pro meu time!”. Então, acho que a única dificuldade dentro de quadra é quando precisamos passar por esse processo com os meninos. Com as meninas, eu não

vejo tanta dificuldade, com as meninas acho que é só o normal, a questão da habilidade (Entrevistada 13, dia 25 de Setembro de 2013).

A dor, como realidade social, é simbolizada, segundo Santos (2012), os distintos lugares sociais dos indivíduos. As meninas sentem-se afetadas negativamente pelos estigmas negativos criados socialmente sobre suas presenças nos esportes e relatam o quanto isso é doloroso. Santos (2012) compreende essas dores sociais como presentes internamente numa mesma sociedade entre indivíduos não só de gênero e sexo diferente, mas de condições sociais diferentes, clivagens sociais, entre diferença de classe e de etnia. Portanto, consideramos em nosso trabalho o preconceito como uma manifestação de dor social, que se revela quando as expectativas sobre cada gênero são infringidas, desencadeando reações de surpresa e proibição que remetem a figura do anormal. E revelamos a presença dessa dor social por intermédio fala da entrevistada 1:

Lá perto da minha casa tem um campinho e eu sempre joguei bola por lá. Eu conhecia todos os meninos. Sendo que as minhas amigas tinham preconceito porque eu jogava bola e eu parei de jogar por causa delas. Porque eu não gostava dos comentários, doía, então eu preferi cortar. Aí um dia qualquer, um milagre desses aí, eu voltei no campinho e fui jogar. Quando eu cheguei lá, tinha um menino, na verdade, tinha um monte de meninos e só eu de menina, aí quando tiraram a linha e os meninos que me conheciam me botaram num time. Aí esse menino que não me conhecia falou assim (entrevistada 1 imita uma voz masculina com tom engraçado): “Como é que é? Menina vai jogar também é? Onde já se viu um negócio desse?”. Aí eu entrei e fiz o gol,

logo de primeira. Aí ele (entrevistada 1 imita novamente a voz masculina engraçada): “é cagada! Só faz isso uma vez”. E quando ele foi jogar comigo, ele me deu um empurrão! Nãaa! (Entrevistada 1 faz expressões de indignação). E a segunda vez, foi quando eu fui jogar aqui na escola. Eu tava jogando na linha do futsal masculino porque os meninos me chamaram, até pagaram minha inscrição, ou seja, eu tinha o direito de jogar. Quando entrei em quadra, o menino olhou pra mim e tomou um susto: “e menina também pode é?”. Aí eu, “é, eu paguei!”. Aí o jogo continuou, aí quando eu peguei na bola, ele me deu um corpo que eu voei! Eu voei mesmo! Ele deu o corpo e eu saí rolando assim (entrevistada faz expressões de rolamento com os braços e as outras meninas observam e sorriem), quando eu me levantei, a bola já tava vindo na minha direção. Eu botei o pé assim, (entrevistada 1 demonstra com a mão onde o pé ficou) e evitei o gol. Fora os comentários dos pais né? O comentário do pai e o da mãe machuca. [...] Eles falam, “A bola vai te dá de comer é? Onde é que já se viu? Parece um homem!” (Entrevistada 1, dia 25 de Setembro de 2013).

A entrevistada 1 nos conta que até parou de jogar um tempo por comentários de amigas e nos revela alguns dos comentários de seus pais, construções impostas nessas amizades e famílias sobre um futsal apenas para meninos, e que estão carregados de pensamentos que se fazem presentes também nas novas categorias de respostas de todas as outras entrevistadas, assim revelando marcas de preconceitos na vida de todas. Estas novas categorias podem ser observadas presentes também na fala da entrevistada 6:

Ai, meu pai falou isso! (Quanto a fala anterior da entrevistada 1). Eeeeei! Mas isso doe, doe muito, doe mesmo! (Se abraça e faz expressões corporais como se estivesse sentindo a mesma dor falada em seu corpo). Porque assim, eu jogava numa quadra lá perto de casa. E tipo, toda sexta feira eu ia pra essa quadra jogar. Aí ele (o pai), chegou pra mim e falou (criando uma voz para imitar o pai): “é, vai ter que parar de jogar porque não tem pra que, você é uma menina e menina não joga bola. Isso é coisa de menino”. Vixi! Eu chorei (Entrevistada 6, dia 25 de Setembro de 2013).

Enquanto algumas entrevistadas falavam, outras se expressavam através de expressões faciais de indignação e com risos de identificação com as situações vividas pelas outras meninas. Goellner (2005) traz em suas pesquisas que vários preconceitos e estereótipos ainda cercam a prática das mulheres em modalidades como o futebol. O futsal apresenta esses preconceitos encontrados no campo do futebol, tais como a associação de sua imagem à homossexualidade ou a perigos do choque da bola para sua saúde reprodutiva.

Os preconceitos contribuem para a falta de incentivo ao esporte para a mulher, o que traz novas formas de surgimento de dor entendida como algo que deve ser ultrapassado, mas que causa sensações ruins, como podemos encontrar a presença da dor na falta de incentivo familiar pela fala da entrevistada 1,

Eu já vi a minha mãe arrumando a bolsa do meu irmão, botando meião pra ele e tênis, deixando ele ir pro mundo com um cara que ela nunca viu na vida porque ele disse que ele ia ser jogador de futebol e ia ser famoso e rico

Pode-se identificar a indignação e o mal-estar associados ao humor como forma de relevar essa dor. “Eu a vi fazendo isso com tanto gosto e ela nunca arrumou pra mim.” (Entrevistada 1, 25 de setembro de 2013). Muitas outras entrevistadas se manifestaram para falar do quanto em vez de incentivo, sofrem restrições quanto a prática, “É! Eles nunca vieram assistir meu jogo” (Entrevistada 8, 25 de setembro de 2013), “Minha mãe queria que eu dançasse ballet. Aí eu tentava negociar com ela. Eu dançava ballet de manhã, mas a noite podia jogar futebol na rua”.

Essas falas contribuem para os estudos contemporâneos, tais como: Mourão (2000) e de Goellner (2010). As referidas pesquisas apresentam a mulher atual num cenário de luta por espaços esportivos contra a sua própria sociedade que é fundamentada ainda em princípios patriarcais, nos quais em vez de seu direito de serem corpos-sujeitos atuantes no esporte, estas são preferidas pela sociedade como corpos-objetos que servem aos atletas homens, carregando as confusões sobre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade. “É só uma questão de cultura mesmo. Porque lá fora não é assim. Por causa da cultura. Porque futebol também é sim coisa de mulher” (Entrevistada 10, 25 de setembro de 2013).

Jernigan (2003 apud DEVIDE; 2005), em suas pesquisas, ressalta as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, afirmando as diferenças existentes entre os sexos, mas desmistificando, em relatos de pesquisas, mitos como a proibição de práticas físicas durante o período menstrual ou da suposta masculinização da mulher pelo esporte. Apesar desses estudos, estas construções culturais prevalecem enraizadas em muitas famílias.

Outra situação que encontramos nas falas das entrevistadas com a presença da dor é relacionada ao campo profissional.

A falta de espaços das mulheres no futsal contribui para a quebra de muitos sonhos esportivos e ocasionam dor. Mesmo as que não sonham em serem atletas profissionais, relatam que muitas vezes precisam abdicar do futsal como amador por questões de falta de tempo ou outras cobranças externas:

Passamos dois anos treinando feito umas condenadas para as únicas competições femininas que tem no estado e durante esses dois anos, as competições foram canceladas por falta de incentivo financeiro. Causa um desgaste, sabe? Você chora porque nem sequer ter a chance de jogar, pode. [...] Mas é assim, levanta a cabeça e segue que uma hora a gente consegue. Eu queria ser jogadora profissional. Todo mundo me elogia e diz que eu tenho chance. E eu fico perguntando, cadê essas chances que eu não recebo? Tive que desistir. [...] Desistir sempre é a maior dor (Entrevistada 13, dia 25 de setembro de 2013).

Eu tenho muita pressão da minha família em relação a isso. Não da família, da minha mãe. Ela sempre comenta com as outras pessoas, “ah, ela podia ter escolhido nado sincronizado, vôlei, podia ter escolhido ballet, podia ter escolhido tanto esporte, escolheu logo esse futsal. Essa coisa agressiva.”. E às vezes, ela reclama muito e às vezes dá vontade de parar pra agradá-la. Mas quando a gente para, doe muito mais (Entrevistada 16, dia 03 de outubro de 2013).

A dor de desistir e o sacrifício para se acostumar a vida sem o esporte são considerados os mais doloridos, pois são irremediáveis se o atleta não volta a prática. Aquele que desiste, tende a voltar a vida profana. Ao falar desse reconhecimento profissional esportivo ou mesmo espaço para o amador. Deivid (2005) diz que as mulheres lutavam pelo reconhecimento legal

de seus direitos desde a II guerra mundial durante o século XX, exigindo a efetiva aplicação legal da vida cotidiana. Ele ressalta que a mudança nas atitudes e na mentalidade da sociedade, todavia, era tarefa bem mais árdua. Os discursos de nossas atletas revelam que apesar de algumas mudanças positivas já alcançadas, a luta continua difícil e dolorosa.

Quando questionadas sobre o esforço físico, que caracterizava a presença de força, vigor físico, velocidade e a busca de quebra de limites, os discursos eram risco em demonstrações de dedicação:

Se você quer sempre melhorar, vai exigir grande dedicação, e isso também ensina a ser persistente no que decidimos fazer, não apenas no esporte, como em outras ocasiões. [...] Tudo que eu conquistei, assim, tudo de bom que já passei e tudo de ruim que também já passei, eu conquistei no futsal. [...] Levar isso como experiência de chegar aí e aproveitar mais cada momento que eu tiver dentro de quadra, cada treino, cada jogo como se fosse o último (Entrevistada 13, dia 25 de setembro de 2013).

Você tá ali, tá buscando aquela medalha, tá buscando aquilo tudo. Mas aí às vezes você não consegue, perde numa hora que não espera, mas quando você vê, você adquiriu o suficiente para ganhar mais do que simplesmente tivesse passado por tudo tranquilamente. Aí vencer aquele obstáculo vai te engrandecer muito mais. Superar isso depois também engrandece muito mais (Entrevistada 14, dia 25 de setembro de 2013).

A fala da entrevistada 13 revela que para ela e para as que concordaram com ela, a falta do esforço para alcançar a vitória não traz a mesma alegria de quem coloca sobre si os sacrifícios

para o mesmo caminho da vitória. Surge assim, a ideia de que a movimentação dos sentimentos quanto à prática é quem move os sentidos de praticar e, deste modo, alteram conceitos como o de dor que antes era visto como algo que paralisava para um conceito novo de dor como desafio a ser superado e que traz mais valor e sentido à prática. A entrevistada 14 revela a importância da vivência esportiva para além da conquista do campeonato. Apresenta aprendizagens para uma vida para além das quadras. Essas falas reforçam a ideia de Santos (2012, p. 76) que o homem é movido pelo desejo da quebra dos interditos, pelo verdadeiro uso de sua liberdade, pela vontade de transpor limites.

Quando questionadas sobre as dores físicas sentidas pela prática, o grupo todo começou a rir. Muitas falas alimentavam a ideia de que todas já haviam passado por alguma lesão e algumas meninas faziam questão de relatar suas experiências de lesões trazendo o humor as situações passadas de dor e esbanjando satisfação por tê-las superado. “Doeu muito. Achei que nunca mais ia poder voltar a jogar. Pense numa tristeza. Mas a vontade de jogar é maior que qualquer dor, que qualquer medo” (Entrevistada 13, dia 25 de setembro de 2013).

O cuidado para não se machucar aparece como motivado pelo medo de ficar sem jogar. A dor não aparece como um limite agora, mas como um alerta para supostas futuras lesões. Algumas relatam que mesmo com dor ou doentes, aparecem para treinar. O que fortalece a afirmação de Santos (2012, p. 75) sobre alguns exemplos de praticantes que não param mesmo com dores, “exemplo de que a dor, mesmo sendo fisiológica, esbarra na construção social de que no esporte ela é comum”. E sugere uma alternativa já criada por atletas, “O que resta aos atletas é dar-lhe um significado para poder suportá-la”. Mas

algumas das entrevistadas admitem os exageros e falam sobre suas mudanças de hábito para se cuidarem mais.

Eu jogava bola quase todo dia. Minha mãe ficava brigando porque eu não me cansava. Mas eu me canso, só que é bom demais. Você treinar até o seu máximo e depois ainda fica com o corpo de quem vai para a academia (risos). Eu estava treinando direto, sem me cuidar. Aí fiquei com uma inflamação na canela. Doía demais correr, homem. (Risos). E me disseram para parar de treinar por um tempo para tratar. Pense num negócio horrível é parar de jogar (Entrevistada 2, dia 25 de setembro de 2013).

Eu acho muito bom. É maravilhoso sair do treino e sentir aquele cansaço no corpo. Aquela dorzinha que te diz assim, “dever cumprido”. E quando a gente tá treinando e pensa que é o último folego e consegue buscar mais, se sente tão melhor. Cai no chão de cansaço, mas só depois que roubou a bola e fez o gol (Entrevistada 7, dia 25 de setembro de 2013).

Santos (2012) ressalta que atletas, principalmente iniciantes, consideram a dor como uma provação para que eles possam confirmar sua condição de atleta. A dor não as paralisa, ao contrário, é impulsionadora na busca da quebra de seus próprios limites. A sensação de se alcançar o sagrado e se tornar um ser maior que os seres comuns pode ser encontrada nessas representações. Durkheim (1989, p 381) afirma que para esses “atletas sagrados, a dor é considerada geradora de forças excepcionais”. A transgressão do profano para o sagrado causa dor e exige sacrifícios que são interpretados por elas como a melhor maneira de alcançar seus objetivos e é apresentada como um estilo de vida que se gosta de ter.

É bom você ter um objetivo, tudo bem, que é ganhar uma competição. Se eu não fizer com que esse objetivo seja buscado com alegria, com dedicação e compromisso, com preparo físico adequado e sacrifícios, se eu não jogar bem por não estar preparada, participar dessa competição sem alegria, sem amor ao que eu to fazendo, se eu ganhar não vai fazer tanta diferença, perder também não. Ganhar é bom, é ótimo. Mas fazer o que eu gosto de fazer? (Estrala os dedos como gestos que demonstram que vale muito mais), é muito melhor (Entrevistada 13, dia 28 de setembro de 2013).

Os momentos de dores, lesões e cansaços são sempre compartilhados entre o time das meninas do IFRN, apenas para desabafar, como momento de busca de conforto ou apoio, ou mesmo para orgulhar-se das superações. Aqueles momentos difíceis nos treinos são sentidos de maneira pessoal, porém compartilhados numa realidade coletiva que constroem sentidos novos a essas sensações. Santos (2012) nos confirma dizendo que a dor que os atletas sentem ao praticar esporte deve ser compreendida como uma experiência que faz parte de uma construção subjetiva. Construção subjetiva essa que no âmbito do futsal para mulheres tem suas características em comum com outros esportes e suas particularidades do esporte em si, e dos confrontos ainda existentes do domínio cultural dos homens sobre alguns esportes.

Considerações finais

A prática do futsal pelas adolescentes a partir de sentidos concentrados no gostar do que faz torna essa prática sua verdadeira maneira de viver. A presença da dor e do sacrifício como desafio e superação possibilita caminhos que exigem mais concentração e determinação na prática do futsal, o que lhes imprime mais valor as suas práticas. É essa forma esportiva de enxergar sua vida que lhes submetem as subordinações, renúncias e proibições sem o olhar negativo para essas restrições, pois elas garantem a essas atletas a visão pessoal de pessoas sagradas. As dores impostas para elas permeiam os percursos da história do esporte sem serem consideradas cruéis em todo momento, e sim, necessárias para o fortalecimento pessoal e coletivo.

Por meio das falas das atletas, a dor se configura entre diversas interfaces, caminhando entre as compreensões opostas de ser um desafio a ser vencido ou um obstáculo que as paralisam em suas práticas. Ao procurarem ultrapassar a dor sem pensar em suas condições humanas de resistência a todo custo, pode acarretar em sérios problemas a saúde e ao desempenho das atletas.

O cuidado de refletir sobre a prática realizada desde seus pontos históricos aos seus próprios desempenhos e a procura por equilibrar e tornar a dor sua aliada como motivadora para o sucesso no esporte surge como indicações dos nossos estudos. Pesquisas voltadas para essa temática contribuem para avanços na inclusão motivados pela culturalização de uma vida concentrada num padrão que foge as normas enraizadas por construções sociais fixas que apenas aprofundam distorções e perturbações sociais na história.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.

CORBIN, Alain. Prazer e dor: no coração da cultura somática. In: CORBIN; Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do corpo**: da revolução à grande guerra. São Paulo: Vozes, 2005.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3. p. 481-508.

DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 144 p.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

IASP. **The International Association for the study of Pain – IASP.** 2014. Disponível em: <<https://www.iasp-pain.org/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

JERNIGAN, S. S. The nobility of olympism. 2003. In: DEVIDE, F. P. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MOURÃO, L. Representação social da mulher brasileira nas atividades físicodesportivas: da segregação à democratização. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 13, p. 5-18, 2000.

RÚBIO, Katia; SIMÕES, Antônio Carlos. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Revista Movimento**, v. 5, n. 11, p. 50-56, 1999.

SANTOS, Antônio de Pádua dos. **Imaginário radical e Educação Física: trajetória esportiva de corredores de longa distância.** Natal: EDUFRN, 2012. 120 p.

VANDENBERGHE, L. Abordagens comportamentais para a dor crônica. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 47-54, 2005.

GINÁSTICA RÍTMICA: A CULTURA EXPRESSA NO CORPO GINÁSTICO

Hosana Claudia Matias
Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Certo que a vida não explica a obra, mas certo também que elas se comunicam. A verdade é que esta obra por fazer exigia esta vida (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 136).

A cultura é um conceito que transpassa a Ginástica Rítmica (GR) de forma costumeira. As reflexões a respeito do tema envolvem principalmente as composições coreográficas ou as características técnicas das praticantes. Neste capítulo, recorte da dissertação intitulada Ginástica Rítmica¹: um Concerto para o Corpo, buscaremos estabelecer um paralelo entre o corpo e a cultura na GR utilizando para tanto uma coreografia ginástica como esteio para o desenrolar do tema. Assim, escolhemos a Espanha² como referência para o texto porque durante muitos anos acompanhamos a inserção de elementos da cultura espanhola nas coreografias ginásticas,

¹ Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Professora. Dra. Rosie Marie Nascimento de Medeiros, em 2014.

² A Espanha, a Bulgária e a Rússia foram utilizadas na dissertação, assim como nesse recorte por apresentarem de forma evidente, a relação com os conceitos trabalhados naquele documento: cultura, arte e técnica, além da incontestável influência no mundo ginástico.

o que a diferencia das demais equipes, estabelecendo assim um modelo de trabalho ginástico a ser seguido.

Para José Ortega y Gasset (2008), o mais puro representante do homem mediterrâneo é o espanhol, caracterizado, segundo ele, por sua antipatia para tudo que seja transcendente, é um materialista que prefere a rudez material, em sua miséria, sordidez não traduzida, nem estilizada, que ama o vulgar no sentido mais puro, o comum, o popular. Entendemos a partir dessas colocações, que o autor percebe seu povo e a ele próprio como amantes das coisas ingênuas da sua terra, da sua cultura sem floreios ao mesmo tempo em que constrói a sua volta um cenário imagético de muitas cores e músicas. A ilusão parece servir de contraponto a simplicidade propagada pelo pensador.

Na verdade, ao assistirmos as composições espanholas que optam pelos temas nacionais, percebemos, em alguns momentos, a austeridade nos gestos, a correção da técnica que se adere aos movimentos impulsivos, românticos, nobres e aparentemente desligados da realidade como o Quixote de Cervantes apresentado por Ortega y Gasset (2008).

Essa tem sido a característica da GR espanhola ao longo desse século. Um desenvolvimento com muita consistência que tem conquistado um grande número de admiradores em todo o mundo, o que é ratificado pelas classificações alcançadas nas competições internacionais, reflexo da “combinação harmoniosa da graça, plasticidade, dinamismo com a mais rigorosa técnica e o mais cuidadoso treinamento, junto com a mais requintada feminilidade” (MENDIZÁBAL; MENDIZÁBAL, 1985, p. 9).

Para tratarmos do conceito de cultura utilizamos como contraponto a coreografia de cinco bolas da Espanha³, utilizada para a olimpíada de Londres em 2012, porque consideramos que essa coreografia sintetiza em movimento, toda a influência da cultura sobre esse esporte. Para a Espanha não existe ineditismo sobre esse fato, pois ao longo da sua história na GR, a Equipe Nacional sempre fez questão de anunciar a todos o orgulho da sua cultura reproduzindo no tablado ginástico a energia das dançarinas flamencas em seus tablad⁴ de dança.

A Espanha, colocando-se sobre o espaço competitivo, exala a força da cultura como enlace artístico da composição. A gestualidade e a expressividade são anunciadas através da música que se inicia ao som do violino e da guitarra flamenca, o prelúdio instiga o público para ouvir e ver a interpretação dada pelo conjunto espanhol para o “*Concierto de Aranjuez*”⁵ de Joaquim Rodrigo, tocada de forma comovente por Ikuko Kawai⁶ no Filme Violino Vermelho⁷ (1998).

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hiKvrdguRPA>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁴ Tablado – espécie de palco de madeira onde se realizam apresentações das danças espanholas. Sobre esse palco os sons do sapateado dos bailarinos são ouvidos com maior intensidade. Nesse capítulo também usaremos significando a área sobre a qual as ginastas apresentam seu conjunto.

⁵ As informações sobre Joaquim Rodrigo e o “*Concierto de Aranjuez*” estão disponíveis em: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

⁶ *Concierto em Aranjuez* – Ikuko Kawai – Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cttTWNngGD-k>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

⁷ O filme *Violino Vermelho* trata dos caminhos percorridos por um violino carregado de sofrimento ao longo de muitos séculos e por diversos países. A cor vermelha é o sangue de uma esposa morta durante o parto. Seu marido havia construído o violino para o filho que nasceria. O violino e o sangue perpetuaram a dor daquela família e suas perdas. A saga do violino começa nos anos 1600 e segue até o final do século XX.

No filme, a música embala o momento em que ciganos descobrem o violino entre as ruínas de um mosteiro. Levam em suas andanças, tocando-o nos diversos acampamentos até que o entregam a um astro da música erudita que ao tocá-la em diversos concertos tem sua vida transformada de tal forma que acaba em suicídio. O violino que é vermelho por ter sido pintado com sangue carrega em sua madeira o sofrimento do *luthier*⁸ que pretendia dá-lo ao filho prestes a nascer. Para sua tristeza a criança morre no parto, do mesmo modo que sua esposa. Em seu sofrimento abismal retira do corpo da sua amada o seu sangue e em pinceladas de sofrimento, perpetua, unidos, os amores de sua vida: a esposa, o filho e a sua arte. É nesse contexto que é utilizada a música de Rodrigo, cuja inspiração também é marcada por paradoxos de amor e sofrimento.

Sobre o “*Concierto*” existem duas versões, a primeira apresenta trata da intenção do compositor em transportar o ouvinte para os sons da natureza, de outro lugar e de outro tempo, a captura da fragrância das magnólias, o canto dos pássaros e o choro das fontes dos jardins de Aranjuez⁹, local de sua lua de mel. A segunda versão é que a música dividida em três momentos retrata também a desesperança do compositor pela perda do filho, a súplica a Deus e a aceitação do inevitável que o conduz para um momento de maior resignação, expressos principalmente no segundo momento, que foi escolhido para ser representado nesse conjunto.

Traduzindo esse contexto, estão as ginastas espanholas, posicionadas para transmitir uma interpretação que busca

⁸ Profissional especializado na construção ou reforma de instrumentos de corda.

⁹ Região do centro da Espanha, próximo a Madri, famosa por seus jardins e avenidas arborizadas em volta dos palácios reais de verão.

expressar ginasticamente a sua dança, a arte e a cultura do país. A posição dos braços e mãos em direção à companheira, corpo em ataque, como um toureiro que espreita a chegada do touro. A posição de espera, não menos enérgica, das outras ginastas, parecendo nos dizer que estão em prontidão para o que vier. Enquanto isso a música avança, como se estivesse envolvendo a todos, aumentando a expectativa do que estar por vir.

As expressões das ginastas não estão restritas ao movimento ginástico, é ampliada porque elas conseguem tornar aderentes à ginástica; a dança e o aparelho, no caso a bola, bailando com sensualidade e força, assim como parece ser a mulher espanhola¹⁰. A música associa o violino à guitarra como se fosse um só instrumento. Apesar de melódico e emocionante, o momento é intenso e as ginastas executam movimentos que acentuam a mobilidade expressa na música, uma melodia continua que parece não ter um fim. O desenrolar da coreografia que interpreta a música de Joaquim Rodrigo nesse momento, tem a suavidade de um interlúdio, como citado anteriormente na descrição do compositor, um caminhar por entre árvores de um jardim ou o anúncio do momento de resignação ao destino por ele vivido.

A intensidade da música é modificada, marcações fortes surgem, as ginastas executam elementos dinâmicos com marcações fortes de braço e mãos ratificando a mudança provocada pela música. Percebemos a expressão dessa interação entre o corpo ginástico e a cultura que o sustenta enquanto ser no mundo. Durante todo o desenrolar da cena, as ginastas e o som do violino enroscam-se nas vozes do público. Assim percebemos que o conjunto da Espanha nesse momento, parece impactar

¹⁰ Essa é uma impressão particular e pessoal.

seus espectadores a ponto de transportá-los, também para o mundo imaginário provocado pela música e recriados corpos expressivos e inebriados de sentimento. Os gritos e aplausos no ginásio referendam essa observação.

Claramente técnico e treinado, sublime e artístico, o conjunto espanhol chama a atenção pelo entrelaçamento vital entre a coreografia e a cultura, expressando de forma clara a preocupação com a expressividade e o belo com significado em cada gesto. Para Nóbrega e Moreira (2008 p. 349) “[...] o desporto é palco onde o corpo representa possibilidades e limites, onde se propõe um diálogo da nossa natureza interior e exterior, com a vida e com o mundo”. Assim percebemos esse conjunto, que se utiliza de elementos diversos, entrelaçando o ginástico ao cultural, para extasiar, em seu palco que é o tablado ginástico, a todos os que o assistem.

A simbiose entre cultura e corpo no esporte parece justificada e necessária para um povo que parece orgulhar-se dessa relação. Nessa aproximação, que foi silenciosamente construída, o que sempre me impactou na GR espanhola, foi a constante valorização da cultura como representação de uma nação. Não uma nação apenas política com todos os percalços desse mundo globalizado, mas a nação que valoriza os cantos, as danças, a música, suas influências. Assim, não se configurando como um requisito passageiro, pois está sempre presente em suas composições ginásticas.

Para fundamentarmos nossas reflexões a respeito da relação entre a GR e a Cultura, tornou-se importante a aproximação desse conceito como ponto de partida que nos possibilita lançar o olhar sobre as teias que emaranham essa relação.

O conceito de Cultura para Abbagnano (2007) parte de duas concepções básicas. No primeiro e mais antigo, significa

a formação do homem e seu refinamento. A segunda concepção indica o produto dessa formação, ou seja, “o conjunto de modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p. 225). Ao longo dos séculos e com as muitas contextualizações, o conceito foi adaptando-se e consolidando-se, podendo designar tanto uma civilização mais progressista quanto as formas de vida mais rústicas ou primitivas, sem que haja privilégio de um modo de vida sobre outro. Ainda segundo Abbagnano (2007)

O caráter global de uma cultura, na medida em que corresponde às necessidades fundamentais de um grupo humano, a diversidade dos modos como às várias civilizações correspondem a essas necessidades e o caráter de aprendizado ou transmissão da cultura, (ABBAGNANO, 2007, p. 228)

são traços característicos expressos, aparentemente, em várias definições consideradas válidas.

Considerando que a cultura é quem conecta o homem ao mundo e fazendo-o parte dele, Merleau-Ponty, ao longo da obra intitulada “A Dúvida de Cézanne” (2004) trata, em alguns momentos, desse entrelaçamento, assim como sobre a impossibilidade de se creditar apenas a hereditariedade o que somos ou que seremos. Segundo ele,

[...] Se sou projeto desde meu nascimento, é impossível distinguir em mim o dado e o criado, impossível, portanto designar um único gesto que seja apenas hereditário ou inato e que não seja espontâneo – mas, igualmente, um único gesto que seja absolutamente novo

em relação a essa maneira de ser no mundo que sou eu desde o começo (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 137).

Dessa forma, nos percebemos como fruto de tudo o que nos envolve, a natureza, nossa história, nossas relações e

[...] só podemos ver diante de nós e sob o aspecto de fins aquilo que nós mesmos somos, de modo que nossa vida tem sempre a forma do projeto e da escolha e assim nos parece espontânea (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 137).

Porque somos um e somos todos ao mesmo tempo. Somos as nossas relações e o nosso mundo, assim como somos o mundo do outro o qual convivemos porque nossos mundos estão atados.

Para Zumthor (2000, p. 55-56) a cultura pode ser

a prática própria de um grupo humano em todos os domínios que implicam conhecimento. Assim, a cultura constitui o fundamento da vida em sociedade e, inversamente, vida social implica necessariamente cultura.

Ainda para o autor, tudo o que designa a palavra cultura é determinado pela evolução dos meios e modos de comunicação. Todo o conhecimento desenvolvido em determinado grupo social pode ser passado adiante, construindo pontes entre gerações, difundindo seus saberes, criando e recriando costumes, comunicando-se. Para o autor comunicar; “não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2000, p. 61) criar um hábito, identificar uma sociedade. Dessa forma, compreendemos que a

cultura está presente em nosso cotidiano, é ela que, como construção humana, recursivamente edifica o que somos e como nos relacionamos com o mundo. Para ele, o corpo é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, o ponto de origem e a referência do discurso. Podemos entender que a cultura está no corpo e no mundo. Ela pode se estabelecer em um contexto no qual

[...] indica muito claramente que se trata de uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói (ZUMTHOR, 2000, p. 90-91).

Nessa perspectiva, entendemos a cultura a partir de vários olhares que sempre partirão do corpo, do outro e do entorno que entrelaçados compõem,

[...] um conjunto complexo e heterogêneo de condutas e modalidades discursivas comuns que determinam certa faculdade de todos os membros do corpo social produzirem certos signos e identifica-los e interpreta-los da mesma forma (MEDEIROS, 2010, p. 10).

A partir da fundamentação apresentada, e traçando um paralelo com a temática aqui desenvolvida, percebemos o quanto o conceito de cultura e seus reflexos são significativos na GR. Mesmo se considerarmos a grande influência da Rússia enquanto referência técnica em todos os aspectos que a compõe na atualidade, o olhar artístico impede que as coreografias fiquem restritas a esse aspecto apenas. E aí a cultura, que já está ali representada na GR pelo simples fato de existir

enquanto esporte, se abre de forma evidente nas escolhas da ideia a ser abordada, na gestualidade a ser representada, na escolha da música.

Percebemos no conjunto espanhol a dança, os gestos, os olhares, as mãos, as batidas dos pés sobre o tablado, a cultura de forma plena. Não porque estejam apresentando um passo de dança típico, mas porque esse passo tem um significado que lhes é real, movimentações que lhe são próprias e que só as espanholas conseguem com tanta verdade porque expõem os símbolos da sua cultura registrados no corpo e enlaçado com os outros corpos com uma significação tão intensa que só os mínimos detalhes diferenciam. Percebamos as mãos, expressivas, abertas em prontidão, a pose sempre em ataque, um olhar que desafia, parece que sempre estão destinadas a luta ou mesmo provocando-a, assim como os toureiros nas arenas que com sua capa vermelha instigam os touros e os iludem até a morte. Esses gestos estão sempre presentes nas coreografias espanholas.

Entretanto a cultura a que nos referimos e a qual visualizamos na GR não está restrita apenas de um país que representa a si próprio, mas também é visível entre os países que buscam referências em outras culturas para a construção de suas coreografias. De fato, a necessidade de compor sequências de movimentos que transcendam os aspectos técnicos é um convite à investigação de temas que podem vir através da música, como no caso do conjunto espanhol, através de filmes, de livros, um quadro, um número infinito de possibilidades que instigam o caminhar por diferentes formas de expressão e por culturas as mais díspares.

O desafio de criar formas e enlaces inusitados diferencia uma equipe da outra. A interpretação das ginastas sobre a ideia desenvolvida demanda uma apropriação consistente sobre o

que está sendo composto. E, assim, a cultura transita no meio ginástico, tanto na valorização e conhecimento adquiridos através das pesquisas necessárias à composição, quanto no reconhecimento e na aproximação da cultura de outros países ou comunidades. Podemos comprovar a diversidade cultural nas coreografias de GR ao assistirmos qualquer campeonato, quer seja regional ou internacional. Ali estará presente uma diversidade significativa de compreensões sobre a cultura e esse fato instiga a apreciação (VELARDI; MIRANDA, 2010). Portanto, ao considerarmos a GR, como “um sistema cultural de significações plásticas, animadas e poéticas”, (NÓBREGA, 2013, Informação verbal)¹¹ traduzidas pelas coreografias apresentadas e submetidas a avaliação com fins competitivos, poderemos perceber o entrelaçamento entre o corpo e a cultura, como alguns dos pilares que teceram a GR que hoje conhecemos, nesse caso utilizando o esporte como palco onde essa tessitura está representada.

Para compreendermos melhor essa trama é preciso saber que a ginástica e o esporte como entendemos hoje, tiveram origem em uma mesma época, porém em locais diferentes e com objetivos diferentes. No entanto, fatos históricos transformaram a configuração dessas práticas corporais. O esporte moderno institucionalizou os jogos populares, assim como a ginástica, impondo-lhes uma mudança de significado e de função. Essa transformação deu-se através de uma elite que se apropriou das práticas dotadas de funções sociais, assim como ocorreu com a música ou a dança, convertendo-os em exercícios corporais:

atividades que são o seu próprio fim, espécie de arte pela arte corporal, submetidas a regras

¹¹ Nóbrega, T. P. durante a qualificação dessa dissertação em agosto de 2013, no laboratório VER/UFRN.

específicas, cada vez mais irredutíveis a qualquer necessidade funcional, e inseridas num calendário específico (BOURDIEU, 2003, p. 185).

Como consequência, tivemos à mercantilização dessas atividades, que adquiriram um status de espetáculo, seja para uso político ou comercial. Nessa perspectiva:

O desporto que temos é o que a história, a cultura e a sociedade têm legitimado. Com todas as suas virtualidades e excessos, mas um desporto do homem, por ele construído à sua dimensão (MARQUES apud BENTO; MARQUES, 1993, p. 31).

Para manter-se viva frente a tantas mudanças, a GR foi modificando-se na tentativa de ampliar seus horizontes e continuar sobrevivendo enquanto prática corporal. Essa influência se manifestou tanto na técnica quanto nos aspectos metodológicos, segundo Langlade e Langlade (1970). A partir dessa constatação, percebemos que a característica atual da GR apenas reflete uma trajetória que foi sendo delineada, não aleatoriamente, mas vinculada as transformações sociais de cada período histórico. Sua caracterização foi aculturada assim como as artes, a ciência, a educação, porque é fruto da sociedade e da cultura em que está inserida. Dessa forma entendemos que,

Num dado momento um esporte é um pouco como uma obra musical; uma partitura (uma regra do jogo etc.), mas também interpretações concorrentes (e todo um conjunto de interpretações do passado sedimentado); e é com tudo isso que cada novo interprete se

defronta mais inconsciente do que conscientemente, quando propõe sua interpretação (BOURDIEU, 2004, p. 215-216).

Assim está configurada a GR. Paradoxalmente, a busca pela uniformidade das características da modalidade submetida a um conjunto de regulamentos¹² escritos e divulgados para que seja utilizado em todo o mundo, desperta a necessidade de tornar heterogêneo, diferente, exclusivo, inusitado o que a institucionalização da ginástica pelo esporte quer homogeneizar. A composição das coreografias ginásticas tem esse objetivo, responder as regras e ao mesmo tempo encontrar tangentes que as tornem únicas. E a cultura faz esse papel, ao permitir que apesar de aparentemente sermos iguais, somos na verdade heterogêneos, o que não nos permite o fechamento sobre nós mesmos e a submissão cega às regras de convivência, porque entendemos que as nossas respostas a determinadas situações correspondem ao que culturalmente nos alicerçou. Como afirma Zumthor (1993, p. 117) “Toda cultura comporta uma heterogeneidade originária”.

Ao estabelecermos um paralelo com a GR, podemos perceber no conjunto espanhol, o quanto a cultura própria o diferencia dos demais países, assim seria também com as russas, com as búlgaras ou com qualquer outro conjunto. No conjunto espanhol, percebe-se o quanto existe coerência entre a ideia da coreografia e a cultura. A escolha da música indica também a

¹² Regulamento – o Código de Pontuação na GR é o documento que rege todo o planejamento da modalidade. Suas normas influenciam tanto o treinamento quanto o processo de criação. As treinadoras e ginastas “vivem” em função dele e na tentativa de superá-lo, principalmente no nível dos conjuntos descritos nessa pesquisa.

forma como esse grupo percebe a si mesmo. A seleção dos movimentos que ligam as dificuldades reflete a sensação causada pela música em cada componente, por mais que as expressões possam ser dirigidas, não há como escapar do sentimento que lhe invade ao escutar o tema escolhido. O corpo responde ao que sente porque não está dissociado do mundo nem do outro. Segundo Merleau-Ponty,

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 253).

Nesse contexto multifacetado que envolve a modalidade, é que percebemos no entrelaçamento do corpo com a cultura na GR, a diversidade de teias que são lançadas sobre a modalidade. Essas teias iniciam com a própria concepção de esporte, seu desenvolvimento, suas regras, a escolha de transgredir os regulamentos sem, no entanto, abandoná-lo, a opção por representar suas origens ou por conhecer outras formas de expressão. O desejo e o desafio de consolidar-se como esporte olímpico. O desejo de manter-se bela, porém sem perder a objetividade frente a uma realidade que contradiz essa relação. Enfim, acreditamos que a cultura é quem constrói esses enredamentos porque somos todos frutos dela, a GR inclusive.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 465), somos natureza e cultura, entrelaçadas,

Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal, entrelaçando-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural

e continua.

Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sinta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana à qual serve [...] A civilização da qual eu participo existe para mim com evidência nos utensílios que ela se fornece. Se trata de uma civilização desconhecida ou estranha, maneiras de ser ou de viver podem repousar sobre ruínas, sobre os instrumentos quebrados que encontro ou sobre a paisagem que percorro. O mundo cultural é agora ambíguo, mas ele já está presente. Há ali uma sociedade a conhecer [...] (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 465-466).

Assim é a GR, que como esporte, reflete a cultura a qual está inserida. Uma construção recente que foi se alinhando ao que considerou ser importante para a sua permanência no cenário esportivo. Dessa forma nos ancoramos no pensamento de Merleau-Ponty (2004a, p. 467) que afirma que “A constituição de outrem, não ilumina inteiramente a constituição da sociedade, que não é uma existência a dois ou mesmo a três, mas a coexistência com um número indefinido de consciências”. Para nós essas infinitas consciências são determinantes para a continuidade de qualquer que seja a forma como a cultura se apresenta.

Enfim, encerrando a aproximação com os conceitos elencados nesse trabalho, é hora de recompor o que acreditamos

estar imbricado na essência da GR. O que antes para mim era só corpo, aparelho e música, tomou outra configuração. Agora vejo um corpo expressivo, um aparelho que se adere a esse corpo tornando-se um só elemento e a música que artisticamente abraça-os e nos envolve numa experiência estética que não passa despercebida. Reconhecemos que esses conceitos forma amplificados pelo olhar fenomenológico, o que torna todas essas novas compreensões um caminho aberto e inacabado que me conduz para novas descobertas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BENTO, J.; MARQUES, A. **A ciência do desporto, a cultura e o homem**. Portugal: FCDEF, 1993.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa, Portugal: Fim do Século Edições, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- DIAS, Helena. **Código de pontuação ginástica rítmica desportiva**. Federação de ginástica de Portugal, 2012.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoría General de la Gimnasia**. Buenos Aires: Editora Stadium, 1970.
- MARQUES, A. Desporto, arte e estética: fronteiras e espaços comuns. In: BENTO, J.; MARQUES, A. **A ciência do desporto, a cultura e o homem**. Portugal: FCDEF, 1993. p. 31-39.
- MARQUES, R.; ALMEIDA, M.; GUTIERREZ, G. Esporte: um esporte heterogêneo: estudo sobre o esporte e sua manifestação na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 225-242, set./dez. 2007.
- MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2010. 130 p.

MENDIZÁBAL, Suzana, MENDIZÁBAL, Isabel. **Iniciación a la Gimnasia Rítmica Deportiva**. Madrid: Gymnos, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac: Naify, 2004b.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do pensamento moderno).

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Fenômeno esportivo e terceiro milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000.

NÓBREGA, T.; MOREIRA, W. W. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **CRONOS**, v. 9, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1781/pdf_31>. Acesso em: 29 jan. 2015.

ORTEGA Y GASSET, José. **Adão no paraíso e outros ensaios de estética**. 6. ed. São Paulo: Cortês, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortês, 2002.

VELARDI, M.; MIRANDA, M. L. J. A Dança Moderna na preparação técnica e artística em Ginástica Rítmica. In: PAOLIELLO, E.; TOLEDO, E. (Org.). **Possibilidades da Ginástica Rítmica**. São Paulo: Phorte, 2010. p. 185-218.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTEBOL ENTRE OS POVOS INDÍGENAS KARIPUNA¹

Marcio Romeu Ribas de Oliveira

Introdução

Este texto tem como pressuposto indicar breves considerações sobre o esporte futebol e sua prática entre os povos indígenas Karipuna. O contato inicial se dá numa tarde de sol na cidade do Oiapoque, extremo norte do Brasil e do estado do Amapá. No mês de julho de 2009, ao participar do módulo do curso de licenciatura intercultural indígena, Campus Norte², da Universidade Federal do Amapá³. Curso que envolve povos indígenas do Amapá e norte do Pará, entre esses povos estão os Waiãpi, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã, Apalai, Tiriyo, Palikur e Karipuna. O convite foi feito para estabelecer uma conversa sobre uma proposta, conjuntamente com os/as estudantes do curso, em relação às práticas corporais nas escolas indígenas. Nomeamos a nossa proposta: *Educação Física como linguagem*:

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada, no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus, 2011, com o título Imagens do Futebol entre o povo indígena Karipuna.

² Atualmente, Campus Binacional do Oiapoque.

³ O curso é desenvolvido em módulos, neste módulo foi desenvolvido no campo da Linguagem e Artes, uma discussão sobre o campo da Educação Física.

práticas corporais e incorporais na escola indígena, título que implicava a cosmologia que o corpo e suas práticas encenam nas sociedades indígenas. Nas discussões que foram enredadas em nossos encontros, o tecido central era o de valorizar, reconhecer e inventariar as práticas corporais desses povos indígenas.

Percebendo na ideia uma construção coletiva dos povos indígenas a respeito das práticas corporais, num caminho de valorização cultural, fortalecimento do conhecimento indígena e identificação das práticas cotidianas como elementos instituintes dos saberes e fazeres sobre as práticas culturais de movimento produzidas nas aldeias. Entretanto, dentro da metodologia dos encontros na disciplina, propusemos uma investigação inventariada de práticas culturais de movimento que estão/estariam presentes no cotidiano das aldeias. Nesse inventário aparece, repetidamente, e entre vários povos indígenas, o componente futebol, *jogar futebol, competir com “os parentes” do Suriname, correr no futebol*, e, talvez, por fim e com maior ênfase, *o futebol é do nosso costume*.

Ao voltarmos, brevemente, no que diz respeito ao tema da valorização da cultura dos povos indígenas, podemos acreditar que o futebol, em sua dimensão esportiva e nas suas múltiplas interpretações é um componente importante da cultura cotidiana indígena.

Essas questões iniciais empenharam algumas possibilidades de pensarmos o futebol entre os povos indígenas Karipuna, e se enredam nessa problemática, como a prática esportiva do futebol se apresenta e se relaciona com a vida cotidiana nas aldeias do povo indígena Karipuna?

Do ponto de vista do tecido metodológico os procedimentos da proposta fotoetnográfica de Achutti (1997, 2004) foram experimentados na aldeia Manga e na cidade do

Oiapoque, o período do trabalho foi em novembro de 2010 e em fevereiro de 2011.

Para Achutti (2004, p. 109) ao argumentar sobre sua proposta,

Uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que compo-
nham uma sequência de informações visuais. Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador.

De tal maneira que a narrativa fotoetnográfica seja um universo de interpretação “visando a uma composição que mostre a singularidade cultural de um determinado grupo social ou de subgrupos que vivem em sociedades diversas” (ACHUTTI, 2004, p. 92). Dessa forma, apresentar as práticas esportivas na vida cotidiana e seus enredamentos no campo da prática esportiva entre os povos indígenas, através de uma narrativa visual, mesmo em tão pouco tempo, não necessariamente seria estabelecer uma imagem fixa das práticas esportivas nas aldeias indígenas. Antes disso tudo, é necessário perceber a necessidade de contato com os povos indígenas, assim como o cuidado com as estratégias metodológicas desse contato, não obstante o fato de que esses povos foram e são marginalizados nas suas práticas culturais, estranho seria se tudo fosse tão fácil de acessar em seus aspectos culturais. A questão supracitada indicia os percursos teóricos e metodológicos praticados em outras dimensões temporais, exercidas pelos povos indígenas e a necessidade de entender a continuidade do percurso da pesquisa.

Nesse sentido, Achutti (2004, p. 94), comenta:

Durante a fase de trabalho de campo, o pesquisador pode utilizar diversas técnicas de pesquisa que enriquecerão o estudo etnográfico e lhe conferirão maior profundidade. Há muito tempo, o gravador, a máquina fotográfica, a câmera de cinema e o vídeo vieram se juntar ao tradicional bloco de notas. Cada uma dessas ferramentas engendrou novas técnicas de coleta e descrição dos dados mais ou menos específicas conforme o tipo de material pesquisado.

A trama do futebol indígena dos Karipuna

Naquele sábado, numa tarde de sol exuberante, o estádio municipal do Oiapoque começava a receber um bom público, os povos indígenas Karipuna chegavam em caminhões vindos da aldeia. Subi com a filmadora, a fim de registrar a prática corporal esportiva, ao chegar numa humilde cabine de reportagem, encontro com um “jornalista esportivo”, iniciando seus trabalhos de locução e registro do “clássico indígena de grande rivalidade”. O locutor comenta que os jogos de futebol entre os povos indígenas são uma sensação na cidade, muito prestigiados e aguardados, resultado das características da elevada força física e da quantidade de gols – comenta o “jornalista”. Essas características identitárias produzidas pelos não-índios sobre o futebol praticado entre os povos indígenas, exibem a necessidade de problematizar a identidade do que é ser indígena, e que em muitos momentos é uma visão ingênua e pouco produtiva para entender tais povos, em outros momentos tal identidade se acopla a uma questão produzida, pela proximidade vivida pelos povos indígenas com os não-índios. Para Eduardo

Viveiros de Castro (2006, p. 42), sobre a identidade indígena e sua visibilidade:

[...] acho que um dia vamos chegar lá – que índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer.

Das conversas realizadas nos encontros do curso de formação de professores/as, era visível a importância do esporte como prática cotidiana entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Os Karipuna destacaram a presença do futebol na aldeia, por volta da década de 1960, vindo do contato com os não-índios, talvez seja possível acreditar que a presença e contato com os não-índios, no afã de instituir hábitos “civilizados” e “civilizantes” para esses povos, utilizou do esporte, e principalmente do futebol, numa primeira instância, como mobilizador da cultura não indígena nas aldeias indígenas (ALMEIDA, 2010).

Para Tassinari (2003, p. 370),

os jogos de futebol chegaram ao Curipi junto com a escola, como atividades das aulas de Educação Física. Passaram a funcionar, porém, como importantes ocasiões para articulação, reiteração e ativação do intercâmbio entre diferentes círculos de famílias. Tanto aqueles formados pelas próprias famílias Karipuna, como círculos mais amplos que reúnem times de outros povos indígenas ou mesmo das cidades vizinhas. A forma como os times se constituem no interior do Curipi, o modo como os Karipuna utilizam os torneios para “aproximar” famílias de fora, as tensões e acordos

manifestos nesses torneios fazem dos jogos de futebol verdadeiros idiomas sobre as relações interfamiliares e étnicas.

A autora contribui para o entendimento das práticas esportivas como algo muito além da prática esportiva, como uma linguagem, um evento dinâmico, múltiplo em seus sentidos e significados. Dessa forma o futebol deve ser entendido enquanto uma prática cotidiana nas aldeias, mas não é uma prática “tradicional” dos povos indígenas, pois o esporte é uma invenção burguesa, como argumenta Grando (2010, p. 109), ao tratar do povo Bororo,

[...] mesmo sendo o futebol um esporte da sociedade envolvente, traduz outros sentidos e significados como jogo apropriado e vivenciado como estratégia para uma educação intercultural bororo, garantindo o que Mauss (1969) afirma ser a educação que não se separa da instrução.

Em nossas observações entre os Karipuna, da Aldeia Manga, percebemos dois times que jogavam no campeonato de futebol amador do Oiapoque, times que exibem relações de parentesco, dentro dos seus times como entre os times. Como, por exemplo, primos que são zagueiros de um time e atacantes do outro time, há, também, a presença de não indígenas, pelo menos num time da aldeia, tal questão pode indicar a necessidade de uma possível melhora na *performance* nas competições locais, e com a presença de não indígenas isso seria alcançado; num outro entendimento é possível pensarmos que a qualidade do time, faz com que não indígenas tenham interesse em jogar nos times indígenas, assim é possível indicar que a presença da sociedade

envolvente da cidade do Oiapoque estabelece essa mediação e os não-índios queiram participar das práticas esportivas do time.

No outro time, só é permitida a entrada de indígenas para jogar. Do ponto de vista técnico o time que tem não indígenas já foi campeão do campeonato amador da cidade do Oiapoque, o outro ainda persegue tal feito, as diferenças entre os times são muito grandes, tanto da estrutura, como na elaboração de certo orgulho na Aldeia do Manga, e em contrapartida, “gozações” e provocações são frequentes entre os praticantes.

No jogo que assisti, as arquibancadas estavam cheias de mulheres indígenas, crianças indígenas e homens indígenas e não indígenas, presentes para o acontecimento futebolístico. A torcida é considerada pelos não indígenas como a mais animada nos jogos da cidade, a torcida das mulheres indígenas movimentava o jogo aos gritos, tanto quando a bola se aproxima do gol ou na sua distância. Tudo num clima de muita alegria. Conversando com alguns indígenas, foi comentado o processo de aproximação desse povo indígena e a prática do futebol. O início do futebol foi marcado pela força física, resultado das práticas corporais desenvolvidas nas aldeias, como caçar, pescar, o trabalho na roça, o que dava um excelente preparo físico para os indígenas, em detrimento da pouca técnica. Segundo relato de um representante da Aldeia Manga, os indígenas faziam muitos gols no primeiro tempo, mas no segundo tempo cansavam e acabavam perdendo para os não-índios.

Nessa estada em julho, o time da aldeia Espírito Santo estava sendo assessorado por um professor de Educação Física. Tática utilizada para tentar melhorar seu rendimento técnico e tático no campeonato. Essas breves considerações intentam entendermos a prática do futebol nas aldeias indígenas, num primeiro momento é necessário afastarmos-nos de posições que entendem

a presença do futebol nessas aldeias como fruto da aculturação desses povos, ausência da identidade indígena, apropriação do esporte de alto rendimento não indígena, esportivização e ausência das práticas tradicionais de movimento. Nos estudos sobre o futebol, desenvolvidos por Fassheber (2006, 2009) sobre os Kaingang e nos de Vianna (2008) sobre os Xavante, apontam para uma compreensão da relação de saberes, educação entre culturas e interculturalidade, ressignificação dos sentidos e significados produzidos nas práticas esportivas na aldeia. Práticas que se entrelaçam nas dimensões do conhecimento localizado nas aldeias, na forma de conhecimento material e imaterial, como explica Gallois (2008) desses povos sobre o futebol.

Podemos entender o esporte na aldeia como uma trama muito complexa, para tanto Sarlo (2005, p.78), comenta a dimensão conceitual do sentido da trama:

[...] pode-se dizer que ela encerra uma vontade construtiva e reconstrutiva, explicativa e causal. Tudo isso é verdade, e mais. A trama é um relato, ainda que fragmentário e provisório, em que se constroem hipóteses de vínculos e se traça um movimento (às vezes chamado processo); a trama busca conexões e, quando o faz, não pode garantir de antemão que os pontos ligados pertençam uniformemente ao mesmo nível, nem que a forma das ligações seja a mesma em todos os momentos da trama: num determinado capítulo, dados culturais e artísticos poderão ligar-se a transformações políticas; mas isso não garante que, no capítulo seguinte, a literatura ou a arquitetura não apareçam afetadas por mudanças quantitativas ou qualitativas na população. E, para complicar ainda mais as coisas, o que se encontra na emergência de um fenômeno não necessariamente pode ser descrito como

ausência no momento de sua dissolução. Nas tramas, os fios se juntam e se separam, há pontos de condensação onde tudo parece estar presente, onde a história que a trama tenta contar dá a impressão de ser o lugar de confluência de uma porção de histórias que, mais adiante, talvez voltem a se separar. Uma trama constitui uma sintaxe cujos princípios são hipóteses e costuma estar regulada por uma idéia (ou por várias, às vezes em conflito) do que seja uma história que vale a pena ser contada: os sujeitos, as séries de fatos, a relação entre fatos e sujeitos, a perspectiva, os modos da figuração e do discurso.

Entender a prática do futebol na Aldeia Manga pelo sentido da trama de Sarlo enreda ao, como escreve Viveiros de Castro, o visível nas práticas culturais de movimento entre os povos indígenas é muito mais complexo do que apenas acreditar que estão deixando de ser indígenas por estarem jogando futebol, e que em detrimento de suas práticas tradicionais o futebol estaria sendo hegemônico nas aldeias, ou que as práticas culturais indígenas estão paralisadas no tempo e no espaço. É muito claro que nas aldeias a prática do futebol é vivida em seu cotidiano, principalmente no seu fim de tarde, vivências que produzem acontecimentos e que os transcrevo:

[...] fomos jogar no campo com os indígenas, ao chegar vimos alguns jovens jogando numa trave, eram cinco os que estavam jogando, depois chegou mais um, que tinha nos ajudado a chegar ao campo, eles estavam jogando “rebatida”. Como é conhecido por mim, não investiguei o nome do jogo que praticavam, talvez seja necessário denominar qual é o jogo. Eles terminaram de jogar e se dirigiram para o outro lado, já tínhamos pedido

para jogar “de fora” o mesmo jogo que eles jogavam, não obtivemos nenhuma resposta, mas pela condução do que faziam, foi possível que iríamos todos jogar uma partida em traves pequenas, os não índios ficaram num time com mais dois indígenas e do outro lado quatro indígenas no mesmo time, todos estavam com chuteiras para jogar futebol, demonstravam habilidade no drible, na condução da bola, e o jogo foi vivido em sua totalidade, nenhum tipo de agressividade foi notada, depois fiquei pensando na lógica do jogar como um ato de entrega e divertimento mútuo, não existe ou não existiu nenhum tipo de cobrança, nenhum tipo de xingamento, apenas sorrisos, sorrisos nos gols feitos e sorrisos nos gols perdidos, sorrisos nas jogadas certas e sorrisos nas jogadas perdidas, é verdade que estávamos brincando, mas isso, em outras atividades esportivas, como no futebol não indígena é sempre muito visível, a vitória é sempre a razão e última lógica da atividade, não se joga pelo jogar, mas se joga para vencer o outro. Não percebi isso no jogo, senti a necessidade da brincadeira, bem, foi o primeiro jogo, agora teremos todas as tardes para pensar nisso e para jogar bola. (ANOTAÇÕES PESSOAIS)

De acordo com Fassheber (2009, p. 117),

Conseguem também organizar a própria sociedade a partir desse esporte: mitologia, organização social, centralidade, parentesco, trânsito entre Terras Indígenas, gênero e religião são aspectos notáveis. Ademais a noção tradicional de força Tare – expressão física e simbólica de seus corpos – é afirmada em seus jogos e torneios. Assim, denominamos de Etno-Desporto o processo de mimesis do esporte global pelos Kaingang que permitem-nos pensar sua identidade étnica.

Ao indicar a presença do Etno-Desporto entre os Kaingang, Fassheber aponta para uma dimensão relacional dessas práticas esportivas, posto que em muitas análises há um procedimento de acreditar que esses povos indígenas estejam perdendo suas tradições, pelo acesso à cultura envolvente.

O que é importante mencionar, e que Gallois⁴ indica como uma forma contemporânea de sociabilidade desses povos indígenas com os não-índios, diz respeito a rede de relações de troca e mudanças que a cultura opera nesses encontros. Para a autora não é possível pensar a cultura como uma dimensão centrada nas dimensões tradicionais, para ela há uma escolha desses povos indígenas em manter o que é necessário para a sua sobrevivência, tanto física como cultural. E nesses encontros com os não-índios isso ficará claro, entretanto, é necessário entender que esse é um procedimento dos povos indígenas e não dos não-índios. Entender, então, de antemão que o esporte na aldeia tem características étnicas, como aponta Fassheber, indica procedimentos teóricos e metodológicos que se enredem nessa trama.

Nesse sentido, Fassheber (2009, p. 125) indica a ideia de uma incorporação, fato que indica que os povos indígenas, podem ressignificar a presença do esporte nas aldeias, elaborando novos sentidos e significados para a prática esportiva, principalmente com a relação cosmológica desses povos.

Daí a incorporação do Futebol ter soado como boa metáfora das guerras e dos jogos de guerra Kaingang. Jogo de guerra ressignificado

⁴ Curso ministrado pela professora Dr^a Dominique Gallois, no Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, sede Amapá em outubro de 2008. O curso tinha como tema a formação para um olhar antropológico na educação indígena.

pela faculdade mimética, com novas configurações de identidade.

Dessa forma é necessário entendermos as diversas manifestações, sentidos e significados que os povos indígenas estabelecem no encontro com o futebol, talvez isso indique transformações na cultura indígena, efeitos produzidos pela evidência do esporte moderno não indígena nas aldeias. Fato que não se pode desprezar, pois inerente as práticas cotidianas esportivas não indígenas, como a sobrepujança, as comparações objetivas, violência e espetacularização podem se relacionar nesse procedimento etnográfico, pois é uma relação de alteridade, marcadamente não é uma rua de mão única, mas um enredamento de saberes culturais entre os povos indígenas e os não índios.

Técnicas corporais, com regras, incluem entre outras coisas, jogos tradicionais e esportes modernos. Regras são controles sociais presentes em ambos os casos. A diferença entre ambos está, talvez, tanto na maior rigidez de regras no segundo caso quanto há de espontaneidade no primeiro. Entre os dois, por efeito da mimesis, insere-se o caso das transformações nos jogos tradicionais indígenas e a não tão recente incorporação dos denominados esportes modernos dentro das TIs, principalmente o Futebol (FASSHEBER, 2009, p. 125).

Imagens do futebol

Figura 1 – Torcedores – Oiapoque



Fonte: autoria própria

Figura 2 – Campo de futebol da Aldeia Manga, etnia Karipuna – Oiapoque



Fonte: autoria própria

Figura 3 – Jogadores Karipuna se preparando para o jogo e torcedores – Oiapoque



Fonte: autoria própria

Figura 4 – Jogador Karipuna – Oiapoque



Fonte: autoria própria

Considerações finais

O futebol praticado entre os indígenas é uma prática intercultural étnica. Ao nos aproximarmos das práticas culturais de movimento dos povos indígenas vivenciamos aspectos da cosmologia indígena, das relações sociais produzidas no cotidiano das aldeias, dos aspectos singulares da aprendizagem entre os diversos povos indígenas e da presença da diferença nos modos de ser indígena. É muito claro também, a necessidade de um deslocamento de nossos modos teóricos e metodológicos aprendidos ao longo da prática científica, em muitos casos e momentos a teoria e a metodologia não funcionam como nos manuais, necessitando de um artesanato científico, de uma valorização dos saberes tradicionais e um distanciamento das ideias fixas sobre o que pensamos sobre os povos indígenas.

Em outro aspecto, desestabilizar o fenômeno esportivo, principalmente no que se refere aos conceitos e modos de apreensão produzidos pelos não indígenas, afasta-nos de oferecermos alguns elementos de análise prematuros, e não significa se furtar a preencher algumas lacunas, mas, de certa forma, entendendo que essas análises podem conter uma série de *a priori* etnocêntricos, e que só cabem em sociedades que não são indígenas, em muitos casos operamos com processos teóricos e metodológicos que aprisionam as práticas observadas, corroborando a necessidade de revisitarmos nossas práticas de fazer ciência.

Nesse caso, o retorno ao mundo não indígena já não é mais o mesmo, e a percepção equivocada que os índios não são tão índios vai sendo deixada de lado e vamos percebendo que ser indígena é muito mais do que se aparenta, é um convívio entre coisas visíveis e invisíveis, e que, por muito tempo e pelas

práticas científicas produzidas no interior da academia, fomos deixando de ver, ao trazer essas breves considerações sobre o futebol, talvez possamos contribuir para percebermos que a prática de futebol não altera o modo de ser indígena, mas, muito mais, o futebol deixa de ser visto como prática ocidentalizada de se jogar bola.

Vai tomando características singulares, vai se transformando também, vai deixando de ser essencialmente competitivo, para produzir uma rede de sociabilidades nas aldeias, vai criando espaços e tempos de convívio, de conversa, de aprendizagem sobre as práticas culturais de movimento, é uma linguagem acessível e com muitas possibilidades de instituir outras características na prática hegemônica do futebol. Aproxima “os parentes”, nesse primeiro momento são essas imagens do pensamento que vão sendo tecidas, é necessário acreditar que tudo isso pode ser diferente do que pensamos que seja. E um aspecto porvir é a presença de tais temas na formação inicial de professores e professoras de Educação Física, tanto indígenas como não indígenas.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Editora da UFRGS, 2004.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros. Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica. In: GRANDO, Beleni Salet; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 121-138.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2006.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. Etno-desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang. In: PRÊMIO BRASIL DE ESPORTE E LAZER DE INCLUSÃO SOCIAL, 2009, Brasília. **Coletânea de premiados de 2008**. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. p. 117-136.

GALLOIS, D.T. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2008.

GRANDO, Beleni S. O jogo da educação do corpo e a identidade Bororo em espaços de fronteiras culturais. In: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. v 1. 168 p.

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias.** São Paulo: Edusp, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá.** São Paulo: USP, 2003.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Boleiros do cerrado: índios Xavantes e o futebol.** São Paulo: Annablume; Fapesp; ISA, 2008.

VINHA, Marina. **Corpo - Kadiwéu: jogo e esporte.** 2004. Tese (doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto, RICARDO, Fany (Org.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: Instituto SocioAmbiental, 2006. p. 130-161.

CORPO E EPISTEMOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mackson Luiz F. da Costa
Aguinaldo César Surdi
Judson Cavalcante Bezerra
Moaldecir Freire Domingos Júnior

Introdução

O campo acadêmico da Educação Física iniciou-se na década de 80 do século XX, com um movimento denominado de “crise”. Medina (1983), em seu famoso livro *Educação Física cuida do corpo... e “MENTE”*, declarou que a Educação Física precisava “entrar em crise”. Desta forma, o autor quer enfatizar sobre a necessidade de um questionamento sobre a identidade epistemológica que essa área devia enfrentar. Portanto, as décadas de 1980 e 1990 foram protagonizadas pelo debate referenciado nas ciências sociais e humanas, levando em consideração principalmente o caráter epistemológico.

No entanto, Bracht (2003), retomando a história da Educação Física, observou que ela ainda está marcada pela dissociação entre conhecimento e intervenção. Foi assim no período chamado higienista, militarista, e esportivista, e não é diferente em tempos atuais, mesmo já passadas mais de duas décadas do início da “crise”. Desde o seu surgimento, a Educação

Física tem uma relação distante entre o conhecimento acadêmico e o sentido da legitimação do seu fazer pedagógico.

Atualmente, o campo de conhecimento da Educação Física apresenta uma atividade epistemológica muito ampla, relacionada com diversas problemáticas. Essa pluralidade de problemáticas faz com que a área não se restrinja a um único objeto de estudo, permitindo que as discussões se encontrem em constante transformação.

No âmbito da atividade epistemológica, nos deparamos com a revisão de conceitos, métodos, problemáticas de investigação, corpo de conhecimento que definem determinada área, relação entre os diversos saberes, limites do próprio conhecimento, linguagem, dentre outros questionamentos (MENDES, 2009, p. 3).

Um dos objetos de estudos da Educação Física, que apresenta uma reflexão marcante, está relacionado com a temática do corpo. Nóbrega (2006) diz que a problemática do corpo pode apresentar indicadores para a configuração epistemológica da Educação Física, haja vista a existência de um número significativo de pesquisas que enfocam questões relativas ao corpo. Podemos encontrar pesquisa sobre sociologia do corpo, filosofia do corpo, antropologia do corpo, corpo e epistemologia, corpo e Educação Física escolar, dentre outras.

No campo da Educação Física escolar, as compreensões de corpo foram sendo materializadas na prática pedagógica, mostrando que os estudos em torno do corpo e as maneiras como ele é divulgado na sociedade implicam diretamente nas relações que se tem com ele na escola.

Ampliar as discussões sobre o corpo é de extrema importância, pois a informação, a experiência ou a prática são

necessárias, mas insuficientes, por se restringirem a uma determinada perspectiva, não abrangendo outros pontos de vista sobre o fenômeno (NÓBREGA, 2006).

Durante toda a história, a forma de se compreender e ver o corpo se modificou e se modifica; essas modificações mostram o quanto é complexa a temática do *corpo*. O corpo, assim como a cultura, tem caráter polissêmico, isto é, pode assumir vários significados (SANCHES NETO; LORENZETTO, 2008). Acreditamos que a forma com a qual o professor de Educação Física se apropria das discussões sobre o corpo interfere diretamente na sua atuação no espaço escolar, no que se refere à questão didático-pedagógica.

Pensar sobre o corpo, do ponto de vista teórico, é pensar também o modo como determinados discursos sobre o corpo se materializam em determinadas práticas sociais (NÓBREGA, 2006). Neste sentido, esse artigo tem como objetivo refletir como os discursos sobre o corpo influenciaram e/ou influenciam na atuação do professor de Educação Física na escola.

O artigo se estrutura com uma reflexão sobre o corpo, um rápido passeio pela história da Educação Física, apontamentos sobre as concepções de ensino na Educação Física e como o corpo se apresenta nelas. Dentro desse contexto, na tentativa de relacionar o corpo com a atividade epistemológica da Educação Física, partilhamos da seguinte compreensão de epistemologia:

Abrange a análise das ciências, quanto à indagação sobre os procedimentos científicos, a análise das condições sócio-históricas e do capital cognitivo acumulado, os avanços e os limites do conhecimento, a validade dos procedimentos, dos instrumentos e dos resultados das investigações; bem como outras configurações do saber, inclusive o diálogo da

Ciência com outros saberes como a Filosofia,
a Arte e a Educação (NÓBREGA, 2006, p. 59).

Tal compreensão nos impulsiona a escrever dialogando com diferentes saberes, na esperança de mobilizar professores de Educação Física a pensarem sobre o corpo e seu cotidiano escolar.

Uma reflexão sobre o corpo e um pouco de sua história

Destacar os momentos históricos sobre o corpo não é contar sua história, mas perceber as variações de significado que esse conceito sofre, uma vez que o “epistemólogo – que nisso difere do historiador – deve destacar, entre os conhecimentos de uma época, as ideias fecundas”, como nos ensina Bachelard (1996, p. 14).

Se considerarmos o período mítico, não se pode falar nem em Educação Física nem em esporte, conceitos que, segundo Santin (1992), não existiam, porque, conforme esse autor, tais atividades dependem de uma classificação conceitual. Estudos etnológicos descobriram que entre os povos primitivos não havia distinção valorativa de atividades. Todas as atividades tinham o mesmo valor e a vida humana era referência, tanto no âmbito individual como coletivo. As atividades de caça, pesca, da guerra, das corridas, lutas ou danças, tudo era exigido para manter a vida ativa, sem a noção de trabalho ou de esporte, de atividade física ou mental, da separação entre sagrado e profano, corpo, mente etc. Para esse autor, foi na modernidade que os estudiosos ocidentais, baseados na ciência moderna e seu método, criaram uma nomenclatura classificatória, ou, ainda, modelos que têm o objetivo de valorizar e diferenciar as atividades humanas.

Diante desse processo de classificação e valorização, Bracht (1999) comenta que foram projetadas perspectivas para a humanidade e não reservavam ao corpo um lugar central. Na construção de uma prática emancipatória, não atribuíram ao corpo papel importante, como também nenhum papel subversivo. A emancipação humana, ou seja, a iluminista, dar-se-ia pela razão, pela consciência desencarnada. As teorias da consciência, mesmo as de orientação positivista, são mentalistas. Portanto, nas teorias do conhecimento da modernidade, que têm sua expressão máxima no chamado método científico, o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento metódico rigoroso. Para Veiga Neto (1996), a divisão feita por Descartes entre *res estensa* e *res cogitans* construiu a base para o surgimento da ideia do controle racional do mundo.

Conforme Bracht (1999), tanto nas teorias da construção do conhecimento como nas teorias da aprendizagem, com raras exceções, quem comanda a aprendizagem é o intelecto. A inteligência ou a consciência se liberta do corpo para criar seu estatuto sobre o conhecimento. Podemos perceber que até as teorias sobre aprendizagem motora são, em parte, cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo, no que diz respeito aos processos de aprendizagem. No entanto, quais os motivos desta valorização que o corpo está recebendo atualmente? Segundo Bracht (1999), nas exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida, o corpo deve se adaptar às novas demandas da modernidade. Neste sentido, ele se torna alvo das

necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O autor ainda salienta que:

[...] o déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano (BRACHT, 1999, p. 72).

Atualmente, outro fator importante que podemos perceber é a ampliação das reflexões sobre o corpo e sua relação com a corporeidade. A corporeidade, compreendida filosoficamente como discurso, reconhece a impossibilidade de uma redução completa da experiência vivida pelo próprio discurso (NÓBREGA, 2006).

Nóbrega (2006) ainda mostra que, em Merleau-Ponty, o conceito corporeidade considera a realidade do corpo para além das dicotomias corpo e mente, sujeito e objeto, natureza e cultura. Conceitos esses formulados a partir de uma crítica rigorosa ao modo como o empirismo e o intelectualismo compreenderam o corpo em suas construções científicas e filosóficas.

Nesse sentido, Sérgio (1996, p. 64-65) menciona que:

As grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se: na corporeidade (o homem é presença e espaço na história, como corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na comunicação e cooperação (o sentido do outro nasce de sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na historicidade (a historicidade do homem consiste no fato de ele não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois ele vem de um passado-recordação, que o motiva, para um futuro-esperança, onde se projeta); na liberdade (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente reflexo e projeto); na noosfera (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquirem o sentido da totalidade humana); na transcendência (ser humanamente é agir para ser mais).

Assim, a tríade sentir, pensar e agir só pode ser compreendida como uma rede em constante movimento e inter-relação, que é sintetizada no corpo, que elabora e constrói as inúmeras possibilidades para conhecer o mundo. Neste sentido, o corpo é ato expressivo, significativo e único, que se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. A corporeidade é a realidade humana que se constrói a cada momento no mundo e, sendo a expressão a realização da corporeidade, tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. Todavia, o ser humano, sendo sua corporeidade, é, da mesma forma, infinita possibilidade de movimento criativo, gestos e expressões ilimitados, que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido.

Pensando no corpo como uma problemática epistemológica, Silva (2001) comenta que implica nos confrontarmos com sua complexidade, considerando que o corpo se mostra situado na interconexão entre a cultura e a natureza, entre o biológico e o social, segundo algumas dualidades modernas, sendo integralmente de ambos os domínios.

No decorrer da história da Educação Física, a área se moldou em diversas compreensões de corpo. Uma delas foi no que se refere ao trato higienista do corpo, influência da Medicina e do Higienismo, tratando dicotomicamente o corpo.

Uma dicotomia pode ser entendida como uma separação entre duas coisas, sempre com um conflito envolvido. As mais importantes para a Educação Física são justamente aquelas que envolvem o corpo: as dicotomias entre corpo e alma, e entre corpo e mente. Assim, a superação desses entendimentos conflitantes pode ser um passo inicial para conhecer o próprio corpo (SANCHES NETO; LORENZETTO, 2008, p. 138).

Esse trato ao corpo guiou a prática da Educação Física – seja escolar ou não – por muito tempo e, ainda hoje, ela guarda resquícios dessa influência. A biologização e esportivização das práticas existentes, inclusive nas escolas, permite-nos traçar um perfil de aproximação da Educação Física atual com os ideais burgueses disseminados no século XIX (ARAÚJO; MELO, 2006).

Mais recentemente, as relações do corpo com o meio ambiente refletiram uma tentativa de superação das dicotomias, integrando o ser humano em corpo, mente e alma, ou, pelo menos, em dimensões afetivas, sociais,

psicológicas e motoras, respeitando a subjetividade e as diferenças individuais (NETO; LORENZETTO, 2008, p. 139).

Ao iniciarmos uma investigação da Educação Física, não podemos ignorar aquilo que se passou na Europa a partir do século XIX, já que esse período influenciou diretamente as concepções da área nos dias atuais (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Os fatos históricos desse período, que foi caracterizado pela revolução, foram de grande importância para a inserção da Educação Física na escola. Em um primeiro momento, a educação do corpo nas classes mais ricas era função da família, porém com a ampla divulgação, ela passou a ser efetivada na escola pública do século XIX.

Essa mudança do privado para o público aconteceu devido às condições históricas daquele período, que foram concretizadas em diferentes contextos. O primeiro, em relação ao período pré-revolucionário e revolucionário, no qual o pensamento liberal transita da educação do corpo privado e exclusivo de uma classe, para conceber projetos educacionais em relação ao físico, estendidos a toda a sociedade. E segundo, no contexto pós-revolucionário, no qual a educação corporal, enquanto pública, é intensamente debatida no interior da Revolução Francesa e é concretizada quando a burguesia luta para que a sociedade construída mantenha as suas relações sociais (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 38).

No Brasil, a Educação Física surgiu diante da transição da sociedade escravista para a sociedade capitalista, no final do século XIX e início do século XX. Nessa época, a educação do corpo vem com o objetivo de assegurar a ordem social e o

progresso, tornando-se essencial para o início do desenvolvimento do país. O método ginástico vem como meio de alcançar os objetivos da formação do físico. A Educação Física assume, portanto, o papel de adestrar os corpos em nome de uma educação voltada para a higienização e assepsia social, além da moralização dos hábitos (ARAÚJO; MELO, 2006).

Por um bom tempo, os militares eram os designados para instruir a ginástica na escola; apenas em 1939 surge a primeira escola civil para formar professores de Educação Física e um pouco antes, em 1937, a Educação Física passa a ser obrigatória em todo território nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências, tais como: Método Natural Austríaco, Método da Educação Física Desportiva Generalizada, dentre outros (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Em 1961, houve a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no ano de 1964 o golpe militar direciona a Educação Física para o ensino do esporte com a concepção de eficiência e tecnicismo. A partir de 1970 surgem novas interpretações sobre a Educação Física, que criticavam a pedagogia tecnicista. Ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990 aparece a abordagem sociocultural, buscando a formação do “homem crítico” e, atualmente, no século XXI, estão em vigor as discussões de práticas pedagógicas que visam às concepções críticas de ensino (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

A Educação Física, como prática social, apropria-se de um conhecimento que emerge do social e o devolve de maneira sistematizada à sociedade. Tal objeto de conhecimento pode ser delimitado pelas diversas maneiras de como se manifesta o movimento humano, individual e coletivamente.

Ao ocupar-se do movimento humano como seu objeto de estudo e de abordagem social, a Educação Física não pode negar ao corpo um lugar privilegiado em suas reflexões, uma vez que é por meio deste que se manifesta qualquer atividade humana, porém, historicamente, foi atribuída à Educação Física uma finalidade instrumentalista e reducionista de adestramento e manipulação dos corpos nos espaços de manifestação da sua finalidade social em clubes, escolas, forças militares, academias de ginástica etc.

O corpo nas concepções de ensino da Educação Física

No decorrer do processo histórico da Educação Física, percebemos mudanças no trato pedagógico, que são inerentes à sociedade na qual está inserido. Em um primeiro momento, surgem os métodos ginásticos, com influência da Medicina e do Higienismo, depois nos deparamos com o esportivismo, baseado na eficiência e na técnica, que passou para o esporte recreativo, chegando ao que hoje chamamos de concepções críticas.

As pedagogias críticas, a partir dos anos 1980, tinham por objetivo empreender a crítica à concepção produtivista da educação, evidenciando sua subordinação ao desenvolvimento econômico, o que a tornava funcional ao sistema capitalista e a serviço do interesse das classes dominantes. A Educação Física, devido ao incentivo à pesquisa promovido pelo início dos cursos de pós-graduação na década de 1970, aproximou-se diretamente das ideias pedagógicas não hegemônicas e as incorporou. Assim, os professores que se formaram nessa época passaram a rejeitar a influência do modelo biomédico, a hegemonia do esporte de

competição e a docilização dos corpos, cabendo à escola ensinar a multiplicidade de elementos da cultura de movimentos.

Em consonância com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, surge a Pedagogia Crítico-Superadora, defendendo que o objeto dessa disciplina escolar é a cultura corporal, devendo ser tratada de forma histórica, evidenciando os movimentos contraditórios. Enfoca também a reflexão sobre o significado/sentido do “fazer corporal” (BRACHT, 1999).

A pedagogia Libertadora exerceu influência sobre a pedagogia Crítico-Emancipatória. Essa concepção acredita que o movimentar-se (teoria do Se-Movimentar) humano seja uma forma de comunicação, entendendo o sujeito como capaz de atuação crítica e autônoma sobre o mundo. Também aponta como proposta metodológica a tematização de elementos da cultura do movimento (DARIDO, 2003). Essas duas propostas consideram o esporte de autorrendimento um agente reproduzidor da sociedade capitalista, sugerindo procedimentos didático-metodológicos que possibilitem esclarecimento crítico a esse respeito (BRACHT, 1999).

Para as teorias progressistas da Educação Física citadas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento um fator fundamental que contribui para isso. Portanto, reproduzi-los na escola por meio da Educação Física significa colaborar com a reprodução social. Bracht (1999, p. 81) comenta que:

A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se

tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória.

Dessa forma, pessoas conscientes ou dotadas de consciência crítica poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento, além de agir de forma transformadora como cidadãos políticos. Segundo o autor, essas propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural. Para que isso aconteça é fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural.

Portanto, esse entendimento da Educação Física só terá um significado maior quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais. Entendo que essa visão do objeto da Educação Física está alcançando uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo. Os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os

discursos, mesmo que cada uma dessas culturas abordem de diferentes formas suas possibilidades pedagógicas (BRACHT, 1999).

A cultura de movimento, segundo Mendes e Nobrega (2009), possibilita uma relação entre corpo, natureza e cultura, que se configura como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, direcionado ao sentido de unidade ou, ainda, da corporeidade. Um conhecimento que permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, cultura e história. A linguagem sensível é revelada pela movimentação do criar e recriar e, ao mesmo tempo em que nos expressamos, conseguimos nos comunicar.

Os gestos, considerados bioculturais, expressam a nossa própria vida individual e coletiva porque têm um sentido histórico. As dimensões históricas, por não serem consideradas imutáveis, mostram que a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única de existir no ato do momento vivido, uma vez que o corpo humano, por estar atado ao mundo por meio de uma relação dinâmica, atribui sentidos que se renovam conforme a situação (MENDES; NÓBREGA, 2009). Portanto, em relação à história, “não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham significação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

A compreensão de cultura de movimento pode contribuir para que os professores ofereçam conteúdos na Educação Física escolar, como jogos, danças, esportes lutas e outras manifestações culturais, relacionados à realidade dos educandos, com o propósito de favorecer uma leitura crítica do mundo. Os professores poderão ter como ponto de partida conteúdos

que valorizem as singularidades de cada comunidade, discutindo e problematizando as hierarquizações culturais. Além disso, os professores poderão despertar em seus alunos a elaboração de sugestões para as problemáticas identificadas (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Nesse propósito, pensar uma prática educativa que considere um ser que é fundamentalmente corporal e que “se movimenta” é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana. É fundamental desenvolvermos uma Educação Física que se atenha à diversidade, respeita as possibilidades individuais, considera as experiências vividas de cada sujeito, explora o vasto repertório da cultura de movimento e ao mesmo tempo o transforma, conjuntamente, num processo de ensino que inclui a aprendizagem, a ressignificação e a criação. Assim, cada um, a seu modo, produz conhecimento e conseqüentemente, cultura.

Quando pensamos na relação entre a atividade epistemológica e corpo, acreditamos que a compreensão de corpo em cada momento em que ela for feita, tem relação direta com a elaboração de discursos e atuação. Cada momento estabelece intervenções, interdições e possibilidades de usos do corpo. Essas variações precisam ser dialogadas na formação inicial e continuada por professores de Educação Física, contribuindo para uma elucidação do cotidiano escolar e abertura para outros questionamentos.

Considerações finais

A atividade epistemológica na Educação Física é um processo contínuo que vive a quebrar paradigmas. O tempo passa, novas configurações de corpo podem surgir e, com elas, outras

concepções, métodos ou qualquer outra nomenclatura que venha a se discutir.

Segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo pode ser considerado o primeiro dos objetos culturais, pois é por meio dele que todos os outros existem. Afinal, não vivemos apenas no ambiente da terra, do ar e da água, mas compartilhamos um cenário cultural que inclui, em torno dos sujeitos, estradas, plantações, ruas, igrejas e utensílios, como sinetas, colheres, cachimbos etc. Esses objetos trazem, implicitamente, a marca da ação humana, ações que trazem agregados sentidos humanos, definidos conforme suas necessidades. Portanto, nosso corpo-próprio constrói um mundo e, assim, a cultura. A cultura de movimento pode abrir um diálogo constante na experiência humana e contribuir para um processo educacional que possibilite a aprendizagem, a ressignificação e a (re) criação dos movimentos pela percepção do mundo pelo corpo-próprio. Desta forma, nossa experiência originária, proporcionada pelo mundo vivido, é respaldada pela cultura e pela história.

Os professores, neste sentido, devem procurar entender de forma mais ampla o sentido do movimento humano. Esse procedimento pode ser feito por meio de um engajamento maior em estudos baseados na filosofia e sociologia. Uma reflexão nessa ordem pode ampliar o direcionamento das pessoas na busca de sua autonomia.

O ensino problematizador deve ser mais enfatizado. Os alunos devem ser instigados a se-movimentar de forma própria a construir e criar novas formas de movimento que estimulem a criatividade e o prazer. O professor pode perguntar mais e responder menos. A multiplicidade de ideias e de respostas favorece um ambiente dialógico. Essa troca dialética de informações entre os alunos para resolver um determinado

problema mostra que o aluno é o centro do processo da aprendizagem e, com isso, sente-se importante. Assim, ele se torna cada vez mais capaz de tomar suas próprias decisões, tanto na sala de aula como fora dela.

O movimento do ser humano é o fator mais importante da Educação Física. Com isso, ela deve procurar atendê-lo em sua totalidade. Deve-se ampliar seu entendimento sempre, numa busca infinita, porque o movimento humano entendido como significativo é sempre novo. Cada gesto intencionado para o mundo tem sua particularidade, que é original, motivo pelo qual o estudo sobre o corpo e as suas múltiplas relações, principalmente nas aulas de Educação Física, deve ser mais explorado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; MELO, J. P. Métodos de ensino e Educação Física: reflexões sobre o corpo. **Revista Brasileira de Artes e Educação Física**, Natal: Paidéia: UFRN, 2006. v. 1. p. 64-91.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1983.

MENDES, M. I. B. S. A produção do conhecimento na Educação Física Brasileira e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Holos**, v. 25, n. 1, 2009.

MENDES, I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 57, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. Corpo e epistemologia. In: NÓBREGA, T. P. **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil ensino fundamenta, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

SANCHES NETO, L. S.; LORENZETTO, L. A. Conhecimento sobre o corpo. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 137-154.

SANTIN, S. **Educação física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SERGIO, M. Motricidade humana, um paradigma emergente. **Revista de Divulgação Cultural**, Blumenau, n. 59, p. 61-81, maio/ago. 1996.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, A. M. Corpo e epistemologia: algumas questões em torno da dualidade entre o social e o biológico. In: NOBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 75-96.

VEIGA NETO, A. J. da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 17, n. 2, p. 128-137,
1996.



O CORPO NA “MEDIDA CERTA”: COMPREENSÕES, SABERES E PRÁTICAS

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Introdução

No contexto social contemporâneo, a mídia oportuniza constantemente a veiculação de ideias, informações, compreensões, valores, comportamentos, modos de viver, entre outros, sobre os diferentes temas que estão dissipados nas relações sociais cotidianas. Entretanto, focaremos neste estudo na temática do corpo, pois seu debate se configura como central no contexto da Educação Física.

No que concerne à compreensão de corpo é necessário pensá-la como fenômeno situado que emerge de diferentes espaços e tempos e que é constantemente reconstruída e ressignificada de acordo com as características do contexto social em que se desenvolvem. Neste contínuo, percebemos a interferência de diversas instituições na construção de novos sentidos e significados para o corpo, dentre as quais destacamos a mídia.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as compreensões, saberes e práticas propagadas a propósito do corpo no quadro “Medida Certa” do programa Fantástico da emissora Rede Globo de Telecomunicações.

Para atingir o objetivo deste estudo, direcionamos os focos de análise da pesquisa sobre o quadro “Medida Certa”. Este quadro foi desenvolvido entre os meses de abril e junho de 2010, e teve como objetivo levar os apresentadores Renata Ceribelli e Zeca Camargo a adotarem um novo estilo de vida através do acompanhamento do profissional de Educação Física Márcio Atalla e de outros profissionais especializados (médicos, nutricionistas etc.) com vista a reprogramar o corpo dos apresentadores para obtenção da medida certa.

Com relação aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa configura-se a partir de uma abordagem qualitativa (SEABRA, 2001). Trata-se de uma pesquisa documental, visto que segundo Gil (2007, p. 164) “os documentos de comunicação de massa, tais como jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão, constituem importante fonte de dados para a pesquisa social”. Trabalhamos com dados do meio televisivo e da internet.

Os dados do meio televisivo foram coletados através de downloads das reportagens exibidas ao vivo durante o Fantástico no site do referido programa, sendo 14 vídeos no total. Os dados da internet foram coletados através do blog Medida Certa. Nele coletamos as postagens realizadas sobre o quadro durante os três meses de desenvolvimento. Coletamos textos, imagens e vídeos (que foram transcritos na íntegra) e organizamos todas as postagens separando-as de acordo com a data de postagem. Nessa investigação obtivemos um total de 16 vídeos publicados no blog, além de 97 postagens. Destacamos que toda coleta de dados para arquivamento e posterior análise foi realizada uma semana posterior ao término do quadro, ou seja, 03 de julho de 2011. Utilizamos essa

demarcação temporal de uma semana em virtude da rotatividade dos arquivos virtuais.¹

Optamos em nosso estudo pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo as orientações do autor, a análise de conteúdo é realizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Em busca do corpo reprogramado

Sobre corpo, compreendemos que este é detentor de um vasto espaço nos discursos difundidos socialmente, bem como a ele é dedicado muita atenção no que concerne a realização de terapias, práticas corporais, processos cirúrgicos, intervenções estéticas, entre outros processos interventivos com finalidade de lazer, expressão e cuidados com a saúde.

Refletindo sobre o corpo, Nóbrega (2010) chama a atenção para a cultura de consumo que se criou sobre ele na contemporaneidade, especialmente a partir da influência das instituições midiáticas. No entanto, o consumo se dá sobre o corpo bonito, sexualmente disponível e passível de exposição através da aparência e do visual.

¹ Atualmente o endereço do blog Medida Certa. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/platb/medidacerta>>. Acesso em: 29 jan. 2015. direciona para o último quadro que foi o “Medida Certa – O Condomínio”, o qual foi ao ar em 2015. Fato que impossibilita a localização dos dados do período da coleta, deixando-os apenas nos arquivos dos pesquisadores e não mais disponíveis na rede. No entanto, algumas informações do quadro ainda estão disponíveis no site da Globo, na página direcionada ao programa Fantástico, disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medida-certa/>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

Os discursos sobre o corpo veiculado pela mídia são em sua maioria restritos diante a variedade corporal existente, pois, adotam padrões que devem ser dissipados no imaginário social buscando uma adequação coletiva como sinônimo de felicidade, de beleza, e, acima de tudo, de saúde.

Diante os dados analisados chegamos as seguintes categorias de análise: corpo como sistema operacional; corpo biológico; corpo fragmentado e exterior ao sujeito; corpo quantificado e padronizado; e, corpo sujeito. Estas categorias mantem relações entre si e contribuem com a busca da reprogramação do corpo.

Corpo como sistema operacional

Destacamos dentro desta categoria as compreensões, saberes e práticas que se propuseram a realizar uma reprogramação do corpo. Os termos reprogramar ou reprogramação foram frequentemente utilizados durante todo o desenvolvimento do quadro pelos profissionais da área médica, nutricional e da Educação Física, bem como pelos jornalistas integrantes e pelo público que acompanhou o quadro.

Em muitos momentos, a ideia da reprogramação foi tomada como conceito base para os objetivos e as intervenções realizadas. Segundo a jornalista Patrícia Poeta o desafio do quadro é “reprogramar o corpo em 90 dias” (PATRÍCIA POETA, VÍDEO BLOG 03).

Sobre este fato, percebemos que quando é realizada a programação no corpo não se devem negar os componentes nele existente, mas é necessário reorganizar os hábitos e costumes para poder atingir os objetivos estabelecidos. Podemos perceber isto quando a jornalista Renata Ceribelli apresenta que o objetivo

do “reality” é reprogramar o corpo, e que os jornalistas/apresentadores passaram pelo processo de reprogramação mantendo as rotinas de cada um (RENATA CERIBELLI, VÍDEO BLOG 02).

O corpo se associaria ao computador, visto que, seria necessária a “instalação” de novos hábitos, especialmente através da prática regular de exercícios e do controle alimentar, bem como por meio da “remoção” do que não lhe é útil ou do que atrapalha o seu desempenho. Esse corpo enquanto sistema operacional, assim como os sistemas computacionais, está submetido aos riscos da contaminação dos vírus. Estes vírus seriam provenientes de diferentes fontes, sejam os vírus biológicos estudados e decifrados nos laboratórios pelos profissionais da área da saúde, ou, os vírus sociais, que aqui caracterizaríamos a partir das modas, do consumo, das aparências, entre outros, e que no cotidiano nos infectam ou buscam nos infectar.

Para refletir de forma mais detalhada sobre os vírus sociais acima comentados, destacamos o fenômeno das modas. Sobre este, Baudrillard (1990, p. 77) comenta que:

Basta considerar o efeito da moda. É um contágio miraculoso das formas, em que o vírus da reação em cadeia prevalece à lógica da distinção. O prazer da moda é, decerto, cultural, mas não seria mais ainda decorrente do consenso imediato, fulgurante nos jogos dos signos? As modas, aliás extinguem-se como as epidemias, quando devastaram a imaginação, e o vírus se cansa.

Portanto, verificamos que a moda surge como um efeito viral que contamina as pessoas, contaminação essa que se extinguirá, ou se resignificará, quando se normaliza dentro do contexto social em que estas vivem. No contexto atual a moda

cansa quando se torna habitual, fato que demanda a necessidade do surgimento de novas modas. Assim, percebemos que a moda enquanto vírus social atrela-se as relações de poder exercidas socialmente, não um poder centrado em um único sujeito ou grupo, mas um poder que circula através das relações exercidas e vivenciadas por esses, como destaca Foucault (2012) ao tematizar sobre poder numa perspectiva relacional.

Ainda sobre a associação do corpo ao sistema operacional, Baudrillard (1990, p. 31) diz que “a revolução cibernética leva o homem, diante da equivalência entre cérebro e computador, à interrogação crucial: sou um homem ou uma máquina?”. Essa interrogação que coloca o ser humano diante a inquietação da associação a uma máquina não é recente, no entanto, verificamos ressignificações. Anteriormente, o corpo foi constantemente associado às máquinas, sendo estas pensadas através das máquinas a vapor, de funções mecânicas “braçais”, de força e produção do trabalho. Este seria visualizado no arcabouço dos seus músculos, ossos e constituintes biológicos que associados entre si possibilitariam o desenvolvimento de trabalho.

Hoje em dia, os seres humanos assemelham-se as máquinas digitais, virtualizadas e integradas a circuitos de informações. Máquinas essas que tentam reproduzir, e muitas vezes reproduzem, funções desempenhadas pelos seres humanos nas relações sociais. Todavia essas máquinas apresentam limitações que as tornam estranhas ao ser humano. Para Baudrillard (1990, p. 61):

O que sempre distinguirá o funcionamento do homem do funcionamento das máquinas, mesmo das mais inteligentes, é a embriaguez de funcionar, o prazer. Inventar máquinas que sintam prazer está ainda, felizmente, fora dos poderes do homem. Todos os tipos de prótese

podem concorrer para o prazer dele. Embora invente algumas que trabalham, “pensam” ou se deslocam melhor do que ele ou por ele, não há prótese, técnica ou midiática, do prazer do homem, do prazer de ser homem. Para isso seria necessário que as máquinas tivessem ideias do homem, que pudessem inventar o homem, mas para elas é tarde demais: foi ele quem as inventou.

O ser humano enquanto corpo vivo e situado em um contexto está sujeito às sensações, as ressignificações e as reconstruções dos sentidos e modos do viver. As máquinas estão condicionadas e programadas ao desenvolvimento de funções específicas pensadas a partir dos desejos e necessidades de quem as programa, todavia o ser humano não se rende aos desejos “próprios” das máquinas.

A ideia desta categoria de análise é sintetizada na fala da jornalista Renata Ceribelli quando realiza a apresentação da proposta do quadro. A jornalista argumenta que: “vou tirar da memória do meu corpo tudo aquilo que me fez engordar no decorrer dos anos, e vou reprogramá-lo em 90 dias” (RENATA CERIBELLI, POSTAGEM 01). “A proposta do Medida Certa é *Reprogramar o Corpo* em 90 dias. E o que isso significa? Dar um outro padrão de saúde para o corpo através de mudanças nos hábitos alimentares, e principalmente incluindo atividade física *Diária* na nossa vida” (RENATA CERIBELLI, POSTAGEM 51).

Diante os argumentos expostos, verificamos que o corpo nessa reprogramação se torna passivo, visto que as intervenções foram realizadas de fora para dentro não oportunizando a atuação do próprio corpo, que para nosso entendimento não pode ser reconhecido somente como objeto, mas também como sujeito que se modifica, capaz de refletir e decidir sobre suas ações.

Na realização dessa reprogramação corporal, fica evidente que os exercícios foram essenciais. Durante o quadro foram realizadas diferentes tipos de atividade física, as quais exemplificamos a seguir: vôlei, natação, musculação, corrida, caminhada, musculação, pular corda, remo, ciclismo, dança, ginástica funcional, yoga, entre outros.

O controle alimentar também foi essencial para a obtenção da reprogramação proposta. Ao longo do quadro foram apresentadas inúmeras dicas de alimentos que contribuem para o emagrecimento, como também para o aumento do peso. Receitas de pratos; indicação da alimentação fragmentada de três em três horas, seis vezes ao dia; ingestão de fibras e hidratação; dentre outras dicas. Portanto, fica evidente que nesta categoria de conteúdo o corpo foi compreendido e divulgado pela mídia como um sistema operacional com necessidade de reprogramação, ou seja, de emagrecimento.

Corpo biológico

O corpo compreendido dentro desta categoria obteve grande destaque durante as análises do material do Medida Certa em virtude dos inúmeros discursos que lhe fizeram referência a partir dos constituintes biológicos, especialmente pelos saberes de áreas como a anatomia, a fisiologia e a bioquímica. No entanto, vale ainda destacar que cada corpo teria sua configuração subordinada a uma carga genética herdada dos progenitores.

Segundo Souza (2005, p. 173) a biologia instituiu uma nova forma de olhar para o ser vivo.

Esse olhar, ao dirigir-se para o interior do corpo e procurar correlacionar as funções dos órgãos e dos sistemas com a anatomia comparada, cria o interno do organismo vivo e, depois os elementos exteriores que integram o corpo, possibilitando-lhe a existência da vida.

Para conhecer o corpo a partir dos seus constituintes biológicos foi necessário o desenvolvimento de instrumentos, dentre eles destacamos o microscópio. Segundo Mendes (2007, p. 74)

com o aperfeiçoamento do microscópio, um mundo novo se descortina, órgãos, tecidos e células revelam o interior do corpo humano vivo. Um corpo que não era possível de ser visto a olho nu.

Com o desenvolvimento tecnológico foram construídos novos instrumentos e desenvolvidas técnicas de maior precisão no esquadramento e conhecimento do corpo. Dentre estas destacamos as técnicas de imagem que passaram a realizar um minucioso trabalho de conhecimento das estruturas e componentes biológicos do corpo (SANTAELLA, 2007).

Ainda sobre a constituição do corpo, a categoria do corpo biológico abre espaços para sua composição a partir dos elementos químicos, conhecimentos estes que são tratados pela bioquímica e que no quadro aparecem constantemente associados aos saberes da área médica e aos exames laboratoriais.

O conhecimento das partes constituintes do corpo é importante para pensar algumas de suas características estruturais e de funcionamento, no entanto, o seu isolamento e exclusividade no conhecimento do corpo reduz este a um sistema pautado no mecanicismo e exclui as possibilidades de

reconhecimento como sujeito passível de expressão, sensação e desejo. Entretanto, é importante não negarmos os conhecimentos produzidos pela biologia para não cairmos numa “biofobia”.

Na articulação dos conhecimentos anatômicos com os conhecimentos bioquímicos, nos deparamos com o campo de saber da fisiologia, que se empenha na compreensão do funcionamento do corpo humano. Diante dos aspectos fisiológicos, ele pode ser pensado a partir do metabolismo, da respiração, da circulação, da reprodução, entre outros. Entretanto, no quadro Medida Certa as questões que envolvem o metabolismo se sobressaíram especialmente por direcionar muitos dos discursos e práticas para as questões que envolvem o emagrecimento.

As práticas buscavam oportunizar aos apresentadores, bem como a população que acompanhava o quadro, o desenvolvimento de um estado de equilíbrio do corpo no que concernem os aspectos biológicos, visto que, estes eram os únicos enfatizados. O equilíbrio seria alcançado através de adaptações fisiológicas promovidas pela prática de exercícios e do controle alimentar.

Ao analisarmos as imagens dos vídeos exibidos no Fantástico nos domingos à noite, verificamos que em muitos momentos da reportagem eram expostos através de imagens e textos, alguns componentes do corpo de ordem biológica, como: leucócitos, hemoglobina, hematócrito, hemácias, promielócitos, metamielócitos, glicose, plaquetas, gordura, músculos, sangue, entre outros.

Apesar dessa ênfase nos aspectos biológicos do corpo humano no quadro Medida Certa, não podemos deixar de ressaltar que “o homem é considerado um ser biocultural, sendo totalmente biológico e totalmente cultural”, além disso, “o que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado de cultura. Todo ato humano é biocultural” (MENDES;

NÓBREGA, 2004, p. 130-131). Portanto, de acordo com as autoras citadas o corpo deve ser compreendido no entrelaçamento da constituição biológica com a cultura, sem hierarquizações ou isolamentos, fato pouco evidenciado nos discursos do quadro.

Corpo fragmentado e exterior ao sujeito

Classificamos dentro desta categoria as compreensões de corpo que o visualizam a partir de suas partes, numa constante fragmentação e isolamento. Um corpo que parece estar exterior ao sujeito. Os discursos analisados não evidenciam uma visão holística dos componentes do corpo, muito menos inter-relações entre eles.

No material analisado percebemos a fragmentação do corpo através dos discursos que evidenciam suas partes: coração, pulmões, músculos, gordura, colesterol, glicose, entre outros. Nesta fragmentação, evidenciamos uma forte presença dos conhecimentos da anatomia, fisiologia e bioquímica.

O conhecimento das partes constituintes do corpo é essencial para pensar suas características estruturais e de funcionamento, entretanto conhecê-las de forma isolada trás poucas contribuições na compreensão do sujeito como um todo, bem como, seu comportamento diante as diferentes situações.

A fragmentação do corpo pode ser pensada quando o profissional de Educação Física apresentou para os jornalistas a quantidade de gordura eliminada através de um pedaço de borracha de constituição semelhante, como forma de chocar os apresentadores em relação à gordura que tinham eliminado na metade do quadro (MÁRCIO ATALLA, VÍDEO FANTÁSTICO 07).

Analisando outro vídeo, nos deparamos com os comentários de Márcio Atalla sobre a jornalista Renata Ceribelli: “Renata reprogramar o corpo, eu vi que você já está reprogramando, show! Agora eu quero reprogramar a cabeça” (MÁRCIO ATALLA, VÍDEO FANTÁSTICO 06). Os argumentos utilizados evidenciam mais uma vez uma fragmentação do corpo, visto que segundo Márcio Atalla a jornalista tinha conseguido reprogramar o corpo e faltaria a cabeça.

No trabalho das partes do corpo os exercícios foram constantemente solicitados e aconselhados. O remo pode ser visualizado com exemplo disso. Segundo o profissional de Educação Física, “o remo é uma atividade física completa, por que além dele ter um trabalho cardiovascular importante ele também trabalha toda a musculatura de braço, perna, peito, costas, é uma excelente opção” (MÁRCIO ATALLA, VÍDEO FANTÁSTICO 10). Muitas das vezes os exercícios são realizados visando o trabalho das partes isoladas, como na musculação em que os grupos musculares requeridos variam de acordo com o tipo de exercício realizado. Foca-se nas partes e na maioria das vezes esquece-se do conjunto, ou seja, do corpo como um todo.

Nesta categoria, destacamos também os discursos que compreenderam o corpo numa fragmentação que exteriorizava o sujeito do seu corpo. Com predominância dos aspectos biológicos na composição e no funcionamento, o corpo foi em muitos momentos do quadro compreendido como uma espécie de objeto que estaria fora ou que não se integraria a pessoa que o possuía.

As pessoas não se concebem enquanto corpo com capacidade de sentir, pensar, expressar etc., mas apenas como seres capazes de exercer controle sobre ele. Esse controle ou autocontrole é realizado pelos sujeitos a partir de escolhas que tomam como base normas padronizadas divulgadas socialmente nos

discursos das instituições (FOUCAULT, 2001). Os discursos são então submetidos às relações de poder exercidas socialmente, visto que as ideias contidas nos discursos desestabilizam as relações entre os sujeitos. “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2011, p. 112).

Nos diálogos do quadro, em muitos momentos, fica evidente essa separação do corpo e do sujeito, ou seja, do ser humano que não é somente objeto de intervenção. Para exemplificarmos como isto acontece deixamos expostos alguns trechos de falas dos integrantes do quadro. A jornalista Renata Ceribelli ao discutir sobre seus objetivos dentro do quadro comenta “a ideia nem é ser magra, eu quero estar feliz dentro da estrutura do meu corpo” (RENATA CERIBELLI, VÍDEO FANTÁSTICO 11).

Outra passagem que demonstra essa separação do corpo do sujeito é encontrada em uma postagem realizada por Renata Ceribelli no blog do quadro. Nela a apresentadora fala da relação de uma pessoa com o corpo, especialmente quando pensa as questões estéticas. A apresentadora destaca: “você podem imaginar que a relação de uma pessoa com o corpo, quando ele não está exatamente dentro dos padrões de beleza, é um pouco complicado” (RENATA CERIBELLI, POSTAGEM 04).

Renata Ceribelli simula um diálogo com seu corpo para pensar a resistência que este oferece quando é retirado da zona de conforto. A apresentadora destaca: “o diálogo com meu corpo está engraçado”. Simula então um diálogo: “ele diz: estou cansado, pare de fazer tanto exercício! E eu respondo: calma, é só neste começo, é preciso tirar você da zona de conforto! Isso vai ajudar você a ajudar o meu metabolismo e queimar as gorduras que estão sobrando e me fazendo mal” (RENATA CERIBELLI, POSTAGEM 29).

Os argumentos apresentados na fala da jornalista destacam como o corpo é compreendido numa ótica de separação, de posse e de exteriorização. Sobre ele deve ser exercida a dominação, pois só assim será possível conquistar os objetivos que se deseja. No entanto, o quadro enfatizava frequentemente que os meios para exercer esta dominação são através da prática regular de exercícios e do controle alimentar. Todavia, uma passagem da citação salta mais forte e vem reforçar os argumentos aqui utilizados: “eu e meu corpo agradecemos”. No caso exposto, a apresentadora e o corpo dela agradeciam ao profissional pelos benefícios conquistados na participação do quadro.

Corpo quantificado e padronizado

Destacaremos dentro desta categoria as compreensões, saberes e práticas do corpo enquanto elemento mensurado e quantificado através dos exames, medições, pesagens, entre outros procedimentos técnicos, e atrelados à padrões construídos e divulgados socialmente.

Durante o quadro, os apresentadores foram submetidos a uma série de exames, testes e avaliações antropométricas. Para tanto foi necessário o auxílio de profissionais da Nutrição, Medicina e Educação Física.

Apresentaremos alguns fragmentos de discursos sobre o corpo pensado nesta perspectiva. No vídeo do primeiro episódio do quadro os apresentadores foram submetidos à realização de exames, testes e avaliações. Segundo Zeca, “tiram todas as medidas, altura, circunferência abdominal, percentual de gordura”. Já Renata argumenta que “pior momento para mim até agora, hora de tirar as medidas. Primeiro a

altura mais fácil né?, um e setenta, agora o peso, socorro! Será que tenho mesmo que contar isso?” (RENATA CERIBELLI; ZECA CAMARGO, VÍDEO FANTÁSTICO 01).

Conforme o exposto, compreendemos que a verdade sobre o corpo que se sobressai no quadro Medida Certa é aquela proveniente dos instrumentos e testes de mensurações, e consequentemente dos valores numéricos obtidos. No vídeo apresentado na metade do quadro, Zeca comenta que “só tem um jeito de saber, que venha a fita métrica” (ZECA CAMARGO, VÍDEO FANTÁSTICO 07).

Uma passagem significativa nesta compreensão do corpo através dos números é encontrada na fala da jornalista Renata Ceribelli. Segundo ela, “por mais que a gente esteja sentindo os resultados em nosso corpo, aquele numerozinho da balança, aquele da fita métrica, a gente fica esperando” (RENATA CERIBELLI, VÍDEO FANTÁSTICO 13).

Ao final do quadro, os resultados obtidos pelos jornalistas/apresentadores do Fantástico foram expressos através dos valores numéricos dos exames, testes e avaliações realizados sobre eles. No último episódio, a jornalista e apresentadora Patrícia Poeta comenta: “vamos direto aos números, acho que o Brasil inteiro quer saber”. O profissional de Educação Física expõe os valores conquistados pelos apresentadores: “Renata você começou o programa com 80,3 kg [...] agora depois de muito suor, de três meses, Renata seu novo peso é 74,4 kg”, “o Zeca começou esse programa com 111,4 kg [...] agora 104 kg” (MÁRCIO ATALLA; PATRÍCIA POETA, VÍDEO FANTÁSTICO 14). Diante do exposto, entendemos que o corpo reduzido aos processos de quantificação dos seus constituintes estaria reduzido a uma objetivação que negaria a sua complexidade e a sua atuação nos diferentes espaços de convívio.

Entendemos ainda, que o processo de quantificação do corpo e sua posterior avaliação e classificação em padrões de normalidade com base em índices e tabelas de referência acaba por propagar determinados padrões como corretos em detrimento de outros. O corpo preconizado seria dessa forma o padronizado.

Os discursos do quadro mostraram constantemente uma busca pela adequação corporal aos padrões de magreza. Para tanto é necessária atitude. Conforme argumenta Renata Ceribelli “as pessoas querem ser emagrecidas, elas não querem emagrecer, elas querem que o remédio emagreça, que a cirurgia plástica emagreça. Não é possível que você não goste de uma atividade física, escolha uma e faça! Você vai ver os benefícios”. Finalizando a jornalista ainda diz “não tem sacrifício, é só fazer tudo na medida certa” (RENATA CERIBELLI, VÍDEO FANTÁSTICO 09).

É importante ainda destacar que embora se viva

um momento de exacerbado culto ao corpo, contraditoriamente há uma enormidade de pessoas que não incorporam qualquer prática de exercícios físicos no seu dia a dia, que não estabelece rotineiramente a alimentação considerada pelos especialistas e, quiçá, são obesas (OLIVEIRA et al., 2010, p. 37).

Ainda sobre a padronização do corpo em medidas predefinidas, a jornalista Patrícia Poeta define Márcio Atalla como “o homem que conseguiu colocar Renata Ceribelli e Zeca Camargo na Medida Certa” (PATRÍCIA POETA, VÍDEO FANTÁSTICO 14). Qual seria a Medida Certa? A Medida Certa seria individual ou coletiva? Esta Medida Certa é fixa ou é fluida?

Sobre a primeira pergunta, verificamos que embora o quadro propague a ideia de busca por uma Medida Certa ele não

define claramente qual seria esta medida. Diante disto, refletimos se esta medida seria coletiva ou individual, ou seja, a medida certa propagada pelo quadro seria uma medida geral exposta para as pessoas de fora para dentro a qual deveriam se adequar ou a medida certa seria única para cada pessoa de acordo com as individualidades de cada um. Portanto, defendemos uma perspectiva que não define uma medida padrão como certa.

Quanto à estabilização ou não dessa medida, os discursos apontam para uma fixação. O quadro estabelece 90 dias para atingi-la, entretanto, os discursos denotam que passados os 90 dias não seria necessário os mesmos cuidados. Verificasse assim um grande engano, pois, assim como antes, passado o prazo do quadro se não derem continuidade aos cuidados voltarão à mesma situação.

Apesar dessa busca desenfreada por um corpo padronizado, acreditamos que a definição de uma medida certa não pode ser tomada de forma generalizada e imposta de fora para dentro, deve antes respeitar as individualidades dos sujeitos e ser compreendida dentro de uma fluidez visto que a medida compreendida como certa hoje poderá não ser a mesma amanhã. Portanto, isto dependerá de uma série de fatores como os desejos, sentimentos, objetivos e contextos sociais de cada sujeito nos diferentes momentos históricos de sua vida.

Corpo como sujeito

De forma mais tímida durante o quadro, foi possível perceber elementos que fizeram referência ao corpo enquanto sujeito. Embora não tenhamos encontrado uma defesa clara sobre esta compreensão em relação às demais, foi possível a localização de

discursos e atitudes que visualizaram o corpo antes de tudo como um sujeito que é e que se expressa através dos seus movimentos.

Esse corpo sujeito é assim reconhecido na integralidade dos aspectos biológicos com os elementos culturais e históricos do contexto em que viveu ou que vive. É um corpo que permite o entrelaçamento dos diferentes fatores que se fazem presente na vida de um ser humano, sem buscar sua classificação ou julgamento. Para Mendes e Nóbrega (2004, p. 128)

nosso corpo possui historicidade tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que vamos convivendo, o que desmistifica a ideia de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo.

Assim, essa compreensão reconhece o corpo como um conceito vivo em movimento. É a representação e a expressão do homem durante o seu existir. Ele é o entrelaçamento de diferentes elementos, sejam eles biológicos, culturais, históricos, sociais e emocionais. Entretanto, essa configuração complexa e fascinante, faz do corpo um sujeito enigmático e mutável, especialmente no que concernem as compreensões, os saberes e as práticas que agem sobre si.

Devemos compreender o corpo como sujeito em relação com outros corpos, visto que, “os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento” (LE BRETON, 2010, p. 9).

Um dos momentos que revela o corpo como sujeito que sente e que reage as experiências vividas é percebido quando o jornalista Zeca Camargo relata durante o quadro o mau humor e a irritação que tem sentido diante as mudanças

provocadas na rotina de alimentação e prática de exercícios (VÍDEO FANTÁSTICO 03). Assim, compreendemos o corpo dotado de autonomia para se organizar, expressar, modificar a si e aos outros, além de ser recortado pelos aspectos históricos das experiências vivenciadas.

Para Lacroix (2006, p. 38) “o individuo só é ele mesmo [...] a partir do momento em que pode sentir e exprimir as emoções que nos agitam”. O sentir, o emocionar-se são dessa forma elementos inerentes ao ser humano e estão entrelaçados neste, em todas suas configurações e experiências vividas ao longo do seu existir. “Ao nos abandonarmos a nossas emoções, reaprendemos a ser o nosso corpo. Sentimos o delicioso afloramento da fisiologia sob o envoltório cultural” (LACROIX, 2006, p. 41).

Assim, o corpo guarda em si as experiências vivenciadas e fará uso das informações e aprendizagens proporcionadas por estas em outros momentos quando requeridas. Um exemplo disso pode ser reconhecido na fala de Márcio Atalla quando aborda a importância da aprendizagem de movimentos na infância para a posterior utilização do repertório de movimentos na vida adulta. Segundo ele, “quem constrói esse acervo de movimentos na infância, jogar vôlei, futebol, depois quando vai jogar lembra. [...] é importante até como socialização, a criança fazer atividade física, por que quando ela for adulta ela vai poder participar de muitos eventos, porque ela tem habilidade para aquilo” (MARCIO ATALLA, VÍDEO FANTÁSTICO 07).

Nesta compreensão de corpo sujeito ganha destaque a compreensão fenomenológica de Merleau-Ponty. Esta compreensão entende inicialmente que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo que por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

Com base na compreensão fenomenológica de Merleau-Ponty, Nóbrega (2010, p. 15) defende o corpo como aspecto primordial da existência humana, ele “é a medida de nossa existência no mundo”. Desta forma, “o corpo não é uma coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 15).

Portanto, compreendemos diante os argumentos apresentados nesta categoria que o corpo deve ser antes de tudo compreendido no entrelaçamento com os diferentes aspectos que se relacionam ao seu entorno. O corpo expressa os desejos, sentimentos, medos, afetos, emoções, de cada ser humano. É um ser relacional e entrelaçado que reage às investidas realizadas sobre ele. É deste modo, um corpo construído e recortado por aspectos biológicos, culturais, históricos e sociais.

Considerações finais

As formas de cuidado propagadas se deram a partir de padrões e modelos, fato que rejeitamos diante a variedade corporal existente nos diferentes contextos sociais. Verificamos também, uma predominância de formas de cuidado com o corpo atreladas à conhecimentos e informações exteriores a eles, bem como também foi atribuído a responsabilidade de cuidado com o corpo a cada indivíduo.

Segundo o quadro foi necessário à adoção de cuidados com o corpo na medida certa, no entanto, o quadro não define em nenhum momento de forma clara qual seria a medida certa. Pensamos que uma medida certa não pode ser definida e muito menos identificada, mas sentida e vivida por cada sujeito dentro de seu existir, em um processo contínuo

de transformação. Dessa forma, a compreensão do quadro é restrita e acaba despertando a falsa ilusão em inúmeros consumidores de suas informações de que existe uma medida certa ideal que pode ser alcançada.

Quanto às compreensões, saberes e práticas apresentadas a respeito do corpo, verificamos que estas se mantiveram restritas e limitadas, pautadas essencialmente em conhecimentos de cunho biológico, com contribuições dos conhecimentos científicos e tecnológicos, provindos predominantemente de conhecimentos exteriores aos sujeitos e estabelecidos com base em parâmetros ou índices de normalidade aos quais os sujeitos deveriam se adequar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**: ensaios sobre os fenômenos extremos. 10. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- FANTASTICO. **Medida certa**. 2010. Blog. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/platb/medidacerta>>. Acesso: 4 jul. 2011.
- FANTÁSTICO. **Medida certa**. Rio de Janeiro: Rede Globo de Telecomunicações, abr./jun. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LACROIX, Michel. **O culto da emoção**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens sana in corpore sano**: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, set./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.


NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA, Alexandre Palma et al. Culto ao corpo e a exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-51, jan./mar. 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Figurações do corpo biológico ao virtual. **Interin**, Curitiba, v. 1, p. 1-12, 2007.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica**: o método em questão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, Nádya Geisa Silveira. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação e Realidade**, v. 30, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2005.



O CORPO NO CINEMA DE PEDRO ALMODÓVAR: PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Terezinha Petrucia da Nóbrega
Paula Nunes Chaves

Um olhar fenomenológico sobre o corpo

Nesse texto, entramos em um mundo onde verdades imutáveis e absolutas são completamente ilusórias. Nesse mundo fenomenológico e corporal, teremos como principal referência o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty que se debruçou sobre os fenômenos do corpo, da percepção, da existência, do mundo, nos dando possibilidades de pensar a existência como corporal. Ele contrapõe-se de forma decisiva a uma perspectiva mecanicista ou clássica de corpo como objeto distante da natureza, da história, das sensações, distanciando-se de um discurso linear sobre um corpo fragmentado e considerado como objeto da consciência ou do espírito, compreensão recorrente nas ciências e na filosofia tradicionais. Suas postulações tensionam essas dicotomias, tendo em vista que seu projeto filosófico como um todo corrobora com a tentativa de superar as dualidades clássicas do Ocidente, sobretudo a de origem cartesiana (corpo e espírito) e outras como a dicotomia natureza e cultura. No entanto, ao examiná-las e questioná-las não está preocupado com soluções ou resoluções para os dilemas, pois segundo o

próprio Merleau-Ponty (1999) sua fenomenologia e seu pensamento são ancorados no princípio do inacabamento, o que não significa fracassar na obtenção de respostas, tendo em vista que os fracassos são necessários e inevitáveis à sua fenomenologia existencial, que tem como árdua e interminável tarefa, a revelação dos mistérios do mundo.

A filosofia de Merleau-Ponty, em especial durante os anos de formação na École Normale Supérieure em Paris e de preparação de suas duas teses: a estrutura do Comportamento (1942) e a Fenomenologia da percepção (1945) foi marcada pela violência da Guerra. A partir dessa experiência Merleau-Ponty considera que não era mais possível pensar uma “consciência nua”, destacada do mundo da vida, dos acontecimentos sociais e da história. Nesse contexto, sua filosofia irá se ancorar no presente, na historicidade e no tempo e espaço da experiência vivida cuja natureza é corpórea.

Nóbrega (2010a) nos ajuda a compreender o pensamento de corpo em Merleau-Ponty, a partir da dimensão fenomenológica da existência. Segundo a autora, o filósofo postula um corpo que é nossa condição de ser no mundo, que é recortado pela historicidade, pela subjetividade, pelos afetos, pela linguagem, pelos desejos expressos na existência sob a forma de sentidos diversos que se fazem na realidade do corpo, que nos permite desejar, respirar, pensar, sonhar, fantasiar, imaginar e viver. Nessa direção, a análise de Merleau-Ponty sobre o corpo se dá inevitavelmente a partir da experiência vivida desse corpo e de seu modo singular de ser no mundo. Tal perspectiva é fundamental para contrapor-se ao idealismo transcendental e ao mundo das essências que configuram a tradição filosófica ocidental, inclusive em algumas abordagens da fenomenologia.

De acordo com Imbert (1997, 2005), após a Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty faz uma severa crítica de seu método e anuncia um novo programa filosófico. Segundo a autora, imediatamente após a guerra, era mais ou menos claro que uma filosofia não tinha muitos meios para confrontar-se com a história e o presente. A Guerra Aconteceu¹. O tom indicativo do enunciado dizia do caráter irremediável e factual da situação em que se encontrava o mundo e o pensamento. Era preciso dizer adeus a essa maneira de viver, de ver e de partilhar. De fato, o ano de 1945 não deve ser considerado um ano como os outros, pois a guerra exigia outro olhar sobre a violência, sendo preciso sujar as mãos. A ideia de uma consciência nua não mais podia ser sustentada, assim a noção de história passa a ter uma relação direta com o outro e com a realidade. Inspirado pela pintura, mas também pelo cinema, Merleau-Ponty dá outro tom aos propósitos da fenomenologia, trilhando um caminho original na filosofia contemporânea.

Merleau-Ponty postula sua fenomenologia sob o pilar do fenômeno originário da abertura do corpo ao mundo. Nessa direção, segundo Dupond (2010), o grande esforço da fenomenologia reside em recuperar e reaver a comunicação, a troca, a relação genuína e ingênua com o mundo. O mundo é o meio que nos possibilita experiência e ação de forma plural, instituindo ainda relações e ligações de implicação e imbricação recíproca, no entanto, sempre lacunar, apresentando fissuras e inacabamentos. Um mundo que tudo abarca e a quem tudo pertence, que é o núcleo do tempo, uma dimensão ilimitada que inscreve nos corpos esse *raio de mundo* que os atravessa, e

¹ Título do ensaio publicado na Revue Temps Modernes por Merleau-Ponty em junho de 1945 (MERLEAU-PONTY, 1966).

os transforma nessa sutura e encontro do homem com o seu mundo (DUPOND, 2010).

É para esse mundo que atesta as existências que queremos nos ater agora. Ao retornar ao mundo vida, Merleau-Ponty reinaugura seu estatuto filosófico, possibilitando o fenômeno da transcendência, colocada em sua fenomenologia como uma existência tomada para si ou enquanto abertura do corpo ao mundo. Nessa direção, esse processo descrito é “o ato de transcendência pelo qual o sujeito se abre [para o mundo] *arrebata-se a si mesmo*” (DUPOND, 2010, p. 72).

Na filosofia de Merleau-Ponty, “[...] nossa existência está atada ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal no momento em que se lança nele [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 12). Somos relação com o mundo e presença nele desde sempre, pois é lá que nos conhecemos ao experimentar nossa existência. O corpo se lança ao mundo das experiências, sendo ele mesmo uma experiência. E é justamente a partir desse lançamento do corpo em sua trajetória pelo mundo, sobre o qual reflete Lucena (2013), que é possível a existência das trocas, transformações, encontros, descobertas, interações que dá poder ao corpo de sentir, agir e, principalmente de criar a partir desse mergulho do corpo no ‘circuito da existência’, fazendo nascer sua história e experiência sensível. É nessa direção, que o próprio Merleau-Ponty fala da necessidade de restabelecer essa permutabilidade das presenças corporais com o mundo, o que sua fenomenologia existencial tenta concretizar. Em suas palavras:

Uma boa parte da filosofia fenomenológica ou existencial consiste na admiração dessa inerência do eu ao mundo e ao próximo, em nos descrever esse paradoxo e essa desordem,

em fazer *ver* o elo entre o indivíduo e o universo, entre o indivíduo e os semelhantes [...] (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 116).

Por ser um sujeito aberto e engajado no mundo, nós humanos criamos um elo fundamental com os outros, sendo esse aspecto da intersubjetividade que permite nossas aprendizagens. Para a fenomenologia de Merleau-Ponty a intersubjetividade apresenta um caráter corpóreo, sendo a intercorporeidade que nos faz criar relações, aprendizagens, culturas. O corpo é atravessado pelo acontecimento febril do mundo que destrói e reconstrói seus contornos e sua história. Nóbrega inspirada em Merleau-Ponty nos diz que:

[...] cada sujeito encarnado é como um registro aberto, em que não sabemos o que se inscreverá; ou como uma nova linguagem, a qual não sabemos que obras produzirá; mas que, uma vez aberto, não seria possível dizer pouco ou muito, ter uma história ou um sentido (NÓBREGA, 2010, p. 98).

O corpo revela um mundo e é um mundo, ao mesmo tempo em que está imbricado e atado a ele, configurando o quiasma, o entrelaçamento, a porosidade entre as ações individuais, sociais e históricas. Essa inerência anima o corpo vivo que em sua empreitada de se oferecer ao mundo, fazendo-se e expressando-se inaugura uma existência sempre recomeçada. Para Caminha (2014), a fenomenologia de Merleau-Ponty é capturada pelo inacabamento eterno do fenômeno que se estabelece na relação do corpo com o mundo, de forma que não é possível que exista um mundo sem corpo, da mesma maneira que um corpo sem mundo simplesmente inexistente.

Ao recusar os determinismos e linearidades, Merleau-Ponty inaugura uma compreensão de corpo atado ao mundo que é um ‘sensível exemplar’, imbricado no tecido do mundo, cuja essência está na existência e na experiência vivida. No livro *Fenomenologia da Percepção* (1999), o filósofo trabalha a noção de corpo-próprio, que deixa de ser simples objeto para a sociologia, biologia, e até mesmo para o discurso, passando a ser um corpo que é afetado por sensações e também capaz de afetar com sua presença. Um corpo que não é pura exterioridade, pois antes de tudo, como ele mesmo nos diz: “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207-208). O corpo é a própria condição de ser e estar no mundo, e tudo no mundo humano é corpóreo:

‘o corpo fenomenal’ ou ‘corpo próprio’, que a um só tempo é ‘eu’ e ‘meu’, no qual me apreenho como exterioridade de uma interioridade ou interioridade de uma exterioridade, que aparece para si próprio fazendo aparecer o mundo, que, portanto, só está presente para si próprio a distância e não pode se fechar numa pura interioridade [...] (DUPOND, 2010, p.12).

Para Merleau-Ponty (1999), a experiência do corpo próprio revela, ao recolocar o sujeito na experiência corporal, que o corpo fenomenal é um corpo-sujeito, um modo de existência ambíguo, cuja unidade é sempre confusa, e cujo problema consiste justamente no fato de que tudo “reside ali”:

O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 273).

A concepção de corpo da Fenomenologia da percepção (1999), que se distancia da tradição do corpo fragmentado, reduzido a medidas matemáticas, simples matéria inerte ou mecânica, chama atenção para uma configuração animada e para a condição viva do corpo, horizonte primeiro de toda a experiência. O corpo próprio, que na sua indivisibilidade de sujeito e objeto da existência, se configura enquanto uma potência de vida, se caracteriza pela ambiguidade de suas sensações, bem como pela sua capacidade de afetar e ser afetado pelo mundo ao qual pertence a partir das experiências e sensações. O corpo próprio ou fenomenal de Merleau-Ponty, é, de acordo com Dupond (2010) um domínio criador de sentido e de história, uma potência expressiva, lugar sensível e de inscrição de todos os outros sensíveis, um corpo que incorpora a poeira do tempo, e que exprime sentidos e significados impregnados na existência, pois é a própria existência que se move e transcende de forma potente em direção ao mundo e às coisas.

O corpo próprio objeto da existência, das leis mecânicas, da natureza, da biologia, da fisiologia, de uma anatomia morta, torna-se sujeito ao movimentar-se e expressar-se, diferentemente das formas unívocas e determinadas ou apenas como resposta a certos estímulos, autenticando e criando sua sujeitidade (BUTLER, 2012), ou seja suas formas de se constituir enquanto sujeito, por meio da criação de gestos e invenção de movimentos que expressam de forma única a relação existencial do corpo com o mundo, com os outros e consigo mesmo, se fazendo matéria viva que exprime sua forma de estar criativamente no mundo:

Isso quer dizer que nenhuma conduta é, no homem, o simples resultado de algum mecanismo corporal, que não há, no comportamento, um centro espiritual e uma periferia de automatismo, e que todos os nossos gestos participam à sua maneira dessa única atividade de explicitação e de significação que somos nós mesmos (MERLEAU-PONTY, 1991, p.258).

Eis talvez a grande novidade do corpo próprio trabalhada no capítulo do 'Corpo como expressão e a fala' da Fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999): a linguagem como expressão do corpo vivo e que emana infundáveis sentidos e significados existenciais. Neste capítulo, Merleau-Ponty vai nos brincar com a existência de um corpo expressivo e intencional², que exprime sua história, suas emoções, seus sentimentos, sua verdade e autenticidade, sua própria vida por meio da linguagem dos gestos, da fala, das fisionomias, trata-se de um corpo que sempre tem algo a dizer de sua existência, até mesmo quando silencia. Nesse sentido, a expressão na filosofia do corpo de Merleau-Ponty:

[...] designa uma estrutura ontológica encontrada na fala, mas também no corpo vivo, na obra de arte, na coisa percebida, e que consiste na passagem mútua de um interior

² Cabe aqui um esclarecimento sobre a compreensão da intencionalidade em Merleau-Ponty posto que não raro essa perspectiva se identifica com a filosofia da consciência ou das ideias transcendentais originadas de Husserl. Porém, mesmo em Husserl, há um aspecto da intencionalidade da consciência diretamente vinculado à motricidade, ao corpo em movimento. É esse aspecto que Merleau-Ponty irá desenvolver em sua filosofia, notadamente aprofundando a noção de esquema corporal como podemos observar no Curso sobre o Mundo sensível e o mundo da expressão, ministrado no Collège de France em 1953 e cujas notas foram recentemente publicadas (MERLEAU-PONTY, 2011).

para o exterior e de um exterior para o interior ou no movimento mútuo de sair de si e de entrar em si [...] só há sentido expresso ou encarnado em um corpo, e so há corpo, corpo de coisa, corpo vivo ou corpo verbal animado de um sentido ou prenehe de um significado (DUPOND, 2010, p. 29).

O corpo é atravessado pela linguagem por meio da qual nos expressamos, atribuímos sentidos e nos comunicamos como o outro. Andrieu (1993), ao estudar as ideias sobre o corpo ao longo do século XX, concentra-se nos modelos psicanalítico, fenomenológico e neurocientífico para discutir as relações do corpo e espírito e também as questões da linguagem. Em relação à fenomenologia da linguagem, o autor ressalta as dificuldades da expressão linguística, a saber:

Eu não consigo me exprimir. Eu não encontro palavras para dizer. Poderíamos melhor dizer. Procuo uma palavra que corresponda ao que penso. Eis algumas experiências que provam a inaptidão da expressão linguística para incarnar o sentido subjetivo da impressão (ANDRIEU, 1993, p. 279).

Não encontro palavras para dizer e mesmo esse silêncio é todo ele, intensamente, expressivo. Assim, as falas, as pausas, os silêncios que percebemos em uma obra cinematográfica por exemplo, sustenta essa potência linguística da corporeidade. Esse corpo como potência indefinida de expressão e que não existe fora do mundo inaugura sempre um certo estilo de ser no mundo que comunica os significados de sua operação expressiva. Essa linguagem expressiva do corpo distancia-se de gestos ou formas expressivas automatizadas, trata-se de uma linguagem como criação que revela as profundezas do homem, traduzindo-as para o exterior, onde adquirem existência gestual, concreta

e significativa. Portanto, para Merleau-Ponty (1999), a linguagem não é um discurso que dá existência a um corpo depois de nomeá-lo, “[...] pois nomear um objeto é afastar-se do que ele tem de individual e de único para ver nele o representante de uma essência ou de uma categoria[...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 240). A linguagem expressiva e criativa é justamente o que afasta o corpo de uma categorização, inscrevendo-o em um domínio potente de sentido do inclassificável, do humano, do existencial, do sensível, enfim, no domínio da arte e da expressão.

De acordo com Lima Neto e Nóbrega (2014), Merleau-Ponty jamais fez uso da arte como um mero instrumento de ilustração ou complemento da teoria, um apêndice do pensamento. Ela é, na verdade, linguagem indireta: possibilita modos outros de ver, pensar e sentir e expressar o mundo. A literatura, a pintura e o cinema foram as operações expressivas por meio das quais o filósofo buscou fazer a experiência do pensamento e formular sua filosofia do corpo e da existência.

É a partir dessa compreensão de filosofia, de arte e de corpo, que nos reportamos ao cinema de Pedro Almodóvar, buscando esses outros modos de ver e pensar a experiência dos corpos expressos nas existências da tela. Interrogamos as fisionomias, olhares, gestos, cores, sensações, atitudes corporais que nos possibilitam a ampliação da percepção do corpo, da linguagem, da sexualidade, e a inauguração de novos horizontes reflexivos a partir da análise perceptiva da arte cinematográfica.

A fisionomia do corpo no cinema de Almodóvar

O cinema nos dá a ver. Essa formulação de Merleau-Ponty (1966) traz para a filosofia do corpo a noção de fisionomia, permitindo

um olhar sobre as expressões do corpo, o movimento, a postura, as atitudes do corpo. Assim, o filme é um objeto a perceber e ao fazê-lo exercitamos nossa sensibilidade e educamos nosso olhar. Essa percepção do movimento que o cinema nos dá contribui para ampliarmos nosso olhar e nosso pensamento sobre fenômenos ligados a corporeidade, como é o caso da sexualidade, das transformações corporais e das condutas existenciais observadas, por exemplo, na personagem criada por Almodóvar no filme “Tudo sobre minha mãe”.

Ao nos reportarmos a esse corpo expressivo, sexuado e que se transforma na relação com o mundo recorreremos à personagem Agrado, colocada em tela na película clássica de Pedro Almodóvar “Tudo sobre minha mãe” (1999), que nos ajuda a compreender algumas postulações de Merleau-Ponty. A personagem dá vida a esse olhar fenomenológico ao nos brindar com um corpo em constante transformação a partir de sua experiência no mundo, um nó de significações vivas, expressões, gestos e linguagem que fazem dela um modo único de ser e viver corporalmente.

Agrado é uma figura irônica e engraçada que trabalhava em um gueto de prostituição de travestis. Sempre preocupada com sua aparência, horroriza-se ao se olhar no espelho e ver que seu nariz está disforme devido à uma surra que levou de um cliente. Enfatiza e ironiza que, como modelo, precisa se cuidar e estar gostosa, sempre atentando para os últimos avanços tecnológicos da cirurgia cosmética. Em um diálogo com sua amiga Manuela que lhe pergunta se a roupa que está usando é autêntica, responde que a única coisa que tem de verdadeira são seus sentimentos. Merleau-Ponty (1999) no faz entender essa autenticidade das emoções e sentimentos, ao nos dar o exemplo da cólera, cujo sentido está no próprio

gesto corporal que é compreendido na expressão, em suas palavras “[...] eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me *faz pensar* na cólera, ele é a própria cólera” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251). É essa a conduta corporal que a personagem nos dá. Assim, Agrado não nos faz pensar na autenticidade, na tristeza, a dor, ela nos dá, nos oferece essas atitudes e sensações em seu próprio corpo, onde a expressão e o exprimido coexistem:

Figura 1 – Dor e existência expressas no corpo



Fonte: Cenas do filme Tudo sobre minha mãe (1999).

Nessa direção, apreendemos que os significados estão no próprio gesto, exprimindo um mundo passional, existencial, que diferentemente da fala, não podem ser transferidos para o papel, pois sua escrita se dá unicamente no corpo vivo atado ao mundo. Os gestos para Merleau-Ponty (1999) indicam a relação entre o sujeito e o mundo sensível:

Vê-se muito bem o que há de comum ao gesto e ao seu sentido, por exemplo à expressão das

emoções e às próprias emoções: o sorriso, o rosto distendido, a alegria dos gestos contém realmente o ritmo de ação, o modo de ser no mundo que são o próprio júbilo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 254).

A partir de uma gesticulação emocional, Agrado encontra uma forma única e peculiar de se projetar para o mundo, de experimentar-se no espaço, um calor vivo, uma mudança incessante, uma simultaneidade entre corpo e sensação, emoção. Esse é o “milagre da expressão”, capacidade do humano em fazer o sentido encarnado brotar, emergir, existir para o mundo exterior,

Essa revelação de um sentido imanente ou nascente no corpo vivo se estende, como o veremos, a todo mundo sensível, e nosso olhar, advertido pela experiência do corpo próprio, reencontrará em todos os ‘objetos’ o milagre da expressão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268).

Agrado usava seu corpo expressivo e vivo para ganhar a vida como prostituta, seu corpo era tudo que tinha, é tudo o que tem, é sua história, seu mundo, sua vida. Entendemos a história aqui, como uma “memória do mundo” no corpo, um elo com o passado ao mesmo tempo em que se abre para fazer-se na fugacidade do instante. O ator da história, nesta perspectiva, é sempre o próprio homem que está incessantemente dando forma à sua vida, fazendo-se, redescobrimo-se (DUPOND, 2010).

Após sair da “rua”, a travesti começa a trabalhar na companhia de teatro “um bonde chamado desejo”, essa designação parece cair bem em Agrado, que nos brinda com uma das cenas mais marcantes do filme, ao subir ao palco do teatro e ao palco simbólico de sua vida para comunicar ao público que as atrizes do “bonde chamado desejo” não poderiam estar

presentes para o espetáculo. Neste momento, no cenário, um clarão de luz desponta, e, surge Agrado, que tem toda a superfície de seu corpo iluminada em contraste com o restante do cenário obscuro. Ela está vestindo uma roupa simples, uma blusa cor de rosa, uma calça preta acompanhada de botas, mas o que estava prestes a falar não é tão simples, fiquemos com suas palavras:

Figura 2 – A história viva de Agrado



Fonte: Cenas do filme Tudo sobre minha mãe (1999).

Por causas alheias à sua vontade, duas das atrizes que diariamente triunfam sobre este cenário não podem estar aqui hoje. Coitadas [...] o espetáculo será cancelado. Quem quiser receberá o dinheiro do ingresso de volta, mas quem não tiver nada melhor para fazer, já que vieram ao teatro, é uma pena irem embora (TUDO..., 1999).

Neste momento, a câmera que inicialmente estava longínqua, vai se aproximando lentamente enfatizando cada vez mais o corpo da personagem, seu rosto modificado e busto

amortizado. Ela continua: *Se ficarem eu prometo divertir vocês contando a história da minha vida.* Neste momento, Agrado abre alguns botões de sua blusa deixando parte do seu busto e de seus seios à mostra, dando evidencia ao seu corpo sensualizado, com um sorriso no rosto de quem tem orgulho de sua história:

Chamam-me Agrado porque, a vida inteira, só pretendi tornar a vida dos outros agradável. Além de agradável, sou muito autêntica. Olhem só que corpo! Todo feito sob medida! (arranca risos da platéia). Olhos amendoados: 80 mil. Nariz: 200 mil. Jogadas no lixo, no ano seguinte ficou assim depois de outra surra (leva o dedo ao nariz). Sei que me dá personalidade, mas, se soubesse antes, não mexeria nele. Vou continuar. Peitos: dois, porque não sou nenhum monstro [...] 70 mil cada um (aponta para os seus seios, tocando-os). Silicone nos lábios, testa, maçãs do rosto e bunda. O litro custa cem mil. Calculem vocês porque eu já perdi as contas. Redução de mandíbula: 75 mil. Depilação definitiva a laser porque as mulheres também vem dos macacos tanto ou até mais do que os homens: 60 mil por sessão. Depende da cabeluda que se é. O normal é entre duas e quatro sessões. Mas, se é uma diva do flamenco, precisará de mais, claro. Bem, como eu estava dizendo, custa muito ser autêntica, e, nessas coisas, senhores, não se deve ser avarenta, porque nós ficamos mais autênticas quanto mais nós nos parecemos com o que sonhamos de nós mesmas (TUDO..., 1999).

Agrado, em sua performance teatral nos oferece a verdade de seu corpo sujeito e objeto da existência, ela era tudo aquilo que estava falando “seu passado, seu corpo e seu mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142). Um ser de experiência que não

diz somente com as palavras, mostra, para o espectador, na concretude de seu corpo vivido as mudanças que o mundo, o tempo e sua vontade fizeram existir. Ao mesmo tempo em que vocaliza sua história, ela a mostra em seu corpo apontando suas modificações. Arranca aplausos calorosos da plateia, estabelecendo uma relação viva com os outros e consigo mesma ao manifestar sua linguagem corporal falada, que é um acontecimento febril, pois, para o corpo próprio,

a intenção de falar só pode encontrar-se em uma experiência aberta; ela aparece, assim como a ebulição de um líquido, quando, na espessura do ser, zonas de vazio se constituem e se deslocam para o exterior (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 266).

Suas palavras são o que Merleau-Ponty (1999) chama de “imagens verbais. Agrado é um personagem cujo corpo dá existência e significado às palavras que pronuncia, palavras, essas, que deixam traços em quem as expressa e em quem as ouve, tendo em vista que não somos sujeitos absolutos, nos relacionamos com o outro, afetamos e somos afetados por ele na trama existencial do corpo no mundo. Na mesma obra acima citada, Merleau-Ponty irá confessar que um homem que fala pode ser igual a uma lâmpada, no entanto, o que diferenciará esses acontecimentos é justamente a intencionalidade e a significação desse movimento de fala (MERLEAU-PONTY, 1999).

No caso da personagem, estamos lidando com “gestos fonéticos” autênticos que nos dão uma certa melodia, um certo tom de existência, alicerçado na experiência. Seu corpo é um verdadeiro “fenômeno sonoro”, que projeta e exterioriza intenções e movimentos, advindos de um poder de expressão que é

próprio do corpo vivo. A fala, para o filósofo tem uma significação existencial que nela está enraizada, a fala também é gesto, é a presença do pensamento no mundo e no corpo, conferindo existência a sentidos que são exteriorizados, sentidos que habitam nas próprias palavras, inevitáveis e inseparáveis das mesmas (MERLEAU-PONTY, 1999).

As palavras de Agrado são um ato eminentemente humano, autêntico, que revelam atitudes existenciais que se estendem para além das fronteiras de um corpo *queer*³, sobretudo se colocamos em pauta as inúmeras transformações corporais possíveis seja por razões estéticas, médicas ou psicológicas. O depoimento da personagem nos faz pensar as muitas histórias singulares. Suas atitudes são desenhadas com um ritmo que nos conduz a profundidade de sua experiência, de suas marcas corporais, de seus gestos. Sua fala carrega também uma significação gestual, um conjunto potente que nos arrebatava para seu mundo. Uma voz mansa, fisionomia de quem sabe o que está falando, gestos que significam um mundo, como o movimento de seus ombros, mãos, lábios, olhos que miram claramente a plateia, o corpo é um todo significativo:

[...] a análise da fala e da expressão nos faz reconhecer a natureza enigmática do corpo próprio. Ele não é uma reunião de partículas das quais cada uma permaneceria em si, ou ainda um entrelaçamento de processos definidos de uma vez por todas – ele não está ali onde está, ele não é aquilo que é – já que o vemos secretar em si mesmo um ‘sentido que

³ “Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito, queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, Drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos tolerado” (LOURO, 2013, p. 7-8).

não lhe vem de parte alguma, projetá-lo em sua circunvizinhança material e comunicá-lo aos outros sujeitos encarnados. Sempre observaram que o gesto ou a fala transfiguravam o corpo [...] é ele que mostra, ele que fala (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 267).

Agrado carrega no seu enigma corporal as marcas de uma existência sofrida e vivida no corpo, fala com seriedade e propriedade porque seu corpo é sua forma única de estar no mundo, a qual ela conhece. Um corpo próprio do qual nos fala Merleau-Ponty, jogado ao mundo, sujeito e objeto da existência, possuindo unicamente suas histórias, seus sentimentos, como diz Agrado, e seu mundo vivido. Em seus olhos azuis como as águas profundas dos oceanos, também se passam um amontoado de coisas, memórias, lembranças, dores, sofrimentos, alegrias, enfim, todo o seu mundo humano e profundo que se externa pelo olhar, pelo gesto, pela expressão, pelo corpo falante. Além das palavras, sorriso, olhar, movimentos do rosto e gestos sensíveis atrelados ao universo feminino nos dão a perceber sua existência ambígua, não classificável e pulsante no metamorfosear-se. Seus movimentos condizem com suas palavras, gestos e fisionomias que ironizam seu corpo e sua própria condição de estar no mundo:

Assim como a fala significa não apenas pelas palavras, mas ainda pelo sotaque, pelo tom, pelos gestos e pela fisionomia, e assim como esse suplemento de sentido revela não mais os pensamentos daquele que fala, mas a fonte de seus pensamentos e sua maneira de ser fundamental (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209).

O corpo de Agrado nos dá essa maneira de ser, sua verdade através de sua expressão autêntica, através do olhar direto e

profundo direcionado para a plateia que a assiste no espetáculo da vida, e de um sorriso que se abre ao final, uma fisionomia alegre de quem falou o que viveu, nos dá o que ela é realmente, preenchendo de fala e gesto um vazio existencial: seus gestos, ao romperem o silêncio de sua existência, significam uma vida. Agrado parece saber que:

[...] a palavra é um certo lugar de meu mundo linguístico, ela faz parte de meu equipamento, só tenho um meio de representá-la para mim, é pronunciá-la, assim como o artista só tem um meio de representar-se a obra na qual trabalha: é preciso que ele a faça” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 246).

Agrado é um sujeito fazedor de si próprio, um corpo atado ao seu mundo e que ao se expressar através da linguagem que emana do corpo, de seus gestos e palavras nos dá sua forma única de estar no mundo enquanto corpo capaz de criar, aproximando-se da compreensão de corpo próprio de Merleau-Ponty, um corpo lançado à odisseia mundana, que carrega inexoravelmente suas experiências existenciais ao mesmo tempo em que as expressa.

Nessa trajetória a sexualidade mobiliza nosso ser e nuance significados primários e simbólicos em nossas vidas. Assim, o corpo como órgão dos sentidos se encarrega da metamorfose da existência, em particular no domínio da sexualidade, do Eros e da libido, como Merleau-Ponty irá demonstrar nos cursos sobre a Natureza (NÓBREGA, 2014, 2015). Na mesma direção, os conceitos teóricos do freudismo são ratificados e afirmados quando são compreendidos por meio da corporeidade tornada, ela mesma, pesquisa do fora no dentro e do dentro no fora, poder global e universal de incorporação. Assim, a libido

freudiana não é uma entelúquia do sexo, nem o sexo uma causa única e total, mas uma dimensão inelutável, fora da qual nada de humano poderia permanecer, porque nada de humano é, com efeito, incorpóreo.

De acordo com Nóbrega (2015), Merleau-Ponty aprofunda a dialética da consciência encarnada, tema presente desde os primeiros trabalhos do filósofo, a partir da Psicanálise e das relações com a sexualidade. Assim, esses fenômenos são a possibilidade de uma vida fragmentada da consciência que não possui uma significação única. A psicanálise permitirá a Merleau-Ponty complexificar a análise do esquema corporal, notadamente a partir da compreensão da sexualidade e do desejo. Por outro lado, o estudo das estruturas passivas da existência sugere um corpo aberto a um mundo como um campo denso de eventos que mobilizam o sujeito e a plasticidade do desejo. Merleau-Ponty recorre à teoria freudiana para dizer que a sexualidade não é um automatismo ou uma relação consciente, sendo preciso reintegrá-la no conjunto das experiências afetivas e existenciais.

A educação do corpo e da sexualidade em Almodóvar

No filme *Má Educação* (2004), nos deparamos com outras fisionomias do corpo, atitudes, gestos, olhares e desejos do personagem Ignácio que nos levam a ver e pensar de outras maneiras o fenômeno do corpo *queer* e da sexualidade para além da vida íntima, como nos fez pensar *Agrado*, mas ampliando também os olhares e reflexões acerca dos processos sociais e de educação

do corpo e da sexualidade por meio dos fenômenos educacionais, da ginástica e de uma ‘Educação Física’ e moral.

Ignácio, um dos personagens principais da narrativa de Almodóvar, é um garoto que sofre os disciplinamentos e interdições de um processo educativo perverso, unilateral e homogeneizador de corpos e desejos dentro de uma instituição escolar religiosa. É nessa ambiência controladora e de vigilância do corpo que Ignácio inicia o processo de descoberta e vivência de sua sexualidade, relacionando-se com seu amigo Enrique. Ao viverem concretamente esse desejo “ilegal” são descobertos pela fisionomia perplexa de um dos padres/professores que se encarrega das medidas punitivas. Na cena a seguir, é possível perceber, em meio a um cenário disciplinador, a mistura de raiva e tristeza nos olhos de Ignácio ao ver Enrique, seu primeiro amor, sendo expulso da escola:

Figura 3 – O olhar vivo e subversivo de Ignácio



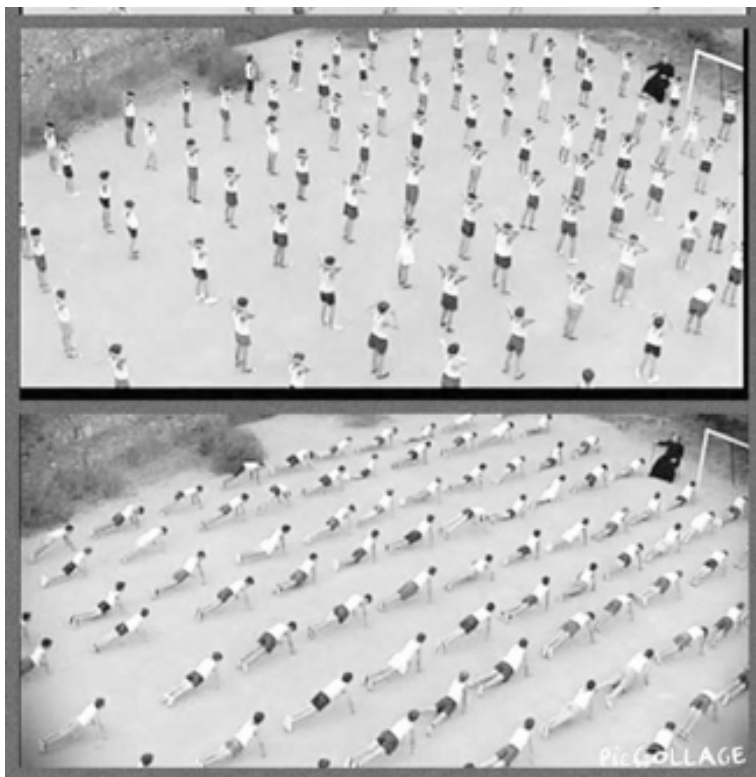
Fonte: Cenas do filme *Má Educação* (2004)

Ignácio e Enrique são frutos de um processo educacional autoritário e violento, do qual nos fala Miskolci (2012), que deixa marcas nos corpos que saem como o esperado e nos que resistem, e é esse mesmo processo que persegue, pune e marca como indesejáveis e anormais os sujeitos, sexualidades e desejos que fogem à normatização. Nesse mundo Almodovariano de desejos tidos como impróprios, a escola tenta instaurar um processo de normalização identitária, corporal e moral, ditando modelos de como as pessoas devem ser, tornar-se e comportar-se.

Esse processo de educação normalizadora dos corpos torna-se nítido na película a partir da utilização de exercícios ginásticos que controlam e padronizam o corpo e seus movimentos objetivando uma educação moral. Ignácio, ao despedir-se por meio de um olhar de Enrique, está participando de uma aula de ginástica que se passa em um campo de futebol, uma verdadeira e implacável educação ou interdição dos corpos. Silhuetas retilíneas, corpos enfileirados, dóceis, destituídos de suas pulsões e sentimentos, alienados pelo movimento padronizador ditado por um suposto educador padre, que parece ser discípulo de Amoros⁴. Uma imagem que perturba, por ser emblemática da tentativa de educação, acabamento, disciplinamento e determinação dos corpos em seus aspectos físico e moral através da prática de exercícios ginásticos.

⁴ Coronel espanhol que viveu na França, Amoros era estudioso da ginástica e desenvolveu, nas primeiras décadas do século XIX, uma sistematização de exercícios ginásticos como modelo de treinamento para o corpo visando seu desenvolvimento físico, e, principalmente a instauração ou incorporação de normas de conduta moral primadas pela educação cívica da época (SOARES, 2005).

Figura 4 – A educação do corpo



Fonte: Cenas do filme *Má Educação* (2004)

Vergara (2009) ao comentar sobre os traçados e linhas do cinema de Almodóvar nos chama a atenção para a configuração espacial desses meninos fazendo ginástica sobre as ordens do padre José, sentado e sempre acompanhado de seu bastão, como um símbolo de poder. Segundo o autor, esses traços retilíneos marcam sempre os limites dos corpos, uma barreira que tenta segurar o inexorável das existências, essas linhas significam imobilidade para as silhuetas de corpos desencarnados, ou

seja, sem vida pulsante de desejos (VERGARA, 2009). Os corpos se curvam em geometrias estáticas, nada parece conseguir subverter as ordens de controle do corpo e de seu movimento.

Soares (2005) atenta para a configuração dessa educação do corpo que se fortifica com o advento do movimento ginástico europeu no século XIX que objetivava o controle do corpo, a instauração de gestos comedidos e silenciosos, o desenvolvimento de um corpo sem excessos e moralmente “sadio” através de exercícios sistemáticos, configuração essa que ainda reverbera nas práticas educacionais e no conhecimento da Educação Física até os dias de hoje. Nessa história que ainda está a se fazer, corpos, desejos, subjetividades e sexualidades *queer*, como o de Agrado, Ignacio e Enrique não possuem espaço, passando por processos de invisibilização e normalização.

Andrieu (2013) nos faz pensar sobre a questão da sexualidade, do prazer e de uma moral repressiva que se transforma em uma reivindicação de liberdade ao longo da história. As diferentes formas de amar, os desejos e afetos ultrapassam as condutas normativas engendradas pelas instituições religiosas e médicas e ganham espaço em novas condutas de partilha da sexualidade e do amor corporal como as que podemos observar nas condutas e atitudes *queer*.

É nessa direção que Louro (2013) sugere a incorporação das compreensões irreverentes e antinormalizadoras da teoria *queer* no cenário predominantemente normalizador da educação, permitindo pensar a múltiplas e fluidas formas de ser corpo e de viver a sexualidade. Transportar o ímpeto perturbador e subversivo da teoria *queer* para o âmbito da educação e da Educação Física significa dar espaço para expressões, gestualidades, existências corporais e experiências sexuais como as dos personagens do cinema *queer* de Almodóvar, significa também balançar

certezas, desconstruir cânones, provocar reflexões sobre o corpo e a sexualidade como dimensões existenciais dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a Educação Física enquanto 'educação do corpo' distancia-se de um modelo físico e moral de normatização dos corpos, passando a questioná-los em detrimento da consideração da pluralidade de sensações, emoções, linguagens, expressões, afetividades, desejos e sexualidades que fazem parte da experiência corpórea do sujeito no mundo, e que estão representadas no cinema *queer* de Almodóvar.

Menel (2015), ao nos apresentar um panorama do cinema *queer* sublinha diversas transformações sociais e históricas que remetem também a uma transformação do olhar, do corpo e do movimento no cinema, na vida social e na vida íntima. A autora nos chama atenção para esse cinema *queer* no qual filmes como *Tudo sobre minha mãe* e *Má Educação* de Pedro Almodóvar se inscrevem. Para autora, a partir desse cinema podemos refletir sobre as relações entre o corpo biológico e cultural, o desejo, o amor como questões fundamentais da existência e dos processos educativos, corroborando com o pensamento de Merleau-Ponty sobre a ampliação de horizontes e olhares sobre os fenômenos possibilitada pelas obras cinematográficas.

A experiência do cinema cria horizontes de significação para a compreensão da corporeidade, aspecto relevante para a Educação Física e as práticas da cultura de movimento. A corporeidade coloca em cena um corpo sensível, um esquema corporal aberto ao mundo, ao outro e cuja motricidade é capaz de criar experiências polissêmicas, modos de aprendizagem, maneiras de ver, de mostrar, de compreender a realidade social e subjetiva. A noção de esquema corporal percebida na experiência do cinema, nas cenas, diálogos, fisionomias, gestos, movimentos impressionam o olhar do espectador e pode

desencadear reflexões sobre a estética, a ética, a educação, as condutas sociais, as metamorfoses do corpo ao longo do tempo e conforme os processos sociais e educativos.

No caso dos filmes aqui apresentados: “Tudo sobre minha mãe” e “Má educação” visualizamos as transformações corporais, as questões da sexualidade e as maneiras de educar o corpo em instituições sociais como a família e a escola, por exemplo. Nota-se que as condutas humanas são configuradas no entrelaçamento entre a realidade subjetiva e o mundo da cultura, entre nossa herança biológica, as condutas sociais e os processos históricos. Podemos observar as técnicas corporais médicas, estéticas e educativas que metamorfoseiam não apenas o corpo dos indivíduos, mas também o corpo social. Nesse contexto, a perspectiva *queer* transforma as relações com o corpo e a sexualidade, exigindo condutas educativas ampliadas para a criação de cenários éticos e estéticos capazes de fazer face a polissemia do corpo, dos afetos e dos desejos humanos, demasiadamente humanos.

Assim como a linguagem, a sexualidade atravessa a corporeidade e expressa sentidos afetivos. Esse sentido afetivo do corpo e das experiências contadas no cinema de Almodóvar e na obra de outros artistas confirmam a tese fenomenológica segundo a qual o corpo faz as coisas existirem para nós. Esse sentido afetivo engloba e ultrapassa a experiência erótica como sendo da ordem do desejo que liga um corpo em direção a outro corpo, instituindo relações intercorporais cujo poder de generalidade estende-se a diversos domínios da existência. Como seres desejantes possuímos um poder de criação e de transformação da realidade do corpo próprio, do corpo íntimo, do corpo social. Nosso corpo assegura as metamorfoses da vida como nos conta

Agrado e Ignácio, personagens que fazem vibrar a corporeidade, os processos subjetivos, os desejos, as vontades, as aprendizagens.

A capacidade que tem o cinema de deslocar nosso olhar sobre fenômenos tais como a educação do corpo e da sexualidade é desencadeada por meio da empatia cinestésica, ou seja, de nossa identificação sensorial, motriz, afetiva com as imagens observadas e assim formular nossas impressões, percepções, fisionomias, ações e reações. O cinema apresenta-se, pois, como um veículo de comunicação e de expressão que pode contribuir para refletirmos sobre o conhecimento da Educação Física em sua natureza ética e estética, fornecendo também elementos pedagógicos que podem configurar processos de percepção, de crítica e de aprendizagens sobre o corpo e a cultura de movimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRIEU, Bernard. **Le corps dispersé: une histoire du corps au XX^e siècle**. Paris: L'Harmattan, 1993.
- ANDRIEU, B. **La peur de l'orgasme**. Paris: Le Murmure, 2013.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CAMINHA, I. O. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. **Revista estudos filosóficos**, n. 13, p. 63-72, 2014.
- DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- IMBERT, Claude. L'écrivain, le peintre et le philosophe. In: SIMON, Anne; CASTIN, Nicolas. **Merleau-Ponty et le littéraire**. Paris: Presses de l'École Normale Supérieure, 1997.
- IMBERT, Claude. **Maurice Merleau-Ponty**. Paris: ADFP, 2005.
- LIMA NETO, A. A.; NÓBREGA, T. P. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **Holos**, v. 30, n. 5, p. 81-96, 2014.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LUCENA, F. A. Vicissitudes de um corpo vivido. In: CAMINHA, I. O.; SILVA, M. E. A. (Org.). **Percepção, corpo e subjetividade**. São Paulo: LiberArs, 2013.

MÁ Educação. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustín Almodóvar. Roteiro: Pedro Almodóvar. Música: Alberto Iglesias. ESP: [s.n.], 2004. 1 DVD (106 min), son., color.

MENEL, B. **Le cinema queer**. Paris: L'Arche, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Sens et non-sens**. Paris: Gallimard, 1966.

MERLEAU-PONTY, M. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, I. A. **Experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 103-117.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Le monde sensible et le monde de l'expression**. Genève : Metis Presses, 2011. Cours au Collège de France, notes 1953. Texte établi par Saint-Aubert, Emmanuel et Kristensen, Stefan.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. São Paulo: Autêntica, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da física, 2010a.

NÓBREGA, T. P. Corpo, gesto e expressão: notas sobre uma ontologia sensível em Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, maio/ago. 2010b.

NÓBREGA, T. P. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, 2014.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: IFRN, 2015.

SOARES, C. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TUDO Sobre Minha Mãe. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustin Almodóvar. Roteiro: Pedro Almodóvar. Música: Alberto Iglesias. ESP: [s.n.], 1999. 1 DVD (105 min), son., color.

VERGARA, J. C. S. **Pedro Almodóvar**: o la deriva de los cuerpos. Monografías filmoteca regional Francisco Rabal, Espanha, 2009.

CORPO LIBERTINO: POR UM IDEAL HEDONISTA

Rayane Monaliza da Nóbrega Oliveira
Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Introdução

O presente texto é parte integrante de uma dissertação¹ de mestrado, na qual interrogamos a Filosofia de Michel Onfray² para refletirmos sobre o corpo. Nesse sentido, utilizamos seu próprio método de trabalho: o Materialismo Hedonista – um projeto filosófico que reúne as principais ideias defendidas pelo autor – para contemplarmos nossas categorias de estudo, a saber: Corpo Glorioso e Corpo Libertino. A partir de então, traçamos implicações para as questões éticas e estéticas no âmbito da Educação Física.

Para compor seus escritos, o referido filósofo parte de fortes críticas ao ideal ascético (constituído pela tradição filosófica e pelas religiões monoteístas), acusando-o de tentar ocultar o corpo e o prazer de seus ensinamentos, os quais são ancorados pela moral cristã. Em contrapartida, sua filosofia defende

¹ Dissertação de Rayane Oliveira, intitulada “O Corpo em Michel Onfray”; orientada por Rosie Marie, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; defendida no ano de 2015.

² Breve biografia do autor disponível em seu site oficial: Disponível em: <<http://mo.michelonfray.fr/biographie/>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

o ideal hedonista que prima pelo prazer como princípio ético/moral do bem viver a vida, o qual visa o outro tanto quanto o próprio indivíduo, enaltecendo o corpo e suas potencialidades através dos cinco sentidos.

Nesse texto, enfatizamos, particularmente, a configuração do corpo libertino a partir do pensamento de Michel Onfray, o qual nos impulsionou a refletir sobre a ética do corpo na Educação Física – área que, tradicionalmente, esteve atrelada à execução de tarefas disciplinadoras do corpo, desconsiderando a sensibilidade de sua prática pedagógica.

Diante do exposto, propomos fazer tal reflexão partindo da análise dos escritos de Michel Onfray (traduzidos no Brasil), e ademais, trazendo Silvino Santin para as discussões que envolvem a abordagem ética/estética no conhecimento da Educação Física. Além disso, utilizamos o recurso cinematográfico para enriquecer nosso diálogo, haja vista seu poder de amplificar nosso olhar e de desestabilizar nossa percepção, fazendo-nos ver de outras maneiras a paisagem comum, como relata Nóbrega (2013).

Um encontro ético com o corpo

Na defesa de seu projeto hedonista, Michel Onfray ataca toda uma tradição de desprezo pelo corpo e culpa do prazer, impregnada na moral cristã. Para tanto, traz em seu Materialismo Hedonista uma grande lição de que só existe corpo, sendo este exclusivamente material, coisa atômica, um organismo composto de elementos. Logo, o hedonismo aqui enfatizado é uma filosofia da matéria corporal, uma sabedoria do organismo (ONFRAY, 1999). Nessa visão, o filósofo defende um corpo

concreto, palpável, em total contraposição aos corpos seráficos, exaltados pela tradição filosófica.

Em total contraposição ao hedonismo vulgar difundido na sociedade, o qual alimenta o egoísmo na busca do prazer indiscriminado, o hedonismo aqui defendido cede lugar à alteridade. Nessa perspectiva, há uma espécie de contrato entre as relações interpessoais com fins de prazer no ato de reciprocidade, posto que “o desejo de prazer do outro ativa o movimento em direção a si; a ativação do desprazer do outro desencadeia o movimento inverso” (ONFRAY, 2010, p. 53). Tal contrato, então, funda a relação ética.

Apesar da aparente facilidade em manter a devida relação ética, Onfray (2010) nos alerta sobre a existência de sanções próprias ocasionadas pela quebra do contrato hedonista:

[...] A sanção, nessa ética imanente, é imediata. Nesse movimento browniano perpétuo, Deus não julga, porque nada nem ninguém julga, o resultado consiste apenas na determinação de uma relação. A decomposição de uma relação ou a sua solidificação, eis as únicas consequências: nada além do bastante concreto. Não é preciso, para isso, de um terceiro celestial [...] (ONFRAY, 2010, p. 54).

Sendo assim, observamos que a ética hedonista atua conforme os atos que causem o bem para ambas as partes envolvidas numa relação interpessoal; e caso seja violada, a mesma lança suas sanções: trata-se da separação das partes envolvidas, determinando a quebra do contrato.

Assim como existem aqueles indivíduos que quebram um contrato hedonista, Onfray (2010) aponta para os que não têm a capacidade de manter uma relação ética por possuir algum

tipo de problema, seja mental, seja patológico, seja um distúrbio de comportamento, ou mesmo de outras ordens. Tais pessoas, definidas pelo autor como “delinquentes relacionais”, acabam sendo vítimas de um prejuízo social e ético.

Nessa ordem de ideias, a ética hedonista nunca será estática, sendo, portanto, dinâmica, numa relação fixa com o comportamento do outro. Por conseguinte, o outro é devedor dos seus compromissos e responsável por seu lugar em meu esquema ético (ONFRAY, 1999).

“Daí a imensidão de perspectiva que se abra diante do hedonista: fundar uma moral, decidir arbitrariamente, subjetivamente, sobre um bem e um mal, um belo e um feio” (ONFRAY, 1999, p. 240). Assim, observamos a inexistência de parâmetros judicativos para o estabelecimento de ações humanas (como boas ou más), de imagens (como bonitas ou feias), entre outros. Portanto, cabe às pessoas decidirem seus pontos de vista, de modo relativo e contratual, como sugere Onfray (2010).

Ao constatarmos a existência de um princípio ético e moral que ancora o materialismo hedonista, é importante esclarecer que a ética é assunto de corpo, e não da alma, com bem enfatiza Onfray (2010). E ainda acrescenta: “sou meu corpo, portanto, e nada mais. A moral provém dele” (ONFRAY, 2010, p. 46). Nessa perspectiva, vemos um contraponto apontado pelo filósofo no que diz respeito a sua visão de corpo em relação ao trato dado pela tradição filosófica, que o separa da alma.

Nesse sentido, Onfray (1999) explica como a moral é acionada de acordo com seu projeto hedonista:

Uma ação é moral quando permite a realização de um prazer. A ordem social, a ética coletiva, a moral religiosa em nada interferem na decisão do hedonista. Ele é por si só

sua própria lei. Abaixo, portanto, o Estado, a Pátria ou a Religião (ONFRAY, 1999, p. 240-241).

Em suma, o hedonismo é considerado uma moral do interesse, a única capaz de tomar o real como nos é dado, e não como gostaríamos que fosse. Portanto, resta-nos gozar e fazer gozar, na tentativa de dar sentido às relações que um sujeito pode manter, primeiro, com ele mesmo, e posteriormente, com o outro, traduzindo um ato de reciprocidade na busca do prazer (ONFRAY, 2010).

Nessa perspectiva, o corpo libertino se insere em tais prerrogativas do Materialismo hedonista. Primeiramente, os cinco sentidos são exaltados, pois são eles, em conjunto, que nos provam as potencialidades do corpo. De um lado, o ideal ascético exalta apenas os sentidos tradicionalmente nobres – audição e visão –, os partidários do hedonismo encontram uma função especial em todos os cinco sentidos. Desse modo, Onfray (1999, p. 236) ressalta:

Os filósofos hedonistas celebram a festa dos sentidos, não deixam nenhum de lado, exacerbam os mais esquecidos, os mais desprezados pelos contedores do corpo. Sabem sentir, saborear, tocar, respirar, ouvir e se alegram em fazer funcionar os mecanismos sutis que permitem ao mundo fazer-se formas, eflúvios, volumes, cores, perfumes, sons, temperaturas. O sensível é sensual, a pele do real merece cuidado.

Na perspectiva do ideal ascético, o corpo idealizado remete à figura do anjo: puro, iluminado, assexuado, leve, e sobretudo, imaterial. Porém, é incompatível com o mundo real, e por isso, totalmente contrário ao corpo real. Este faz suas

necessidades fisiológicas, envelhece, morre; é composto de pura matéria: de sangue e de nervos, de músculos e de linfa, de quilo e de ossos (ONFRAY, 2010).

Para o declínio do anjo, a filosofia de Michel Onfray nos apresenta o corpo libertino:

Corpo nominalista, ateu, encarnado, mecânico – ainda que essa mecânica, muito mais sutil do que os adversários espiritualistas afirmam, mereça um aprimoramento conceitual e teórico. Desmistifiquemos a carne, esvaziemo-la dos fantasmas, das ficções e outras representações mágicas (ONFRAY, 2010, p. 103).

Em suma, partindo de ataques aos desígnios do ideal ascético, que se contrapõe a qualquer evidência corporal, Onfray traz em seus discursos e, sobretudo, em sua vivência cotidiana, um corpo livre das amarras da moral cristianizada: que clama pelos seus desejos; que sofre pelos pesares da própria existência; que desfruta de paixões desmedidas; que tudo sente; que precisa do outro; que vive momentos alegres; que não teme a morte; enfim, que diz um grande Sim à vida presente, pois com toda sua efemeridade pode nos propiciar grandes júbilos.

Finalmente, demarcamos um encontro de reconciliação entre o corpo e a alma; embora estejamos convictos de que o dualismo platônico e as religiões monoteístas continuarão atuando para o perpétuo desprezo da nossa existência corporal. Somos corpo, quer queira, quer não! E talvez um dia, corpo libertino.

A ética do corpo na Educação Física

Com fins estéticos, a Educação Física intervém sobre o corpo, intensificando o ideal da jovialidade. Possivelmente, este ideal seja um fator que leve muitos de nós a temer à velhice. Talvez, não estejamos preparados para encará-la, pois nossa existência corporal é simplesmente atingida pela ilusão de que podemos produzir um corpo, aliás, uma imagem, que seja capaz de sobrepujar o tempo. Não temos a pretensão de negar essa capacidade, até admitimos a eficiência das ciências e da técnica nessa idealização, mas o que está em jogo é uma questão de ética, que interfere diretamente na maneira pela qual encaramos o dia a dia.

De acordo com Santin (1995), a presença do homem no mundo é marcada pelo seu corpo. Cada um possui uma imagem corporal de si mesmo. Nesse contexto, há dois momentos que, segundo o autor, talvez sejam os mais dramáticos. O primeiro deles é demarcado pela perda da imagem corporal infantil para então, ocorrer a construção de uma imagem adulta. Já o segundo, o mais trágico, decerto, dá-se com o envelhecimento e, hoje mais ainda, a humanidade não aceita a imagem envelhecida do corpo, haja vista que o envelhecimento denota decadência e fim da prospectividade.

Para adentrarmos nessa questão do envelhecimento, oportunizamos este espaço para pensarmos o que traz o filme “Elsa e Fred: um amor de paixão”, dirigido por Marcos Carnevale, lançado em 2005.

O referido filme retrata uma divertida história de amor iniciada na velhice, entre os protagonistas “Elsa e Fred”. Ele é um senhor recém-viúvo, de sorrisos contidos, que teve o sentido da existência perdido com a morte da sua esposa; encarava a velhice como uma doença que o impedia de aproveitar os

efêmeros momentos da vida. Mas, passa por muitas transformações ao conhecer Elsa, uma senhora extrovertida, aventureira, que vive de sonhos. A obra nos torna sensíveis ao exibir um casal de idosos vivendo uma grande paixão, e muitas outras aventuras, demarcando a quebra das convenções sociais.

Os protagonistas do filme nos proporcionaram uma interessante reflexão sobre a dor. Fred se sentia doente, e vivia suas dores intensamente: tanto pela morte da esposa, quanto pelos limites de seu corpo envelhecido, recusando qualquer tipo de prazer. Já Elsa, que se encontrava realmente enferma, negligenciava tanto seu estado de saúde (sem, no entanto, negá-lo) quanto as limitações da velhice, para então, desfrutar dos momentos agradáveis. Este fato nos remete às reflexões de Serres (2004) sobre as variações do corpo. Sabiamente, o autor discorre sobre a dor. Em suas palavras:

Recusar a dor me parece tão perigoso quanto aceitá-la completamente. Nem a anestesia triunfa sobre o valor moral da dor, nem a droga sobre a resignação universal. [...] Como todo sofrimento, a dor tem uma dupla face, positiva e negativa: ela tortura e conforta, enfraquece e enaltece, atrofia o corpo e o conhecimento até destruí-los, enobrece o conhecimento e reinventa a saúde (SERRES, 2004, p. 40).

Desse modo, percebemos na personagem Elsa, um exemplo desse pensamento do autor, visto que ela não se encontrava no extremo (recusa ou aceitação), e sim, no entremeio que a permitia superar o lado negativo da dor, para logo mais, reinventar sua saúde. Já Fred, era completamente saudável, mas recusava seu corpo, limitava-se. Serres (2004, p. 59) nos esclarece essa questão: “na quietude da saúde, o corpo ignora seu pertencimento, a

capacidade integral de sua totalidade. [...] Só existem as síndromes, o corpo sadio não diz uma palavra”. O corpo é dotado de potencialidades e, portanto, pode nos surpreender.

Em grande parte das cenas, observamos uma resistência de Fred com relação às propostas de Elsa, que durava o suficiente para ser desprezível, culminando num prazer consentido, pois sua paixão por ela o fazia repensar suas decisões. Nesse contexto, Serres (2004, p. 50) argumenta que

o coração nos atira justamente ao lugar em que decididamente nos recusamos a ir. Esta virtude desafia a sabedoria da mesma maneira que o corpo sabe ir além da cabeça, não importa o que ela pense”.

O final do filme retrata o momento em que Elsa realiza seu maior sonho, a partir da ficção: repetir a cena do filme “A Doce Vida”, no qual os personagens originais (os belos jovens “Anita e Marcello”) declaram seu amor, num cenário belíssimo – Fontana de Trevi, em Roma. Após a concretização de tal sonho, Elsa morreu [...] feliz! Fred, que antes encarava a morte de sua primeira esposa como perda do sentido de sua vida, agora visitava o túmulo de Elsa sorrindo, lembrando dos momentos felizes que juntos vivenciaram.

Recorrer a “Elsa e Fred” nos permitiu lançar um novo olhar para a velhice, movimentar nossa percepção para ver de outra maneira o culto ao corpo, a sabedoria de viver a vida. Elsa nos deu lições de vida, mostrando-nos que a liberdade está na nossa capacidade de sentir, de criar, e não, nas limitações de um corpo marcado pelo tempo. Essa personagem representa as transgressões sociais, cuja moral ancorada por princípios religiosos mantém uma relação vertical com a humanidade, tentando tirar

de cena um corpo que sente, que sofre, que deseja, que ama, enfim, que mantém uma linha tênue entre prazer e dor.

Para alavancar nossas discussões, Santin (1995) vai propor a ética da estética³, na qual a subjetividade é condição primeira para sua atuação, portanto, a sensibilidade é seu ponto fundamental. Precisamos lembrar que, no Ocidente, a existência humana e a vida social são marcadas pela “dualidade excludente entre as razões da razão e as razões do coração” (p. 36). Nesse sentido, o autor nos alerta para a emergência do resgate da sensibilidade, enquanto conhecimento válido, e da mesma forma, enquanto vida afetiva.

O autor ainda aponta o conjunto de apoios da ética da estética, a partir de quatro momentos da pós-modernidade: o primeiro deles diz respeito à *construção do corpo*. Nesse sentido, “cada sociedade tem suas próprias construções corporais resultantes da estrutura e dos sistemas que a sustentam, que podem ser de ordem religiosa, econômica ou política” (SANTIN, 1995, p. 41). O segundo é o **hedonismo**, cujo prazer é habitualmente limitado e controlado, tanto por princípios morais, como também por regras sociais, inclusive políticas. Já aqui na ideia da ética da estética, o mesmo consistiria num princípio filosófico, superando assim, os antigos conceitos. O terceiro se trata da **tactilidade**, o que faz com que os indivíduos se toquem uns aos outros, não apenas numa construção corporal individual, mas, sobretudo, com o outro. Por último, o **tribalismo** (ou a visão

³ A compreensão da expressão “ética da estética” foi construída pela compreensão, como capacidade de sentir, a partir do sentido mais original grego, de *aisthesis* que significa sentir com o outro, experienciar emoções com os outros. A ética da estética emerge, neste contexto pós-moderno de manifestações de parâmetros e características sociais que se tinham deixado de lado e que ganham espaço, cada vez mais na vida social. A importância que vai tomando o imaginário, a paixão, o afetivo na vida social (SANTIN, 1995, p. 40).

comunitária), na qual instala-se a heteronomia estrutural; em outras palavras, minha lei é dada pelo outro, oportunizando minhas experiências emocionais com o outro.

Aqui, já encontramos uma consonância com o Materialismo Hedonista de Michel Onfray. Na perspectiva da ética da estética, o hedonismo também é valorizado como um princípio filosófico do prazer, em detrimento aos conceitos vulgares que o limitam.

Parece-nos que nossa sensibilidade está sendo cada vez mais esquecida do convívio com o outro. O estilo de vida das pessoas contribui de modo significativo nessa perda: a pressa, o estresse, a máquina, a internet, o comodismo, e muitos outros fatores. Lutar a favor da nossa sensibilidade requer mudanças que envolvem, sobretudo, nossa construção de corpo. Nessa empreitada, buscamos na Educação Física um aporte que valorize nossa capacidade de sentir. A construção do corpo na cultura desta área tem nos distanciado do nosso pertencimento corporal. Portanto, é preciso que ela desenvolva sua intervenção a partir da emergência da realidade do cotidiano.

Para tanto, Santin (1995) atenta para a necessidade de a Educação Física seguir quatro passos, a saber: o primeiro passo é a “capacidade comunicativa”. Ela precisa instaurar um diálogo com os indivíduos através da linguagem do corpo: do movimento, da gestualidade, da corporeidade. O segundo diz respeito à alfabetização do homem corporal: a Educação Física precisa trabalhar com a leitura do corpo, por meio da linguagem do sentimento, da paixão, da emoção, assim como das necessidades, dos desejos, da presença. Na opinião do autor, alfabetizar o homem para aprender tal linguagem, constitui o cerne da ação pedagógica da referida área. O terceiro passo seria atentar para a solidariedade orgânica do ser vivo, estimulando a alteridade. Por fim, a

restauração do homem *aestheticus*, “cujas características pertencem à ordem da beleza, do gosto, do sentimento” (SANTIN, 1995, p. 24). A Educação Física precisa assumir o desafio de acreditar que o mesmo tem lugar no contexto do mundo de hoje.

Ao abordarmos a ética da estética, percebemos sua aproximação com a ética hedonista proposta pelos ensinamentos do Materialismo Hedonista de Michel Onfray. Em primeiro lugar, há uma convergência no trato dado ao corpo. Ambas valorizam-no pelos sentidos. Alertam-nos pela emergência em considerá-lo a partir da sensibilidade, em contraposição, ao dualismo excludente que valoriza a mente, o inteligível.

Assim como propõe a ética em Michel Onfray, aqui, o outro também é considerado. Ao propor a taticidade, a ética da estética induz à necessidade do outro, para que o tocar não se reduza ao individualismo corporal. A alteridade em ambas é, pois, fator fundamental para que o princípio ético da vida com prazer, seja atuante e global.

Com a abordagem da ética da estética, não temos a pretensão de abandonar o culto ao corpo. Não é este o alvo de nossas críticas, mas sim, pensá-lo na perspectiva do cultivo de si, na plenitude do bem viver a vida. A Educação Física pode e deve engajar-se nesse novo cenário da ética; fundamentar as práticas corporais tendo como pano de fundo a estética na perspectiva da sensibilidade, em contraponto, à estética, ao rendimento físico, e todos os meios que condicionam o corpo à sua condição de máquina.

Considerações finais

Como vimos, a ética do corpo na filosofia de Michel Onfray é lúdica, ancorada pela busca do prazer, em sintonia com o prazer do outro. Nesse contexto, o corpo se reconcilia com a mente (portanto, a carne com o espírito) e passa a ser configurado: corpo libertino, que goza e faz gozar. Corpo livre, ateu, que transgride as convenções sociais. Corpo feito de matéria, que toca e é tocado. Que tem o poder de conhecer através dos cinco sentidos. Corpo que sente, que sofre, que deseja, que ama. Corpo sujeito da existência, que ora se torna objeto da contingência. Corpo que despreza a morte para desfrutar da vida. Enfim, corpo sujeito a dor e ao prazer.

Esse contexto nos levou a pensar sobre a Educação Física, na qual a ética do corpo se encontra em conformidade com a idealização do belo. Logo, a velhice é temida, culminando na busca de uma imagem corporal que possa sobrepujar a “crueldade” do tempo. Nessa perspectiva, manter uma relação ética com o corpo significa camuflá-lo da velhice, através dos meios disponíveis que o manipulam a exemplo de um objeto.

Em total discordância com a ética do corpo jovem, buscamos refleti-la a partir da ética da estética, a qual valoriza a subjetividade do indivíduo, logo, a sensibilidade. Portanto, percebemos a urgência em resgatar a sensibilidade, não apenas enquanto dimensão afetiva, mas também, enquanto conhecimento válido. Parece-nos, que tudo ao nosso redor conspira contra tal resgate.

É nessa empreitada, que valorizamos a Educação Física, impondo-lhe seu papel de intervir sobre o corpo, não a maneira de uma máquina, mas no sentido de nos ensinarmos a linguagem dos gestos, da expressividade. Estamos convictos de que esta

área vem apresentando avanços em suas discussões sobre as questões éticas e estéticas do corpo, e conseqüentemente, mudando o foco da transformação do corpo em máquina, para seu ponto central: a sensibilidade.

Cada vez mais a Educação Física vem ganhando espaço no meio acadêmico e social como prática pedagógica que nos proporciona a sabedoria de viver a vida com felicidade e prazer. Mas é importante que estejamos cientes de que a jornada é longa, e nossa empreitada contra o culto ao corpo está longe de ser sanada.

REFERÊNCIAS

ELZA E FRED: um amor de paixão. Direção: Direção: Marcos Carnevale. Espanha, Argentina, 2005. Cor. 108min.

NÓBREGA, T. P. da. O corpo e o movimento expressivo no cinema. In: NÓBREGA, T. P. da. **Aspectos sociofilosóficos da Educação Física**. Natal: Sedis/UFRN, 2013.

ONFRAY, Michel. **A arte de ter prazer**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ONFRAY, Michel. **A potência de existir**: manifesto hedonista. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTIN, S. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Trad. De Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY¹

Marcel Alves Franco
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Introdução

Iniciando estudos acerca do trato corporal, na educação brasileira, percebemos que há em sua historiografia, o fenômeno do controle sobre o corpo. Realizado por meio da vigilância, dos castigos corporais, da higienização, pela padronização sugerida pelas ginásticas e intervenções médicas, percebe-se que este controle faz do corpo alvo e motivo de preocupações frequentes, a exemplo da dificuldade de lidar com a heterogeneidade de comportamentos, de modo de ser, de aprender.

Neste sentido, propomos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), parte da análise de material elaborado previamente, a exemplo de livros e artigos científicos. Com isso, buscamos apresentar a compreensão de corpo de Maurice

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Merleau-Ponty, em especial na Fenomenologia da Percepção (2011), tratar da temática da subjetividade encarnada e as possibilidades de produção de conhecimento na Educação Física a partir de seus interpretadores.

Nesse contexto, devemos esclarecer que o objetivo de nossa pesquisa é discutir as implicações da fenomenologia do corpo no âmbito da Educação Física, uma vez que, a partir das reflexões de Merleau-Ponty, percebemos o corpo como ser sensível e imbricado no mundo antes de qualquer teorização e o diálogo com essa área do conhecimento como possibilidade de transcendência do corpo puramente objetivo das ciências biológicas, ampliando nosso entendimento com a noção de corpo próprio e de experiência vivida e promovendo um novo modo de conceber a existência e a relação com os outros e com mundo.

Olhares para a educação: ressignificando o lugar do corpo

Antes de tentarmos conceituar a educação, podemos antes realizar um exercício de identificação do sentido que atribuímos a ela a partir de nossas experiências. Após realizado tal exercício, podemos problematizar e perceber que o fenômeno da educação é polissêmico, ou seja, possui uma diversidade de significados.

Segundo Lalande (1993), é um procedimento que visa o desenvolvimento do sujeito e das suas potencialidades; para Libâneo (1990), educação refere-se ao desenvolvimento onilateral da personalidade, o que engloba a formação física, moral, intelectual e estética, a orientação da atividade humana, num determinado contexto, em relação ao meio social; e na perspectiva fenomenológica, o foco é a compreensão do sujeito em

relação com os outros e o mundo, assim, para Rezende (1990), é percebida como aprendizagem da cultura a partir de uma estrutura complexa que engloba e entrelaça cada um de seus aspectos, sejam eles econômicos, sociais, culturais, orgânicos, psicológicos, e, além disso, assegura que em uma determinada análise apenas um destes seja ressaltado, todos remeterão uns aos outros e ao todo da estrutura por não serem nunca desassociados.

Nesse sentido, afirmamos aqui que compartilharemos o caminho da perspectiva fenomenológica da educação. Portanto, devemos considerar que a aprendizagem será caracterizada humana quando esta não for limitada ou reduzida. Segundo Rezende (1990, p. 49-50), o corpo fora considerado “animal, mecânico, sociológico, econômico, ideológico” e, em se tratar da educação, da mesma forma será seu desenvolvimento, ou seja, segmentado e desassociado.

Seguindo essa lógica, é possível nos questionarmos acerca de como conceber a aprendizagem nesta perspectiva? Para refletirmos sobre esta questão, podemos recorrer à Nóbrega (2005), quando busca fundamentos nos estudos das ciências cognitivas e da inteligência artificial e nas repercussões dos estudos de Merleau-Ponty para abordar esta temática.

A autora, Nóbrega (2005), questiona a relação entre as ciências à época de Merleau-Ponty e reconfigurando a complexidade dos processos corporais, da relação percepção/movimento na interpretação da realidade, para a construção do conhecimento.

À época de Merleau-Ponty, não havia comunicação entre as ciências – neurologia, psicanálise, psicologia, inteligência artificial, entre outras, diferente do que acontece hoje. Entretanto, sua reflexão permanece válida e atual: ao enfatizar a experiência vivida,

possível pela corporeidade, os estudos iniciais sobre uma nova abordagem do sistema nervoso, diferentemente da tradição positivista; o sentido do corpo em movimento, configurando uma percepção que, ao interpretar a realidade via motricidade, desloca o sujeito como epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais (NÓBREGA, 2005, p. 606).

Neste breve recorte, podemos observar alguns conceitos abordados por Merleau-Ponty que possibilitaram uma forma diferente de observar e realizar as diversas ciências e o conhecimento que delas se construía, tais como: corpo, percepção, experiência vivida e motricidade.

A saber, para Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia repõe as essências na existência e, além disso, considera a pré-reflexividade do corpo, ou seja, vive-se as experiências na relação originária com o mundo. Essa noção implica no fato de antes de realizarmos a ação de refletir, o corpo já se faz presente, habitando o espaço, o mundo, e não meramente ocupando-o como uma coisa, um objeto.

O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 5).

Desse modo, concordamos com Santos (2012) ao perceber que em todo ato educativo há um princípio norteador que fundamenta sua prática. Para este autor, o corpo próprio pode ser reconhecido como um desses princípios. Resultado de sua tese doutorado, o autor afirma:

O Corpo Próprio nada tem a ver com o corpo que a ciência estuda como objeto. As ciências do corpo, a Biologia, a Medicina, a Psicologia, a Fisiologia, entre outras, procuram conhecer os mecanismos, as leis e os processos que regem seu funcionamento. É um corpo tratado segundo as regras capazes de serem cientificamente justificadas ou verificadas. Por outro lado, o Corpo Próprio é conhecido somente por aquele que faz ele próprio a experiência de sentir. Essa vivência não se dá apenas com um indivíduo, mas com tudo aquilo com que ele se relaciona (SANTOS, 2012, p. 81).

Esta assertiva reforça o argumento de Nóbrega (2005) quando trata da cognição como dependente da experiência. Para esta autora, somos corpos em movimento: de perceber, de sentir, de conhecer, de existir. E todos eles se emergem da corporeidade. Sobre isso, a autora aborda o conceito de enação, assegurando significar que “os processos sensório-motores, percepção e ação, são essencialmente inseparáveis da cognição” (NÓBREGA, 2005, p. 606).

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação *enactiva*, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento. [...] A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou

um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam em colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 606-607).

Devemos assegurar, de antemão, que o estudo sobre o corpo próprio implica diretamente nas noções de motricidade, intencionalidade, sexualidade, espacialidade, entre outras, as quais compõem um novo ponto de ressignificação do corpo. Na seção a seguir, abordaremos o corpo próprio do qual trata Merleau-Ponty e a temática da subjetividade encarnada a partir da literatura.

O corpo próprio: aportes conceituais para prática docente

Com a proposição de Merleau-Ponty (2011), iremos refletir sobre os elementos que constituem sua noção de corpo próprio, com os estudos de Nóbrega (2005), Santos (2012) e Caminha (2012) e Dentz (2008) iremos abordar as temáticas do corpo e subjetividade e de Gonçalves (2012) para assegurar a importância de nossas discussões na prática docente.

Para compreendermos o que Merleau-Ponty aborda, temos que assumir uma atitude fenomenológica, em outras palavras, isso implica não em esquecer da construção científica que fora construída até então, mas em nos perceber como sujeitos de experiência, pôr os pés no mundo dado antes das

postulações racionais e empíricas para fim de reconhecermos a constituição do corpo próprio.

A experiência revela, sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 205).

Em Merleau-Ponty, pensar o corpo é pensar nossa existência e o movimento é subjetividade em ação. É a intencionalidade do ser em direção a si mesmo, ao outro e ao mundo. E para compreendermos melhor a intencionalidade, é necessário refletirmos sobre o que o filósofo aborda acerca da motricidade.

Para o filósofo, o movimento do corpo condiz a um ato intencional de solicitação do mundo, é pensamento em ação, é a realização de nossos projetos por meio de nossa corporeidade. Dessa forma, o sujeito ao movimentar-se, reorganiza seu esquema corporal, conhece suas possibilidades expressivas e recria em torno si um contexto simbólico o qual podemos situar como cultural. Neste sentido, a motricidade, para Merleau-Ponty,

não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele, é preciso então que nosso corpo não pertença à região do “em si” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193).

Além disso, pensar o corpo em movimento é também refletir sobre a sua espacialidade e sua temporalidade. A condição do corpo não é de ocupar um lugar, um espaço ou o tempo, mas este os habita, existe neles e se relaciona com eles. O espaço é explorado, é tido como possibilidade de interação do corpo com o mundo e que não possuem limites de formas para tal relação.

No tocante à temporalidade, Merleau-Ponty (2011) critica a construção do tempo de forma linearizada, como se fosse algo causal. Para o corpo próprio, esse processo não acontecesse de forma desligada da experiência vivida. Meu passado não é desligado do presente, nem do meu futuro. O porvir influencia diretamente minha vida e meu modo de ser no mundo no agora. O passado pode contar minha história, no entanto, a imensidão de informações e possibilidades de interpretações assumem a forma singular de minha existência me fazendo seu único testemunho. Desse modo, assegura Merleau-Ponty (2011, p. 194-195):

Cada momento do movimento abarca toda a sua extensão, e em particular o primeiro momento, a iniciação cinética, inaugura a ligação entre um aqui e um ali, entre um agora e um futuro, que os outros momentos se limitarão a desenvolver. Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo: não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.

Além desses elementos, Merleau-Ponty (2011) aborda a temática da expressividade, do corpo enquanto fala e linguagem e a sexualidade como constituintes do ser humano e não apenas funções do mesmo. No tocante ao corpo como ser de linguagem, o filósofo afirma que este é potência aberta e indefinida de significar, ou seja, apreende e comunica um sentido:

fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 263).

Melhor do que nossas observações sobre a espacialidade e a unidade corporais, a análise da fala e da expressão nos faz reconhecer a natureza enigmática do corpo próprio. Ele não é uma reunião de partículas das quais cada uma permaneceria em si, ou ainda um entrelaçamento de processos definidos de uma vez por todas – ele não está ali onde está, ele não é aquilo que é – já o vemos secretar em si mesmo um ‘sentido’ que não lhe vem de parte alguma, projetá-lo em sua circunvizinhança material e comunicá-lo aos outros sujeitos encarnados. [...]. Não se via que, para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala [...] (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 267).

No tocante à sexualidade, esta não é aquela função do ser humano que condiz somente à capacidade reprodutiva dos órgãos; mais além, ela é movimento intencional e produtora e representadora de significações do sujeito. Pode-se se dizer, neste sentido, que a experiência vivida da sexualidade, ou da ausência dela, abarca a função reprodutiva, mas também a intimidade

do ser no mundo e todos os seus sentidos e significados, suas paixões, amores, prazeres e desprazeres. É uma relação carnal entre o sujeito e seu mundo e com aqueles que o compõem.

Se no homem a sexualidade fosse um aparelho reflexo autônomo, se o objeto sexual viesse afetar algum órgão do prazer anatomicamente definido, o ferimento cerebral deveria ter como efeito liberar esses automatismos e traduzir-se em um comportamento sexual acentuado. [...] É preciso que exista, imanente à vida sexual, uma função que assegure seu desdobramento, e que a extensão normal da sexualidade repouse sobre as potências internas do sujeito orgânico. É preciso que exista um Eros ou uma Libido que animem o mundo original, dêem valor ou significação sexuais aos estímulos exteriores e esbocem, para cada sujeito, o uso que ele fará de seu corpo objetivo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 215).

Dessa maneira, o que seria então a subjetividade para esta perspectiva? Segundo Caminha (2012) a subjetividade tem como base o soma, o corpo. Este autor discute a perspectiva do corpo e a experiência de existir enquanto “eu” e “nós” e que se sustenta na premissa de que “o corpo pode ser considerado como dotado de existência subjetiva” (CAMINHA, 2012, p. 23).

Também interpretador da filosofia de Merleau-Ponty, Caminha (2012) propõe os movimentos do corpo como subjetivos, como movimentos intencionais realizados pelo corpo condizentes à expressão de um modo de existir.

A força criadora dos movimentos intencionais é instituída nas relações do corpo próprio, considerado em sua existência singular, com outros corpos, concebidos como “eus”

encarnados na historicidade. A emergência de uma forma de vida experimentada pelo corpo que constitui a subjetividade em permanente elaboração, é fundamentalmente, intersubjetiva. Nesse sentido, devemos pensar que o próprio corpo experimenta uma existência subjetiva como coexistência sociocultural (CAMINHA, 2012, p. 23).

Longe de tentar uma conceituação única e plenamente verdadeira, Dentz (2008), refere-se à subjetividade como campo expressivo de realização pessoal do *Eu*. Segundo este autor, a subjetividade humana

se realiza *comunicando-se e expressando-se na visibilidade do corpo e na realidade concreta do mundo*. A este movimento expressivo e comunicativo se denomina o “revestimento do corpo de significações humanas”, ou *subjetivação*, fora do qual não há nem consciência “humana”, nem mesmo “corpo humano” (DENTZ, 2008, p. 2).

Na interpretação deste autor, o corpo vivido é subjetividade. É relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo. É a manifestação do comportamento, das intenções, é o corpo próprio do qual trata Merleau-Ponty:

O *si*, o eu mais íntimo, mais subjetivo se pudermos falar assim, não é mais um *Cogito*, mas uma *afetividade vivida*, em razão do entrelaçamento (‘chiasma’ no discurso merleau-pontiano) ou junção-engajamento do corpo com o mundo (DENTZ, 2008, p. 4).

Portanto, tomando esse conhecimento do corpo próprio como subjetividade encarnado, iremos agora discutir possíveis implicações no contexto da Educação Física.

O trato corporal e a prática docente

Para este momento, nos reservamos o direito de descrever algumas experiências pessoais e profissionais que representarão uma forma comunicativa que nos auxilia a compreendermos a abrangência dos sentidos e das possibilidades de interpretações.

No caso da Educação Física, experiências relativas à fase escolar nos fazem refletir sobre os objetivos dessas aulas, o que nos proporcionaram e como estas eram realizadas. O correr era um ato de felicidade, de espontaneidade, de ludicidade. A mais pura e bela sensação da liberdade. Chutar uma bola, subir numa árvore, sorrir junto de colegas, que talvez hoje nem lembremos mais os nomes.

Quando criança, recebíamos orientações do professor, durante a atividade, que por vezes a facilitava e outras a dificultava. Nos fazer parar para pensar em uma aula de Educação Física? Esse questionamento, aparentemente ingênuo e dicotômico, é o ponto de partida do problema ao qual nos propomos a refletir.

Segundo Gonçalves (2012), a educação é uma prática sistemática que atua sobre indivíduos e grupos e que visa a formação da personalidade e a participação na sociedade. Mas, o que aprendemos nessas aulas? O estereótipo que criticamos refere-se àquela Educação Física que não se desenvolve a ponto de seus alunos terem experiências significativas, ou que, pelo menos, não os auxilia a construir um sentido para dadas situações, gestos, movimentos que realizam com seu corpo e

a estabelecerem relações com o contexto social e cultural se restringindo apenas à repetição técnica de gestos esportivos num único contexto que não estimula a criatividade, a expressividade e, conseqüentemente, as possibilidades relacionar-se e de conhecer a si mesmo.

Nesse sentido de Educação, essa mesma autora alerta que

A Educação transformadora busca promover a liberdade pessoal, levando o aluno a um autoconhecimento que lhe possibilite superar suas próprias contradições, desenvolvendo a capacidade de compreender a si mesmo e a seu mundo, desvelando as mútuas relações que, tanto em nível pessoal como social, são historicamente condicionadas (GONÇALVES, 2012, p. 127).

Dessa forma, percebemos que não são todos os alunos contemplados por tal Educação. Cada escola tem a sua realidade, sua forma de compreender o corpo, sua Educação Física, mas, ainda assim, é preciso, como responsabilidade acadêmica, produzirmos novos significados para a prática docente dos futuros professores. E é o que Gonçalves (2012, p. 128) aborda ao referir a Educação como promoção de liberdade que busca o desenvolvimento da criatividade:

Todo homem possui a capacidade de criar, pois nenhuma situação existencial se repete exatamente ao mesmo tempo, e a cada momento o novo criado, não sendo nunca nossas ações repetíveis em sua integridade. A criatividade está ligada, então, à capacidade de perceber, em cada situação, o elemento novo. Podemos repetir ações que em situações semelhantes nos permitiriam

atingir os objetivos propostos, no entanto, por mais semelhante que seja a situação, nunca é a mesma, exigindo sempre uma reorganização de nossas formas de comportamento. Criatividade é, assim, a capacidade de interpretar de novas formas as novas situações, agindo de forma construtiva, de modo a adequar nossas ações ao desenrolar da situação, que se modifica a cada instante, e ao objetivo proposto.

Retomando as experiências, agora fora do contexto escolar, podemos ver nas práticas corporais, por exemplo, a relevância de gestos técnicos, repetidos inúmeras vezes para fim de eficiência, sejam arremessos, nadando, dançando e da mesma forma, a da espontaneidade e da expressividade na realização de um gesto comunicativo, para ampliar as possibilidades do nosso ser em se relacionar com o mundo e os outros.

No entanto, o significado que damos, mesmo aos gestos técnicos, reforçam a subjetividade, a intencionalidade individual. É possível, até mesmo em equipes grandes, os jogadores não possuírem o mesmo objetivo, o que reforça a ideia de que os sentidos e significados que estes dão às suas práticas serem totalmente diferentes.

Numa representação artística, seja dança, teatro, ginástica artística, ou até mesmo, um sorriso ou uma lágrima, a comunicação é estabelecida a partir do nosso corpo. Assim, é possível também de criarmos inúmeras relações num mesmo instante, se pensarmos numa apresentação de palco ou um filme que assistimos. Os sentidos que damos a determinadas cenas, gestos, ao contexto, e até mesmo à nossa presença nessas situações, são individuais, mas que transcendem ao coletivo.

No âmbito da Educação Física, podemos perceber a importância dessas questões no apelo de Soares (2005, p. 59-60) quando

ressalta a experiência do prazer do corpo e de possíveis mudanças na percepção que temos de nossas próprias ações, principalmente se a considerarmos no contexto da prática docente.

Afirmar a positividade e o prazer do corpo em movimento talvez leve à reflexão de nossas ações cotidianas e as mudanças na percepção de gestos bastante singelos como caminhar para observar paisagens, preocupar-nos menos com o número de voltas que damos nos parques e mais com as pessoas, as flores e folhas que encontramos, com o canto dos passarinhos, com a luz do sol e o brilho que causa quando se projeta sobre a paisagem; sentir mais as diferenças de temperatura do ar batendo no nosso rosto, a carícia do vento, do que os segundos levados para percorrer uma determinada distância; subir montanhas para olhar o horizonte, a vegetação, ouvir os sons do próprio silêncio que estes lugares propiciam. Mergulhar em águas não apenas para vencer o cronômetro, mas para experimentar os movimentos do corpo num meio líquido que não precisa ser retangular, nem “semi-olímpico” para propiciar as experiências de deslizar sobre a água, uma experiência humana muito antiga, encontrada inclusive em pinturas rupestres em diferentes partes do mundo, portanto, uma movimentação humana, prazerosa e, ao mesmo tempo, utilitária em épocas remotas e anteriores aos “estilos” de natação e à imposição dos cronômetros. Talvez caminhar mais, subir mais escadas, andar a pé, dançar e, evidentemente, praticar algum esporte, freqüentar alguma academia, mas, atento para não embarcar ingenuamente na cultura da performance e da competição desenfreada em nome da manutenção da saúde, idéias inseridas na cultura de movimento domesticada pelo esporte de alto rendimento.

Levando em consideração a ideia de que nossas ações, mesmo antes de serem pensadas, são vividas por nós, autores como Santos (2012), propõem que a construção de sentido se inicia em nossa relação com o mundo e com os outros, num entrelaçamento, e que esta consciência integradora fundamenta o papel do professor.

O ser professor, na perspectiva fenomenológica, requer posturas flexíveis e reflexivas de repensar esse mundo/vida, de propor o exercício da criatividade, de inovar perante o movimento próprio do ser, de estar, de pensar e de fazer. De estimular a sensibilidade, de estar atento ao percebido, de reafirmar o sentido na mediação pedagógica, para transcender os limites circundantes no contexto educativo. Dessa maneira, a educação atual já possui a mentalidade necessária para compreender a importância de princípios educativos que promovam o poder subjetivante do corpo. Assim, nós, educadores, temos o compromisso de despertar a inteligências, criar as condições de interpretadores do mundo em sua complexidade, aflorar as potencialidades do aprendiz e auxiliá-lo nas suas escolhas dentro do contexto sócio educacional (SANTOS, 2012, p. 85).

Pensar as possibilidades do corpo na educação nos coloca numa situação, enquanto educadores, de nos questionar acerca do que fazemos conosco. Nossos hábitos, rotinas, (des)cuidados, que movimentos realizamos e de que forma nos colocamos numa atitude de renovação, de ampliação de nossa percepção para com o nosso próprio corpo e as nossas potencialidades que talvez ainda nem tenham sido descobertas.

Assim, como aponta Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia representa uma forma de reaprendermos a olhar o mundo. A experiência vivida de cada professor constitui a sua subjetividade que é imbricada no corpo, em sua carne, num determinado contexto e que manifesta seu modo de ser. Reavivar movimentos que executávamos apenas na infância, na adolescência, talvez nos permita uma de ampliação de nosso conhecimento sobre nós mesmos e que terá implicações diretas na forma como nos relacionamos com nossos alunos, como os percebemos e nos auxiliará a compreender de forma mais complexa o modo de ser no mundo de cada um deles, estabelecendo uma comunicação respeitosa quanto a condição de singularidade.

Considerações finais

Retomando os questionamentos da seção anterior, podemos afirmar que a filosofia de Merleau-Ponty nos auxilia a percebermos o corpo – o nosso próprio, inclusive – de maneira viva, significativa, e literalmente repor a essência na existência. Para com a prática docente, refere-se a uma atitude frente a nós mesmos de não nos considerarmos prontos, mas sempre num movimento de abertura às novas descobertas, novas formas de nos relacionarmos com o mundo e os outros.

Se indagarmos qual a importância de ressignificar o corpo para o contexto da educação, podemos recorrer à Mendes (2007, p. 138), quando esta defende uma educação que valorize a vida e o despertar de diferentes sentidos. Uma educação que tem o corpo como lugar, como ponto de partida e horizonte de possibilidades. Desse modo, a autora aponta para uma educação que

valorize a vida, os amores, a diversidade de atrações sexuais, a energia que liga os seres humanos com o restante da natureza, bem como a superação de obstáculos que surgem no dia a dia. Uma educação que valorize os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas como conhecimentos, como construções culturais, como possibilidade de despertar diferentes sentidos e também de aceitar a morte, ao contribuir com o prolongamento da vida.

Viver o corpo enquanto educador é restabelecer nosso movimento de conhecer a infinidade de horizontes proporcionados pela relação que temos conosco, com o mundo e com os outros. É nos permitir reconsiderar a forma como a educação vem se estabelecendo e, principalmente, o modo como a compreendemos e a realizamos em nosso cotidiano. Se abrir para a condição de aprendiz do mundo através do corpo e das experiências vividas. Pensar a sala de aula não como um quadro onde os alunos são sempre pintados sentados, sem vida, sem cor. Mas, cada um à sua maneira, seu modo de ser, utilizando a cor que quer, expressando liberdade em sua singularidade corpórea, intersubjetiva, existencial.

REFERÊNCIAS

- CAMINHA, I. O. O corpo e a experiência de existir enquanto “eu” e “nós”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO, 3., 2012, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2012. p. 23-26.
- DENTZ, R. A. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 296-307, nov. 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LIBÂNEO, A. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MENDES, I. B. S. **Mens sana in corpore sano: saberes e práticas educativas sobre o corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, A. M. O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO, 3., 2012. Natal. **Anais...** Natal: UFRN, set. 2012. p. 78-85.

SOARES, C. L. Práticas corporais: intervenção de pedagogias? In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005. (Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física, v. 1).

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES

Aguinaldo Cesar Surdi

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, bem como graduação em Filosofia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Educação Física pela mesma instituição. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Departamento de Educação Física. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física e coordenador do curso de licenciatura em Educação Física. Experiência na área de Educação Física e Filosofia, atuando principalmente com temas relacionados ao brincar e ao movimentar-se na escola, filosofia do movimento humano, formação continuada de professores de Educação Física e discussões relacionadas ao lazer e ao trabalho.

Angela Brêtas Gomes dos Santos

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialização em Psicomotricidade pela Universidade Estácio de Sá. Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas na área da História da Educação Física e do Lazer discutindo, mais especificamente, o lazer operário na primeira metade do século XX. Atualmente, é vice-diretora e professora adjunta da

Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Coordenadora do Grupo ESQUINA: Cidade, Lazer e Animação Cultural sediado na EEFD/UFRJ, desenvolve projetos de extensão na área do envelhecimento, além de coordenar Projeto de Extensão de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Integra o Laboratório Multidisciplinar de Pesquisas do Envelhecimento (LAMPE). Tem experiência na área de Educação Física atuando principalmente nos seguintes temas e áreas: lazer, ludicidade, prevenção de quedas de adultos e idosos, bem como relação entre Educação Física e Educação de Jovens e Adultos.

Antônio de Pádua dos Santos

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialização em Educação Motora na Escola pela mesma instituição. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Professor de Educação Física da UFRN, desenvolve pesquisas teórico-empíricas no campo do esporte, com abordagem no imaginário radical, nas representações sociais e na subjetividade.

Hosana Claudia Matias

Possui graduação e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora assistente da Universidade Federal da Paraíba e coordenadora pedagógica do Colégio Nossa Senhora das Neves. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em ginástica rítmica e dança.

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação Física pela mesma Universidade. Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua principalmente em temas e áreas: Educação, cultura, corpo, saúde, mídia, esportes e Educação Física Escolar.

José Pereira de Melo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialização em Educação Física Escolar pela mesma instituição, mestrado e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente dos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física (acadêmico e profissional), ambos da UFRN. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, na pedagogia do esporte e na formação de professores, tendo sua produção intelectual centrada na publicação de artigos, livros e capítulos de livros que versam sobre a Educação Física Escolar, Corpo e Aprendizagem, formação de professores e projetos sociais na escola. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Diretor do Complexo de Esportes e Eventos da UFRN

(COESPE) e diretor de atividades estudantis da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE/UFRN).

Judson Cavalcante Bezerra

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da mesma instituição. É vinculado ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) desde agosto de 2010, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Políticas Públicas Sociais e Educação Física Escolar, além de estudos relativos ao fenômeno de Esportivização da Vida. Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, jogo, lúdico, esporte e projetos sociais.

Mackson Luiz Fernandes da Costa

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Educação Física pela mesma instituição. Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atuou como professor temporário do Departamento de Educação Física da UFRN e, desde 2013, atua na Secretaria de Ensino a Distância (SEDIS/UFRN). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, educação integral, didática, sistematização do conteúdo.

Marcel Alves Franco (Org.)

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, está cursando o doutorado no Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física (UPE-UFPB). É professor responsável pelo Projeto de Extensão Iniciação ao Aikido da UFRN (2015-atual). Foi docente da Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN) e coordenador adjunto do Projeto de Extensão Contato: estudos da anatomia palpatória a partir das práticas integrativas e complementares em saúde. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, saúde, cuidado de si, práticas corporais e artes marciais.

Marcio Romeu Ribas de Oliveira

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestrado na área de Teoria e Prática Pedagógica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professor adjunto no Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os interesses de pesquisa são os seguintes temas e áreas: Educação Física Escolar e Literatura, Educação Física Escolar e as narrativas em imagens (fotografia, cinema, literatura), práticas culturais de movimento nas suas relações com a vida cotidiana urbana, Educação Física e os povos indígenas da região Norte do Brasil, história das práticas culturais de movimento e sua

relação com a educação do corpo. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos em Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN), do Grupo de Estudos em Ludomotricidade (GEL/UFRN), do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN), e do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia/UFSC).

Maria Aparecida Dias

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Castelo Branco, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Atualmente, é professora associada I da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotada no Departamento de Educação Física e membro efetivo dos seguintes grupos de pesquisa: GEPEC – Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – UFRN, coordenando a linha de pesquisa Corpo, Cultura de Movimento e Inclusão e GETS – Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Trabalho e Saúde – UFRN. Além disso, é professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN) vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares e professora do Mestrado Profissional em Educação Física/UFRN. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física/UFRN – 2012/2013, 2014/2017. Chefe do Departamento de Educação Física/UFRN, biênio 2017/2019. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar e Educação Inclusiva, Didática e Educação Física.

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutorado em Educação pela mesma Universidade, bem como pós-doutorado pela Université de Montpellier II. Realizou estágio no Institut de Sciencies du Sport da Université de Lausanne. Atualmente, é docente da graduação e da Pós-graduação *Stricto Sensu* do curso de Educação Física da UFRN. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e foi vice-coordenadora do curso de graduação em Educação Física da UFRN. Pesquisadora do GEPEC (UFRN) e da Rede CEDES do Ministério do Esporte. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2009-2011). Tem experiência na área de Educação Física, pesquisando os seguintes temas: corpo, cultura de movimento, produção de conhecimento, epistemologia, saúde, ideologia do ser saudável e cuidado de si, educação física, práticas corporais.

Mayara Cristina Mendes Maia

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Estudos da Mídia pela mesma Universidade. É doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professora de Educação Física na Escola Atheneu Norte-Riograndense em Natal/RN. Foi bolsista do Projeto 6908 – ESEF/ME-2º tempo no Brasil 2013/2016 – Esporte da Escola, atuando na formação de monitores do Mais Educação pela equipe C03 – Esporte da escola. Participa, atualmente,

do Grupo de Pesquisa Centro de Memória do Esporte (CEME) pela UFRGS. Participou do Grupo de Pesquisa Marginália pelo Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras (CCHLA) e do Grupo de Pesquisa de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) pelo Departamento de Educação Física da UFRN. Durante a graduação, participou do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) e atuou como bolsista de iniciação científica nos projetos Trajetórias esportivas de corredores de longa distância (2012) e Gênero, sexualidade e esporte: descentramentos da virilidade no cinema (2013). Realiza pesquisas com ênfase em temas relacionados à participação da mulher no esporte, à visibilidade midiática do esporte brasileiro e o futebol de mulheres.

Moaldecir Freire Domingos Júnior

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Educação pela mesma instituição. Foi professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Parnamirim de fevereiro de 2016 a julho de 2017. Foi professor substituto de Educação Física do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de aplicação da UFRN, de fevereiro de 2014 a julho de 2015; e, de agosto de 2017 a maio de 2018. Atualmente, é coordenador/professor do curso de Educação Física da Unifacex. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, cultura de movimento, Educação Física Escolar, Epistemologia, Didática da Educação Física, consciência corporal, metodologia das lutas/ artes marciais, Aikido.

Paula Nunes Chaves

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além de mestrado em Educação Física pela mesma instituição na área Movimento Humano, Cultura e Educação. É doutoranda em Educação na UFRN e desenvolve pesquisas na Linha de Estudos Sociofilosóficos sobre o Corpo e o Movimento Humano, com enfoque na Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Faz parte do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA), atua principalmente nos seguintes temas: corpo, sexualidade, Teoria Queer, cinema.

Rayane Monaliza da Nóbrega Oliveira

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) da mesma Universidade. Atualmente, é professora de Educação Física na rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, e se dedica aos estudos do corpo e da Educação Física Escolar. Tem experiência na área da Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, metodologia da dança, epistemologia da Educação Física, Consciência Corporal, Filosofia da Educação Física, Didática da Educação Física, lazer e recreação, metodologia do jogo.

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Possui graduação em Educação Física e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como mestrado em Educação pela mesma Universidade e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Realizou estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) de março a agosto de 2009, na área de Filosofia e na Université de Montpellier (II e III), no período de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, com bolsa Capes nas áreas de Filosofia, Educação e Educação Física. Professora convidada da Université de Montpellier, Institut de Formation de Maîtres (2011). Realizou Estágio de Pesquisa Sênior/Pós-doutoral na École Normale Supérieure de Paris (2014-2016), com bolsa Capes Estágio Sênior (2014-2015) e CNPq (2015-2016). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do Laboratório Ver – Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Física. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, corporeidade, estética, fenomenologia, epistemologia, educação física e ciências humanas, ecologia corporal.



Este livro foi produzido pela equipe
editorial da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte.

