



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A PARTIR DA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY**

LUIZ ANSELMO MENEZES SANTOS

**São Cristóvão (SE)
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A PARTIR DA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY**

LUIZ ANSELMO MENEZES SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e a co-orientação do Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha,

São Cristóvão, SE
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Luiz Anselmo Menezes
S237c O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty / Luiz Anselmo Menezes Santos ; orientadora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. – São Cristóvão, 2012.
207 f. ; il.

Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Sergipe, 2012.

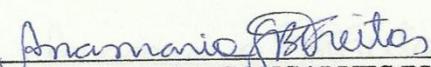
1. Filosofia da educação. 2. Corporeidade. 3. Merleau-Ponty. 4. Corpo próprio. 5. Fenomenologia. I. Freitas, Anamaria Gonçalves Bueno de, orient. II. Título

CDU 165.62

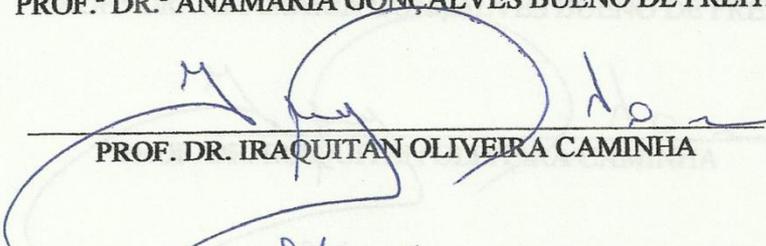


**“O CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A PARTIR DA
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY.”**

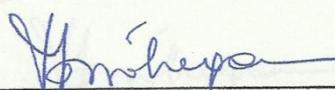
**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
09 DE MARÇO DE 2012**



PROF.ª DR.ª ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS



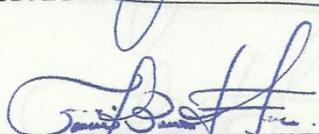
PROF. DR. IRAQUITAN OLIVEIRA CAMINHA



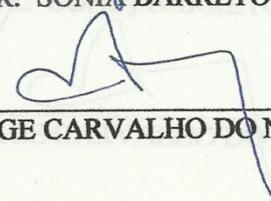
PROF.ª DR.ª TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA



PROF. DR. JOSÉ PEREIRA DE MELO



PROF.ª DR.ª SÔNIA BARRETO FREIRE



PROF. DR. JORGE CARVALHO DO NASCIMENTO

SUPLENTE

Dedico esta Tese:

- Aos meus pais Walter Santos e Esmeralda Menezes Santos que desde cedo me ajudaram a descobrir as vantagens do caminho das virtudes.
- Aos meus irmãos, Eneide, Edilma, José Walter, Evanilde, Sérgio, Marcos, Lauro, Eliana, Edmilson e Eufrázia, companheiros imprescindíveis na minha formação.
- A Ninha e a Misso que sempre me apoiaram e me incentivaram no exercício do intelecto.
- A Lika e Lenilda que vibraram e rezaram silenciosamente para que eu pudesse superar as dificuldades em João Pessoa.
- A Martha Regina que pacientemente me acompanhou na reta final deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

- Ao arquiteto universal que me concedeu o dom da vida, proporcionando-me energia necessária para realização desse novo projeto;
- **À Profa. Dra. Anamaria G. B. de Freitas pela paciência, compreensão e, principalmente, por ter acreditado no meu projeto;**
- **Ao Caríssimo Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha pelo acolhimento em João Pessoa, com colaborações sempre oportunas, e pelo exemplo de vida;**
- **À família Menezes Santos, que me incentiva em todos os momentos e que é sempre um porto seguro que me abriga em todos os momentos da vida;**
- **A Edmilson e a Eufrázia, colaboradores e incentivadores deste trabalho;**
- A todos aqueles que compartilharam direta ou indiretamente dos momentos dessa caminhada.

“É comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos por que estamos presentes no mundo.”

MERLEAU-PONTY

RESUMO

O presente trabalho baseia-se na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty para fundamentar as evidências de uma interrelação entre a corporeidade, cultura e o sujeito da percepção, apontando, assim, os indícios de um fundamento educativo destinada a pôr o corpo em sintonia com a noção de subjetividade. O objetivo é defender a ideia de Corpo Próprio como princípio educativo, pretendendo estabelecer um estudo acerca de como o corpo nos faz essencialmente seres de relação com o mundo e com os outros. Partimos do pensamento iluminista, para identificar os elementos estruturadores de uma concepção de Educação Física, a partir da relação entre o intelecto, a moralidade e o corpo físico. A intenção foi realizar um mapeamento da forma de pensar a educação do corpo no século XVIII, através da análise das concepções pedagógicas de Locke, Rousseau e Kant, buscando revelar a ideia de corpo educado e, portanto, preparado para a autonomia e a moralidade. A necessidade de educar o corpo foi adotada no cenário da pedagogia moderna, e apesar dos avanços trazidos pela perspectiva iluminista, no que diz respeito à revalorização do corpo no âmbito educacional, encontramos ainda a proposta de um corpo instrumento. Na perspectiva filosófica de Merleau-Ponty, o corpo não é uma coisa nem uma ideia abstrata, ele é presença sensível e intencional, que faz do sujeito perceptivo uma consciência encarnada no mundo, capaz de reaprendê-lo constantemente. Esse processo, no entanto, não é espontâneo; ele necessita de aprendizagem e treino, já que as disposições não brotam de um fundamento metafísico. Este Corpo Próprio, que se manifesta por meio da sua motricidade, apresenta códigos e crenças que foram apropriados em virtude de um determinado padrão cultural produzido e herdado pelo contexto percebido. O corpo que Merleau-Ponty nos apresenta é aquele vivenciado por nós como realização de nossas intenções, desejos e projetos. Neste sentido, percebemos o Corpo Próprio como um princípio que nos possibilita reaprender o mundo. É nesse sentido, que a prática pedagógica precisa ser orientada por um princípio educativo, que nos incentive a meditar e a refletir sobre as consequências dos fatos, das próprias ações, e do sentir

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Corporeidade, Merleau-Ponty, Corpo Próprio, Fenomenologia.

ABSTRACT

This work is based on phenomenological perspective of Merleau-Ponty, to substantiate the evidence of an interrelation between the under construction, culture, and the subject of perception, pointing, thus, the evidence of an educational foundation designed to put the body in harmony with the notion of subjectivity. The goal is to defend the idea of the body itself as educational principle, intending to establish a study about how the body makes us essentially beings of relationship with the world and with each other. We thought enlightenment, to identify elements of a design designers of physical education from the relationship between the intellect, morality and the physical body. The intention was to conduct a mapping of thinking education body in the 18th century, through the analysis of pedagogical conceptions of Locke, Rousseau and Kant, seeking to prove the idea of body educated and therefore prepared for the autonomy and morality. The intention was to conduct a mapping of thinking education body in the 18th century, through the analysis of pedagogical conceptions of Locke, Rousseau and Kant, seeking to prove the idea of body educated and therefore prepared for the autonomy and morality. The need to educate the body was adopted in the scenario of modern pedagogy, and despite advances brought by this project, as regards the revaluation of the body under educational, we find the proposal for a body instrument. On the philosophical perspective of Merleau-Ponty, the body is not a thing nor an abstract idea, it is sensitive and intentional presence, which makes the subject a perceptual consciousness incarnated in the world, capable of reaprendê him constantly. This process, however, is not spontaneous; It requires learning and training, since the provisions do not sprout from a metaphysical basis. This body subject, which manifests itself through its drive, displays appropriate codes and beliefs that were due to a particular cultural pattern produced and inherited by perceived context. The body that Merleau-Ponty presents us with is the one we experienced while conducting our intentions, desires and projects. In this sense, we realized the body itself as a principle that enables us to relearn the world. It is in this sense, that the pedagogical practice needs to be guided by a principle of education, we encourage to meditate and reflect on the consequences of the facts, of own shares, and feel.

keywords: Philosophy of Education, Corporeidade, Merleau-Ponty, Body Own, Phenomenology.

RESUMEN

Este trabajo se basa en la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, para corroborar la evidencia de una interrelación entre el cuerpo, cultura y sujeto de percepción, señalando, por lo tanto, la evidencia de una fundación educativa para poner el cuerpo en consonancia con la noción de subjetividad. El objetivo es defender la idea del propio cuerpo como un principio educativo, con la intención de establecer un estudio acerca de cómo el cuerpo nos hace esencialmente seres de relación con el mundo y entre el otro. Asumimos de la ilustración, para identificar los elementos de un diseño de educación física de la relación entre el intelecto, la moral y el cuerpo físico. La intención era hacer un mapeo de la educación de cuerpo y pensamiento en el siglo XVIII, a través del análisis de las concepciones pedagógicas de Locke, Rousseau y Kant, tratando de probar la idea de cuerpo educado y por lo tanto, preparado para la autonomía y la moralidad. La necesidad de educar el cuerpo fue adoptada en el escenario de la pedagogía moderna, y a pesar de los avances llevados por este proyecto, en cuanto a la revalorización del cuerpo bajo educativo, encontramos incluso el instrumento propuesto cuerpo. En la perspectiva filosófica de Merleau-Ponty, el cuerpo no es uno ni una idea abstracta, es sensible y presencia intencional, lo que hace el sujeto una conciencia perceptual encarnado en el mundo, capaz de reaprenderle constantemente. Este proceso, sin embargo, no es espontáneo; Él necesita de aprendizaje y capacitación, ya que las disposiciones no brotan de una base metafísica. Este tema de cuerpo, que se manifiesta a través de su unidad, muestra códigos adecuados y creencias que eran debido a un determinado patrón cultural producido y heredado por contexto percibido. El cuerpo que Merleau-Ponty nos presenta con es el que experimentamos mientras realizaba nuestras intenciones, deseos y proyectos. En este sentido, nos damos cuenta el propio cuerpo como un principio que nos permite a reaprender el mundo. Es en este sentido que la práctica pedagógica debe ser impulsado por un principio educativo, que nos anima a meditar y reflexionar sobre las consecuencias de los hechos, las acciones propias y sentir

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Corporeidad, Merleau-Ponty, Cuerpo Propio, Fenomenología.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O LUGAR DO CORPO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MODERNA	18
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MODERNA	18
2.2 JOHN LOCKE E A EDUCAÇÃO DO GENTLEMAN	23
2.3 ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DO HOMEM NATURAL	33
2.4 KANT E A FORMAÇÃO DO HOMEM ESCLARECIDO	40
2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A VALORIZAÇÃO DO CORPO	48
3 O CORPO OBJETO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	62
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	62
3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS MÉTODOS GINÁSTICOS	68
3.3 A GINÁSTICA E O ESPORTE COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS	75
3.4 A BIOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	81
4 O CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	92
4.1 A CRÍTICA AO DUALISMO CARTESIANO	92
4.2 O CONCEITO DE CORPO EM MERLEAU-PONTY	101
4.3 A NOÇÃO DE INTENCIONALIDADE	108
4.4 A NOÇÃO DE MOTRICIDADE	116
4.5 A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	123
5 O CORPO PRÓPRIO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	131
5.1 OS INDÍCIOS DO CORPO PRÓPRIO NA PSICOCINÉTICA DE JEAN LE BOULCH	131
5.2 OS SINAIS DO CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	149
5.3 LINGUAGEM, EXPRESSÃO E SENSILIDADE	157
5.4 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE MOVIMENTO	170
5.5 O CORPO PRÓPRIO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	200

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser compreendida e analisada a partir de diferentes enfoques, e apesar da sua diversidade de aspectos, é imprescindível destacá-la como um dos setores da vida humana constantemente relacionada às condições sociais e aos valores vigentes na sociedade. O ato educativo está direcionado a uma determinada sistematização que o ser humano produz, com o objetivo de desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, assim como seus sentimentos sociais, estéticos, éticos e morais (CAMBI, 1999, p. 30).

A educação, no sentido mais amplo do termo, é definida como o processo de aquisição e transmissão das técnicas culturais. Estas compreendem, tanto as técnicas de uso, como também de produção e de comportamento e são reforçadas de uma geração à outra para satisfazer suas necessidades e garantir a sobrevivência de uma determinada ordem cultural (ABBAGNANO, 1982). Por outro lado, a educação costuma também ser conceituada como o procedimento que visa dar o impulso para o desenvolvimento do indivíduo através do desencadeamento de todas as suas potencialidades (LALANDE, 1993). Entende-se, então, que a educação, seja qual for a sua definição, está ligada a uma representação daquilo que se pode constituir como princípio orientador, no qual o ser humano procura direcionar seu pensamento e sua ação, como forma de estruturar sua identidade e encontrar sentido para sua existência.

Nessa perspectiva, pode-se definir o termo “princípio” como sendo uma “regra ou norma de ação claramente representada ao espírito, enunciada por uma norma” (LALANDE, 1993, p. 287). Os princípios, portanto, sob esse aspecto, são opções valorativas implicadas como fundamento no enunciado de regras, que servem como referência ou base reguladora das ações. Assim, o pensamento educacional, indiscutivelmente, está alicerçado numa concepção de homem e de mundo materializada a partir de princípios educativos, os quais fornecem a base para o entendimento mais amplo, definindo-lhe o sentido e estabelecendo a sua finalidade.

Por traz de toda sentença que afirma sobre a necessidade do corpo ser educado, está subjacente uma concepção de corpo, e o cumprimento de uma proposta educativa, que estabelece princípios ou regras de conduta, que, por sua vez, estão fundadas em algum tipo de lógica orientadora da ação a ser pensada e, em seguida, vivenciada. Assim sendo, as instâncias educativas tais como: escolas, família, religião, e os grupos sociais em geral, são responsáveis em estabelecer os modelos e promover as reflexões sobre temas que

supostamente contribuirão para o desenvolvimento de ações e valores importantes para o cuidado com o corpo. Entende-se, então, que a educação, seja qual for a sua definição, está ligada a uma representação daquilo que se pode constituir como base da vida humana.

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se observar o crescimento de estudos e pesquisas educacionais relacionados à Corporeidade, que apontam a necessidade de observação e de divulgação de uma outra maneira de compreensão do corpo. Esta abordagem requer uma amplitude de conhecimento, que serve para entendermos a complexidade humana e o significado da palavra “**corpo**” num sentido mais amplo. Somos corpos fazedores e transformadores do mundo, corpos vivos, num tempo e num espaço, experimentando todas as possibilidades emergentes e que nos são de direito. É imprescindível uma concepção de educação, que considere o corpo como uma ligação homem-mundo, que esteja presente na cultura, no trabalho, nas relações. Uma educação que considere importante que nossos corpos se movimentem, transformem-se, para podermos transformar as coisas do mundo e, ao mesmo tempo, desorganizar e reorganizar a nossa própria percepção.

Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da condição humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas no mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo. A aprendizagem humana não ocorre somente na esfera da dimensão intelectual. Aprendemos com a totalidade de nosso corpo, com nossa sensação, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade.

O corpo é sempre um testemunho vivo da permanente existência de um mundo sensível, constantemente percebido, mesmo que este seja posto em dúvida. Só se é possível conceber o corpo numa perspectiva fenomenológica, libertando-o das amarras do pensamento puramente objetivo ou subjetivo. Apontamos para a necessidade de trazer para o âmbito de nossas reflexões sobre educação, o conceito de Corpo Próprio proposto por Merleau-Ponty, que de um modo geral, situa o ser humano como um ser-no-mundo. Dentro desta lógica, o ser humano deixa de ser entendido como a soma de partes, e passa a ser um sistema de interação que se relaciona.

Nesta direção, o presente trabalho apresenta o seguinte problema de investigação: Em que medida o Corpo Próprio, segundo a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, pode ser considerado um princípio educativo?

Ao consultar a literatura especializada na área de Educação¹, é possível encontrar várias obras que fazem referência ao nome de Merleau-Ponty como um pensador que contribui com suas idéias no campo da Corporeidade. Neste sentido, o presente trabalho assume a tarefa de demonstrar as evidências de uma interrelação entre a corporeidade, a cultura e o sujeito da percepção, apontando, assim, os indícios de uma ação educativa destinada a pôr o corpo como núcleo de significações. Assim, a corporeidade e educação parecem estabelecer um nexu fértil em termos de um princípio formativo. Por isso, Merleau-Ponty revela-se uma contribuição fecunda para explicitação do Corpo Próprio, como princípio educativo relacionado ao pensamento fenomenológico contemporâneo. O objetivo é estabelecer as bases de um princípio educacional apoiado na perspectiva do Corpo Próprio, apontando a necessidade de um debate sobre educação não abordado por Merleau-Ponty. Assim, a concepção fenomenológica de Merleau-Ponty pede uma ideia de educação.

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, a consciência adquire um novo significado; ela é definida como percepção, de modo que não há separação e oposição entre os dados sensível e racional no ato de apreensão das coisas. Nossas experiências constituem a fonte de todo o conhecimento, sendo este adquirido no próprio mundo, o mundo que existe ao nosso redor e que só passa a existir efetivamente para nós, quando lhe atribuímos um sentido. Portanto, o mundo está aí mesmo, ele é inesgotável, pois o conhecimento que podemos ter dele é baseado em perspectiva, ou seja, a partir de várias possibilidades ou ângulos para apreendê-lo, dependendo das nossas vivências. Sendo assim, a consciência está ininterruptamente voltando-se para o mundo e buscando, através da essência, um contato mais direto e profundo com a existência ou, em outros termos, com o próprio mundo. Essa intencionalidade, ou qualidade da consciência de dirigir-se ao mundo a fim de apreendê-lo, manifesta-se em nossas escolhas. Ela engloba, tanto a significação intelectual (simbólica),

¹ Sobre este assunto nos referimos a:

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba : UNIMEP, 1995; CAMINHA, I. O. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB. 2010; FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep, 1995; GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e Agir – corporeidade e educação**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004; LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. (Tradução Jeni Wolff). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987; MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: editora UNICAMP. 1992; NÓBREGA, T. P. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010; REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo); SANTIN, Silvio.(1987). **Educação Física: Uma abordagem Filosófica da Corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ; SILVA, C. C. “A Educação e sua Dimensão Fenomenológica”. In. PEIXOTO, A. J. **Interações Entre Fenomenologia e Educação**. Campinas: Alínea, 2003;

como a significação motora, de modo que não há separação entre o dado sensível e o entendimento na apreensão que se tem do mundo.

A célebre frase: "Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207 – 208), representa a compreensão do Corpo Próprio. É o corpo que nos faz ser essencialmente seres de relação com o mundo e com os outros. Nessa perspectiva, o corpo não é uma coisa nem uma ideia abstrata, ele é presença sensível e intencional, que faz do sujeito perceptivo uma consciência encarnada no mundo, capaz de reaprendê-lo constantemente. É por esta razão que, para Merleau-Ponty, a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo que realizamos permanentemente. Tal assertiva significa que a subjetividade coincide com os processos corporais; em contrapartida, é preciso considerar que: "ser corpo é estar atado a um certo mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205). O entendimento do ser-no-mundo, é condição necessária para o ser humano voltar-se para si mesmo e organizar seu modo de existir; afinal, somos seres sociais e "possuímos" uma consciência.

Segundo Dartigues (1973), a fenomenologia pretende descrever os fenômenos, e não explicá-los ou buscar relações causais, investiga as coisas mesmas como elas se manifestam. Voltar às coisas mesmas significa voltar ao mundo da experiência considerando que, antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivencia e, antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou. Significa que o conhecimento está na origem da experiência que é pré-reflexiva. A visão da essência do fenômeno torna-se possível por uma noção fundamental, o princípio da intencionalidade.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade' (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

A fenomenologia descreve a experiência do homem tal como ela é, e não segundo as proposições pré-estabelecidas pelas ciências naturais. Trata-se de uma forma particular de fazer ciência: a pesquisa qualitativa, que substitui as correlações estatísticas pelas descrições individuais, e as conexões causais por interpretações oriundas das experiências vividas, cujos atos, gestos e hábitos, refletem um significado. A consciência, mediante a intencionalidade, é compreendida como atribuidora do significado para os objetos. Sem estes significados, não se poderia falar nem de objeto nem de essência do objeto.

A Filosofia, particularmente a fenomenologia de Merleau-Ponty, se apresenta como uma outra maneira de compreender os fenômenos da qual decorre uma compreensão sobre o corpo. Corpo que é considerado para além das teses da ciência e da própria filosofia na obra de Merleau-Ponty. Consideração sobre o corpo que abre nova compreensão sobre a corporeidade. Compreensão que desafia a subjetividade à construção de outras compreensões da educação.

O que interessa na pesquisa fenomenológica do corpo não é a sua dimensão impessoal ou anônima, não é o seu organismo ou suas funções. O corpo é o meu próprio corpo, tal como o percebo, diz Merleau-Ponty. Ele é o ‘movimento do ser no mundo’, possibilidade que nós temos de inerência ao mundo, corpo não-dividido em suas dimensões voluntárias e involuntárias, conscientes e inconscientes, de herança recebida e de projeto que faz vir o ser à existência. O estudo do Corpo Próprio mostra, segundo Merleau-Ponty, que ele é lugar de todas as ambigüidades, que ele é o lugar onde se dá a experiência de facticidade e do sentido emergente, o lugar onde se inscreve a reflexão e ação, o lugar da precedência ontológica do sentir sobre o sensível, do pré-reflexivo sobre o reflexivo (CAPALBO, 2008, p. 139).

Sendo assim, a Filosofia da Educação faz parte desta investigação, como suporte teórico para estudo dos pressupostos teóricos da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, no momento em que tais pressupostos nos ajudam a compor a estrutura de uma ideia educativa, inexistente nas obras deste autor.

Entender a relação estabelecida com o mundo faz parte de uma descoberta de si mesmo, principalmente na compreensão do significado que o movimento (o agir) tem para a nossa existência. O Corpo Próprio, como princípio educativo, pode contribuir para o aprimoramento do ser humano a partir de vivências significativas e para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Os tradicionais modelos de ensino não possibilitam o desenvolvimento espontâneo e integral da sensibilidade. Percebemos, na educação atual, a ênfase em torno das faculdades intelectuais, secundarizando outras dimensões do humano, como a expressão, a ética e a estética. Nessa perspectiva, discutir sobre o conhecimento exige uma consciência pedagógica no ato de educar, com respeito à singularidade de cada um, na sua forma de ser, de interagir e descobrir o mundo, posto que o educando, há muito tempo, deixou de ser visto como uma figura passiva, e não mais obtém meramente seqüência que lhe são impostas por uma ordem exterior. “O trabalho de pesquisa sobre o Corpo Próprio consiste em descrever, explicitar e tornar compreensível esta experiência vivida da originária” (CAPALBO, 2008, p.139).

Entendendo a Filosofia como uma reflexão rigorosa acerca da formação e da condição humana, busca-se, nesta pesquisa, evidenciar o nexo existente entre as áreas da Filosofia e da Educação, quando as mesmas se integram para propor os elementos constituintes do processo formativo. É o que acontece, principalmente, na interpretação de alguns textos históricos e filosóficos, dos quais a ideia que se faz não aparece imediatamente, mas que deve necessariamente assumir seu caráter de compreensibilidade, incentivando-se sempre aquela postura de encará-lo e mantê-lo constantemente sob o prisma da indagação. O estudo filosófico envolve, também, a compreensão das relações que porventura possam existir entre o processo educacional e outros processos que, à primeira vista, parecem ser “seus parentes próximos”: doutrinação, socialização, aculturação, treinamento, condicionamento, entre outros. Uma análise que objetive desvendar o sentido dessas noções, dos critérios de sua aplicação, das suas implicações e da sua relação entre si e com outros conceitos educacionais é tarefa da Filosofia da Educação e é condição necessária para a elucidação das finalidades e objetivos da educação.

Para a construção desta tese é preciso entender que o processo de investigação que envolve a pesquisa acadêmica pode ser compreendido como um sistema ordenado de desenvolvimento e aplicação de métodos, cujo objetivo principal é encontrar soluções para problemas frente à utilização de procedimentos científicos. Toda compreensão e interpretação remontam, essencialmente, a pressupostos, em que a investigação e o esclarecimento são tarefas da Filosofia, e aqui em específico a Filosofia da Educação. A pretensão deste trabalho é assumir a exegese dos textos selecionados, procurando estabelecer uma compreensão minuciosa das suas proposições básicas e dos seus entrelaçamentos. Entendemos que os métodos de pesquisa devem ser selecionados, ajustados e desenvolvidos a partir de uma compatibilidade com as características do fenômeno estudado.

Inicialmente este trabalho propõe-se, destacar, no pensamento iluminista, os elementos estruturadores de uma idéia de Educação Física ou Educação do Corpo que justificou a sua presença no contexto escolar, a partir da relação entre o intelecto, a moralidade e o corpo físico. O entendimento do exercício corporal dentro das concepções pedagógicas sempre foi o de promover o a prevenção de doenças, o fortalecimento das forças físicas e a disciplina do caráter. Educação do Corpo, pensada no século XIX, e representada, sobretudo, pela escolarização da ginástica e do esporte, através da institucionalização da Educação Física ainda configura-se pelo entendimento do corpo instrumento. A ideia de corpo educado perpertua-se nas concepções pedagógicas, manifestadas nos métodos ginásticos do século XIX, onde a Educação Física se consolida no contexto escolar, justificada pelas

ciências biológicas.

Para tanto, selecionamos três expoentes do período, a saber: Locke, Rousseau e Kant. Dois critérios nortearam a escolha: o primeiro refere-se à necessidade de separar um representante de cada vertente do Iluminismo, tanto na Inglaterra, como na França e Alemanha. Em segundo lugar, temos, nos autores selecionados, expressivas meditações sobre a Educação, em especial, sobre a Educação Física. O universo da pesquisa estaria, desta forma, justificado pela representatividade que a escolha engendra. Uma pedagogia do corpo é explicitamente tratada nas reflexões de Locke (*Pensamientos sobre La Educación*, 1986), Rousseau (Emílio ou da Educação, 1995) e Kant (Sobre a Pedagogia, 1996). Em se tratando do pensamento iluminista, qualquer referência ao corpo, ou ao movimento com fins educativos.

Portanto, o presente trabalho propõe, não apenas demonstrar como a ideia de corpo objeto foi adotada no cenário da pedagogia moderna e contemporânea, mas também argumentar que, apesar dos avanços alcançados, no que diz respeito à revalorização do corpo no âmbito educacional, a perspectiva do corpo instrumento continua sendo a opção predominante nas práticas educativas. Assim sendo, defendemos a tese de que o corpo humano, no contexto educacional, não pode ser reduzido a um objeto positivo de investigação experimental, estabelecendo a crítica a esse reducionismo com base na concepção do Corpo Próprio de Merleau-Ponty, utilizando-o como princípio educativo.

Nesta direção, far-se-á uma análise da obra de Merleau-Ponty: *Fenomenologia da Percepção* (1999) onde está explicitada a noção Corpo Próprio, resultado do diálogo que o filósofo constrói com as ciências, em especial com a Psicologia, e com a própria Filosofia. O objetivo é realizar um aprofundamento deste texto² no que se refere a compreensão do conceito de Corpo Próprio, procurando na medida do possível nos afastarmos de qualquer idéia pré-concebida, onde buscaremos antes de mais nada descrever seus princípios. Sendo assim, realizaremos uma reflexão filosófica que procura estabelecer as relações da fenomenologia merleau-pontyana com a educação. O que nos impulsiona a considerar sobre as possíveis implicações filosóficas da noção de corpo próprio concebida por Maurice Merleau-Ponty em sua obra “*Fenomenologia da Percepção*” e perguntar pelas possibilidades de

² A relação do texto com o mundo toma lugar da relação do autor com a subjetividade. Ao mesmo tempo, desloca-se também o problema da subjetividade do leitor. Compreender não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto: é receber um ‘si’ mais vasto da apropriação das proposições de mundo revelada pela interpretação. Em suma, é a coisa do texto que dá ao leitor sua dimensão de subjetividade. A compreensão deixa, então, de ser uma constituição de que o sujeito seria a chave. Se levarmos até o fim essa sugestão, deveremos dizer que a subjetividade do leitor não é menos colocada em suspenso, irrealizada, potencializada, que o mundo revelado pelo texto (RICOEUR, 1990, p. 139)

aplicação desta noção à educação. Educação é compreendida como objetivo da escola; portanto, entendida em termos de cultura; educação que é especialmente reproduzida e veiculada pelo contexto escolar.

Quando evidenciamos que o homem está corporalmente inserido no mundo, e que suas relações com o outro, com a cultura e com a natureza são mediadas primordialmente pelo corpo, o presente trabalho procura refletir sobre as possíveis relações entre Educação e Corporeidade, baseando-se na concepção de corpo de Merleau-Ponty.

Embora Merleau-Ponty não tenha de fato pretendido uma proposta educativa, suas ideias podem servir de referências para compor uma proposta educativa baseada no modo singular que o homem percebe o mundo, e a si mesmo. Na visão tradicional, o modo de se perceber era explicado ora em uma abordagem intelectualista, considerando-se que o sentido do percebido está na consciência do sujeito, ora em uma empirista, entendendo-se que o sentido está no objeto. Neste sentido o discurso científico contemporâneo considera o corpo como uma matéria indiferente, simples suporte da pessoa. O corpo sendo considerado distinto do sujeito tornou-se um objeto à disposição sobre o qual os seres humanos precisam agir para treiná-lo, discipliná-lo, ou aperfeiçoá-lo.

Para desenvolver tais ideias, este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, demonstramos a criação da noção de Educação Física ou Educação do Corpo na modernidade, esclarecendo porque a Educação Moderna não poderia se restringir a uma educação meramente intelectual. Para tanto, analisamos as bases filosóficas da Educação Moderna, definidas por Locke, Rousseau e Kant. Os referidos autores defendem a ideia de uma pedagogia laica, que se configuraria na perspectiva de autonomia do sujeito, tomando como base a noção de civilização, enquanto expressão autêntica da emancipação do humano em busca de uma cultura cosmopolita, visando à integração das faculdades físicas, morais e intelectuais, por meio da razão.

No segundo, procuramos mostrar como as ideias de uma Educação Física, oriundas da modernidade, são objetivadas como campo formal (contexto escolar) afirmando-se a partir da ideia de um corpo (organismo) objeto explicado pela Fisiologia e pela Anatomia, e alicerçado pelas ciências naturais. Observa-se então o afastamento gradual dos princípios filosóficos que apregoavam o desenvolvimento integral do ser humano, e o enaltecimento do desempenho e performances atléticas. A partir da matriz biológica são criadas leis que aparecem como regras básicas que regulam a harmonia dos corpos e que podem ser apreendidas, submetendo o exercício físico aos procedimentos científicos, garantindo a prevenção e manutenção do equilíbrio fisiológico.

Evidenciamos elementos significativos da filosofia de Merleau-Ponty para refletir sobre a importância do corpo, considerado como sujeito, à luz da sua fenomenologia, no terceiro capítulo. Para essa perspectiva, o ser humano define-se pelas experiências vividas, das quais se atribui sentido. Na sua perspectiva, a relação homem-mundo é central e tem o corpo como eixo. Porém, não o corpo físico, uma massa material e inerte, mas o Corpo Próprio, dotado de uma intencionalidade, isto é, de motricidade, a qual permite o indivíduo lançar-se ao mundo e aprender o seu sentido.

No quarto capítulo, adotamos o Corpo Próprio como princípio educativo para refletir acerca das suas implicações pedagógicas. Nesta perspectiva, o trato com o conhecimento exige uma outra consciência pedagógica no ato de educar, com respeito à singularidade de cada um na sua forma de ser, de interagir e descobrir o mundo, em que o educando não mais obtém meramente seqüência de atividades ou exercícios físicos que lhe são impostos por uma ordem exterior. Dessa maneira, conhecer, fazer e viver não podem ser considerados de modo separados; e, tanto a realidade em que vivemos, quanto a nossa identidade, ou seja, nosso corpo, fazem parte dessas construções.

Portanto, nossa pretensão é contribuir com as discussões na área de Educação, no que diz respeito à consolidação do conceito de corporeidade, revelando os limites e consequências da tradição mecanicista, historicamente construída, e por outro lado, demonstrar as vantagens e benefícios da compreensão do sensível que se revela a partir dos significados do corpo em movimento. A intenção é que o princípio do Corpo Próprio sirva como referência para que os educadores incentivem em seus alunos a experimentação de movimentos que expressem com autenticidade a linguagem corporal do sujeito, e a tomada de consciência de sua corporeidade no mundo.

2 O LUGAR DO CORPO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MODERNA

2.1– Considerações Sobre a Educação Moderna

Neste capítulo, temos como ponto inicial, a explicitação das bases que compõem uma concepção de educação do corpo no século XVIII. Tendo em vista as contribuições veiculadas pelas matrizes teóricas de Locke, Rousseau e Kant, este trabalho apresenta as argumentações que justificam a Educação Física como uma criação da modernidade e a sua valorização como elemento imprescindível na formação do homem. Em seguida, procuramos revelar a interligação nas discussões dos pensadores escolhidos, evidenciando os pontos comuns e divergentes que sustentam uma ideia de corpo educado. Parte-se do pressuposto de que, nas concepções pedagógicas dos referidos filósofos estão presentes os princípios que fomentam a inter-relação entre a cultura do corpo e a do espírito. A intenção é observar a ideia de homem e o conceito de corpo presentes nas diretrizes educacionais da Filosofia Iluminista, que prevê uma educação laica, pública, democrática, visando à autonomia do sujeito.

O pensamento educacional moderno manteve como eixo central de suas reflexões, a relação entre o ser humano e o meio cultural. Tal característica somente pode ser alcançada graças ao espírito de continuidade e rigor, estendido a todos os campos do espírito e da vida, cuja exigência não foi empregada unicamente à ciência, mas também à religião, à política e à literatura. Esta tendência está balizada na força da razão que era, e deveria ser, sempre fiel a ela mesmo, ainda que múltiplos e variáveis sejam os objetos aos quais ela se aplica. Assim, a moral, os costumes, a educação constituíram-se, entre outros, em aspectos que participaram de profundas mudanças, baseadas em uma postura centralizada em ações disciplinares e orientadoras da conduta moral, do intelecto e do corpo.

Um dos aspectos centrais, deste período, residiu na possibilidade do estudo do próprio homem. E, nesta singularidade, a tarefa educativa estava diretamente voltada à implantação de uma nova ordem social, na qual o homem de pensamento livre veio substituir a tradição, assentada no formalismo religioso, no dogmatismo e na crença do direito divino. Aquela concepção de mundo dominada pelo modelo religioso foi, gradativamente, superada pela afirmação de um grande processo de civilização, que tinha como referência a emancipação do homem proclamado a partir da consolidação de um novo sujeito social, de uma nova imagem do Estado. Por essas razões, pode-se afirmar que a escola moderna, com

suas características, estatais e civis, além de ser difusora das ciências e dos saberes em transformação, nasceu no século XVIII.

É através da difusão das *lumieres*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da Educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

Em conformidade com a visão de mundo, proposta pelos iluministas, todo ser humano é dotado, pela natureza, de senso inato de decência, o qual é suficiente para capacitá-lo a julgar, com acerto, questões fundamentais sobre o que é certo ou errado. Esse senso moral, inerente ao homem, desenvolveu-se no espírito do indivíduo, substituindo aquela ideia, muito definida, sobre a influência divina. E, com o desenvolvimento das faculdades reflexivas do homem, essa moral básica se ampliou e passou a abranger todo o campo do julgamento ético.

De uma maneira geral, os fundamentos do pensamento moderno conceberam a ideia de que o conhecimento tem suas raízes na percepção sensorial; por conseguinte, as impressões dos sentidos não são mais do que o material bruto da verdade que precisa ser purificado pela atividade racional antes da sua utilização para explicar o mundo ou para indicar o caminho de uma vida melhor. A ordem da natureza é absolutamente uniforme e não comporta milagres ou qualquer outra forma de intervenção divina. A vida do homem livre é preferível ao homem escravizado, pelas suas convenções obsoletas que só servem para perpetuar a tirania do clero e dos governantes. A religião, o governo e as instituições econômicas deveriam ser expurgados de todo artificialismo e reduzidos a uma forma coerente com a razão e a liberdade naturais.

Todavia, é possível identificar que, neste período, surgiram várias ordens religiosas católicas que se dedicavam à educação popular. Muitas dessas escolas ofereciam ensino gratuito na forma de internato. Tratava-se de uma educação filantrópica e assistencial.

O dever da sociedade, relativamente à obrigação de estender de fato, tanto quanto for possível, a igualdade de direitos, consiste, por conseguinte, em proporcionar a cada homem a instrução necessária a exercer as funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus deveres (CONDORCET, 2008, p. 21).

Nessa sociedade em mudança, os homens passaram a ser avaliados pela sua utilidade e pela sua conduta moral. A educação, de acordo com a natureza, fornece o alvo de instruir e disciplinar, tendo em vista implantar um regime de austeridade e de ordenação dos comportamentos. Procurando captar a lógica subjacente da proposta educacional moderna, pode-se notar, a partir de um sentido amplo, que a ideia presente a favor de um livre-pensar e de uma natureza auto-regulada, reflete as diretrizes básicas de uma concepção de mundo e do homem, essencialmente terrena e humana, orientadas pelos pressupostos de uma autoconsciência resultante de um processo de esclarecimento do homem. Nessa perspectiva, o processo educativo passou a ser visto como um caminho seguro e necessário para a efetivação e evolução da humanidade.

Assim, a educação, no pensamento pedagógico moderno, fundamenta-se no reconhecimento da instrução e, principalmente, da disciplina como os pré-requisitos essenciais para consolidar o caráter e os bons costumes. A formação de hábitos, desde as primeiras idades, constitui-se na grande oportunidade, oferecida aos educadores, de maior eficácia no esforço de propagação das virtudes correspondentes que, ao lado da instrução, passam a instituir os elementos imprescindíveis no combate à ignorância e à dependência, aspectos estes que prendem o homem ao seu estado de servidão ou minoridade.

No âmbito desse quadro histórico-social, toda a Europa atravessa um movimento transformador no campo pedagógico que atinge, tanto as propostas teóricas, como as instituições escolares. Nesse período, as escolas manifestam projetos e programas baseados em sistemas educativos bem variados, não existindo ainda um sistema escolar orgânico e centralizado. É justamente o movimento iluminista que põe em destaque a implantação de uma escola estatal, nacional e laica. É por estas razões que se pode afirmar que a escola moderna, com suas características públicas, estatais e civis, é difusora das ciências e dos saberes em transformação.

A intenção aqui é tornar as ideias e os ideais filosóficos existentes no pensamento educacional moderno, que influenciaram, sem dúvida, os vários setores de agenciamento humano como: o estado, a religião, a família, as corporações de ofícios, os partidos, os grupos sociais. A modernidade caracteriza-se como um período que tentou promover a orientação da natureza, procurando substituir uma ordem social artificial, corrupta e perversa por um novo reinado da humanidade. O grande passo foi livrar os homens dessas cadeias externas, baseadas nas falsas crenças e nos falsos ideais. A educação se converteu numa função cívica, de formar um homem de iniciativa e reflexão. O exercício racional definiu-se, nesse sentido,

como uma postura crítica a um pensamento tradicional, tanto em suas formas, como em seus conteúdos. Tudo devia ser submetido ao espírito crítico.

O pensamento moderno caracteriza-se pela livre manifestação do pensamento, como também pela autodeterminação na busca de novos métodos para investigar a Filosofia, a História, a Ciência, a Arte, entre outros. Esta linha de pensamento aprofunda-se no estudo da relação do espírito com a natureza, promovendo profundas transformações no que se refere à construção do homem moderno. A partir da plena confiança na razão, a capacidade de pensar e raciocinar torna-se a tônica principal que permitirá ao homem decidir sobre todas as questões, libertando-se das opiniões, superstições e de todo tipo de tradicionalismo.

É no contexto da modernidade que a Educação do Corpo passa a fazer parte novamente das preocupações da Educação Européia. Em seus pressupostos pedagógicos, encontra-se uma visão de homem baseada em um todo inseparável, entendido a partir da relação entre as dimensões intelectual e moral, que se completam na harmonia do corpo. Tendo em vista as contribuições veiculadas pelas matrizes teóricas de Locke, Rousseau e Kant, é possível demarcar o posicionamento da Educação do Corpo e a sua valorização como elemento imprescindível na formação do homem.

Um dos aspectos imperativos nas concepções estudadas diz respeito, principalmente, à necessidade de se conhecer a criança antes de querer instruí-la. O ensino deve sempre estar preocupado com as reais necessidades manifestadas pelos educandos, incentivando-os, desde cedo, a uma vida mais ativa associada a sua capacidade de se conduzir por si próprio.

Assim, podem-se destacar os elementos estruturadores de uma ideia de Educação Física ou Educação do Corpo, a partir da relação entre o intelecto, a moralidade e o corpo físico como o centro de análise para o entendimento do exercício corporal dentro das concepções pedagógicas que o justificam. Uma pedagogia do corpo é explicitamente tratada nas reflexões de Locke (*Pensamientos sobre La Educación*, 1986), Rousseau (*Emílio ou da Educação*, 1995) e Kant (*Sobre a Pedagogia*, 1996). Em se tratando do pensamento destes autores, qualquer referência ao corpo, ou ao movimento com fins educativos, está presente, seja explícita ou implicitamente, a reformulação da visão cartesiana de homem e o enaltecimento do princípio da unidade.

Nesse sentido, Kant é uma referência, pois segundo Vincenti (1994, p. 57), “a distinção substancial entre a alma e o corpo, entre o pensamento e a História, ou antes, em termos Cartesianos, entre pensamento e a extensão, não possui mais, de modo algum, na filosofia kantiana, a posição fundamental que lhe era conferida por Descartes”.

Nesse contexto, os exercícios ofereciam as vantagens de serem, ao mesmo tempo, meios naturais de intervenção sobre as doenças e soluções preventivas dos males do corpo. A importância dos exercícios para o corpo dependia da sua capacidade de dinamizar todos os elementos, assegurando o movimento de estruturação da matéria. O organismo é considerado como uma totalidade, integrando órgãos e funções em íntima comunhão. Dessa forma, o corpo não será mais entendido como uma entidade isolada do mundo que o envolve. O corpo e a alma se relacionam profundamente, sendo a saúde o resultado do equilíbrio entre ambos; mas sem que haja qualquer incompatibilidade entre um e outro. A educação do corpo proporcionava, assim, oportunidades excepcionais de aperfeiçoar o domínio do próprio indivíduo, em todas as dimensões.

Para Cambi (1999), ao promover uma ruptura com o sistema escolástico de ensino, o pensamento pedagógico moderno apresenta como ponto fundamental a revalorização do exercício físico, colocando-o como aspecto imprescindível na formação do caráter da criança e do jovem. Neste sentido, propomos discutir como a noção de corpo, elaborada a partir de uma perspectiva laica e pragmática, serviu de base para delinear uma pedagogia do corpo apropriada pela Educação Física do século XIX.

Desta forma, a Educação Física servia, não apenas para melhorar as condições do corpo, mas participava também como meio de estabelecer o bom equilíbrio psíquico e moral no indivíduo. Nesta direção, a perspectiva desse estudo circunscreve-se à análise do aspecto educativo da ginástica e do exercício físico, sublinhando o seu entendimento a partir do pensamento iluminista que marca um poderoso vínculo entre a Educação intelectual, Educação Física e Educação Moral – o que, posteriormente, nos servirá para demarcar as limitações deste modelo para os dias atuais, pois os avanços conseguidos com o entendimento do ser humano como sujeito intencional se contrapõe a ideia de que o corpo é tão somente um conjunto de ossos, nervos e músculos, demonstrando que a motricidade é permeada de sentidos e significados, pois, como veremos adiante, a noção de Corpo Próprio passa a superar a noção de dualismo subjacente à concepção de educação iluminista.

A partir deste momento destacaremos a educação do corpo no século XVIII, através da análise das concepções pedagógicas de Locke, Rousseau e Kant, onde estão presentes os princípios que fomentam a inter-relação entre o corpo e o espírito, observando a ideia de homem e o conceito de corpo presentes nas diretrizes educacionais da Filosofia Iluminista que sustentaram as concepções de Educação Física do século XIX.

2.2 - John Locke e a Educação do *Gentleman*

Sob muitos aspectos, a inspiração do iluminismo inglês proveio da influência de John Locke (1632-1704). Sua teoria do conhecimento sustentava que as ideias resultantes diretamente da percepção sensorial formariam as bases do conhecimento. Nenhum ser humano poderia viver inteligentemente só com elas. Essas ideias simples precisavam ser integradas e fundidas em ideias complexas.

Tal é o papel da razão ou entendimento, que tem o poder de combinar, coordenar e organizar as impressões recebidas dos sentidos, construindo, assim, um sistema utilizável de verdades gerais. Tanto a sensação como a razão são indispensáveis – uma para fornecer ao espírito a matéria-prima do conhecimento; e a outra, para trabalhá-la, dando-lhe forma significativa.

Tudo o que não chega ao espírito não produz mais que uma impressão ligeira e nos causa grande mal. Porque nosso espírito sofre é por que a dor existe e se prolonga. A força e a insensibilidade do espírito são sua melhor armadura que podemos combater os males ordinários e aos acidentes da vida (LOCKE, 1986, p.115).

Neste sentido, a sensação é o ponto de partida de todo o conhecimento. As ideias e, por consequência, o saber, não podem vir senão das percepções fornecidas pelos sentidos, e cada vez mais elaboradas. As ideias derivadas da sensação são as primeiras e as mais importantes na vida de uma criança. “Os objetos externos suprem a mente com as ideias das qualidades sensíveis, que são todas as diferentes percepções produzidas em nós, e a mente supre o entendimento com ideias através de suas próprias operações” (LOCKE, 1991, p. 28). Somente mais tarde ou desenvolvida, é que ela começa a formar as operações do próprio espírito. No começo, o espírito é o recipiente passivo de toda uma quantidade de ideias simples; mas, uma vez recebidas, o espírito é capaz, pela reflexão, de trabalhá-las, de combiná-las, de escolhê-las, de compará-las, de com elas formar abstrações, ideias mais complexas e mais elaboradas. Mas, é importante observar que, para Locke, não se deve aceitar princípio algum antes de examinar a nossa capacidade própria e de ver que objetos estão ao nosso alcance ou acima de nossa compreensão. Assim, o indivíduo deve ter como meta a procura da verdade a partir do espírito de exame, procurando estabelecer uma autonomia em seu pensar.

Outro aspecto a ser ressaltado é a relação recíproca entre a higiene e a pedagogia, levada a efeito sob a influência do pensamento de John Locke. Esta relação tornou possível o

aparecimento de uma literatura que apontava, como principais diretrizes, entre outras, as virtudes apropriadas à preservação da inocência dos costumes e da honra, a prudência nas condutas, colocando os corpos ao serviço do bem público, visando à formação do bom cidadão e tendo como princípios a seguir a bondade, a justiça e a sabedoria de Deus. A literatura preconizava uma maneira de facilitar ao corpo a aquisição da saúde e do vigor, habilitando-o não só para o esforço da formação intelectual e moral, mas também para assumir responsabilidade na economia doméstica e na defesa da pátria.

A sua pedagogia refere-se principalmente à educação e à formação específica do *Gentleman*. Percebendo uma educação de cunho moralista, o cavalheiro deveria ser encorajado dentro de uma conduta ética, que tinha na inteligência e no conhecimento as suas principais metas. Assim, pode-se afirmar que Locke foi um dos principais pedagogos da sua época, pois concebeu a educação de forma integral, considerando, igualmente, as dimensões da vida física, intelectual e moral.

Para Locke, o processo educativo deveria começar cedo, pois as primeiras impressões formariam a vida futura. Contrário às ideias inatas, ele defendeu que todo conhecimento começava na experiência, cujas primeiras impressões passavam a adquirir valor extraordinário. “As ideias, especialmente pertencentes aos princípios, não nascem com as crianças” (LOCKE, 1991, p. 22). Diante destas argumentações, a principal meta da educação é a preparação para a virtude, a formação moral que consiste, em primeiro lugar, no domínio das paixões, na submissão dos instintos à razão.

Como a fortaleza do corpo consiste principalmente em ser capaz de resistir à fadiga, assim também ocorre com aquela do espírito. E o grande princípio, o fundamento de toda virtude e mérito nisto se funda: que um homem seja capaz de recusar-se à satisfação de seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente o que sua razão lhe dita como melhor, mesmo que o apetite o incline para outra direção (LOCKE, 1986, p. 66).

Nesta perspectiva, a diferença existente entre os homens em suas aptidões e costumes deve-se mais à educação que a qualquer outra coisa. Entretanto, para que tal meta se cumprisse, seria necessário, não só recomendações ou normas; mas também a submissão de cada criança a uma prática constante de exercícios com a finalidade de formar bons hábitos. No intuito de conseguir implantar uma conduta polida, Locke não recomendava impor atos às crianças, mas fazê-las realizar suas tarefas espontaneamente e prazerosamente, ainda que, por vezes, tivessem de executá-las de modo forçado, possibilitando o surgimento de ocasiões que lhes dessem as condições e as experiências necessárias para um crescimento harmonioso.

Assim, as atividades deveriam ser apresentadas em forma de jogos e, aos poucos, converter-se-iam em trabalho.

A pedagogia de Locke (1986) procurou desenvolver uma espécie de virtude prática, em vista da qual nenhuma educação seria possível sem o concurso de ações sólidas, acompanhadas da formação do caráter e da inteligência. Sendo assim, a personalidade da criança deveria ser assegurada a partir de um progressivo e livre desenvolvimento, tendo-se o cuidado de não sacrificar a inteligência à formação do caráter, nem de negligenciar a formação do caráter apenas em benefício da formação da inteligência.

São por esses motivos que a sua pedagogia enaltece o aspecto disciplinar. Em sua teoria, percebe-se que o processo educativo perpassa mais por uma disciplina moral que por um processo de instrução intelectual. O seu principal objetivo era o de formar homens-gentis que soubessem se conduzir na sociedade convencional. O grande princípio subjacente na formação moral deveria ser encontrado no hábito do autocontrole e na ênfase de poder regular os desejos ou impulsos interiores.

Parece-me evidente, que o princípio de toda a virtude e de toda excelência moral consiste no poder de recusarmos a nós mesmos a satisfação de nossos próprios desejos, quando a razão não os autoriza. Este poder há de ser adquirido e desenvolvido pelo hábito; e se torna fácil e familiar através de uma prática cedo iniciada. Se, portanto, escusado me fosse, diria que contra o método ordinário, deve acostumar-se as crianças a dominar seus desejos e prescindir de seus caprichos, isto desde o berço. A primeira coisa que lhe deve ser ensinada é que tudo o que se lhe der não obteve ele porque é agradável, mas porque se pense que é útil (LOCKE, 1986, p. 71 – 72).

Locke, em seus escritos pedagógicos, tratou, portanto, da educação como um meio de garantir tanto um espírito disciplinado, quanto um corpo em boa forma. A educação, nesse sentido, passou a ser entendida como um reflexo da disciplina. Se a fortaleza do corpo demonstra-se pela capacidade de suportar sofrimentos, para o espírito evidencia-se pela capacidade que o homem tem de negar a si mesmo à satisfação de seus próprios desejos, dominar suas inclinações e seguir somente o caminho que a sua reflexão lhe indica.

Por esses motivos, a sua pedagogia recomendava a escola da vida, reprovando toda aquela atitude escolástica de cunho autoritário que, para ele, ia de encontro à sua perspectiva de respeitar a individualidade necessária à formação da personalidade, como também o pensamento de que o educador deveria atender determinados requisitos para estruturar o referido processo educativo. O Educador, antes de mais nada, deveria ser homem de bons costumes e instruído, conhecedor do mundo, dos gostos. Sua finalidade não se dirigia somente à erudição, mas, sobretudo, à vida. Destaca-se, com isso, uma espécie de concepção

aristocrática de educação que o leva a preferir uma educação privada, doméstica, com a figura de um preceptor em contrapartida à da escola pública.

Na última parte de sua obra (*Pensamentos sobre a Educação*, 1986), Locke comenta a respeito da educação intelectual e da instrução que, segundo ele, não era a parte principal da educação. O mais importante, como já mencionado, seria a moral representada nos costumes formadores do caráter. Na instrução, estariam a leitura, a escrita, o desenho, o latim, as línguas estrangeiras, a geografia, a história e as ciências. É interessante observar que, embora referindo-se à educação do *gentleman*, do cavalheiro, Locke almejava que o aluno conhecesse um ofício manual, baseado precisamente nas ideias da educação ativa, do impulso de atividade das crianças. Recomendava, também, outras atividades, tais como pintura, música, esgrima e dança.

Desta forma, o entendimento estaria na base de tudo, por ser mais importante até mesmo que a vontade, pois é o móvel da vontade, e de cada uma de nossas ações. Pensar bem, entender bem, é o essencial. Se todo nosso entendimento vem da formação de ideias complexas, por intermédio da reflexão, cumpre, de certa maneira, aprender a bem refletir, a bem raciocinar. Além disso, para ajudar o aluno a raciocinar bem e a bem refletir recomendava-se o estudo sério das ciências matemáticas. A intenção não era fazer do aluno um bom matemático, mas antes adverti-lo de todas as armadilhas em que poderia cair sem raciocínio em questões falsas. Ao mesmo tempo, o fato de encontrar-se diante de problemas que não chegasse a resolver, lembrá-lo-ia de como o raciocínio e o entendimento humano podem ser falíveis.

Outro aspecto muito importante ressaltado por Locke diz respeito, em parte, à necessidade de conhecer o caráter das crianças. Para o filósofo, é imprescindível observar o temperamento logo cedo, principalmente, naqueles momentos em que as crianças estejam mais concentradas em seus brinquedos, ou quando pensem que estão longe das vistas do adulto. Para ele, nos primeiros atos da vida, já se pode perceber para onde se dirigem os pensamentos e as atitudes que formam as inclinações infantis.

A obra pedagógica de Locke, “*Pensamentos sobre Educação*”, começa precisamente com a máxima de Juvenal: “*Mens sana in corpore sano*”; e grande parte dela é dedicada à saúde corporal. A partir dos seus conhecimentos médicos, o mesmo elabora várias sugestões e medidas educativas para a Educação Física, quanto à alimentação, vestuário e exercícios. Muitas delas referem-se a uma posição mais dura no trato com crianças e jovens, direcionando-os para um gênero de vida mais rigoroso que lhes impedisse de manifestar moleza ou efeminação e para que o corpo pudesse obedecer facilmente às ordens do espírito.

Neste contexto, a educação condizente à alma não desprezava a presença do corpo, fato que delimitava uma ruptura em relação às prescrições da religião, assim como presenciávamos um afastamento da diferenciação substancial, inaugurada por Descartes, segundo a qual o espírito tem uma prevalência em relação ao corpo. A reformulação da ideia de natureza valoriza o corpo mantendo uma visão dualista entre corpo e alma. No período da infância, a ginástica desempenhava um lugar privilegiado, seguindo, em nível de importância, a educação moral e, finalmente, a educação intelectual.

A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra. Aquele que não dirige seu espírito sabiamente, não tomará nunca o caminho direito, e aquele cujo corpo seja enfermiço e débil nunca poderá avançar através dele. Imagino que o espírito das crianças toma este ou aquele caminho tão facilmente como a água; embora esta seja a parte principal, e nosso primeiro cuidado deve dirigir-se neste sentido, sem dúvida não devemos esquecer nossa cabana de barro (LOCKE, 1986, p. 31 – 32).

A ginástica tornava-se um meio eficaz no aperfeiçoamento da saúde e da moral dos homens, permitindo a concretização do pensamento “*mens sana in corpore sano*”. A educação, em sua totalidade, preocupava-se então com a aprendizagem de uma qualidade essencial, de domínio de si próprio e de superação dos defeitos e excessos. O corpo bem preparado podia abrigar convenientemente o espírito.

O destaque dado à Educação Física correspondia à ideia existente de que o vigor e a saúde do corpo eram a base fundamental das demais dimensões da formação. Seguindo uma sequência lógica, a educação moral possuía dois objetivos que a colocava numa posição estratégica no processo de formação: por um lado, contribuía para uma utilização eficiente das potencialidades do corpo; por outro, constituía uma referência fundamental para as atividades intelectuais. Estas últimas eram desenvolvidas na fase final da educação, visando à obtenção de níveis mais complexos do pensamento, através da utilização rigorosa da razão.

Depois de tomar as devidas precauções para conservar o corpo forte e vigoroso, para que possa obedecer e executar as ordens do espírito, a próxima tarefa é a de manter reto o espírito, para que este sempre esteja disposto a não consentir nada que não esteja de acordo com a dignidade e a excelência da uma criatura racional (LOCKE, 1986, p. 65).

A ginástica adquiriu, neste contexto, uma importância no processo de racionalização, fundamentando o início de um discurso científico “novo” que, em ruptura com o passado, rejeitava o pensamento de um corpo formado apenas por determinações externas. A experiência tornou-se o elemento básico que viabilizava a realização dos exercícios, dando

aos praticantes uma aparência corporal diferente, podendo ser uma motivação essencial para o desenvolvimento humano.

A defesa da garantia de um corpo forte e saudável, formado no contato com a natureza e garantido por uma educação do corpo, orientava-se em princípios rígidos de natureza moral, reclamando o controle dos comportamentos. As preocupações pelo caráter utilitário da formação revelavam uma transformação essencial nos conceitos sobre a educação. Os exercícios propostos constituíam um precioso auxiliar na disciplina do corpo, aspecto importantíssimo na formação dos hábitos favoráveis à aquisição de uma atitude moral justa e equilibrada, tendo em vista o bem pessoal e da sociedade.

Basicamente, o pensamento pedagógico de Locke revela-se através de alguns princípios fundamentais acerca do processo educativo do referido “*gentleman*”. Sua reflexão gira em torno da elaboração de um conjunto de sugestões e procedimentos que substituíam uma instrução proveniente do mundo externo, contrapondo-se ao desenvolvimento interno da mente e das suas funções intelectuais. Colocando-se sempre contrário ao aspecto autoritário e às punições corporais dos métodos educativos da sua época, Locke caracterizou-se pela defesa dos princípios da liberdade e da autonomia dos educandos.

[...] Conforme aumentam os anos, é preciso deixar-lhes mais livres e abandoná-los em muitas coisas à sua conduta própria, posto que não podem estar sempre submetidos a uma vigilância, exceto a que temos posto em seu exercício mediante aos bons princípios e hábitos estabelecidos; e esta é a melhor e a mais segura, e, por conseguinte, aquela que devemos ter mais cuidado (LOCKE, 1986, p. 44).

Com esse objetivo em vista, Locke acreditava que a atividade humana se derivava de apetites e necessidades internas e era dirigida pelas sensações de dor e prazer. Sua psicologia explicava que os apetites internos geravam na mente dois tipos de inclinações ou desejos. Primeiramente, as necessidades ordinárias, tais como sede, fome, frio, calor, sono, e assim por diante. E por outro lado, tendências negativas, como poder, riquezas, vaidade. A estes últimos chamou de “hábitos adquiridos” ou desejos apreendidos pela imitação e influenciados pela Educação.

Sem dúvida, é preciso ensinar as crianças a dominar seus apetites; é preciso dar a seu espírito, como também a seu corpo, força, flexibilidade e vigor, habituando-as a serem donas de seus desejos, curtindo seu corpo através de restrições; porém, é preciso fazer tudo isto sem deixá-las ver nenhuma má vontade, sem que possam mesmo suspeitá-la. A negativa constante daquilo que pedem aos gritos, ou daquilo que ensaiam colher por si mesmas, deve ensinar-lhes a discrição, a obediência e a abstinência. Contudo, é preciso

recompensá-las por sua descrição e silêncio; dar-lhes o que amam e levá-las, assim, a gostar daqueles que seguem com rigor esta observância. O fato de resignarem-se em vista da privação do que desejam, é uma virtude a ser recompensada mais tarde, através da doação daquilo que lhes convém e de que mais gostam, à condição de que se lhes ofereço como consequências naturais de sua boa conduta e não como algo simplesmente desejado. Perdereis nosso esforço e, o que é mais grave, perdereis seu amor e seu respeito se outras pessoas as premiassem com aquilo que vós as havíeis recusado (LOCKE, 1986, p. 146).

Desse modo, pode constar que o hábito, segundo Locke, é o poder ou habilidade de fazer determinado ato, adquirido pela repetição constante de certa ação. Percebe-se, então, uma importância, tanto direcionada para o organismo humano, quanto às atitudes do espírito. Assim, a educação no pensamento desse autor pode ser resumida como processo que forma hábitos. Por essa razão, quando se enaltece o caráter moral, particularmente no que se refere à disciplina, o hábito reveste-se de uma função básica na construção da capacidade racional e na elevação do espírito.

Trata-se, pois, de através de exemplos, inculcar, desde cedo, na criança o hábito das boas ações. Ela deve primeiro tornar-se capaz de automaticamente conduzir-se de modo correto. Apenas com a maturidade, o jovem assim formado poderá orientar-se de acordo com o verdadeiro princípio. Os hábitos propostos devem harmonizar-se como o desígnio mais eminente de fomentar a virtude refletida. Do contrário, tornar-se-ão um grande obstáculo à sua realização. Contudo, não se trata simplesmente de moldar o caráter da criança segundo os costumes da sociedade, pois estes podem contrariar a lei da natureza. Cumpre, pois, sensibilizar a criança para um critério de reputação em sintonia com valores verdadeiros, mesmo que divirja dos costumes sociais. A virtude autêntica, o objetivo primordial na proposta Lockean, consiste no domínio dos próprios desejos e inclinações para que a razão julgue soberanamente quais devam ser satisfeitos ou não.

O hábito do autodomínio racional não poderia ser inculcado sem o apelo ao princípio regulador da aquisição inicial de toda conduta. Por essa razão, Locke acreditava que somente pela educação (mediante a influência de fora para dentro), poder-se-ia criar, por meio do treino e da disciplina do corpo e do espírito, aqueles hábitos essenciais para a formação de um homem virtuoso.

Com a mente acontece o mesmo que com o corpo: graças à prática chegou a ser o que é e até a maior parte das nossas excelências, consideradas como dons naturais. Após um exame atento, vê-se que são resultados do exercício, que mediante a repetição das ações elevou-as até as alturas (LOCKE, 1986, p. 287).

É imprescindível destacar que tal educação deve tornar-se, de certo modo, uma auto-educação, já que, com o passar dos anos, os jovens serão protegidos pelos princípios e postura construídos em sua alma, não por meio de regras ou imposições, mas pelo exercício, pelo hábito e, sobretudo, pelo raciocínio.

Neste sentido, a Educação Física, a Educação Moral e a Educação Espiritual devem ser orientadas pelo princípio da virtude, estimuladas pelo exemplo e desenvolvida por rigoroso estudo das tendências da criança por parte do educador, que teria como tarefa fundamental a inibição das influências por parte de uma cultura desumana e de uma realidade falseada pela ausência de uma mente reflexiva.

E posto que os defeitos e debilidades do entendimento dos homens, assim como de suas outras faculdades, se devem à falta de um uso correto de suas próprias mentes, sinto-me tentado a pensar que, embora o falho se liga geralmente à natureza, alegando com frequência uma falta de talento, o culpado é a ausência de um exercício apropriado que permita melhorar tais faculdades (LOCKE, 1986, p. 288).

E acrescenta Locke em outra parte da sua obra:

É preciso que, cedo ou tarde, o homem se consagre a si mesmo e à sua própria conduta, e só será um bom homem, virtuoso e capaz aquele que assim o foi desde o início. E, por conseguinte, o que deve receber da educação, o que deve influir em toda a sua vida, se lhe deve incutir desde muito cedo, ou seja, os hábitos que hão de ser os verdadeiros princípios de seus atos, e não as aparências hipócritas, a máscara, que somente o medo infunde nas crianças, pois querem evitar a cólera dos pais, que talvez o deserdá-los (LOCKE, 1986, p. 74).

Evidentemente, uma educação de qualidade, segundo Locke, seria aquela que atuasse diretamente nos hábitos grosseiros e desagradáveis que reforçam as inclinações de desrespeito tanto de si como nas relações sociais. Sendo, geralmente, os costumes o determinante principal de conduta que, por sua vez, se origina na construção social, começamos a perceber que a sociedade adquire, em seu julgamento, uma significância moral que forja as condutas individuais.

Por esta razão, estabelece-se a preocupação em torno do controle dos desejos e crescimento da vontade como base do entendimento e mudança das ações indesejáveis. Portanto, a conduta que, por sua vez, é corroborada pelo meio social, é, ou pode ser modificada, no sentido de cumprir seus deveres morais e de dar boas maneiras.

Não são somente as maneiras polidas que se adquire na sociedade dos homens: a influência da companhia se lança para além da superfície, ela é profunda; e se considerássemos os costumes e as religiões do mundo,

reconheceríamos que a maior parte dos homens tem estas opiniões e estes ritos, pelos quais estão dispostos a dar a vida, bem mais por influência dos costumes de seu país e pela prática constante de seus compatriotas, do que por uma convicção racional. Não faço esta observação, com outro intuito a não ser levá-los a ver, qual é a importância que em todas as etapas de sua vida tem para vossos filhos a sociedade que frequentam e, por conseguinte, o quanto se deve ser prudente e circunspecto a este respeito. A sociedade atua sobre nossos filhos com maior força do que vós mesmos (LOCKE, 1986, p. 205).

É interessante observar que, embora fizesse alusão à educação que valoriza o caráter e as boas maneiras, Locke percebia em cada homem um ser imperfeito e falível em seu estado natural, mas que, ao ser incentivado, no exercício da sua racionalidade, ia gradualmente despertando uma vontade humana superior, conferindo-lhe uma capacidade de autogoverno, ou melhor, a um estado de liberdade e escolha de sua própria conduta. Assim, pode-se especular sobre sua preferência por uma educação privada ou doméstica, em contraposição a uma educação pública.

Para formar seu espírito e suas maneiras será preciso uma atenção constante e cuidados particulares prestados à cada criança; a qual é incompatível com uma população escolar tão numerosa; e o que, por outra parte, careceria de resultado (supondo que o professor tivesse tempo de estudar e atender aos defeitos individuais e as más inclinações de cada escolar), pois que a criança, durante a maior parte das vinte quatro horas de cada dia, está necessariamente abandonada a si mesma a influência perniciosa de seus companheiros, influência mais forte que todas as lições do professor (LOCKE, 1986, p. 100).

Hábitos de petulância, malícia e violência não são consistentes de um comportamento de um cavalheiro. Daí é que a educação doméstica é muito mais vantajosa do que aquela recebida fora de casa, o que, de certa forma, preservaria a inocência e livraria a criança das más influências.

Outro aspecto a ser destacado, na proposta lockeana, consiste na expansão da vocação moral do homem que, inicialmente, apresenta-se latente. Deste modo, o poder de direcionar os desejos e aumentar a determinação da vontade provoca a formação do discernimento no exame dos bens e dos males envolvidos nas ações que, por sua vez, podem ficar ineficazes enquanto faltarem as condições para o seu exercício.

Que a criança aprenda sobre a vossa direção a dominar suas inclinações e submeter seus apetites à razão. Se obtém isto e se por uma prática constante fazeis dele um hábito, havereis chegado a parte mais difícil de vossa tarefa. E para que um jovem chegue a isto, não conheço meio mais eficaz que o desejo de ser elogiado e estimado; este sentimento é, pois, o que deverá inspirá-lo por todos os meios imagináveis. Quando o houver conseguido

havereis alojado em seu espírito um princípio que influenciará em sua conduta quando não estais ao seu lado; um princípio com o qual não pode comparar-se ao medo da correia e a pequena dor que esta causa e a qual constituirá enfim o tecido em que inserirás os verdadeiros princípios da moralidade e da religião (LOCKE, 1986, p. 262).

Se o homem usa a liberdade para suspender desejos, ele deve fazê-lo, inicialmente, com os desejos naturais, ligados à sobrevivência e à reprodução. A satisfação das necessidades naturais deve receber as devidas orientações logo cedo. Uma vez que tais desejos são conduzidos regularmente, é certo que o entendimento vá formando as ideias inicialmente específicas e, posteriormente, aquelas mais gerais, dos benefícios visados por esses desejos. Nos primeiros anos de vida, essas ideias práticas funcionam como os primeiros critérios, possibilitando o julgamento dos mesmos. Portanto, o hábito que se desenvolve de suspender os desejos e examinar os valores e consequências das ações voluntárias é condição para o uso racional da liberdade.

Um espírito livre e dono de si mesmo e de todas suas ações, sem ser baixo e mesquinho, tampouco orgulhoso e insolente, sem ocultar nenhum grande defeito, está seguro de produzir boa impressão em todo o mundo. As ações que emanam naturalmente deste espírito bem formado, nos agradam também porque são sua expressão sincera; por serem manifestação natural das disposições interiores do espírito, não possuem nada de violento nem opressor. Nisto consiste, a meu ver, essa beleza que brilha nas ações de alguns homens, que engrandece tudo o que fazem, e cativa a todos que dele se aproximam, quando por uma prática constante tem tão bem regulado sua conduta e sabido fazer tão naturais todas as pequenas manifestações de cortesia e de respeito estabelecido pela natureza, ou pela moda, no trato social, que não parecem ser artificiais ou estudadas, porém seguem naturalmente de um espírito doce e de boa disposição (LOCKE, 1986, p. 91).

De fato, o modelo educativo elaborado por Locke procura estabelecer uma conexão entre uma formação ética e uma participação consciente na vida social. O autogoverno é, sem dúvida, o ponto almejado nesta proposta que procura, através de conteúdos práticos, estabelecer uma instrução baseada na experiência concreta dos educandos, como também oferecer-lhes uma formação ético-intelectual de caráter livre e autônomo.

Portanto, a interrelação entre a Educação Intelectual, Educação Física e a Educação Moral tende, na proposta de Locke, a superar os prejuízos de uma educação permissiva, decorrente da repetição de atos indesejáveis, isto é, procura de certa forma anular a possibilidade de não se adquirir maneiras viciadas de agir. A necessidade de formar bons hábitos relaciona-se tanto ao aspecto do autocontrole, como ao aperfeiçoamento corporal. Sendo assim, todas as recomendações de Locke quanto à Educação Física inclinam-se no sentido de habilitar as crianças a um progressivo domínio de si próprias. Neste âmbito,

deveriam ser incentivados hábitos de moderação que afastassem as tendências para atitudes e comportamentos viciosos, contrários à formação das boas virtudes.

2.3– Rousseau e a Formação do Homem Natural

Rousseau, em sua obra, “Emílio ou Da Educação” (1995), descreve detalhadamente uma pedagogia ativa referente à integração do homem, no que ele denomina as três vias educativas: a via da “natureza”; das “coisas”; e dos “homens”. Para ele, uma educação verdadeira seria aquela que reclama o valor da natureza e das coisas e combate a influência dos homens. A sua opção gira em torno da valorização das experiências naturais e das coisas que, por si mesmas, exercem espontaneamente uma coesão sobre os instintos e a liberdade infantil de criar limites à sua expressão e de estabelecer sua ordem precisa. Através do contato com suas próprias experiências, a criança cresceria moral e intelectualmente, sob o olhar atento do seu preceptor que só deveria interferir no seu desenvolvimento mediante a observação cuidadosa das suas necessidades reais. Nesta direção, ensinar e formar consistiam, não em inculcar ideias, mas em fornecer à criança as oportunidades para o funcionamento específico de cada fase. “Tratai, portanto de acordo com a idade apesar das aparências e temei esgotar-lhe as forças por terem querido exercê-las demasiado” (ROUSSEAU, 1995, p. 96).

Em “Emílio ou Da Educação”, considerado um romance pedagógico, encontra-se descrita toda uma teorização acerca de como conduzir o desenvolvimento e a formação de uma criança desde o nascimento até a sua fase adulta. Sua preocupação centraliza-se nas necessidades mais profundas e essenciais de uma criança imaginária, procurando sempre observar o respeito pelos seus ritmos de crescimento e a valorização das características específicas da idade infantil. Seu método consiste basicamente em deixar Emílio livre, colocando suas próprias ações no centro de toda a atividade educativa. Assim, sua formação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e, o mais importante, sob a orientação de um pedagogo preparado que o direcione para objetivos que reproduzam as exigências da própria natureza.

Nota-se, então, uma evidente oposição às convenções sociais, a tudo que é artificioso e mecânico, de modo a perceber-se, em sua pedagogia, uma ideia central: a valorização de elementos distanciados do traquejo superficial adquirido em sociedade.

Por esse ponto de vista, Rousseau reprovava toda a educação artificial, intelectualística, livresca e, principalmente, autoritária. Cumpre, pois, destacar a sua crítica à aristocracia que insistia em habituar os filhos à imitação dos adultos, e de prepará-los quase que para as

práticas contrárias às das boas maneiras e da conversação, mostrando um estado de grande indiferença perante as necessidades mais profundas e as características da idade de seus filhos. “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças, ela enrijece seu temperamento mediante as experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

De fato, seu argumento é de que a natureza é regida por leis gerais e racionais encontradas acima de todas as circunstâncias sociais. Em seu estado natural, todos os homens seriam iguais. Se seguissem sua própria vocação, certamente atingiriam o “Estado do homem”.

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano, não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural no homem é o amor de si mesmo, ou o amor- próprio tomado num sentido amplo. Esse amor-próprio tomado isoladamente, ou relativamente a nós, é bom e útil; e como não tem relação necessária com outrem, é, deste ponto de vista, naturalmente indiferente; só se torna bom ou mal pelas aplicações que dele se fazem ou pelas relações que se lhe dão. Até que o guia do amor próprio, que é a razão, possa nascer, importa portanto que uma criança não faça nada por que é vista ou ouvida, nada em suma em relação aos outros mas tão-somente o que a natureza dela exige; e então ela só fará o bem (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

Isto posto, será importante destacar que sua perspectiva educacional tem como principal pré-requisito a defesa da liberdade e, em contrapartida, a conquista da autonomia perante os outros homens. Contudo, essa liberdade não significa falta de limites. Uma liberdade bem regrada deveria ser aquela regulada pela necessidade, pela força das circunstâncias naturais que deveriam substituir as determinações e obediências sociais e artificiais. Seu principal objetivo seria imunizar o educando, de tal forma que ele pudesse resistir com êxito a todos os males que, por ventura, pudesse encontrar durante a fase adulta. “Lembraí-vos de que antes de ousar tentar fazer um homem, é preciso ter-se feito homem a si próprio” (ROUSSEAU, 1995, p. 81).

Para esse fim, ele precisaria ser orientado para a independência de julgamento e de força de vontade. Para tanto, Emílio é imaginado como um órfão, isolado das relações familiares e de outras crianças. Ele deveria viver no campo, onde a vida é a mais simples e as relações sociais reduzidas ao mais baixo grau, sendo, portanto, o seu preceptor seu único companheiro. Sua opção é pela individualidade da criança, a qual Rousseau julga ser mais necessária que a participação de desejos e sentimentos inúteis para as dificuldades da vida.

Assim é que a natureza, que tudo faz da melhor maneira o institui inicialmente. Ela só lhe dá de imediato os desejos necessários a sua conservação e as faculdades suficientes para os satisfazer. Ela põe todas as outras como que em reserva no fundo de sua alma para se desenvolverem aí se preciso. É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

Sem dúvida, seu personagem representa o modelo de homem em sua evolução, e o indivíduo, em sua necessidade de liberdade em todos os estágios iniciais de seu desenvolvimento. Em sua proposta, Emílio seria um menino que se encontra no plano moral e intelectual do homem natural ou primitivo, pois ele ainda não é, em tese, completamente moral e racional. Ele deverá seguir suas próprias tendências e se desenvolver de acordo com suas capacidades, semelhante ao processo por que passa o selvagem³, dependente tão somente de seu ambiente físico e de sua natureza íntima, mas não de condições sociais.

A natureza do aluno representada deve ser respeitada, não apenas no início, mas em todo o processo de formação e em todas as coisas. O autogoverno e a individualidade devem ser valorizados desde o começo, evitando modelar espíritos diferentes segundo um padrão comum: a preocupação do educador não seria o de alterar a disposição natural da mente, mas evitar a todo custo a sua degeneração. Nenhuma ação deve ser feita em lugar da criança, quando ela puder fazer por si mesma. A capacidade de andar, de falar e de ser auto-suficiente deve ser desenvolvida em relação direta com as necessidades e com a menor assistência possível.

Para Rousseau, a vida moral e a social são absolutamente estranhas à mente infantil; o período que vai do nascimento aos doze anos é o mais propício para a germinação de erros e vícios. Para ele, todos os vícios são incentivados pelo excesso de carinho e atenção dados logo no início, ou melhor, na primeira infância.

A pedagogia de Rousseau assevera que a liberdade é um direito inerente ao homem e a única que permite adaptar a educação à natureza. Neste sentido, a criança necessitaria não apenas de liberdade física, isto é, de movimentos, mas, sobretudo, de liberdade em seus atos. No entanto, para que o Emílio tivesse assegurada toda a liberdade física, era preciso conquistar a sua liberdade interior ou moral, constituída de dois elementos: autonomia de vontade e razão.

Rousseau afirma que a autonomia de vontade só poderia ser alcançada se as crianças fossem afastadas de certas influências, por vezes perigosas, como a dos pais, a da sociedade e,

³ O termo é utilizado pelo autor para se referir às condições naturais em que os sentidos dos selvagens são mais desenvolvidos devidos aos inúmeros estímulos recebidos no ambiente natural. (ROUSSEAU, 1995, p. 162).

principalmente, a da religião. Todos os esforços deveriam ser direcionados no combate a uma educação dominadora, que abrangeria todos os processos artificiais destinados a dar formas aos corpos, contribuindo, assim, para o aumento das degenerações e deformações, causando efeitos contrários ao que, em princípio, se desejavam. Por conseguinte, além dessas influências externas, há que se combater ainda as interiores, uma vez que o hábito embota e adormece a vontade.

Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; tornai-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável; que trabalhe, que aja, que corra e grite, que esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão. Vós o embrutecereis, é verdade, com esse método, se o andásseis sempre dirigindo, sempre lhe dizendo: vai, vem, fica aqui, faz isto, não faça aquilo. Se vossa cabeça dirigir sempre seus braços, a ele se tornará inútil.[...] É um erro lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito: como se essas duas ações não devessem andar de acordo, e que uma não devesse sempre dirigir a outra (ROUSSEAU,1995, p. 111 – 112).

Para este autor, a formação do caráter não dependia só do meio, nem tão pouco era sua proposta transformá-lo, mas, ao contrário, seu objetivo era orientá-lo tão longe quanto pudesse ir, pois seria assim que o homem tornar-se-ia tudo quanto pudesse ser; seria a obra da natureza concluída pela educação. Para ele, a educação não apresentava o propósito de modelar ou instruir, mas, sobretudo, de formar um homem livre e consciente da sua vocação natural.

O primeiro passo do processo educativo estaria no emprego de exercícios espontâneos, que tinham a finalidade de desenvolver uma “Razão Sensitiva”. O estímulo ao pensamento começaria pelas sensações, respeitando o processo natural de cada criança, ensinando-lhe o conhecimento e a utilização de suas forças físicas; constituía-se, indubitavelmente, numa verdadeira “educação sensorial”, cuja meta seria aprender a bem julgar os sentidos, através do estímulo do bom uso do corpo.

Um dos principais aspectos da Pedagogia de Rousseau consiste em livrar a criança do jugo de uma educação que tratava a fase infantil na mesma medida em que se tratava a fase adulta. Rousseau é totalmente contrário a uma instrução precoce, que queira a todo custo forçar a criança a participar de um mundo moral ou fazê-la sentir as razões dos deveres de um homem. “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens.” (Rousseau,1995, p. 75). Uma educação negativa seria, portanto, a não-intervenção por parte de seu orientador, que deveria incentivar a ação própria do educando, fazendo-o aprender pela própria experiência. Toma-se, assim, uma atitude contrária à dos insensatos instrutores que,

na ânsia de educar, acabam por sua vez repreendendo, ameaçando, prometendo e exigindo uma conduta falsa e fantasiosa, que tem como único objetivo tornar a criança submissa e escrava das paixões alheias.

A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo as vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Seus preconceitos, seus hábitos, nada teria ele em si que vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

O professor deveria incentivar a atenção do aluno aos fenômenos da natureza, alimentando, assim, sua curiosidade, mas sem jamais se apressar em satisfazê-la. Pelo contrário, os problemas e dificuldades deveriam ser deixados ao seu alcance para que por si próprio pudesse encontrar as soluções. Se o aluno se enganasse, não se deveria corrigi-lo, mas esperar em silêncio até que ele estivesse em condições de vê-lo e corrigi-lo por si mesmo, ou no momento propício, apresentá-lo algum modo de fazer senti-lo; pois, se nunca se enganasse, não aprenderia por certo tão bem a lição. Por conseguinte, seria inútil ensinar uma moral adulta à criança, pelo fato de a mesma não poder ser verdadeiramente julgada, por não possuir as condições necessárias para entender um universo que não lhe é próprio. Persistindo a ideia de não ver a criança como criança, só se reforçariam as atitudes de hipocrisia, hábitos de mentira, de vaidade, forçando-a a participar precocemente dos vícios adultos, em vez de desenvolver-lhes as virtudes. Posta muito cedo ao contato dos vícios dos homens, a criança se mostraria incapaz de condená-los e de controlar-se, e acabaria incorporando esses vícios, participando, assim, do ciclo vicioso da vaidade e da opinião alheia que escravizam o homem moderno. O perigo está em que a criança imitasse precocemente a vida do adulto, deixando de ser ela mesma e esquecendo a sua própria natureza.

Portanto, seria necessário tomar uma direção contrária a dessa educação muito apressada em integrar a criança numa sociedade corrompida e medíocre. Desse modo, a educação negativa seria aquela que objetivasse o aperfeiçoamento dos órgãos e dos sentidos; instrumentos que facilitariam a entrada dos conhecimentos, ou seja, preparariam a razão através do exercício dos sentidos.

Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível. Temei todos os sentimentos anteriores ao julgamento que os aprecia. Detende, sustai as impressões estranhas e, para impedirdes que surja o mal, não vos apresseis em fazer o bem, porquanto este só o é quando a razão ilumina. Encarai todas as dilações como

vantagens: é ganhar muito, caminhar para o fim sem nada perder; deixai a infância amadurecer nas crianças. Alguma lição se faz necessária? Evitai dar-lha desde logo, se puderdes adiá-la sem perigo (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

De acordo com seus pressupostos pedagógicos, o primeiro período de cinco anos refere-se, principalmente, ao crescimento livre do corpo, atividades motoras, percepção sensorial. Rousseau recomenda que os bebês sejam desprotegidos da prisão de faixas e prisões de suas roupas, recomendando, com isso, o processo de fortalecimento do corpo. Ao respeitar o caminho natural que a própria natureza traça, a criança enrijece sua constituição física, tornando-a resistente para as provas de todas as espécies. A verdadeira educação da Natureza é a que vem de dentro e não a que vem de fora. A primeira educação é, sem dúvida, o desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos, sendo, por consequência, a expressão espontânea das atividades naturais do Emílio em relação ao meio físico. O importante é permitir à criança obedecer ao impulso interior de agir, deixando-a experimentar diretamente os resultados de seus comportamentos.

Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto, sem de modo algum apelar para o julgamento: nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos somente braços e pernas? Não teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exerciteis portanto tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro. Medi, contai, pesai, comparai. Não empregueis a força senão depois de terdes avaliado a resistência; fazei sempre de modo que a avaliação do efeito preceda o emprego dos meios. Interessai a criança a nunca fazer esforços insuficientes ou supérfluos. Se a acostumais a prever assim o efeito de todos os seus movimentos, e a corrigir seus erros pela experiência, não se torna claro que quanto mais ela agir mais se fará judiciosa? (ROUSSEAU, 1995, p. 130).

Nesta direção, a liberdade física deveria vir primeiro, para que fosse empregada em atividades que lhes fossem experiências educativas, tão somente naquilo que se pudesse fazer e, principalmente, agradar. Isto não significa uma pedagogia do deixar-fazer, longe disso. Ser livre é conservar seu lugar no mundo, ou melhor, seu lugar natural. Se, em sua trajetória, encontra-se a dor ou sofrimento, será sem se entregar, buscando certamente por si só as forças para superação das adversidades. Para ele, a natureza faz tudo pelo melhor modo e despertaria na criança sua vontade de se auto-superar e vencer a si mesmo. Deste modo, tornar-se-ia mais desembaraçada e mais inteligente. A educação não seria uma série de transformações, mas uma contínua evolução, que estaria em planos cada vez mais amplos, e em níveis cada vez mais elevados.

Há em verdade a sujeição do homem à dor, aos males de sua espécie, aos acidentes, aos perigos da vida, à morte enfim; quanto mais familiarizarmos a criança com todas essas idéias, mais a curaremos da importuna sensibilidade que junta ao mal a impaciência de suportá-lo; quanto mais a familiarizarmos com os sofrimentos que a podem atingir, mais lhe evitaremos, como diria Montaigne, a picada do estranho e mais tornaremos sua alma invulnerável e dura. Seu corpo será a couraça que cicatrizará todos os ferimentos que poderiam atingi-la fundamente. A própria agonia, não sendo a morte, mal ela sentirá esta como tal; não morrerá, por assim dizer, estará viva ou morta, nada mais. Dela é que o mesmo Montaigne teria podido dizer o que disse de um rei do Marrocos: que nenhum homem viveu tanto dentro da morte. A constância e a firmeza são, como as demais virtudes, aprendizados da infância; mas não é ensinado-lhes os nomes às crianças que lhas ensinamos; é fazendo-as provar o que são, sem que o saibam (ROUSSEAU, 1995, p. 128).

O Emílio está, desde então, começando sua jornada formativa pelo exercício dos sentidos; por consequência, chega ao desenvolvimento de uma vivência corporal, quando aprende a conhecer o uso de suas forças, relacionando seu corpo a outros corpos. Essa razão sensitiva lhe é ensinada pelos pés, pelas mãos. Antes da idade da razão, deverá primeiro aprimorar o corpo, enrijecer os músculos e treinar os sentidos. De fato, o pensamento começa pelas sensações que, combinadas e exploradas, formarão a base de uma educação sensorial. Rousseau insiste em afirmar que os conhecimentos especulativos não estão ao nível das crianças, porque estas ainda não sabem manejar as ideias, que só lhe serão úteis após a adolescência.

Todos os que refletiram acerca da maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios de ginástica o vigor de corpo e de alma que os distinguem mais sensivelmente dos modernos. O modo pelo qual Montaigne corrobora esse sentimento mostra que estava fortemente compenetrado disso; volta ao assunto sem cessar e de mil maneiras. Falando da educação de uma criança, diz que, para fortalecer-lhe a alma, cumpre enrijecer-lhe os músculos; acostumando-a ao trabalho, habituam-na à dor: é preciso afazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males. O avisado Locke, o bom Rolling, o sábio Fleury, o pedante Crouzas, tão diferentes entre si em tudo ou mais, concordam todos neste único ponto: exercitar muito o corpo das crianças. É o mais judicioso de seus preceitos; é o que é e será sempre mais negligenciado. Já falei suficientemente de sua importância, e como a respeito não é possível dar melhores razões nem regras mais sensatas que as que se encontram no livro de Locke, contentar-me-ei com recomendá-lo, depois de tomar a liberdade de acrescentar algumas observações às suas (ROUSSEAU, 1995, p. 122).

Compreende-se, então, que o fim da educação, na perspectiva de Rousseau, destina-se à reconstrução de um homem social. Mas essa reconstrução aconteceria segundo as leis da ordem e da razão, que vêm de Deus, segundo a natureza. O grande princípio do seu método é

que nada deveria ser aprendido sob a coerção de outros. Todos os meios artificiais empregados pelos professores para induzir as crianças ao trabalho, tais como o sentimento de honra, orgulho, competição ou aprovação dos mais velhos, são inúteis e preciosos.

Nesta direção, o verdadeiro motivo para aprender é o desejo de saber ou a utilidade e serviço do conhecimento. Como o sentimento da necessidade causa a atividade do corpo, assim a curiosidade causa a atividade da mente. A criança é curiosa, porque cada objeto de situação tem importância para sua luta pela vida e bem estar. Como a curiosidade é causada pelo desejo de bem estar, só se relaciona com aquilo que será de real utilidade para a criança. A utilidade é, portanto, o primeiro e único princípio que determina a condução da sua aprendizagem.

Por fim, na realidade, a natureza na qual vive Emílio é uma natureza escolhida, um meio vigiado e propositadamente organizado pelo preceptor que eleva a natureza como vocação, como potência de uma pedagogia da superação e do enaltecimento da própria energia psíquica da criança. Seu personagem não abordará as humanidades propriamente ditas senão na adolescência. Sua “liberdade bem regrada” é o início da virtude que começa em tenra idade, mas não acaba aos 12 anos. Deve prosseguir até a hora em que o moço chegue, enfim, à maturidade. A educação do menino começa, pois, através de um individualismo radical que deve surgir mediante o crescimento interno. É esta educação interior e o enriquecimento da experiência que elevariam a civilização acima do nível das hipocrisias e das depravações sociais.

2.4 - Kant e a Formação do Homem Esclarecido

O modelo pedagógico elaborado por Kant tem como premissa básica a compreensão de que o homem é, por natureza, um ser racional. Este é o lema dos homens da *AUFKLÄRUNG*, que direcionam suas reflexões no sentido de encontrar novos caminhos para encarar o problema fundamental do homem: o de promover o advento da humanidade. Ao estabelecer a ligação entre a pedagogia e a ética, Kant aborda o aspecto da disciplina, como um alicerce fundamental para construção de uma lei moral que, em suas argumentações, assume um caráter filosófico e, por consequência, científico. “É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra teria edificado.” (KANT, 1996, p. 22).

Para realizar tal perspectiva, cumpre que o verdadeiro conhecimento seja edificado como justificado pelo conhecimento crítico, que toma consciência das suas possibilidades pela compreensão das ações morais. Neste sentido, todo o projeto de humanização do homem está necessariamente ligado a condições particulares e limitativas, não apenas a respeito do seu ser físico, mas também em relação às suas faculdades intelectuais. Por esse motivo, a *AUFKLÄRUNG* ou o esclarecimento, nada mais exige que o direito e o exercício da liberdade, ou seja, o de fazer o uso consciente de sua razão em todos os domínios. Portanto, o homem esclarecido é aquele que, ao superar a passividade da razão, sai de uma menoridade intelectual, pela qual é o único responsável, seja por preguiça ou frouxidão, e que não é, senão, incapaz de se servir de sua inteligência sem ser dirigido por outrem.

O ato pedagógico, na perspectiva Kantiana, passa a ser definido a partir do quadro que consolida a íntima ligação entre a educação e a liberdade. Trata-se, portanto, de um método que transforma a disciplina e a instrução em condições indispensáveis para que a ética e o conhecimento verdadeiro sejam possíveis. O saber do homem se traduz no processo de preparar a alma, não só para o exercício de habilidades, como também para a emissão de juízos que o incentivem no aprimoramento de sua humanidade e no desenvolvimento da sua autonomia.

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1996, p. 33 – 34).

Segundo Kant (1996), um dos principais objetivos da Educação é transformar a animalidade em humanidade, incentivando, no homem, o exercício do seu próprio entendimento. Contudo, tal objetivo não acontece pelo instinto, mas somente pelos “cuidados” e “orientação” de outrem, já que a espécie humana, ao contrário dos outros animais, necessita, inicialmente, da supervisão de um adulto. Daí a importância de evitar uma “pedagogia mecânica” aquela “[...] ordenada sem plano conforme as circunstâncias” (KANT, 1996, p. 21), uma vez que uma geração educa a outra, e de se incentivar a disciplina que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade. É justamente a

disciplina que, ao lado da educação ética, forma as bases da consciência, pois “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p. 15).

No plano educativo de Kant, a pedagogia caracteriza-se como a “arte” de orientar as gerações mais novas. Sendo assim, a pedagogia deve se tornar um estudo; caso contrário, corre-se o risco de confiar o processo educativo a pessoas não educadas corretamente (KANT, 1996, p. 22). Em contrapartida, Kant recomenda àqueles que se inclinam a “arte de Educar”, atenção a dois princípios pedagógicos para orientar a educação dos mais jovens. O primeiro refere-se a não educar “[...] as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 1996, p. 23). Este alerta se justifica na medida em que os pais só se preocupam em educar seus filhos para terem uma boa apresentação perante o mundo, sem levar em conta uma educação melhor, correspondente a um nível mais elevado no futuro.

Referente ao segundo princípio, o mesmo aconselha que “O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita” (KANT, 1996, p. 23). Segundo sua ótica, toda estratégia educativa deveria ter, como meta principal, o bem geral e o progresso da humanidade. Neste ponto, pode-se verificar mais um obstáculo em relação à educação dos príncipes e dos dirigentes, que insistem em ver seus súditos como meros instrumentos para servir a seus propósitos.

Nesses aspectos, pode-se perceber o processo educacional fundamentado na ideia de que, antes de tudo, deve-se desenvolver, seja na arte de educar os governantes, seja na arte de conduzir as crianças, todas as disposições para o bem – tornar-se melhor e, sobretudo, educar-se para uma vida mais digna. Contudo, a condição necessária para se cumprir a felicidade da espécie humana está na exigência de que a educação seja aperfeiçoada por várias gerações e desenvolva no homem todas as suas disposições naturais.

Para alcançar esta meta, o seu modelo pedagógico estava articulado em quatro componentes: a disciplina, compreendida como o freio da selvageria; a cultura, encarregada da instrução e dos conhecimentos; a educação ou a “Prudência”, que visava às boas maneiras e à cortesia; por último, a moralidade como a capacidade de escolher os caminhos que levam ao bem comum.

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir em defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez

que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (KANT, 1996, p. 16).

Outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito ao caráter duplo, assumido pela educação na posição Kantiana. “A Educação abrange os cuidados e a formação. Esta é: 1) negativa, isto é, disciplina, a qual impede os defeitos; 2) positiva, isto é, instrução e direcionamento e, sob este, pertence à cultura” (KANT, 1996, p. 30 – 31). De um lado, ela se apresenta “negativa”, quando demarca aquele período em que o educando deve demonstrar obediência. E, por outro lado, positiva, quando o mesmo assume o seu direito à liberdade e ao exercício da sua reflexão. Pode-se, então, verificar que a disciplina assume um ponto primordial para a conquista da verdadeira moralidade.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que este aspecto coercitivo só se justifica enquanto o indivíduo ainda não pode julgar por si mesmo. A ideia não é subjugar, nem deixar o aluno impotente, mas, antes de tudo, prepará-lo para o exercício pleno da vontade. Neste sentido, a ação disciplinar, empregada desde cedo, é compreendida como a parte essencial da Educação. Antes que a criança possa apreender sua liberdade interior e sua autonomia, urge conduzi-la e submetê-la a certa “lei necessária”, ensinando-lhe a fazer com que a sua vontade aprenda a curvar-se diante dos obstáculos naturais. Por isso, a disciplina significa a parte negativa do desenvolvimento positivo, daquilo que o caráter tem em comum com a liberdade moral: o comprometimento em uma direção determinada e a aprendizagem da responsabilidade.

A primeira educação é, pois, uma resistência não só àquelas ações caprichosas da criança, como também a uma orientação contra as influências nefastas do gênero humano. Essa obediência do educando é válida apenas no que diz respeito ao período em que a criança ainda não tem discernimento suficiente para o exercício de uma vontade verdadeiramente livre. Deixa-se lentamente formar até o momento em que ela mesma se tenha tornado em membro independente na sociedade dos homens responsáveis.

Toda a dificuldade está, por conseguinte, em não comprometer, nem a espontaneidade, nem os movimentos livres. É preciso, em primeiro lugar, convencê-la de que o constrangimento, que lhe está sendo proposto, objetive ensinar o uso adequado de sua liberdade. O importante é ela alcançar seus propósitos pelo seu próprio esforço e, aos poucos, reconhecer o mérito de dispensar os cuidados do outro. “Nada há mais funesto para aqueles do que uma disciplina obstinada e servil, com a finalidade de dobrar a sua própria vontade” (KANT, 1996, p. 54).

Com efeito, a educação deveria estar vinculada a uma relação de confiança, e não de autoridade, pois, só assim, poderia se realizar uma formação pelo contato das experiências de cada dia, pela palavra e pelo olhar, pelo exemplo dos mais experimentados, que vão sendo pouco a pouco transmitidos aos mais jovens, que os transmitem por sua vez a outros.

A moralidade diz respeito ao caráter. Sustine, abstine: esta é a maneira de se preparar para um sábia moderação. Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se, antes deve aprender a privar-se um pouco, quando lhe é negado. Sustine quer dizer: suporta e acostuma a suportar! (KANT, 1996, p. 92).

Esta é, precisamente, a significação de uma cultura geral imprescindível para assegurar a preservação da realidade humana. Uma vontade livre deve poder, ao mesmo tempo, harmonizar-se de maneira necessária, segundo as leis morais, com aquilo a que tem o dever de submeter-se. Portanto, a educação é o meio e o fim para a elevação do homem acima de si próprio, ligando-o a uma ordem que só o entendimento pode alcançar. A ideia interior de liberdade, portanto, é aquela que a inabitável lei moral lhe propõe como fundamento sólido, a fim de pôr em movimento, graças a seus princípios, a própria vontade humana.

A fim de esclarecer o pensamento pedagógico de Kant, é importante observar que o homem é considerado como uma criatura composta de duas naturezas coexistentes, mas relacionadas de modos distintos. O corpo, em seus sentidos e apetites, pertence ao mundo físico. A racionalidade e o ser moral são do mundo ético. De um lado, está a natureza inferior, animal ou sensorial, interessada apenas pelas coisas e satisfações que produzem. De outro lado, a natureza racional-moral que ordena ao homem fazer o certo porque é certo, e não porque redundando em prazeres ou proveito.

E pelo fato de o homem existir em ambas, ele encontraria, em sua natureza, uma norma perfeita ou ideal, à qual seus atos devem se conformar, pois sua consciência é uma parte de sua estrutura racional e não o resultado da experiência. Na primeira, o mecanismo governa e não há liberdade ou inteligência. Na outra, o universo ético deverá prevalecer. É nele que a liberdade e a inteligência se encontram; e estas são essenciais à vida moral.

Em sua obra, *Sobre a Pedagogia*, Kant observa duas novas categorias de análise que elucidam como deveria se estruturar o ato educativo. Primeiramente, a educação “física”, que envolveria a disciplina e os cuidados com o corpo e a educação “prática ou moral”, que abrangeria a formação positiva ou a maioridade. Compreende-se, então, que a cultura física em Kant é diferenciada da cultura prática. Porém, esses dois movimentos fundem-se um no outro, proporcionando a compreensão da totalidade da natureza.

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em física e prática. A Educação Física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 1996, p. 36 – 38).

A Educação Física deveria ser empregada em todo o processo formativo, principalmente, durante toda a infância para evitar que as crianças manifestassem um temperamento negativo. Assinalam-se, portanto, duas funções a ela: por um lado, na orientação dos órgãos dos sentidos; por outro, na utilização dos movimentos voluntários, possibilitando, ao mesmo tempo, a educação das faculdades sensitivas e o aperfeiçoamento dos movimentos.

O que é preciso observar na Educação Física, portanto, em relação ao corpo, se refere ao uso do movimento voluntário, ou dos órgãos dos sentidos. No primeiro caso, é importante que a criança se exercite por si mesma. É preciso força, habilidade, rapidez e segurança. Assim, por exemplo, deve poder passar por caminhos estreitos, subir montes escarpados donde se vê o abismo, caminhar sobre bases balançantes. Se um homem não pode fazer tudo isto, não é de fato o que poderia ser (KANT, 1996, p. 57 – 58).

Diante disso, a Educação Física, tanto pode ser negativa, como positiva. No primeiro caso, ela assume o caráter de orientações na condução das crianças no que se refere aos cuidados de não formar maus hábitos e na regulação da liberdade a ser concedida às mesmas, em relação às birras ou às intervenções para vencer a teimosia. A Educação Física é positiva, quando visa à cultura, ou ao exercício das atividades espirituais. Neste campo, segundo Kant, um aspecto fundamental é assumido pelo jogo (como movimento do corpo e exercício) e pelo trabalho, pois, para o mesmo, o homem tem necessidade de uma ocupação.

As crianças experimentam por si mesmas suas forças. Como exemplo, vemo-la subir em algo sem uma finalidade determinada. A corrida é um movimento salutar e fortifica o corpo. Pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr, e todos os outros exercícios deste gênero são muito bons. A dança enquanto requer arte, parece não convir por enquanto às crianças. O lançar, seja à distância, seja ao alvo, exercita também os sentidos, principalmente a vista. O jogo de bola é um dos melhores para as crianças, pois requer a corrida bem faseja. Em geral, os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam exercício dos sentidos; por exemplo o exercício da visão, ao julgar com exatidão à distância, a grandeza e a proporção, ao descobrir posições dos lugares conforme as regiões do céu com a ajuda do sol, e assim por diante: todos esses exercícios são muito bons (KANT, 1996, p. 58 – 59).

A instrução deve depois valorizar a memória ao lado da inteligência e iniciar também a educação moral através da adaptação da conduta às máximas que devem tender para a formação do caráter, o qual se afirma através de uma vontade reconhecida como racional e boa. Esta fase seria a preparação da educação prática ou moral, que viria acompanhada de uma valorização na criança de atitudes, como a vergonha, a sinceridade e a sociabilidade.

Neste ponto, a disciplina é mantida no mesmo nível de classificação da cultura, mas a determinação desta última é mais precisa, porque visa a desenvolver as habilidades fundamentais que serviriam de base para a instrução. Essa ênfase na cultura é o que, de certa maneira, permite integrar mais um novo elemento: a prudência “é a capacidade de usar bem e com proveito habilidade própria” (KANT, 1996, p. 37), ou seja, adaptação do homem à sociedade determinada como forma de cultura, denominada civilização.

No que diz respeito à Educação Moral ou Prática, propriamente dita, esta visava a tudo que se aplicasse ao aluno para favorecer a tomada de consciência do dever e das máximas morais, a fim de orientá-lo na direção do bem. Esta parte do seu plano educativo é composto por três aspectos essenciais.

A primeira fase corresponde ao incentivo na estruturação de uma determinada habilidade que, antes de mais nada, deve ser passível de aplicação. “Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa depois traduzir em ações” (KANT, 1996, p. 91). Em seguida, deve-se estimular a arte da prudência e do decoro, que deve ser empregada nas relações com os outros. E, por último, chegamos ao aspecto da moralidade, que se fundamenta na característica interior e se traduz na formação do caráter e na atitude da moderação. “Para se aprender a se privar de alguma coisa é necessário coragem e uma certa inclinação. É preciso acostumar-se às recusas, à resistência” (KANT, 1996, p. 92). Esta consciência moral é preparada pela educação prática na qual estão contidas as características fundamentais da ética Kantiana, ou seja, o apelo ao dever, a exaltação das virtudes materializadas na ação, o autocontrole e, principalmente, o ponto central das regras como meio de formação moral.

Chegamos, assim, à cultura da alma, que de certo modo podemos chamar também de física. Deve-se distinguir liberdade e natureza. Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. A natureza do corpo e a da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e procurar que a arte aporte algo tanto àquele como a esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física tanto a formação da alma quanto a do corpo. Mas esta formação física da alma se distingue da formação moral, pois que esta se refere à

liberdade, aquela apenas à natureza. Um homem pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado, e ser um homem moralmente mal formado e ser, deste modo, uma criatura má. É preciso distinguir a formação física da formação prática, sendo esta pragmática ou moral. Nesta última, temos a moralização e não a cultura (KANT, 1996, p. 62 – 63).

Reconhecendo a personalidade própria da criança, Kant não está preocupado em formar o caráter de um cidadão, mas o de ser criança. Para ele, a criança não é, por natureza, boa ou má, mas o será dependendo do tipo de Educação que receberá. O que se almeja é promover logo cedo os deveres para consigo mesma e, conseqüentemente, para com os outros. Em seu modelo pedagógico, seria inútil ensinar preceitos morais que a criança não pudesse cumprir. É por este motivo que se recomenda uma orientação ética contínua, mas respeitando a percepção própria do educando, já que não se pode agir moralmente senão por si mesmo.

As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, a princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas, elas derivam da própria inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa (KANT, 1996, p. 81).

Ao verificar que a formação da humanidade está necessariamente ligada a uma espécie de organização educacional, a pedagogia kantiana pretende levar o indivíduo a buscar o lugar que lhe está destinado na criação, procurando, através da própria ação, aprender o que é preciso para se autoconduzir e, principalmente, se auto examinar. É por esse aspecto que a *AUFKLÄRUNG*, ou o esclarecimento, significa ir em direção à liberdade, utilizando todas as faculdades morais e espirituais para o cumprimento do seu dever. “Antes de mais nada, convém ensinar as crianças a lei que tem dentro de si” (Kant, 1996, p. 106).

Suas diretrizes presumem que qualquer ação livre requer, anteriormente à sua realização, um exercício quanto à tomada de decisões, baseada, sobretudo, no estabelecimento de metas que, de certa forma, faz com que o indivíduo não possa agir livremente, senão tendo prévio conhecimento na consciência que, por sua vez, manifesta a tomadas de atitudes mais coerentes no futuro. “A lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência de nossas ações a esta lei” (Kant, 1996, p. 107). O processo intelectualivo

funcionaria, então, no campo moral, estabelecendo valores ideais e exigindo que a vontade procure realizar estes valores. O homem seria livre, porque poderia escolher entre obedecer ou desobedecer ao que sua consciência ordena. Portanto, a tomada de consciência torna-se-ia a tônica para se concretizar o destino de todos os homens na construção do bem geral.

2.5 – A Educação Física e a Valorização do Corpo

A intenção de demarcar os campos conceituais, em relação à educação do corpo nas propostas pedagógicas dos autores estudados, possibilita-nos uma aproximação mais consistente quanto aos pressupostos filosóficos modernos, quando se trata da compreensão da formação de hábitos adequados, juntamente com as regulamentações das condutas perniciosas, que visavam, de uma maneira geral, à disciplina dos sentidos e, por consequência, à orientação das energias corporais. A educação corporal é, portanto, encarada por Locke, Rousseau e Kant como meio imprescindível de vivência da natureza humana que, ao ser associada aos princípios de autocontrole e autonomia, a partir da observação criteriosa do mundo exterior e de uma reflexão profunda sobre o mundo interior, passa a contribuir, de forma substancial, para o equilíbrio e a plenitude da vida humana.

Pode-se perceber, em qualquer uma das propostas, a sugestão da aplicação de exercícios ativos, que tanto fortificam o corpo, como torna a criança mais ágil e mais robusta. Nesta ótica, verificam-se duas tendências principais: por um lado, sob o ponto de vista utilitário, quando se referem à postura geral do corpo nas recomendações de práticas corporais condizentes à natureza de cada criança; por outro lado, no incentivo das atitudes propícias à elevação moral, através de um processo de disciplina corporal, eliminando, por conseguinte, todas as manifestações artificiais.

Nesta direção, a ideia de natureza está associada às condições de realização plena do corpo, pois as referidas linhas de orientação são unânimes em considerar, na Educação Física, os exercícios ao ar livre, a ginástica, os jogos e a natação como elementos indispensáveis para conservar o corpo forte e vigoroso, mas sempre sob as determinações e as vontades do espírito.

O princípio da subordinação aos ditames da natureza possui consequências pedagógicas importantes, não só em relação à saúde, mas, principalmente, relativo à eliminação dos processos artificiais e repressores que dão forma aos corpos, acentuando os defeitos de um organismo fraco e dependente. As faixas com vestuários demasiado juntos ao

corpo, utilizados na época, são vistos como aspectos nefastos ao exercício e aos movimentos da criança. Com o pretexto de dar vigor ao corpo, as amas e as mães tinham o hábito, logo após o nascimento de seus filhos, de envolvê-los e apertá-los com ligaduras, ao nível da cintura e do peito, causando-lhes, ao contrário do que se previa, sérios obstáculos ao fortalecimento do corpo e ao normal desempenho das funções do organismo, além de favorecer o aparecimento de diversas doenças.

A parte positiva da Educação Física é a cultura. Por esta o homem se distingue do animal. A cultura consiste principalmente no exercício das forças da índole. Portanto, os pais devem criar para os filhos ocasiões favoráveis. A primeira e essencial regra é dispensar, enquanto possível, todo instrumento. É preciso, pois, abolir o uso das faixas e do carrinho, deixando que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a caminhar por si mesma, uma vez que, deste modo, andarás com mais segurança (KANT, 1996, p. 56).

Assim, na tendência de vincular a orientação do corpo aos princípios da natureza, está o propósito de libertação do corpo de todos os artifícios que o levassem à passividade, dando-lhe, em contrapartida, as condições e as forças indispensáveis à sua estruturação. Seguindo o curso próprio da natureza, o indivíduo atingiria a completa afirmação das suas potencialidades, sem qualquer restrição que não fosse a resultante das determinações da intensidade do seu ser.

Rousseau, ao pregar uma “educação negativa”, tenta, de certa maneira, preservar o caráter próprio da criança, sua maneira de agir e de sentir. Seguir a natureza da criança significa não ignorá-la, como também desistir de querer moldá-la à força dentro de uma forma comum. Neste sentido, não seria fabricar homens, de acordo com padrões sociais, mas sim libertar, em cada homem, a possibilidade de ser ele mesmo, permitindo-lhe realizar-se segundo seu modo singular.

Assim, quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegida contra as conseqüências corruptoras da lassidão. A própria ginástica deve restringir-se a guiar a natureza; não deve propiciar uma graciosidade forçada. O primeiro passo toca à disciplina, e não ao ensinamento. Deve-se zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade. Diz Rousseau: “Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas”. Mas, de um garoto esperto conseguir-se-á um homem de bem, antes que de um impertinente que banca o esperto. Que a criança não se mostre importuna em sociedade, mas também que não se mostre insinuante. Deve mostrar-se familiar sem importunações, sincera sem impertinências, a quantos a solicitarem. Para dela tal se conseguir, é preciso não prejudicá-la em nada, não inspirar noções de comportamento que servirão apenas para torná-la acanhada e tímida, ou que, ao contrário, lhe sugiram o desejo de se fazer prevalecer. Nada há de mais ridículo numa criança que uma prudência senil ou uma imatura

presunção. No segundo caso, é nosso dever fazer com que a criança perceba seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, não deixando transparecer demais a nossa superioridade e autoridade, para que ela se forme por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade, uma vez que, se o mundo é bastante grande para ela, é também para os outros (KANT, 1996, p. 61 – 62).

Para melhor compreender o sentido da disciplina nos referidos autores, torna-se necessário esclarecer que, apesar de seguirem caminhos diferentes na aplicação de uma ação disciplinadora, existe uma convergência quanto à regulação das ações no educando. Convém afirmar que Kant é aquele que concilia, em sua proposta pedagógica, tanto a disciplina, tão discutida em Locke, como a observação da liberdade, almejada em Rousseau, estabelecendo, assim, o que se denomina de “cultura geral da índole”.

Pode-se observar a origem dessa interligação quanto à necessidade da disciplina na proposta de Locke. Primeiramente, na preocupação evidente com o corpo, condição sem a qual a educação e o espírito não propiciarão ao homem nem realização e nem felicidade; e, em segundo lugar, com a disciplina e a formação de hábitos, condições imprescindíveis para a construção da moral no indivíduo. Por outro lado, a disciplina é enfocada por Locke ao apontar que a fortaleza do corpo está em suportar a fadiga; enquanto que a do espírito está na possibilidade de um homem ser capaz de negar a si próprio, seus desejos e inclinações, seguindo apenas a sua razão.

É justamente a disciplina que, ao lado da Educação ética como formação da consciência do dever, adquire um peso determinante na pedagogia de Kant, a ponto de imprimir-lhe um caráter, por vezes, diferente do naturalismo e autonomia – típicos de Rousseau e também de Locke. Sem dúvida, Kant toma de empréstimo algumas ideias de Locke com relação à predominância da razão sobre os sentidos, promovendo, assim, uma nova direção no que diz respeito à cultura da sensibilidade.

Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. Ela tem duplo aspecto. O primeiro é a obediência à vontade absoluta de um governante, ou também a obediência a uma vontade de um governante reconhecida como razoável e boa. A obediência pode proceder: da autoridade e, então, é absoluta; ou da confiança e, neste caso é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas, a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem (KANT, 1996, p. 82 – 83).

Nota-se que, nas recomendações de Kant, existe uma alternativa conciliadora que conjuga a liberdade das condutas com o uso da consciência, dando aos indivíduos uma possibilidade de autodisciplina (sugerida por Rousseau), mas que só deveria se manifestar

depois de lançar os fundamentos da formação do caráter. “É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja eqüidade ela própria distinga” (KANT, 1996, p. 80). Em síntese, a questão fundamental da disciplina, de uma forma geral, e em particular, da corporal, assenta-se na necessidade de implantar uma ordem educativa passível de contribuir para que cada indivíduo tenha condições de revelar a sua autonomia.

É importante ressaltar que a educação negativa, proposta por Rousseau, consiste em não apressar nenhum tipo de ensino precoce, mas também tem a preocupação de preservar a criança do vício e do erro. A noção de disciplina aparece mais nitidamente no emprego de uma educação positiva que garantisse a sobrevivência de aptidões e que, ao mesmo tempo, inibisse a instrução de transformá-las em preconceitos e em hábitos. As aptidões não desviadas se desenvolveriam de maneira livre até a idade da razão. Só então a criança estaria naturalmente direcionada por sua própria disciplina.

É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; extenua também o corpo com o tempo; as macerações, os jejuns, produzem amiúde os mesmos efeitos por uma causa oposta. Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece. Toda as paixões sensuais se abrigam em corpos efeminados; e estes tanto mais se irritam quanto menos as podem satisfazer (ROUSSEAU, 1995, p. 31).

Em qualquer um dos autores estudados, encontramos um ponto em comum no que se refere à eliminação de todos os mecanismos dissimuladores que impedissem o objetivo de atingir a liberdade corporal. Dentro deste raciocínio, a conquista da liberdade não se realizaria sem esforço e sem disciplina e, principalmente, sem a vivência das experiências dolorosas. Nesta linha, considera-se o endurecimento do corpo como uma medida essencial de adaptação das crianças às realidades da vida verdadeira.

Outro ponto importante a ser ressaltado corresponde ao aspecto da permissividade dos adultos diante das crianças, quando o assunto é satisfazer seus caprichos, ao proclamar um projeto educacional voltado à liberdade. Em nenhum momento, encontramos, por parte dos autores, a ideia de deixar a criança fazer o que ela deseja. Ao contrário, a temática central – presente, tanto em Locke, como em Rousseau e em Kant – gira em torno dos cuidados que o preceptor deve ter em evitar uma educação voltada para satisfazer as “vontades” das crianças.

Nesta direção, Locke aponta suas argumentações no sentido de incentivar nas crianças, desde cedo, uma conduta que as leve a orientar suas necessidades naquilo que lhes seja útil e construtivo e não apenas por lhes ser agradáveis. “Como lhes falta juízo, têm necessidade de direção e de disciplina” (LOCKE, 1986, p. 73). Mas, na medida em que ela for

crescendo, esta postura do orientador deve ser suavizada e convertida em forma mais branda de governá-la. Para este autor, a liberdade e a complacência são incompatíveis, no início, com a formação do espírito para o bem.

Se lhes proporcionar as coisas que satisfaçam suas necessidades, de tal modo que nunca se deve dar às crianças o que elas reclamam aos gritos, devem se acostumar a prescindir deles e não aspirariam querer ser donos das coisas a força de inquietações e repreensões, nem seriam tão úteis para si mesmos e para os outros, por não haverem sido tratados assim desde o começo de sua educação (LOCKE, 1986, p. 72).

O ponto de vista de Locke é que os pais, ao permitirem à criança fazer o que ela quer, estão causando uma má formação para o futuro. Ao corrompê-la na satisfação de seus desejos, colocam em risco os princípios da natureza, e sérios problemas surgirão quando forem adultos. O mal não está em manifestar seus desejos, mas sim em não saber conduzi-la às regras e aos ditames da sua própria razão.

Seguindo nesta mesma direção, mas sendo contrário à interferência do adulto no crescimento espontâneo da criança, Rousseau recomenda: “Não façais nenhuma concessão a seus desejos porque ela o pede e sim quando tiver necessidade disso” (ROUSSEAU, 1995, p. 69). Neste momento, percebe-se a opção de Rousseau, não por uma disciplina formativa como Locke, mas por uma autodisciplina. Sua concepção reflete a sua escolha por uma disciplina natural, contudo sugere que é preciso agir, observando atentamente a criança, evitando qualquer excesso de rigor ou qualquer excesso de indulgência.

Sabeis qual o meio mais seguro de tornar vosso filho desgraçado? Acostumá-lo a tudo conseguir; pois, crescendo incessantemente seus desejos com facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impossibilidade de atendê-lo vos forçará à recusa; e essa recusa, não habitual, lhe dará mais aborrecimento do que a própria privação do que ele deseja. Primeiramente lhe desejará vossa bengala; depois irá querer vosso relógio; a seguir o pássaro voando; mas tarde a estrela brilhando; e desejará tudo o que vir. A menos de ser Deus como o contentaríeis? (ROUSSEAU, 1995, p. 71).

Segundo Rousseau, é preciso que a criança reconheça seus próprios limites e crie o seu próprio sistema de valores e princípios, pois, sem esta referência, o homem não pode atingir a plena liberdade nem uma ação verdadeira. E, para alcançar esta meta, o único caminho é deixar a infância amadurecer na criança, que deverá ser guiada pelo seu amor próprio. Por conseguinte, essa liberdade não é ilimitada; é regulada pela necessidade, pela força das circunstâncias naturais que substituem a obediência cega aos mandos dos mecanismos artificiais de uma sociedade corrompida.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Kant demonstrava uma fidelidade à ideia de empregar um regime disciplinar e, principalmente, de vigilância quanto aos perigos de atender aos caprichos e exigências das crianças. Esse autor recomenda que não se deve querer forçar ou dobrar a vontade das crianças. O importante é saber direcioná-las de modo que aprendam a ceder diante dos obstáculos naturais, que lhes possam aparecer. E, assim, há uma nítida aproximação de Rousseau, quando Kant afirma que “[...] não é necessário, entretanto, criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança” (KANT, 1996, p. 82). Segundo o referido autor, as crianças necessitam apenas ser orientadas em experiências adaptadas à sua idade. Seu pensamento vai de encontro às atitudes de permissividade dos pais e dos orientadores ao incentivarem condutas de arrogância e soberba. No início, a criança deverá obedecer, e o preceptor deverá ter o cuidado de não ceder aos gritos. Para ele, não é natural que a criança controle o adulto, nem que o forte obedeça ao fraco.

Prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos. Isto acontece enquanto as crianças são um passa-tempo para os pais, sobretudo no período em que começam a falar. Mas o trato mimado acarreta-lhes grande dano por toda a vida. A oposição às suas vontades impede que manifestem seu despeito; isto, porém, não faz senão torná-las mais revoltadas interiormente. Ainda não aprenderam a conhecer como devem se portar. A regra a ser praticada com as crianças desde cedo é esta: ir socorrê-las, quando gritam e se teme que lhes aconteceu algo mau, mas deixá-las, quando o fazem por raiva. E semelhante conduta se há de manter constantemente depois. A resistência que aí demonstra a criança é de fato natural e negativa, uma vez que se lhe recusa a ceder. Muitos filhos, entretanto obtêm de seus pais tudo o que desejam, mercê de súplicas. Se se permite às crianças tudo obter pelos gritos, tornam-se más; se conseguem tudo com súplicas, elas se tornam suscetíveis. Deve-se, pois, atender à súplica da criança, exceto quando se acha alguma razão importante em contrário. Caso haja razões para não ceder, não se deixar comover pelas súplicas. Toda recusa deve ser definitiva. Isto produz o efeito de não ter de repetir recusas freqüentemente (KANT, 1996, p. 79 – 80).

Desta forma, a proposta kantiana apresenta como um dos seus grandes objetivos estimular na criança a capacidade de perceber a sua própria dignidade. É através da solidificação do caráter que se estabelece o dever para consigo mesma e se aprende a ter autoconfiança e respeito aos direitos humanos. Em suma, pode-se concluir que há uma visível interligação entre as três perspectivas quanto ao fato da necessidade de propor aos educandos uma sólida formação moral, bem como a consolidação de bons hábitos, estabelecendo, na disciplina, um dos critérios essenciais para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para o pleno exercício de uma liberdade bem regrada.

Dentro desta perspectiva, o que há de autenticamente bom num homem não pode ser senão escolhido por ele, feito por ele; nenhum educador poderá decidir pelo indivíduo. E o fato de a criança ainda não ser madura não significa que possamos inculcar-lhe a virtude ou uma atitude prematura, pois essa virtude não é jamais, senão um hábito cego, e até perigoso, já que impedirá a criança de se tornar um ser verdadeiro.

Neste ponto, a orientação de Locke era o de não perder a mínima oportunidade na determinação de regras às crianças logo após o seu nascimento e por toda a vida. Os hábitos iniciavam-se com os primeiros atos dos seres humanos e fortaleciam-se com a repetição. A formação de hábitos corretos, realizada desde as mais tenras idades, era, pois, um elemento fundamental na perspectiva lockeana, evitando, com isso, a aquisição, pela criança, de comportamentos negativos que pudessem ser obstáculos para o futuro. Desta forma, os hábitos contribuía, não só para exercitar as qualidades morais e intelectuais, mas também para direcionar os sentidos corporais.

O hábito tomado pelas crianças de deter a expansão de seus caprichos e de considerar, antes de falar deles, se são justos ou não, constituirá uma grande vantagem para eles durante o curso de sua vida nos assuntos da maior importância. O que nunca me cansarei o bastante em fazer compreender, em efeito, é que o mesmo nas circunstâncias mais insignificantes como nas mais graves, a questão essencial, que deve assegurar inicialmente, é considerar que influência exercerá sobre seu espírito a ação da criança, que hábito tende provavelmente a produzir, se lhe acompanhar este hábito quando seja maior, e como se conduzirá mais tarde conforme se favorece seu desenvolvimento (LOCKE, 1986, p. 146).

No que diz respeito à questão da disciplina geral, a preocupação com a construção dos hábitos é uma característica marcante na perspectiva dos três autores. A orientação dos hábitos na ação educativa demonstra ser um instrumento fundamental da luta contra as atitudes perniciosas, assumindo, com isto, um lugar central nas propostas de restrições que se pretendia desenvolver perante a formação do caráter da criança. O corpo situava-se, assim, como a base de formação da atitude mental, submetendo-se a normas cada vez mais racionalizadas e convertia-se, através das sutilezas do educador, num alvo extremamente importante para a consolidação dos comportamentos e dos costumes.

As recomendações feitas, quanto ao fortalecimento das condições físicas, não se referiam apenas a questões de saúde, mas demonstravam, acima de tudo, a grande relevância dos valores morais que serviam de fundamento ao rigor dos comportamentos, constituindo-se o suporte dos esforços de racionalização da vida quotidiana.

O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua deste prazer ou desta ação. Não há nada a que se habituem mais facilmente as crianças do que às substâncias excitantes, como, por exemplo, ao tabaco, à aguardente, às bebidas quentes; portanto, é imperioso não habituá-las àquelas. Resulta difícilíssimo desabitua-las depois, e causa-lhes sofrimento, porque aquele gozo repetido altera as funções do corpo. Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí que é imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum (KANT, 1996, p. 51 – 52).

Diante desta consideração, pode-se concluir que a preocupação com a construção dos hábitos na criança revela que a compreensão da ação educativa está relacionada à perspectiva da orientação da cultura, que começa exatamente pela substituição do horizonte dos códigos familiares e sociais, por um horizonte de pensamento, cujos elementos racionais incentivam o sujeito pensante a deixar o universo imediato para se situar na possibilidade de ações mais dignas. E, neste ponto, a educação corporal está intimamente ligada à descoberta da razão, ou seja, na implantação de uma nova consciência que o espírito adquire a partir da observação dos seus atos. Uma vez que o indivíduo reconhece que é responsável pela implementação de seus próprios hábitos, compete à reflexão distanciar-se em relação aos dados imediatos da vida em comum a fim de arbitrar, de decidir sobre suas atitudes, as condutas que convêm e aquelas que não convêm. O espírito crítico ocupa, daí para frente, o centro de um universo, cujos limites são estabelecidos por uma determinada lei moral (KANT, 1996).

Nesse sentido, a educação aparece, então, como a iniciação das possibilidades humanas, em que o indivíduo, tanto poderia criar o hábito de não utilizar o seu pensamento, deixando-se guiar pelas suas inclinações naturais, como preferir habituar-se a refletir com firmeza e estar atento às diretrizes de uma determinada lei moral.

Por essas razões, é que se pode afirmar que Locke, Rousseau e Kant são convergentes no aspecto referente ao hábito, considerando-o como um dos aspectos essenciais para a formação de uma liberdade interior. Assim sendo, a moralidade da ação não está baseada na intenção de agir por dever, ou porque lhe assim é exigido. É preciso que a criança opte pela ação justa e correta, porque se trata do bem, reconhecido pela sua consciência.

O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o que não contrair nenhum; que não a ponham mais sobre um braço do que sobre o outro; que não a costumem a dar uma mão mais do que a outra, a dela fazer uso mais amiado, a querer comer, dormir, agir nas mesmas horas, a não poder ficar sozinha de dia ou de noite. Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em

estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo a sua volta logo que tenha uma (ROUSSEAU, 1995, p. 43).

Convém aqui ressaltar que Rousseau parte do princípio de que a natureza é boa e que se desenvolve em virtude de uma manifestação interior. Qualquer interferência neste desdobramento natural seria corruptora. Na verdade, os males do homem são diretamente devidos à má educação recebida. Pode-se ser levado a concluir que, adotando um sistema de nada fazer e nada permitir que fosse feito, Rousseau defende um método mais brando e facilitado, pois acredita que a infância tem um método próprio, porém isso não significava que a criança ficasse sem nenhuma orientação; ao contrário, propunha-se retardar ao máximo possível o período da infância e que nela a própria criança assimilasse as lições da experiência e, de outra parte, reunisse os instrumentos necessários para as dificuldades futuras.

A vida moral e a social são absolutamente contrárias à vida infantil, e esta é a razão de Rousseau afirmar que o período mais perigoso na vida humana é o intervalo entre o nascimento e a idade de doze anos (ROUSSEAU, 1995). É, por assim dizer, a época em que germinam erros e vícios. Em sua concepção, a individualidade de cada criança deveria ser respeitada, pois seria uma grande violência modelar espíritos diferentes, seguindo um padrão comum. A ação do educador não deveria alterar a disposição natural da mente infantil, mas evitar sua degeneração. Por esta razão, é que a formação dos hábitos e, por consequência, a germinação dos vícios, são implantados por afagos e excessos imprudentes incentivados na criança. Sua educação deveria depender unicamente de seu ambiente físico e da sua natureza íntima, e não de condições sociais. O importante é que se permita à criança criar seus próprios hábitos, obedecendo ao seu impulso interior de agir e experimentar diretamente os resultados de seu comportamento.

Eis algumas pobres idéias das preocupações com as quais eu gostaria que dessem às crianças as instruções que não podemos às vezes recusar-lhes sem as expor a se prejudicarem ou prejudicarem os outros e, sobretudo, a contraírem maus hábitos que acarretariam sérias dificuldades, mais tarde, para corrigi-los. Mas tenhamos certeza de que essa necessidade se apresentará raramente para as crianças educadas como devem ser, pois é impossível que se tornem indóceis, más, mentirosas, cobiçosas, em não se semeando em seus corações os vícios que assim as tornam (ROUSSEAU, 1995, p. 95).

Além de favorecer a natureza no seu desenvolvimento propício, o preceptor, na visão de Rousseau, tem também o papel de orientar o menino, de corrigi-lo, evitando os maus hábitos e os desvios de comportamentos naturais. Para que este papel de intervenção tenha sucesso, é necessário conduzir o menino, e não abandoná-lo, até que se torne um adulto,

acompanhando-o constantemente, mas sem que ele perceba. O objetivo último, não era formar um cidadão, mas, simplesmente, um homem. Desse modo, os três autores aqui abordados compartilham a ideia de que o hábito deve, desde cedo, ser observado, tanto pelo educando, como pelo educador, para a condução de um destino que leve a uma transformação progressiva do homem.

Neste contexto de orientação dos hábitos e, em particular, os de características corporais, refletiam os valores dos homens, principalmente, na sua capacidade de ser, e não em comportamentos fundamentados no parecer ou no fingir. Para o corpo civilizado, não era suficiente constituir-se em receptor passivo de gestos; pelo contrário, a civilização do corpo, tônica do século XVIII, baseava-se nas idéias de uma ação em constante superação e, nesta perspectiva, às vezes, pedindo certa dose de sofrimento, isto é, na concentração por uma busca penosa e esforçada do melhor, sem o objetivo de contribuir para o bem geral da humanidade.

Detendo-se mais atentamente na interligação das três concepções filosóficas, é imprescindível evidenciar alguns pontos de divergência entre os mesmos. Como exemplo, a educação para Locke prescindia de certa dose de repressão e da disciplina, como elementos essenciais para a formação do caráter, ao passo que para Rousseau este entendimento era distinto; este defendia uma educação, não com o propósito de instruir, reprimir, ou modelar o ser humano, mas, sobretudo, formar o homem. Seu método tinha como alvo principal a criança e era nela que suas observações estavam centradas. Contrário à educação precoce, Rousseau observava que tudo o que não temos quando nascemos e de que precisamos quando somos adultos é nos dado pela educação.

Locke quer que se comece pelo estudo dos espíritos, e que se passe em seguida ao dos corpos. Este método é da superstição, dos preconceitos, do erro: não é o da razão, nem o da natureza bem ordenada; é fechar os olhos para aprender a ver. É preciso ter-se estudado durante muito tempo os corpos para se ter uma verdadeira noção dos espíritos e suspeitar que existem. A ordem contrária só serve para estabelecer o materialismo. Como nossos sentidos são os primeiros instrumentos de nossos conhecimentos, os seres corporais e sensíveis são os únicos de que temos imediatamente idéia. A palavra espírito não tem nenhum sentido para quem não filosofou (ROUSSEAU, 1995, p. 292).

Sem sombra de dúvida, Rousseau desaprovava decididamente qualquer espécie de repressões, corretivos ou castigos. Por conseguinte, também condenava qualquer tipo de recompensa ou promessa posta diante dos olhos das crianças para induzi-las a fazer ou aprender alguma coisa diferente dos seus interesses. Também não aceitava o conselho de

Locke de raciocinar com as crianças. Para ele, antes da idade de 12 anos, a criança não podia raciocinar e não tinha sentimentos morais; conseqüentemente, todo apelo a julgamento e a incentivos morais era considerado prematuro e errado. O seu aluno imaginário, o Emílio, aprenderia apenas o que gostasse. Na verdade, ele nem sequer estaria consciente de que estava aprendendo, pois estaria absorvido apenas em suas atividades, pois quando agia, também aprendia.

Segundo Rousseau, as experiências sensoriais não constituem a origem da vida mental, como afirmava Locke; a educação não deveria vir a partir dos elementos externos, mas sim do que proviesse de dentro. As atividades deveriam ser provocadas somente pela necessidade, e a criança não poderia ter qualquer sentimento real de responsabilidade ou de dever antes de atingir a idade da razão. De fato, não teria nenhum sentido querer educar alguém se não tivesse como pressuposto a capacidade da consciência educada para atender e conceber qualquer que fosse o apelo externo.

Portanto, a razão educativa, estruturava-se, essencialmente, pela confiança que todo educador deveria ter na capacidade da consciência, convocada para compreender tudo aquilo que seus sentidos captassem. A consciência convocada a agir livremente não deveria ser, por essas impressões, submetida a uma necessidade qualquer de agir. A referência à liberdade exige, anteriormente, à sua realização, uma decisão voluntária e um conceito de finalidade, fazendo com que o indivíduo se comprometesse a agir, mediante a um prévio conhecimento do que se iria e se queria fazer.

Ao pretender delimitar as características essenciais do projeto educacional iluminista, nota-se que os aspectos pedagógicos em discussão giram em torno da possibilidade de fornecer ao educando uma sólida preparação rumo à sua própria autonomia. Discernir o verdadeiro do falso, o real do ilusório. Ter coragem de ousar e de esperar. Ser senhor dos seus sentidos e dos seus impulsos. Ser honesto para com os outros e para consigo mesmo. Tudo isso constitui a intenção de fomentar no homem sua capacidade de discernimento e seu poder de mudar por si mesmo e, por consequência, progredir livremente. E quando nos referimos a uma Educação Humana, estamos falando de uma educação como tal, sem especificar se ela é física, técnica, intelectual ou moral.

Quando se trata da Educação Física desenvolvida no âmbito teórico da filosofia Iluminista, esta não se restringe apenas a um programa de exercícios ou de treinamento para a melhoria do vigor físico. A ideia de educar o corpo, delimitada neste trabalho, é vista a partir de uma perspectiva mais ampla que supõe o processo de desenvolvimento do homem e de

todas as suas capacidades, visando, não só à formação de habilidades, mas também à do caráter e do próprio entendimento.

A explicitação do significado da atividade corporal está intimamente interligada a um projeto educacional, fundamentado na possibilidade do desenvolvimento da natureza humana em meio à realização das faculdades interiores de cada indivíduo, desabrochando nele o que ele já possui em potência.

A intenção de trazer à tona a concepção Iluminista da Educação significa, tão somente, localizar, nas ideias educacionais dos autores abordados, as evidências da incorporação da dinâmica corporal e, por consequência, dos exercícios físicos, a partir de um princípio educacional que pretendia um desenvolvimento progressivo e harmônico do corpo tanto quanto do espírito, sem a predominância de qualquer um deles. Os temas – Educação Intelectual, Educação Física e Educação Moral – utilizados têm por finalidade traduzir as diretrizes que compõem a proposta de formação de um homem livre. Desse modo, a educação seria o caminho pelo qual o indivíduo ou a criança desenvolveria suas aptidões, sejam elas físicas ou intelectuais, bem como seus sentimentos estéticos e morais com o fim de cumprir, através de uma sólida orientação, sua tarefa primordial: a de ser homem.

Não se pode desconhecer, portanto, que a prática dos exercícios físicos sempre esteve associada aos sistemas de valores, morais e sociais, que constituem a formação do caráter e da personalidade. Nesse sentido, pode-se compreender que o século XVIII é marcado pela íntima correlação entre as atividades corporais e as atividades morais e mentais, com base numa filosofia educacional que traduz os ideais de uma vida mais ativa, estabelecendo, certamente, os primeiros indícios da “Educação Física Moderna”.

Ao consultar a literatura especializada na área de Educação Física – Bonorino et al (1931), Grifi (1989), Marinho & Accioly (1956) – é possível encontrar várias obras que tratam da sua trajetória histórica, como também da sua evolução no cenário educacional. Basicamente nas obras consultadas que aludem à História da Educação Física, percebe-se sempre alguma referência aos nomes de Locke, Rousseau e Kant como grandes pensadores que contribuíram com suas ideias no campo da Educação Corporal. Neste sentido, pode-se constatar uma inter-relação entre esses três autores, apontando, assim, os indícios de uma ação educativa destinada a pôr o corpo em sintonia com as forças espirituais e morais, despertando no indivíduo todas as suas capacidades, permitindo-lhe os meios de superação dos obstáculos impostos pela natureza física.

Lá onde o filósofo alemão trata da Educação Física encontram-se concepções de Locke e Rousseau: de Locke enquanto propõem habituar a criança a uma certa dureza de vida; de Rousseau enquanto insiste em deixar a criança livre para desenvolver-se fisicamente, sem constrações. Segundo Kant a Educação Física deve ser praticada em toda a duração de sua formação e, particularmente, durante a importância para impedir que as crianças tornem-se demasiadamente distensas no seu temperamento e ainda para ensinar-lhes a servirem-se, convenientemente, das suas próprias forças (GRIFI, 1989, p. 228).

Portanto, o que concluímos é que as ideias iluministas influenciaram, predominantemente, as concepções modernas da Educação Física, que se estruturam a partir das propostas aqui estudadas. Assim, pode-se afirmar que tanto Locke, como Rousseau e Kant referem-se às dinâmicas corporais (apropriadas à natureza de cada educando) como meios de fomentação no indivíduo daquelas virtudes fundamentais que dele farão um ser responsável. O que podemos deduzir é que essas propostas possuem a intenção de ajudar a criança na tarefa de tornar-se um ser independente, ou seja, um ser capaz de escolher por si mesmo. O alerta principal presente nos três pensadores estudados é que a tarefa de um educador é a de tornar a criança lúcida a respeito de suas responsabilidades e do mal que pode fazer tanto a si mesma, quanto aos outros, incentivando-a ao bom uso da sua liberdade para a construção do bem comum.

Constata-se que a modernidade dá um grande passo ao destacar as questões relacionada a orientação do corpo do contexto educacional, entretanto, o corpo ainda é visto como um objeto oposto a um sujeito. Em outras palavras, dentro deste raciocínio uma coisa “é”, “existe”, apenas na condição de ser representada pelo sujeito de forma clara e distinta. Com grande avanço, o novo pensamento de reconstrução da imagem humana, começa a tornar-se uma constante. A relação corpo-espírito é marcada pelo crescimento da ciência, que toma posse desse domínio do qual faz uma verdadeira renovação no mundo dos corpos. No espírito de cada homem, o organismo torna-se um objeto exterior, que se apresenta aos olhos dos filósofos cientistas como um aspecto a ser desvendado e dominado.

Assim, colocamos em evidência a base de nossa tese de que o princípio educativo do corpo objeto ou instrumento, já não mais corresponde às necessidades atuais do desenvolvimento humano, apontando as justificativas de que somos uma unidade, capazes de dá sentido, e realizar infinitas conexões a partir da nossa percepção do mundo. Portanto, é imperativo a ressignificação de palavras como objeto, domínio, técnica, produção, consumo, vazio, quando desejamos reconhecer a noção do Corpo Próprio.

Portanto, ressaltamos o lugar ainda de subalternidade em que o corpo é colocado pelo pensamento racional; ele agora passa a ser dependente da orientação que o homem faz dele, ou seja, um objeto ou um organismo comandado por um “EU” abstrato. O corpo passa a ser visto como o primeiro e mais natural objeto técnico do homem, onde a adaptação constante de um indivíduo a um fim físico, mecânico, químico, é perseguida em uma série de atos montados por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele está inserido.

A seguir, constataremos como o projeto de valorização do corpo, estruturado pela pedagogia iluminista, servirá como base para a criação dos métodos ginásticos com finalidades educativas. Assim, pode-se observar o elo existente entre as orientações corporais e o desenvolvimento de bons hábitos na formação de crianças e jovens na contemporaneidade.

3 O CORPO OBJETO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

3.1 – Considerações sobre da Educação Contemporânea

Neste capítulo será apresentado de que forma os fundamentos ou princípios de uma “Educação do corpo”, ou uma “Educação Física⁴”, materializaram-se primeiramente nos diferentes métodos ginásticos ou sistematizações de exercícios corporais, que se constituíram, logo depois, numa disciplina específica, denominada de Educação Física, caracterizada como uma prática escolar (uma disciplina justificada pelas Ciências Biológicas), que, ao longo dos anos, estruturou-se sob a influência de várias tendências, ou concepções de ensino, que vigoram até hoje. E por último, apresentamos os indícios da utilização do conceito de Corpo Próprio de Merleau-Ponty como um dos fundamentos da Psicocinética de Jean Le Boulch, bem como sua crítica à concepção mecanicista que orientou Educação Física Francesa.

A educação contemporânea, baseada no pensamento pedagógico científico do século XIX, fundamenta-se no reconhecimento da experiência e, principalmente, da moral como aqueles requisitos essenciais para a consolidação do caráter e dos bons costumes. Neste período, surgiram na Europa, vários movimentos de renovação pedagógica que, em função das exigências do trabalho na indústria, puseram em evidência uma educação que associava o pensamento à prática. Do ponto de vista político, a segunda metade do século XIX coincidiu com a consolidação dos Estados modernos. Seus adeptos denunciaram o ensino enciclopedista, focado na instrução, e defenderam uma educação centrada na criança, na vida e na atividade. Ao conceber o fato desta articulação, o aluno passou a ser visto como elemento ativo no processo de aprendizagem.

O Pensamento Pedagógico Contemporâneo foi sendo estruturado num contexto de transformações, sob diferentes dimensões da vida social. Estariam lançadas as primeiras ideias culturais e científicas que comporiam um conjunto de instituições de socialização e de produção do conhecimento, compreendidas por nós como estruturas do mundo moderno.

⁴ “Pensamos ter aqui apontado alguns elementos da passagem de uma educação do corpo, consubstanciada na ginástica (aristocrática, com regras exclusivas para o corpo) para uma educação física (fornecida sob bases democráticas, com regras atinentes a um corpo para o trabalho). Encontramos, desse modo, subsídios para entender melhor o que chamamos hoje de educação corporal, ou mesmo educação física. Decididamente, suas bases ficam sustentáculo na modernidade e Kant nos permite ver como uma educação para a liberdade não descarta de uma educação física, processo cujo núcleo de referência é a escola, como aliás, permanece até os nossos dias” (MENEZES, 2005, p. 24).

Neste modelo de sociedade, os homens poderiam igualar-se pelos direitos à igualdade e à liberdade. Contudo, observou-se um processo de valorização de novos sujeitos no contexto educacional, cuja instrução passou a ser oferecida a todos os grupos sociais. Desta forma, a escola teria a pretensão de minimizar as diferenças sociais, validada principalmente pelas diferenças individuais existentes entre os homens.

Ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa, ao lado do da consciência de classe que ela veio produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e da sua afirmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não-linear (mas com andamentos em ziguezague), para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade (CAMBI, 1999, p. 379).

A educação intelectual, resultante da organização das impressões sensoriais obtidas na relação homem-natureza, transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. Da mesma forma que a atividade intelectual requer o exercício especial da mente, o desenvolvimento de habilidades exteriores necessita o exercício dos sentidos e dos membros. Por fim, a educação moral ou religiosa, considerada por vários filósofos como maior significado na formação do ser humano, consiste na formação de valores e modos de agir coerentes, sendo que seu fim “não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral” (PESTALOZZI, 2006, p. 16).

Assim, por exemplo, Pestalozzi (2006) um dos maiores difusores da ideias iluministas entendia a educação como formação do homem, escrevendo “o homem não se torna homem senão por meio da educação” (PESTALOZZI, 2006, p. 13); e também: “Aperfecciono-me quando faço do que devo a lei do que quero” (PESTALOZZI, 2006, p. 13). Utilizando-se dos pressupostos da autonomia do indivíduo, Pestalozzi faz uma aplicação do moral e do social: para que a vida social não seja construtiva, se não que nela pode o homem independente e livre, deve embasar-se em uma acepção dos vínculos sociais não por meras conveniências práticas, se não por uma livre acepção do dever: a educação deve levar o homem a adotar esta atitude, com a que conseguirá sua autonomia espiritual.

Portanto, a razão educativa estruturava-se, essencialmente, pelo exercício da consciência do aluno, que deveria ter a capacidade para compreender tudo aquilo que seus sentidos captassem. A consciência convocada a agir livremente não deveria ser orientada, por essas impressões, nem submetida a uma necessidade qualquer de agir. A referência à liberdade exigia, anteriormente, à sua realização, uma decisão voluntária e um conceito de

finalidade, fazendo com que o indivíduo se comprometesse a agir, mediante a um prévio conhecimento do que se iria e se queria fazer.

A formação de hábitos, desde as primeiras idades, constitui-se na grande oportunidade de propagação das virtudes correspondentes que, ao lado do método intuitivo, passam a constituir os elementos imprescindíveis no combate à ignorância e à dependência. O debate em torno do método intuitivo ganhou expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz, constituía-se numa das maiores preocupações dos envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino.

Esse método representou, juntamente com a formação dos professores, o núcleo central das reformas que estavam servindo de base para a organização do ensino popular em toda a Europa, assim como nas Américas. Destacam-se três espécies de intuição ou, mais exatamente, três domínios nos quais a intuição se exerce sob diversas formas, porém sempre com as mesmas características essenciais: a intuição sensível, que é feita pelos sentidos; a intuição mental, propriamente dita, que se exerce pelo julgamento sem intermediação dos fenômenos sensíveis e nem de demonstração em regra e, enfim, a intuição moral, destinada ao coração e à consciência.

Despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las; este é o objetivo das lições de coisas no ensino primário. Diante dessa ponderação, necessário se faz esclarecer que as lições de coisas podem ser aplicadas como um exercício à parte ou inseridas em todo o programa de ensino, bem como apresentam os elementos para que os professores possam distinguir sobre a melhor forma de ensiná-las.

Calkins (1886) acrescentou às referidas lições o método prático didático, recomendando que, nas primeiras experiências de aprendizagem, os objetos devem preceder as gravuras e estas devem vir posteriormente, auxiliando a criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura. Isto equivale ao momento em que se parte dos objetos e das impressões, para depois chegar ao pensamento ou ideia. Os sentidos devem entrar em contato direto com os objetos. Em seguida, o conteúdo do objeto observado se expressa em palavras, permitindo a atividade mental. Esse entendimento tem como pressuposto o fato de conceber a experiência sensorial como um processo ativo em que toda a mente está comprometida com a experiência sensorial. Para ele, a mente encontra-se especialmente ativa, quando a criança começa a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos.

Educar a criança na senda que tem que trilhar – é não só mandamento de Deus aos pais, mas primeira imposição da sociedade a progenitores e mestres. Essa educação consiste, demais disso, necessidade capital da própria natureza do menino. Mediante ela pomos ao seu alcance a felicidade; sem ela, não só será incapaz de grangeá-la, senão que acabará por converter-se em estorvo à legítima ventura do próximo. Comece essa educação bem cedo, na casa paterna. Em principiando a se revelar no menino o senso de moral, é para logo encaminha-lo, educando-o. As impressões que mais duram, e mais fundo se enraizam, são essas cujas origem nos esqueceu, e embebêmos inconscientemente quando crianças (CALKINS, 1886, p. 590).

As instituições educativas foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão – seja como trabalhador, seja como dirigente. Neste contexto, emergiu as bases do movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho) como crítica à pedagogia tradicional de tipo jesuítico dominante até a metade do século XIX.

Sendo assim, iniciou-se com um grande movimento de contraposição à cultura setecentista pela referência ao poder da razão, ao irracionalismo, ao individualismo, aos valores do sentimento, à história, à nação, à tradição, ao conteúdo religioso e poético da vida, ao profundo amor pela natureza. O objetivo era demonstrar as raízes/relações histórico-sociais do pensamento pedagógico moderno.

Tratou-se de renovar a escola a fim de torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa etc., que se vinha configurando como modelo contemporâneo e disseminado de sociedade. Tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista, aberta (CAMBI, 1999, p. 398).

Todo o enfoque de caráter mais histórico e social, aqui abordado, caracteriza-se como uma tentativa de demonstrarmos algumas das influências de ideias que circulavam na sociedade Ocidental para a organização do pensamento pedagógico moderno. A história das ideias pedagógicas associava-se à ideia de progresso pela via da educação como fator de desenvolvimento social, que se daria pela inclusão dos indivíduos, obviamente respeitando um sistema de hierarquização nos processos de produção capitalista (industrialização). A racionalização das estruturas (instituições burocráticas) dependia da disseminação de ideias que consolidariam um imaginário coletivo de progresso pelo avanço técnico-científico.

A reorganização técnica (isto é relativa à própria funcionalidade e à própria articulação, também era funcional) da escola, daquela instituição educativa que se tornou cada vez mais central na vida contemporânea; trata-se de uma

organização que requalificou sua função e seu perfil, reunindo finalidades políticas e estruturas curriculares, delineando uma estrutura de tipo arbóreo que veio abranger cada âmbito das necessidades sociais de profissionalismo e de conformação ideológicas; nesse processo, porém, a escola foi se delineando como um organismo técnico, dotado de fins e estruturas próprias, dotado também de continuidade e de “inércia” na sociedade em que trabalha para manter vivos os vínculos com o passado e a herança cultural (CAMBI, 1999, p. 413).

A educação concebia a criança como um organismo desenvolvido de acordo com leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana. Defendia-se a educação não-repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. O propósito era traduzir princípios que propiciassem o desenvolvimento integral da criança e, para isso, idealizava-se uma educação com as dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

A educação intelectual, neste período, destinava-se a levar o aluno a desenvolver sua inteligência racional, capaz de discernir e julgar, distinta do corpo; mas, em certa medida, servida pelos órgãos corpóreos no exercício de suas faculdades. No que tange à percepção, a captação sensorial do órgão implicaria a modificação do estado interior. A vontade, ou livre-arbítrio, considerada como não dependente de qualquer órgão, era atribuída à única e definitiva influência dos estados internos. Percebemos, assim, que todo o discurso, envolvendo a harmonia do corpo com o espírito, tinha por finalidade atuar como dispositivo de produção da subjetividade, pautado em uma problemática de interesses e influências que iriam procurar voltar o sujeito para os valores da pátria, religião e da família.

A existência de uma direção no interior de cada um, capaz de arbitrar e agir, em conformidade a uma moral implícita, seria uma tentativa de imputar ao sujeito autoridade sobre ele mesmo. Com isso, pretendeu-se, através da introspecção e da educação, reordenar práticas sociais e reflexões acerca do corpo, em que o homem insistia em não agir propriamente de acordo com seu dever moral. Observamos que a oferta de uma fundamentação que não se sustentasse em verdades empíricas para o homem esteve por trás de toda a produção desses discursos no início do século XIX.

O ponto de vista, neste período, era o de considerar o ser humano, no decorrer de sua existência, desenvolvendo-o a partir de características próprias da comunidade a que pertencia e experimentava, procurando cultivar os valores morais, frutos das conquistas dos bens sociais de um determinado contexto no qual se estruturava todo o edifício da obra educacional. A educação, como um ato sócio-cultural, sempre objetivou formar o ser humano e, nele,

procurou perpetuar os valores imanentes à constituição de base, tanto da personalidade, como também da sua identidade social.

Enfim, o estatismo da escola significa controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor (o público) mais importante. E o Estado se encarrega da escola para subtraí-la às influências de ideologias “parciais” da sociedade (étnicas, religiosas, de renda) e para aparelhá-la como “escola de todos”, isto é, dos e para cidadãos, sem ideologia e super partes (pelo menos em teoria). Estatismo significa também uniformidade geográfica e cultural da escola, sua gestão por uma burocracia controlável do centro e, portanto, submetida a uma lei uniforme e imparcial (ainda em teoria) (CAMBI, 1999, p. 400).

Desse modo, neste período, procurou-se evitar, tanto quanto possível, enxergar a educação apenas como uma função exclusiva de um educador. A todo o momento, o homem era confrontado por sua pluralidade de valores, cujas relações, muitas vezes, se processavam de forma contraditória. Portanto, a vivência educativa, tanto se assentava no sistema de conhecimentos oriundos das relações sociais, quanto da difusão dos bens culturais, tais como as ciências, as religiões e as formas artísticas.

A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência, e de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia. Melhor: em pedagogia, a referência à ciência manifestou-se como referência a uma série de ciências, cada vez mais ricas na sua articulação; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto e problemático (CAMBI, 1999, p. 398).

O saber pedagógico contemporâneo, fortemente marcado pelo estatuto científico, sofreu transformações amplas; sobretudo, no que diz respeito ao declínio do modelo metafísico da pedagogia fundada no primado da filosofia especulativa. A mentalidade científica ascendeu de tal forma que passou a ser um modelo predominante, estabelecendo um aprofundamento (a partir de novas descobertas) deste universo até então apoiado no pensamento abstrato.

Podemos dizer que a pedagogia assumiu características menos especulativas, estruturando-se a partir de processos experimentais e analíticos, que, por sua vez, estavam interligados aos aspectos políticos e ideológicos – não mais como aquele conhecimento idealístico, considerado universal que servia como orientação dos processos formativos.

Portanto, o século XIX manteve, como eixo central, o meio cultural e o indivíduo, e isso só poderia ser conseguido graças ao espírito de continuidade e rigor, estendido a todos os campos do espírito e da vida. Essa exigência não foi empregada unicamente à ciência, mas

também à religião, à política e à literatura. Tal tendência foi balizada na força do pensamento humano que era, e deveria ser, sempre fiel a ele mesmo, ainda que múltiplos e variáveis fossem os objetos aos quais ele se aplicaria. Assim, os bons costumes relacionados a uma base intelectual constituíram-se, entre outros, setores que participaram de profundas mudanças, baseadas em uma postura centralizada em ações disciplinares e orientadoras da conduta moral do intelecto e do corpo.

É importante destacar, não apenas que o pensamento educacional do século XIX consolidou aquela intenção de considerar o corpo como uma dimensão que possuía o mesmo grau de importância que o intelecto e a moralidade dentro do projeto educativo da formação humana, mas também ressaltar a utilização da ginástica (MÉTODOS GINÁSTICOS) e dos exercícios físicos como meios indispensáveis para a formação do caráter e da harmonização do ser humano.

3.2 – A Constituição dos Métodos Ginásticos

O século XIX constituiu-se um importante período para a compreensão das raízes da Educação Física ou Educação do corpo. Inúmeros métodos ginásticos foram sendo desenvolvidos principalmente nos países europeus, os quais influenciaram a compreensão e o sentido de preservação, fortalecimento e valorização do movimento corporal. Foi no início do referido século, que a Ginástica passou a ser explorada como uma prática com orientação científica, fruto das distintas formas de se pensar os exercícios físicos em países da Europa – Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – surgindo assim os métodos/escolas de ginástica ou Movimento Ginástico Europeu.

Nesta perspectiva, buscou-se imprimir um caráter de utilidade aos exercícios físicos; este movimento foi construído a partir das matrizes moralizadoras que conduziam principalmente os jovens através de condutas norteadas pela atitude racional – potencialmente consideradas guias do discernimento. O exercício físico se afirmou como parte da educação dos indivíduos, como prática capaz de potencializar a utilidade dos gestos e oferecer um caminho seguro e civilizado, evitando com isso os desregramentos e os vícios, alimentados pelos maus hábitos.

Retornando à ginástica, compreendida como uma prática corporal que, especialmente desde o início do século XIX, vem sendo sistematizada, construída e codificada de acordo com diferentes contextos histórico-culturais e que, portanto, tem sofrido transformações ao longo desse

percurso, não podemos negar que ela vem ganhando novos contornos na atualidade (AYOUB, 2007, p. 38).

A Ginástica passou a ser reivindicada como prática científica, constituída da mentalidade biomédica, destacando-se pelo seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico, consolidado pelo discurso de aquisição e preservação da saúde. Ao longo do século XIX, foram inúmeras as tentativas de estender sua prática à grande massa trabalhadora – tanto no cumprimento e na aceitação dos princípios de ordem e disciplina formulados pelo Movimento Ginástico Europeu, bem como do afastamento de seu eixo primordial (a moralidade).

Desde a metade do século XVIII tem-se verificado o esforço para valorizar o exercício físico, procurando inseri-lo na totalidade da educação. Ele não deve ser mais encarado como válvula de escape para a represada vivacidade e vitalidade do jovem, mas sim como forma de exercitar o corpo, de modo constante, para que este se torne um dócil instrumento da vontade, e no sentido de tornar o homem virtuoso, amável e solícito (SEYBOLD, 1980, p. 3).

Notamos que, neste período, a Educação do corpo era ancorada num duplo objetivo. Por um lado, existia a preocupação em se empreender uma ação educativa, que colocasse o corpo em harmonia com as qualidades intelectuais e morais. Por outro lado, a ginástica e o exercício físico eram recomendados como forma de garantir que a criança e o jovem fossem educados desde cedo a uma conduta pautada em hábitos saudáveis e movimentos naturais potencializados por diferentes atividades corporais, garantindo-lhes qualidades e capacidades que lhes pudessem superar as durezas da vida.

Segundo Grifi (1989), na Alemanha, mais precisamente no ano de 1800, configuraram-se o despertar e o retorno da ginástica, delineando-se, nos vários países europeus, como formas peculiares de ensinamentos de “Educação Física”. Diversos países se esforçaram para alcançar um sistema bem definido sobre a educação do corpo. A ginástica alemã de 1800 teve características educativas comuns aos demais métodos de educação física que estavam se consolidando na Europa, embora, por razões históricas e políticas, tenha reforçado o aspecto militarista que influenciou, posteriormente, uma boa parte do ensino dos exercícios físicos nos demais países europeus.

Os caracteres científico, utilitarístico ou pedagógico de cada endereçamento ginástico do século XIX, tornam-se, assim, premissa para evolução da Educação Física que no século XX afirmar-se-á, não somente como base essencial para o desenvolvimento físico harmonioso e racional do jovem, mas como fundamento para uma educação completa e global (GRIFI, 1989, p. 217).

Na Alemanha, a Educação Física sentiu, então, as influências das condições históricas e ambientais da própria nação. As exigências políticas requeriam uma rígida impositação da atividade física, sob a forma de corridas, saltos, lançamentos, lutas, natação e equitação. Geralmente tais atividades eram destinadas à preparação para a guerra, para o trabalho e para a saúde e foram incentivadas com o intuito de preparação para atividades militares, repressão e manutenção da ordem social. O desenvolvimento da escola alemã foi dirigido por intelectuais e médicos, mas o impulso decisivo para a implantação de seus alicerces veio da pedagogia. Inicialmente, podemos citar os alemães Guts Muths e Spiess que, com suas instituições escolares denominadas “*Philantropinum*”, abriram as portas para a implantação da educação física escolar.

A denominação Ginástica, inicialmente utilizada como referência à todo tipo de atividade física sistematizada, cujos conteúdos variavam desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas, à preparação de soldados, adquiriu a partir de 1800 com o surgimento das escolas e movimentos ginásticos acima descritos, uma conotação mais ligada à prática do exercício físico (SOUZA, 1997, p. 403).

As escolas experimentais dos filantropos eram de cunho democrático, pois atendia a crianças e adolescentes de todas as camadas sociais. Além disso, a ginástica era uma disciplina de importância igual, ou senão, maior que as outras no currículo, pois enquanto eram dedicadas cinco horas do dia às demais disciplinas, três horas eram reservadas somente para a ginástica, que incluía: equitação, esgrima, dança, música, além de um treinamento militar e excursões.

Segundo Grifi (1989), Guts Muths foi o primeiro a perceber a necessidade de que a ginástica deveria ser praticada de acordo com as leis fisiológicas e os conhecimentos anatômicos. A obra de Guts Muths, discípulo de Pestalozzi, pode ser classificada como iniciadora da educação física e da ginástica moderna, além de ser precursora de uma educação física obrigatória. O seu sistema de ginástica estava baseado na explicação e justificativa científica da interação entre o corpo e o espírito, tendo então como objetivo didático a educação integral. Seu ensino desenvolvia-se numa sistemática de dificuldade nos aparelhos de trepar e de equilíbrio, e os exercícios eram estabelecidos de acordo com tipos, predominando a aprendizagem em tempo integral.

Esse trabalho metódico, no campo da formação corporal, tinha por base a educação de indivíduos fortes, física e moralmente. Nas suas teorias, primavam o individualismo, a

falta de livre iniciativa do aluno, a competitividade, a obsessão pelas marcas e pelos resultados.

Em seguida, podemos verificar o surgimento da prática do *Turnen*, que teve suas origens na Alemanha, em 1810. O principal nome relacionado à sua criação é Johann Friedrich Ludwig Christoph Jahn, nacionalista alemão, que nasceu em 11 de agosto de 1778, em uma casa pastoral na vila de Lans, junto a Lens, no Elba, na planície de Prignitz. Filho de família luterana, foi educado em um ambiente de total confiança na Sagrada Escritura e no luteranismo. É considerado pai da ginástica moderna, foi fundador do primeiro clube dedicado exclusivamente ao esporte, em Berlim, em 1811. Valorizava a prática do esporte com exercícios que priorizavam a força física e a autodisciplina. Jahn formulou regras e criou aparelhos para a prática da ginástica, sendo o responsável pela propagação da ginástica em aparelhos pelo mundo inteiro e inventou o termo *Turnen* para designar a prática da ginástica na Alemanha.

A maneira como praticava seu *Turnen* com os alunos não poderia ser chamada de aula, pois não se desenvolvia nem na esfera da escola, nem sob a supervisão do seu diretor. Ao lado do preparo físico exterior, cultivava-se o preparo interior, ideológico, para o papel de um novo tipo de “cidadão”.

Em muitas obras e documentos, é possível sentir que Jahn era muito bom em seus discursos, para os quais alguns preferem chamar de “sermões”. Sua visão de mundo era um dos tradicionais traços básicos de um cristianismo protestante, com elementos de diferente natureza e muito romantizado. A utilidade militar direta dos exercícios do *Turnen* não era intenção de Jahn e nunca foi o desejo do Ministério da Guerra no período da Restauração. O que Jahn almejava conseguir era a visada capacidade para o exército por meio de uma educação física geral, com o fim de desenvolver força e vigor, resistência e persistência, agilidade e prestabilidade.

O programa educacional de Jahn negligenciava a literatura clássica, as línguas modernas, a filosofia, as artes e dava a impressão de ser um humano bárbaro, no conceito da burguesia culta de sua época. A arte do *Turnen* de Jahn, na realidade, não passou de uma atividade voltada para si mesma, uma exibição de façanhas, não raro chegando a uma mera demonstração de força física.

Em relação aos exercícios, o *Turnen* apresentava sua lei e regra, sua escola e disciplina, sua medida e alvo; a máxima particularidade no detalhe e popularidade no todo; em um mesmo local do *Turnen*, cada atleta recebia sua marca especial conforme suas características próprias. A arte do *Turnen*, como cultivadora da iniciativa própria, levava

diretamente para a autonomia. Ela promovia a educação física global do ser humano por meio de atividade em boa companhia e alegre convivência. O Turnen visava a um homem inteiro e não estava satisfeito com ninguém, cujo corpo se deteriorava. O Turnen era uma prática de escolha espontânea e também era democrático, posto que os jovens podiam escolher seus líderes, monitores e conselheiros.

De acordo com o referenciado, podemos afirmar que enquanto os exercícios de ginástica são uma escola à adoção de força e capacidades; os jogos, por outro lado, refletem as experiências básicas da sociedade e coletividade: defender a igualdade de direitos e lei para todos; vivenciar uma disputa sadia, amigável e coletiva. Os jogos de ginástica devem ser simples, porém claramente regulados, não apresentar regras fixas, bem como de fácil organização, exigir habilidade e agilidade, ser intensivo em movimento e de acordo aos jovens; deve pôr todos em atividades de movimentação, oferecer uma divisão apropriada do tempo entre esforço e descanso; deve ser de uma maneira que pode ser jogado sempre de novo, com novo entusiasmo e ativa participação, principalmente sendo do gosto dos jovens.

No século XIX, Adolfo Spiess, com o objetivo de reestruturar a ginástica, elaborou um projeto para aplicá-la na escola, a fim de que fosse praticada por classe e, gradualmente, fossem realizados exames, distribuindo notas como qualquer outra disciplina escolar; para os adultos, foram previstas as sociedades de ginástica; quanto aos professores, os mesmos deveriam ser preparados nas universidades para exercer sua profissão.

Para Adolfo Spiess, a ginástica tinha como característica um grau elevado de aprimoramento e sistematização dos movimentos e do ensino global, o oposto dos exercícios simples e desligados de Guts Muths e Jahn. Para Spiess e muitos outros professores, a aula de ginástica deveria ser utilizada para transformar os alunos em seres dóceis, prontos a obedecer e a servir o estado feudal.

Por intermédio de sua disciplina escolar, Spiess apoiava a disciplina de guerra, assim como a preparação de trabalho militar para as fábricas capitalistas. Jahn, com seu sistema de ginástica, despertou nos alemães o interesse físico, e Spiess introduziu-os nas escolas, transformando-os em processos educativos para dotar o homem de equilíbrio, justificando, assim, sua concepção indivisível de educação.

Spiess valorizou mais o lado pedagógico dos exercícios físicos e considerou importante o papel da recreação na educação. A ginástica foi adaptada à escola, e sua prática destinou-se a um período por dia. Nessas práticas, também era usada a música que, segundo ele, através dela, a criança ganharia ritmo.

Na Alemanha, Gutsmuths (1759-1839), o criador do ensino da ginástica nesse país, foi o primeiro que, desenvolvendo o instituto criado por Basedow, traçou um programa de ginástica racional e a erigiu numa disciplina especial, tendo suas regras, seus princípios científicos e seu método pedagógico. A Spiess, porém, que adaptou o sistema de Gutsmuths e Jahn à vida escolar, amigo dos jogos e pouco partidário dos aparelhos, é que cabe a glória de ter realizado o que Pestalozzi aventava na “Educação do Corpo”, uma ginástica escolar, cujo o plano divulgado pelas edições de sua obras em 1840 em Bale foi a base da educação física de grande países (AZEVEDO, 1920, p. 36).

Adolfo Spiess, apesar de ser considerado o introdutor da ginástica nas escolas alemãs, inúmeras críticas foram dirigidas ao seu trabalho no sentido de que, em seu sistema, eram empregados exercícios sem critérios e selecionados sem regras. O sistema em si que Spiess planejou não deu o resultado esperado, mas sua contribuição na educação física foi de grande importância, além de ter sido inédita dentro da escola.

Hébert utilizou-se dos princípios gerais para a ginástica de Amóros e Demeny. Para o primeiro, seu método tinha um caráter utilitário com o propósito de formar homens enérgicos e aptos a lidar com diversas circunstâncias, como uma guerra. Já o segundo acrescentou à ideia de Amóros, a ideia de medida, de progressão e de graduação no espaço, levando o exercício ao alcance de todos. Baseado na utilização econômica e inteligente do esforço, para sistematizar o seu próprio método ginástico, o método natural de Hébert, apresentava como princípio doutrinário utilizar os gestos de nossa espécie para adquirir o desenvolvimento físico completo. Durante a guerra, Hébert envolveu-se na educação física feminina e infantil e a partir daí seu método tornou-se um sistema geral da Educação Física.

Para ele, todo ser que obedecesse a sua necessidade natural de movimentar-se e de pôr-se em atividade, chegaria a um desenvolvimento físico completo pela simples utilização do seu corpo para locomoção, trabalho e defesa; assim, ele tratava a atividade física como uma lei natural à qual todos os seres estavam sujeitos. O homem civilizado encontrava-se numa condição de sedentarismo absoluto e por isso havia perdido seu desenvolvimento físico; em contrapartida, o homem selvagem, natural, que obrigatoriamente levava uma vida ativa para manter sua sobrevivência, alcançava o desenvolvimento físico integral pela realização de exercícios naturais e utilitários, tais como marchar, correr e saltar, realizando suas tarefas mais comuns.

Hébert afirmava que, para contornar a condição não-natural do homem civilizado, este deveria ter suas obrigações, destinar um período suficiente do seu tempo às práticas corporais e dosar este tempo da melhor maneira para não fazer nada de inútil.

Seu método visava à formação integral do homem, associando as culturas físicas, viril e moral. Afirmava que todos os métodos deveriam ser constituídos de uma parte educativa e uma parte de aplicação. A parte educativa visava a produzir efeitos determinados sobre o organismo, como favorecer a mecânica e a ampliação da caixa torácica e dar-lhe mobilidade, aumentar a capacidade respiratória, fortalecer os músculos abdominais, desenvolver normalmente todo o sistema muscular, corrigir os defeitos e más atitudes (defeitos posturais) e absorver os elementos e os melhores modos de execução dos exercícios naturais.

Essa parte educativa compreendia os seguintes exercícios: movimentos elementares clássicos dos membros e do tronco, realizados com as mãos livres ou com aparelho portáteis; suspensões simples pelas mãos; apoio sobre as mãos; os movimentos de equilíbrio sobre uma só perna; saltos sobre um ou dois pés, parados ou em progressão; movimento respiratório; exercícios naturais ou de locomoção; e os exercícios utilitários indispensáveis: nadar, trepar, levantar fardos, levantar objetos e defesa.

De modo geral, recuperando os movimentos naturais do ser humano, eram utilizados poucos recursos de movimentos corretivos e científicos, passava-se de um exercício para outro sem repouso, as sessões duravam cerca de 50 minutos e somente eram corrigidos os movimentos muito mal executados, pois se preconizava a perfeição atingida de modo pessoal e natural dos movimentos.

Portanto, destacamos que, indiferente da forma em que seja abordada, mais especificamente na escola, o seu contexto histórico foi apresentado neste trabalho, para que se possa identificar os possíveis caminhos de compreender o porquê o ser humano precisa educar o corpo. O que a História nos mostra é uma visão de corpo, associada à ideia de movimento como forma de manter e promover a saúde, objetivando o desenvolvimento integral das potencialidades do homem.

Os principais argumentos apresentados para justificar a necessidade de uma educação corporal atribuem-se aos seguintes fatores: como forma de compensação em virtude das horas de estudo sob uma ordem e disciplina geradoras de imobilidade; diminuição de tempo livre e aumento de aglomerações urbanas; a manutenção uma vida dedicada ao bem estar entendido aqui como agente de educação, saúde e lazer.

O Movimento Ginástico Europeu foi caracterizado por elementos comuns a certas correntes de pensamento alicerçados à luz de uma ciência e de uma pedagogia que fundamentaram as práticas corporais, fomentadas por intercâmbios, pelas competições, por eventos pedagógicos, científicos e técnicos. Portanto, a Ginástica das Escolas ou Métodos

ginásticos, de carácter analítico, adotavam a segmentação do movimento, a partir da interpretação objetiva e estática, assumindo assim, posturas e atitudes moralistas geradas por uma prática estilizada e direcionada para fins direcionados à saúde e a capacidades atléticas.

3.3 – A Ginástica e o Esporte como Práticas Educativas

Os estudos das concepções geradas sobre a Educação Física na Europa, no final do século XIX, apontam a Alemanha e a França como modelos para os países em processo de criação de seus sistemas nacionais de ensino, sobretudo o sistema alemão, que privilegiou o indivíduo em todas as suas dimensões, sugerindo a superação dos possíveis maus hábitos e dos vícios que permeariam a sua educação corporal. A inter-relação entre o desenvolvimento da vontade sobre os exercícios físicos faz com que o exercício pelo exercício e a competição exacerbada sejam criticados.

É neste contexto que se consolidou a institucionalização da Educação Física (outrora denominada de “Ginástica”), como disciplina nas escolas, em que os princípios biológicos passaram a se fazer presentes na Educação. A Ginástica⁵, agora com “denominação” científica, vai justificar sua presença no currículo escolar. Privilegiando a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação do corpo que integra o discurso educacional.

A abordagem científica amplamente difundida no século XIX, cuja base de sustentação era delimitada sobre tudo pelas ciências físicas e biológicas, fez com que a ginástica fosse perdendo pouco a pouco, suas características artísticas, lúdicas e de globalidade, permanecendo cada vez mais restrita às explicações dadas pela ciência e pela técnica (AYOUB, 2007, p. 32).

Cabia à Educação Física, vinculada ao contexto Escolar, o papel de contribuir para a formação dos corpos sadios e vigorosos. Na prática, a Educação Física ressaltava por meio de seus conteúdos e metodologias os assuntos relacionados à formação da ordem, disciplina e moralização, fruto das concepções advindas dos métodos ginásticos europeus. Estes, por sua vez, ancorados nos preceitos e contextos de seus países de origem.

⁵ “A educação do corpo precisaria, desta forma, de um norte racional para guiá-la, por conseguinte, esse tipo de educação só pode ser, preferencialmente, a Ginástica” (MENEZES, 2005, p. 14).

Quanto à representação da Ginástica como manifestação esportiva, sua gênese originou-se na Inglaterra, dando ênfase ao desenvolvimento do esporte. Isto ocorreu devido ao grande desenvolvimento das forças produtivas neste país que conduziu mais depressa à popularização desta prática. O desporto inicialmente constituiu-se como atividade de ócio da aristocracia e da alta burguesia, além de meio de educação social de seus filhos, ao mesmo tempo em que se tornava o trabalho de numerosos profissionais. A Escola Inglesa contribuiu com influências e universalização de conceitos acerca de jogo, atividade atlética e esporte, avançando com o conhecimento do rendimento físico – que atualmente é a base das modalidades esportivas olímpicas. Neste rumo, compreendemos que o esporte na escola ganhou status ao ser concebido como educação do corpo, materializada inicialmente como forma de “ginástica”, a qual foi incorporada como o elemento da referida educação, passando a ser base de uma pirâmide esportiva em prol da formação das equipes nacionais. Assim, a Inglaterra deu ao mundo o desporto moderno institucionalizado e com regras precisas. Desta forma, aliada à racionalização científica e às regras do esporte moderno, a Ginástica se transformou em um esporte de rendimento.

A intenção, neste estudo, é destacar como a Educação do Corpo ou Educação Física, pensada no século XIX, e representada, sobretudo, pela escolarização da ginástica e do esporte, através da institucionalização da Educação Física (como disciplina de ensino obrigatório) vem permeada por um forte componente moral. Mais do que desenvolver as forças físicas importantes para o enfrentamento dos obstáculos originados pelas exigências do trabalho e a sobrecarga dos estudos intelectuais, o exercício físico viria acompanhado pela preocupação em estabelecer regras disciplinares como forma de prevenção dos possíveis desgovernos do homem moderno. Os antigos métodos deveriam ser substituídos por exercícios corporais feitos a partir de orientação racionais, tendo em vista seu caráter moralizador.

Os traços mais característicos do esporte podem ser apresentados também pela ginástica bem estudada e coerente. Cada vez que o esporte, for substituído por essa, pretender alcançar os fins a que a ginástica se propõem, esse, mais ou menos, disfarçadamente, acolhe nos seus próprios domínios a ginástica. E quando o esporte se vangloriar de apresentar vantagens particulares, não é por nada verdadeiro que esse as tenha como mero esporte, as têm somente como a única condição de ser dirigido, de ser utilizado com um meio, de ser assumido como um método de educação moral. Assim estando as coisas, é necessário, talvez, reexaminar as características do esporte e rejeitarmos de distingui-lo da ginástica? É certo muitas razões poderiam nos induzir a isso; bastaria trazer presente as dificuldades de separar, na época helênica, a ginástica do esporte, e na época moderna, o absurdo daquelas disputas de bairro que na França continuam a tornar

incerto e contraditório o ensino da educação física; todavia não pensemos que seja oportuno desconhecer os caracteres distintivos do esporte e nem insistir sobre sua absoluta novidade. O esporte não nasceu do nada, mas deu a sua forma a certos comportamentos humanos. Acentuou traços que mesmo próprios de outras atividades ou tendo sido importantes a esses, não tinham, aí, o mesmo significado. Esporte e ginástica nem se identificam e nem se opõem. Somente uma teoria geral da educação teria condições de esclarecer, a relação existente entre uma e outra (GRIFI, 1989, p. 251 – 252).

A existência de uma direção no interior de cada um, capaz de arbitrar e agir em conformidade a uma moral que lhe é implícita é uma tentativa de imputar ao sujeito autoridade sobre ele mesmo. Com isso, pretendeu-se, através da introspecção e da educação, reordenar práticas sociais e reflexões acerca do corpo, em que o homem insistia em não agir propriamente de acordo com seu dever moral. Observamos que a oferta de uma fundamentação não sustentada em verdades empíricas para o homem foi o que esteve por trás de toda a produção desses discursos no início do século XIX.

O entendimento de corpo, subjacente a cada perspectiva educacional, tornara possível revelar quais os princípios norteadores para alcançar os objetivos de uma "educação corporal".

[...] fica evidente, também que os exercícios físicos, desvinculados de uma educação global, não cumprem a finalidade do ensino, não permitem o desenvolvimento de todas as suas possibilidades educacionais, e em face disso, a formação e a educação passa a ser questionadas (SEYBOLD, 1980, p. 2).

A análise das concepções da Educação do Corpo contemporânea implicava estabelecer critérios que seu entendimento observasse e prestasse atenção, a fim de que o próprio indivíduo pudesse perceber o aparecimento, das más ideias e, daí, impedir as más ações. O desafio sempre foi o de justificar o exercício físico ou a ginástica como prática educativa, não reduzida ao adestramento e ao desenvolvimento das capacidades físicas isoladas, mas dirigidas para o próprio ser. Assim, o exercício físico e a ginástica foram inseridos no contexto escolar como possibilidades de levar os indivíduos a uma melhor compreensão da sua dimensão corpórea e oferecer recursos para melhorar seu funcionamento orgânico.

Talvez que cousa alguma contribuisse mais para abreviar o momento em que o corpo e o espírito se tornarão o objeto d'uma igual solicitude, como a difusão d'esta crença. Poucas pessoas parecem compreender que existe uma cousa no mundo que poderia chamar-se lhe a moralidade phisica. Os homens parecem crer em geral que lhes é prejudicial tractar o seu corpo como elles entendem. Os males que adquirem pela rebelião contra as leis da natureza, consideram-nos como accidentes e não como efeitos da sua conduta mais ou

menos censurável. Posto que as más conseqüências d'esta conduta sobre os que se tornam d'ella culpados e sobre as gerações futuras sejam muitas vezes tão funestas como as do crime; por fórma alguma se julgam por este motivo criminosos. É verdade, que nos casos de bebedeira, por exemplo, se reconhece que a transgressão contém de vicioso, mas ninguem parece d'aqui inferir que, se esta transgressões da mesma natureza o são igualmente. A verdade é que todo o prejuizo causado voluntariamente à saúde é um pecado physico. Quando se convencerem d'isto geralmente, então, mas só então, talvez a educação physica da juventude alcançará a attenção a que tem jus (SPENCER, 1903, p. 276 – 277).

Na concepção de Spencer, corpo e espírito são indissociáveis. O princípio da educação integral expressava essa compreensão unificada, cuja educação seguia as leis da natureza e a ciência revelava-se como o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral. O mesmo acreditava que a função principal da educação era formar o caráter. A pedagogia deveria enaltecer a reafirmação do fundamento natural que deveria se constituir a primeira etapa da educação. A defesa do ensino prioritário da ciência tinha o objetivo de fornecer aos jovens um conhecimento sobre o funcionamento da natureza que lhes fornecesse meios de se ajustar às exigências do mundo. O pensamento de Spencer corresponde à linha, muito viva em sua época, de explicações globais que organizassem os fatos de modo a simplificá-los. No período, foram produzidas numerosas teorias que almejavam a exatidão matemática. Deixada ao sabor de seu suposto curso natural, a noção de que tudo se encaminhava para resultados previsíveis e inevitáveis, levou Spencer a supor que tais resultados eram também moralmente alcançáveis.

Os que na preocupação exclusiva de desenvolver o espírito desprezam os interesses do corpo, não se recordam de que o bom êxito neste mundo depende mais da energia do que dos conhecimentos adquiridos, e é ir procurar a sua própria derrota e arruinar a constituição com o excesso de trabalho intellectual. A forte vontade, a infatigável actividade, devidas ao vigor phisico, compensam em grande latitude até as importantes lacunas da educação; e, quando se reúnem a esta cultura sufficiente que é possível obter se sacrificar a saúde, asseguram ao que as possui uma Victoria fácil sobre os concorrentes enfraquecidos por um excesso de estudo, muito embora eles fossem prodígios de sciencia (SPENCER, 1903, p. 270 – 271).

Diante do exposto, acreditamos que tais argumentações possam ser tomadas como referenciais para estabelecer a correlação entre os princípios fundamentadores dos objetivos de uma Educação do Corpo oriundos da modernidade e a sua objetivação pela disciplina

específica “Educação Física”⁶. Várias são as evidências que nos levam a acreditar que esta relação não aconteceu de maneira tranquila. É preciso primeiramente constatar que os pressupostos filosóficos da modernidade defendiam uma concepção de corpo integrada ao espírito, contrária àquela proveniente das ciências naturais que tratavam o corpo como organismo, objeto de estudo fundado na biologia, na anatomia e na fisiologia, apartado da sua subjetividade ou natureza interior.

Todos, porém, sabemos que, entre nós, se se tem procurado desenvolver o corpo pelo próprio corpo, não se tem dado a devida atenção “às aptidões mentais e aos efeitos indiretos que o exercício pode produzir sobre o caráter e a personalidade”. É que nos tem faltado não só uma filosofia e uma política de educação em que se traduzam os ideais de vida e se estabeleçam os princípios e as bases para reconstrução educacional, como também a consciência dessa íntima correlação entre as atividades físicas e as atividades morais e mentais. Se um lado, a educação física tem-se desenvolvido à margem de uma teoria geral de educação, como algo separado e estanque, quanto de uma política que inspirasse, de alto a baixo, a educação nacional em todos os seus setores (AZEVEDO, 1920, p. 18).

Devido à grande abrangência assumida pela Ginástica, o estabelecimento de um conceito único para ela, restringiria a compreensão deste imenso universo que a caracteriza como um dos conteúdos da Educação Física. O exercício físico, no decorrer dos tempos, tem sido direcionado para objetivos diversificados, ampliando cada vez mais as possibilidades de sua utilização. Estes movimentos naturais ou habilidades específicas do ser humano, quando analisados e transformados, visam ao aprimoramento do desempenho do movimento, entendido aqui de acordo com vários objetivos – tais como: economia de energia, melhoria do resultado, prevenção de lesões, beleza do movimento – passam a ser considerados como movimentos construídos (exercícios sistematizados), ou habilidades culturalmente determinadas.

A ginástica, ou exercício físico, foi e ainda está sendo submetida à ciência natural com base positiva, sendo esta prescritiva de enquadramento do ser humano, de padronização

⁶ “Com a Modernidade inaugura-se um novo paradigma de análise para o corpo, não mais uma preocupação em formar o corpo guardião, nem tampouco, o ascetismo como receita pedagógica. Os modernos fogem a uma educação do corpo a partir de um dualismo psicofísico, no qual o esforço educativo reside na subordinação do corpo à alma, mas ao operar uma dessacralização do corpo, a Modernidade passa a encarar o homem com portador de substancialidade dual, ou seja, como formado por uma substância pensante e uma substância extensa, e o papel da educação é aproximar esses pólos, separados apenas analiticamente. Com efeito, a Modernidade é a primeira a admitir um equilíbrio entre corpo e espírito. Por isso, somente a partir dos modernos podemos falar, propriamente, em uma educação física. Pela educação atinjo os aspectos pertencentes ao espírito, pelo material, pelo físico atinjo o corpo que, agora, é entendido por meio do mecanismo, o corpo é uma máquina” (MENEZES, 2005, p. 18).

social, a qual está no combate à imobilidade, ao sedentarismo – via funcionalidade orgânica com sentido de saúde, assegurada na escola tradicional pela pedagogia conservadora e de amoldamento da subjetividade humana.

Confundimos as idéias porque confundimos os tempos. As preocupações, que agora absorvem o espírito do educador, não poderiam ser as mesmas que num século atrás o empolgavam. Se já houve época, em que não se tratava, nos países mais cultos, senão de inventar métodos, estabelecer sistemas e alinhar séries de movimentos, a preocupação do professorado tem sido agora o conhecimento mais perfeito possível dos seus alunos, fazendo-os examinar quanto a seus pulmões, seu coração e todos os órgãos, a fim de poder atender à idade, temperamento e musculatura os indivíduos que compõem a população escolar. Não compreendemos, aliás, ensino racional, sem que o professor, tendo precisado por diversos processos os pontos fracos de cada um, tendo reconhecido quais os músculos destituídos de força ou de volume, se preocupe seriamente em prescrever-lhes em medida necessária e na cadência precisa um certo número de exercícios adequados a cada organismo. Esta é a necessidade mais palpitante em ginástica; métodos há-os a granel, alguns bons, muitos empíricos; o que há, porém, é, na prática, a individualização do ensino. Dissemos, e não receamos repeti-lo, que o valor do professor de ginástica educativa deve aferir-se pelo conhecimento que tem dos efeitos morfológicos e fisiológicos dos diversos movimentos e exercícios, em geral, e em cada caso específicos (AZEVEDO, 1920, p. 187).

A Ginástica Moderna utilizada como sinônimo de Educação Física abarca todo o trabalho executado com a intenção consciente de aperfeiçoar o corpo, assegurando a saúde ao físico. É marcada por uma necessidade orgânica, instaurada principalmente após a revolução industrial, cuja referida prática corporal ganha o sentido de saúde individual. Com a ideia aqui discutida apresentamos como regularidade, um saber descontextualizado diante de sua especificidade, que não trata a sua particularidade como síntese do singular e do geral; ou seja, a Ginástica deixa de ser um conteúdo substantivo ou um fim em si mesma, e passa a ser utilizada somente enquanto um conteúdo estratégico para outros fins. Esta passa a ser orientada por uma abordagem científica que abrange a ideia de um conhecimento específico, tratado com diferentes possibilidades de investigar e orientar os exercícios físicos, tendo como fim o trabalho formativo. Aos poucos, foi-se perdendo o princípio da ludicidade, priorizando a fisiologia da ginástica como exercitação do fazer corporal.

Evidenciamos que o trabalho, o estudo, a imobilidade, os vícios e a redução de atividade física ainda hoje geram problemas patológicos. Enfermidades oriundas da vida sedentária, para as quais as atividades atlético-desportivas prometem ser a grande solução. Contudo, constatamos que tanto a ginástica como o esporte ainda estão fortemente canalizadas para o setor econômico, como também são utilizados no discurso do estímulo a

saúde. Nos seus sentidos e significados, encontramos como regularidade uma realidade que, no bojo de sua totalidade, foi sendo constituída, organizada, mas, sobretudo fragmentada.

Hoje, com uma leitura atenta à dinâmica da realidade social, evidenciamos um processo de estruturação da concepção de corporeidade, buscando ressignificar no campo pedagógico escolar, a importância das práticas corporais culturalmente construídas. Neste contexto, a escola legitima-se como espaço e tempo de apropriação, do recriar e socializar práticas corporais de forma emancipada, mantendo vivo o questionamento sobre os diferentes projetos sociais.

Ao considerar o contexto da educação básica torna-se necessário a compreensão que todo ser humano é dotado de cultura, independentemente de sua etnia, condição financeira, nível de formação educacional, etc., e que ele traz consigo um grande repertório de costumes, crenças, sentimentos e práticas corporais que são moldados a partir da cultura na qual este ser humano está inserido. A Educação Física, como disciplina integrada à educação básica, deve permitir que os alunos superem o saber construído e vivido para além da escola, ou seja, ela deverá contribuir para que os alunos questionem de forma que esses saberes consolidem um projeto de vida. Não basta fazer, o fazer é importante, no entanto, é imprescindível que o mesmo caminhe associado ao refletir, ao questionar e ao compreender sobre estas práticas corporais. O que se pretende é destacar a necessidade do ensino da Educação Física pautada em conteúdos que atendam à formação humana: cognitiva, cultural, ética, sociopolítica e afetiva, com o objetivo estimular conhecimentos que tenham sentido e significado a partir da compreensão da realidade social.

3.4 – A Biologização da Educação Física

Foi a partir do século XIX, que ocorreu a expansão do esporte moderno e da sistematização da ginástica como disciplina escolar. Os postulados do cientificismo começaram a ser postos como aqueles orientadores de todo conhecimento objetivo. O progresso das ciências naturais e, sobretudo, do estudo da fisiologia, encabeçaram a explicação. Uma vez admitido o ponto de vista do “corpo-instrumento”, ficou evidente o destaque da biomecânica como a ciência que abrangeria o estudo do movimento. Quando o objetivo são os aspectos exteriores do movimento humano é inevitável a recorrência às leis

fundamentais da mecânica, pois é fato que o corpo do homem recebe as mesmas influências das leis mecânicas como qualquer objeto.

O advento do “homem-máquina”⁷ tornou-se uma realidade diária, justificando, na prática, a opção de um reducionismo do corpo e do movimento. A busca do rendimento constitui-se uma forma de alienação, em que a execução, ou melhor, o movimento pelo movimento, alimenta um modelo de ação cotidiana, tornando o corpo cada vez mais um simples objeto, reduzido em si mesmo.

Gerada com orgulho, a ginástica científica caracteriza-se como uma das ‘filhas’ mais ilustres da ciência ocidental, ao lado do esporte moderno. Essa ‘família’, constituída pela ciência moderna, encontrou nas práticas corporais do século XVIII e XIX as luzes para fundar uma ciência da “Educação/endireitamento do corpo”, baseada, principalmente, no desenvolvimento da ginástica científica e do esporte moderno (AYOUB, 2007, p. 36).

A Educação Física Escolar ainda permanece vinculada ao modelo esportivo, biológico e recreacionista; de forma geral, resume-se à iniciação e ao treinamento de modalidades esportivas, gerando a exclusão da maioria dos alunos. O fenômeno é tão amplo que o esporte da escola transformou-se em esporte na escola, e o professor tornou-se treinador. Constata-se também, com frequência, aulas recreativas sem aprendizagem e práticas corporais sem significado para os educandos. A Educação Física Escolar ainda permanece sendo desenvolvida com base nos modelos biológicos, que englobam modalidades esportivas e aptidão física. É importante ressaltar que esses conteúdos são transmitidos sem contribuir efetivamente para a formação humana, integral e crítica dos indivíduos.

Dentro deste aspecto poderia se constatar que o ensino da ginástica, a partir da disciplina educação física, encarado como uma matéria geral, foi gradativamente substituído pelo ensino de especialidades esportivas apoiadas na aquisição de técnicas gestuais. Vários

⁷ “Desde Descartes, e bem antes do século das Luzes e do despertar do maquinismo, a onipotência da razão sobrepujou o domínio do corpo, já desvalorizado em decorrência do pensamento jurídico-cristão. Esta dominação não se limita ao plano da ética, individual; no Século das Luzes os corpos-máquinas tornaram-se um instrumento a serviço da tecnologia emergente. A visão de mundo cartesiana exerceu uma forte influência durante os séculos XIX e XX no mundo ocidental, especialmente sobre o pensamento científico, e ainda hoje muitos aderem ao paradigma e à visão de corpo mecanicista. O pensamento cartesiano Crê no fato de que todos os aspectos dos organismos vivos podem ser entendidos se reduzidos aos mesmos constituintes e estudando-se aos mecanismos através dos quais eles interagem. A compreensão de um objeto ocorre a partir da possibilidade de reuni-lo a partir de suas partes componentes. Este método reducionista, que considera os organismos vivos como se fossem máquinas constituídas de partes separadas, ainda é a base da estrutura conceitual dominante; é visão de mundo, em suma”. (SILVA, 2009, p.53)

são os pontos que justificam o desapareço a essa modalidade de ensino, amparada apenas em técnicas esportivas.

Uma vez reconhecido o pesado tributo que a Educação Física pagou para se relacionar com a Pedagogia, abandonou-se logo a rota traçada por Basedow, Pestalozzi, Guts Muths e Spiess, desistindo-se da “educação” física e limitando-se a uma execução de exercícios físicos. O objetivo passou a ser o aumento funcional de rendimento, a perfeição dos exercícios e o domínio dos movimentos. A Pedagogia cedeu lugar à metodologia. A generalizada racionalização e tecnicidade na segunda metade o século XIX e no começo do século XX favoreceu esse desenvolvimento que, em última análise, passou a considerar como objetivos da Educação Física, na Escola, o movimento físico estilizado e ordenado, o movimento uniforme e automatizado de massas usado em exercícios livres para fins de adestramento e, mais tarde, a performance esportiva (SEYBOLD, 1980, p. 4).

O sistema de ensino, no qual se enquadra a Educação do Corpo contemporânea, enfatiza o desempenho e o rendimento na mecânica do movimento. Este tipo de sistema acaba por gerar a seleção e a busca, o quanto mais cedo possível de jovens talentos visando à formação de “campeões”. É por estas razões que a aprendizagem do movimento sustentado pelo ensino do esporte não correspondeu às exigências de uma “Educação integral ou básica” tão importante nas primeiras séries. Os princípios defendidos pela modernidade distanciam-se da atual “prática escolar”, centralizada apenas na atividade e nos resultados indiferentes às necessidades do aluno em seu desenvolvimento.

A ciência clássica moderna, ao propor um método lógico de demonstração de leis universais, dividiu o ser humano em partes, a fim de entender o “todo” secundarizando, a subjetividade dos indivíduos, pois esta não pode ser mensurada através de medidas concretas – o que acaba por revelar a opção de fragmentação da ciência moderna e a necessidade de uma visão que aborde as diferentes esferas humanas e todas as suas relações. Esta mudança leva a ciência a buscar complementar o seu conhecimento, embora sejam considerados por ela mesma, o analítico e o intelectual.

A questão da saúde e da aptidão física refere-se a não reduzir o corpo somente a uma estrutura biológica (orgânica), pois o ser humano necessita ser visto de forma integral, sendo que o mesmo corpo biologizado está atrelado à alma (espírito) que, através da mente, depara-se com sensações orgânicas. O desenvolvimento pessoal e a questão social tratam, não apenas da formação da personalidade, bem como da mudança da consciência, emancipando os indivíduos, criando o compromisso e a realidade social.

O conceito de saúde é um conceito muito abrangente, ou seja, é possível considerar várias dimensões do homem – desde o seu bem-estar físico ao seu bem-estar social. São as relações inter e intrapessoais que configuram o quadro do ser-no-mundo. O enfoque na patologia e na doença em detrimento da prevenção, o efeito nocivo do excesso de remédios, a rígida separação entre problemas físicos e emocionais e a desproporção da relação entre médico e paciente, tem resultado também numa medicina apenas reparadora, que não consegue atingir a cura plena do ser humano.

Ressaltamos também que, para a sobrevivência do homem no mundo, era necessário a ele desenvolver a sensibilidade, mas a adaptação não dispensou a existência de outro fator, a inteligência. Assim, ele passou a controlar a natureza para o seu sustento e bem-estar. Estes elementos eram fundidos, até o momento em que o homem ocidental desconsiderou o sentir e supervalorizou a razão. O pensamento científico, junto ao sistema capitalista, levou o homem a assimilar algumas características, as quais foram incumbidas em sua “vida” como, por exemplo, o comportamento mecânico, automático e padronizado, ou seja, repetição de movimentos inconscientes, programados. Levando a agir pelo condicionamento, a artificialidade, a não espontaneidade, o não sentido.

Sempre que se deseja entender como é possível educar o corpo, parece que as possíveis respostas ainda permanecem sendo elaboradas com base nos modelos racionais, que englobam orientações de como se proceder e como aperfeiçoar o organismo para se obter uma melhor aptidão física. É importante ressaltar que esses conteúdos de orientação ao corpo, repassados às escolas, continuam sendo transmitidos sem contribuir efetivamente para a formação humana, integral e crítica dos indivíduos.

Toda prática educativa reflete princípios baseados numa concepção de sociedade e num contexto histórico para formar o homem. Todo grupo social, numa dada época histórica, possui um conjunto de valores de vida e de educação, que se expressam de forma abstrata e genérica, através das finalidades ou fins da educação, as quais exprimem, em última análise, as necessidades fundamentais da sociedade em questão. Além dos aspectos mencionados anteriormente, a importância da relação entre movimento e subjetividade não pode deixar de ser citada, pois se constitui em fator determinante para a sobrevivência e o desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. É necessário enfatizar que a importância dos movimentos não se restringe ao aspecto biológico, por definir que a capacidade do ser humano de mover-se é mais do que uma simples conveniência que lhe possibilita andar, jogar e manipular objetos; ou seja, ela é um aspecto fundamental do nosso desenvolvimento evolucionário.

Sendo uma prática pedagógica, a Educação Física originou-se das aspirações da sociedade na Europa nos fins do século XVIII e início do século XIX⁸. O uso dos exercícios físicos compreendia-se como receita e remédio. Acreditava-se que, independentemente das condições materiais dos trabalhadores, era possível formar um corpo saudável e disciplinado, ou seja, perfeito para os ideais humanistas.

Por esse fato, os exercícios físicos tinham certa consideração das autoridades estatais, porque faziam parte dos cuidados físicos com o corpo e eram considerados fatores higiênicos, além de pertencerem também os seguintes hábitos: tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos. Cogitava-se que a construção da nova sociedade e os cuidados com o corpo possuíam uma ligação intrínseca.

Em nossos dias, atividade física passou a ser sinônimo de esporte. A esportivização das práticas corporais (inclusive da ginástica) consiste numa das principais características da cultura corporal na atualidade. E com ela acentua-se o já conhecido processo de “educação do corpo/endireitamento do corpo”. Com agravantes advindos principalmente de dois aspectos: da concepção positivista de ciência. Que ainda predomina nos meios acadêmicos, e da visão capitalista de sociedade e de cultura, na qual imperam a lógica utilitarista da produtividade e do lucro e o hiperconsumo, aliados à indústria do lazer (AYOUB, 2007, p. 37).

Ainda com a nomeação de origem, a Educação Física, no início do século XX, seguiu o seu percurso, sendo inserida como uma atividade complementar ao plano geral da educação. Azevedo (1920) defendeu que, entre os hábitos higiênicos que competiam à escola criar no desenvolvimento do seu programa de educação sanitária, decerto, o mais importante seria o hábito do exercício, fácil de adquirir, como todos os outros, na idade plástica da infância e da adolescência.

O objetivo higiênico durou graças às instituições militares, religiosas, educadores da “nova escola” e Estado, que eram concordes desta pressuposição. Assim, a “educação física” se perpetuou, no âmbito escolar, com a ideia de promotora de saúde, por não haver críticas

⁸ “Desde o século XIX, várias “educações físicas” foram produzidas e legitimadas. Pode-se pensar a educação física como um conceito alargado (relativamente à educação higiênica/educação dos corpos), como prescrição de métodos e de exercícios físicos e/ou corporais (também denominados exercícios gymnásticos e/ou atividade física), ou como um componente curricular (atividade ou disciplina escolar). São mudanças e matizes que revelam, também, o movimento de reconstrução permanente da própria instituição escolar. Assim sendo, torna-se importante escapar, aqui, de uma perspectiva evolucionista que aprisiona, na cronologia, um idealizado progresso linear: da educação física (sentido alargado) para a gymnastica (seus métodos); desta para a educação física (componente curricular) e desta para a educação física/esportiva (que pode ou não estar na escola).” (LINHALES, 2006, p.18)

teoricamente consistentes e, principalmente, em virtude da escassez de recursos humanos pedagogicamente qualificados para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao professor de educação física compete, pois, (e não há exagero algum nesta afirmativa) dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-lo com o período de evolução orgânica, inculcando prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios, que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes, que determinaram. [...] Mas como realizar estas atribuições amplíssimas que lhe são impostas, sem conhecer os órgãos do movimento, a fisiologia do trabalho muscular, os seus efeitos sobre a circulação, a respiração e sistema nervoso, e a necessidade de um método progressivo, que possa evitar o mais possível a fadiga e fornecer-lhe a base para a apreciação dos diferentes sistemas de educação individual e coletiva? (AZEVEDO, 1920, p. 91).

A esportivização da Educação Física como um complemento do currículo escolar e a sua caracterização como uma atividade essencialmente prática comprova, com certa facilidade, o reducionismo à dimensão puramente física. O modelo de Educação do Corpo baseado no cuidar de si adquiriu um papel supervalorizado na medida em que ela pode estruturar programas de trabalho, atendendo às necessidades biológicas ou criando um ambiente adequado, tornando-se, assim, uma atividade auxiliar e promotora da saúde do aluno.

Por isso, a necessidade do conhecimento científico, por parte do profissional desta área, torna-se cada dia mais indispensável, quando se refere ao nível em que se encontram seus alunos, no que tange às capacidades físicas, para a elaboração dos programas de aulas para suprir às deficiências do discente. Hoje, a Educação Física Escolar, de forma geral, resume-se à iniciação e ao treinamento de modalidades esportivas, gerando a massificação do discurso da “qualidade de vida” dos alunos.

O fenômeno é tão amplo que o esporte da escola transformou-se em esporte na escola; o professor, por sua vez, tornou-se uma espécie de orientador-treinador. Constatamos também, com frequência, a existência de aulas recreativas sem aprendizagem e práticas corporais sem significado para os educandos.

Social e culturalmente, os movimentos assumem uma significância diante da efetivação da comunicação, da expressão da criatividade e a dos sentimentos, propiciando, assim, que o ser se relacione com outra existência, aprenda sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer e aprender sobre o meio social em que vive. É importante ressaltar que as práticas corporais se constituem num sistema complexo com inúmeros subsistemas. Enfim, o

comportamento adquire novas formas, baseando-se nas experiências e, quando uma habilidade é realizada, o sistema, em sua totalidade, é acionado.

É preciso enfatizar que esse processo de construção do conhecimento e de aquisição de habilidades supera a concepção estática dos processos de aprendizagem, sendo mais que a simples adaptação ou aquisição, envolve um processo dinâmico e criativo, com a aprendizagem e o ensinamento de todos os envolvidos.

A naturalidade com a qual o ser humano realiza o movimento faz com que muitas vezes se ignore o grau de complexidade e a importância do referido movimento para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Esses aspectos tornam o processo flexível, ou seja, possibilita percorrer vários caminhos para se chegar ao mesmo local. Todo movimento é inteligente e deve ser intencional, possuindo sentido e significado. Tal intencionalidade deve ser despertada, ao ser solicitada a realização de movimentos pelos alunos. O professor deve considerar que, ao realizar movimentos, os alunos são sujeitos.

Por conseguinte, a Educação Física esteve presente nas escolas com um histórico de supervalorização do aspecto físico, em detrimento de outros fatores que compõem o comportamento humano, cuja prática pedagógica desses profissionais se limita ao aprendizado do movimento pelo movimento, através de repetições, de maneira mecânica; ou seja, apenas o aspecto objetivo do ser humano é estimulado em suas intervenções.

Sem dúvida, insistir na perpetuação da prática pela prática tem sido o principal motivo para a desvalorização pela qual passa este componente curricular que, apesar de ter possibilidade de contribuir de maneira mais significativa na formação humana, permanece atuando de forma descompromissada, não-sistemática, ratificando a visão disseminada em sociedade de que a Educação Física visa apenas ao aspecto biológico.

A educação do corpo ocupou um espaço privilegiado ao servir de ligação entre teoria e prática, dentro do projeto conservador para a sociedade europeia do século XIX. Por isso, é preciso refletir mais atentamente sobre as preocupações educativas dos métodos ginásticos. A tarefa da instrução elementar estava muito clara e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão de princípios educativos.

Cabia à instrução e à ginástica e, posteriormente, ao esporte formar as crianças e os jovens – futuros cidadãos-trabalhadores⁹ – disciplinando-os e preparando-os para

⁹“Nessa instância, a cidadania é preparada e concebida como universal e a educação física não se restringe àqueles que têm força e coragem: o corpo é um só, ele é entendido como máquina e não mais como fonte de pecado; o homem é igual por natureza e, assim, precisa ser concebido tendo em vista a atividade produtiva” (MENEZES, 2005, p. 24).

desempenhar determinados papéis sociais, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando. Portanto, a ginástica educativa elementar devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do processo formativo, pois, da escola, dependia o futuro de toda uma sociedade.

É assim que se pode versar a questão fundamental de toda filosofia da educação: que é o homem para que se deva ser educado? Essa questão implica, por si mesma, uma resposta: ser educado é não ser, de começo, aquilo que somos, é ter de conquistar seu ser; cada homem é um ser que cumpre fazer (REBOUL, 1974, p. 122).

O papel esperado da escola e do professor seria o de encaminhar o aluno para a civilização, fazendo-o, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada. Reservava-se à instrução pública uma tarefa muito importante no projeto de construir a ordem e disseminar a civilização. Esta passagem reflete a clareza do educador em relação ao projeto nacional e estabelece o seu compromisso, como agente do Estado, com a difusão e edificação da instrução pública.

Valores como ordem, respeito à autoridade, à igreja e à própria Pátria foram estimulados, recuperados, lembrados, ou reaprendidos, pelo conjunto da sociedade; por isso, todo um processo pedagógico foi posto em prática visando a restabelecer aqueles princípios e difundi-los para as novas gerações. Desse modo, uma educação do corpo ocupou um papel central na constituição, propagação e ampliação do modelo de sociedade hierarquizada e centralizada.

A ginástica contemporânea ainda permanece fortemente vinculada à conquista da saúde, orientando-se por uma visão limitada que restringe a compreensão de saúde a um corpo estritamente biológico, individual, a um ser humano a-histórico, descontextualizado da sociedade na qual está inserido. Somam-se a isso as influências do processo de esportivização da cultura corporal que também a afetam (AYOUB, 2007, p. 38).

Considerando a pertinência deste tema, evidenciada na linha de raciocínio exposta até o momento, o saber transforma-se, no século XIX, numa ambição fundamental na condução do pensamento científico emergente, não só pelo seu valor utilitário, mas também pela maneira excepcional de atingir um conhecimento fundamentado, por sua vez, como forma de introduzir o indivíduo no caminho seguro para o seu progresso e a sua civilização.

As dúvidas existentes quanto às condutas mais adequadas a uma vida mais harmoniosa seguiam a rota que levaria ao aprimoramento em vista de uma formação apoiada, principalmente, na sistematização e experimentação. A escola, desde seu primórdio, surgiu

com o intuito de suprir as necessidades da família em educar seus filhos para a sociedade e para a vida produtiva. Educar não é função somente da escola, pois os vários segmentos da sociedade e a família devem contribuir também para que isso aconteça.

O perigo permanente, portanto, é que o cabedal de instrução formal se torne exclusivamente a matéria de ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática. Podem assim perde-se de vista os interesses permanentes da sociedade. A preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolos. [...] Por essa razão, um dos mais ponderosos problemas com que a filosofia da educação tem de arcar é o modo de conservar conveniente equilíbrio entre os métodos de educação não formais e os formais, e entre os casuais e os intencionais (DEWEY, 1979, p. 9).

Além de qualificar o estudante para o mundo laboral, a escola também tem como um dos atributos a preparação dos alunos para o convívio de forma harmoniosa em sociedade, formando o cidadão para intervir na vida pública. Ressaltamos que, não apenas a educação é direito humano fundamental, assegurado pela Constituição Federal, mas também o acesso a ela, às condições de permanência e à qualidade da mesma para, assim, ser possível constituir cidadãos autônomos e críticos.

É evidente a necessidade de educar; demasiado urgente a necessidade de efetuar uma mudança em sua atitude e seus hábitos para que se possa deixar de levar suas conseqüências. Desde que, em relação a eles, nosso fim primacial é habilitá-los a participar da vida em comum, não podemos deixar de examinar se estamos ou não criando as aptidões que garantirão esse resultado. Se a humanidade progrediu alguma coisa compreendendo que o verdadeiro valor de toda instituição é seu efeito caracteristicamente humano – seu efeito sobre a experiência consciente – podemos acreditar que esta lição foi, em grande parte, aprendida ao contacto com os jovens (DEWEY, 1979, p. 7).

O campo da instrução pública teve um papel destacado no processo de difusão da pedagogia da contemporaneidade. A escola tinha e tem como objetivos formar e educar os indivíduos para ocupar seu lugar na sociedade: é, portanto, uma instituição fundamental no processo de produção/reprodução social. Inserida numa sociedade hierarquizada, restou a ela reproduzir no seu interior o conjunto dessas relações e, por extensão, devolver à mesma sociedade indivíduos que reproduziriam esses valores nas suas práticas quotidianas.

A cultura ‘física’, corporal, foi sendo desenvolvido historicamente através de uma intervenção e controle nos hábitos da família e da sociedade em relação ao corpo. Esta alteração foi auxiliada pela escola, uma das instituições responsáveis pela normalização das condutas e sentimentos, sendo a educação – responsável pela transmissão de modelos sociais e difusora de

idéias políticas – inscrita nas preocupações em torno do corpo, do sexo e do intimismo psicológico, a partir de então impregnado pela norma terapêutica. Norma que no final do século XIX, elegeu a educação física e as práticas corporais daí decorrentes como elementos importantes para a normalização das condutas e sentimentos pretendidos pela sociedade que se delineava. Em que medida isso se confirmou é que buscamos elucidar. (SILVA, 2009, p. 40)

Para garantir a hierarquia entre os três mundos e constituir uma sociedade fundamentada na ordem e na civilização, o grupo hegemônico apregou a necessidade de estabelecer um Estado forte. Nesse sentido, a centralização política e administrativa pressupunha a edificação de uma rede de ações que levassem o projeto central a todos os pontos do vasto Império.

Em especial, a grande contribuição dessa educação do corpo perante o exercício físico situava-se nas possibilidades de oferecer ao indivíduo um completo autodomínio da sua natureza corporal. Pelo exercício físico, facultavam-se, basicamente, as possibilidades do aluno adquirir o hábito de vencer a si mesmo, fazendo-se senhor absoluto das suas faculdades. Era através da sua prática moral que o corpo dispunha de um mecanismo próprio de estruturação e reestruturação sem recorrer a agentes externos.

Nessa perspectiva, compete a nós, “educadores do corpo” (ou simplesmente educadores), superar os equívocos do passado e do presente e imaginar uma ginástica contemporânea que privilegie, acima de tudo, a nossa dimensão humana, o que quer dizer o ser humano-cultura e não o ser humano-máquina, o ser humano-sujeito e não o ser humano-objeto (AYOUB, 2007, p. 39).

Considerando-se o fato de que o desenvolvimento humano envolve um complexo e vasto acúmulo de conhecimentos de diversas áreas – como: Humanas, Biológicas, Sociais, Saúde, e Artes – ressaltamos que o desenvolvimento não deve ser relacionado apenas ao aspecto intelectual, posto que há variáveis diversas de desenvolvimento, entre os quais: sócio-afetivo, relacional, comportamental e profissional.

Apesar dos avanços alcançados nessas áreas, há ainda muito a se pensar sobre fenômenos subjetivos, ou seja, o conhecimento interior. Tal aspecto merece destaque, pois está claro que não somos apenas seres com músculos, ossos e nervos. Somos mais complexos, possuímos sentimentos, emoções, valores que interferem diretamente no nosso corpo e em nossa vida. Percebemos que o ser humano, principalmente no último século, concentrou-se muito no desenvolvimento da ciência e tecnologia – o que, sem dúvida, melhorou nossas condições materiais de vida. O racionalismo científico postulou o mito da objetividade

científica, forçando-nos a reproduzir os conhecimentos objetivamente, isentando-nos de nós mesmos.

Esse enfoque tecnicista fragmentou a educação, priorizando o acúmulo de conhecimento, a competição acirrada, o que provocou uma desestruturação do ser humano que, por sua vez, reflete na realidade mascarada de nossa sociedade e que nos conduz à perda dos valores fundamentais da espécie e a uma alienação da consciência. Estamos em meio a uma perigosa inversão de valores. É importante destacar que o corpo é a unidade de que dispomos para nos movimentar, agir, sentir, identificarmo-nos e relacionarmo-nos com os outros seres no mundo e que, muitas vezes, acaba sendo esquecido. A vida é movimento e, pela emoção, o ser humano une-se a outros seres humanos, vivenciando-os e vivenciando-se no intuito de superar dificuldades ou de integrar sequências do cotidiano.

Assim estabelecido, as bases do pensamento que sustentam a concepção de Corpo Objeto, passamos agora a discutir como o Corpo Próprio é entendido como nosso ponto de vista sobre o mundo. Segundo Merleau-Ponty, o corpo dirige-se ao mundo numa relação intencional, que se refere à existência construindo o modo de ser. Dizer que o sujeito está encarnado no mundo é afirmar que suas significações compõem uma rede de relações manifestada por uma ação motora intencional, que se dirige constantemente para o mundo.

4 O CORPO PRÓPRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

4.1 - A Crítica ao Dualismo Cartesiano

A problemática levantada nesta tese leva-nos, inevitavelmente, a buscar a compreensão do local onde estão situadas as bases que nos ajudam a considerar o Corpo Próprio como princípio educativo. Para tanto será necessário primeiro, discutir e entender porque Merleau-Ponty critica os princípios filosóficos norteadores do dualismo cartesiano. Não obstante, tal dualismo tem sido uma força predominante e modeladora da cultura, da ética e dos sistemas de valor. À alma e ao corpo têm sido designados atributos e conotações distintos.

No mundo ocidental, a concepção dualista parece ainda ocupar a base de um sistema cultural resultante da idéia de um corpo objeto. A antiga cisão entre corpo e alma manifestou uma dicotomia conceitual que, inegavelmente, trouxe importantes conquistas, mas também provocou no ser humano a percepção dividida da sua própria imagem. Segundo Descartes, o homem apresenta-se constituído por duas substâncias: a *Res cogitans* e a *Res extensa*, que não têm entre si, absolutamente, nada em comum. Há uma ordem das coisas e uma ordem dos pensamentos; Deus, dentro das suas próprias razões, uniu paralelamente estas duas realidades contraditórias. O homem, fruto desta aliança, manifesta a sua consciência e a sua filosofia numa ordem de pensamento, que não tem acesso direto à ordem corporal. Deste modo, insistiu na ideia de uma essência puramente espiritual e de uma matéria puramente geométrica e mecânica. Dentro deste parâmetro, é incompreensível a união, no homem, de uma consciência e de um corpo. Estas duas substâncias que representam o ser aparecem como distintas. Assim sendo, o homem aparece quase como um piloto guiando uma máquina.

Não há nada que a natureza me ensine mais explicitamente, nem mais sensivelmente, senão que tenho um corpo que fica indisposto quando sinto dor, que tem necessidade de comer ou de beber quanto tenho os sentimentos da fome ou da sede, etc. A natureza me ensina, também, por estes sentimentos de dor, fome, sede, etc. que não estou apenas alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, porém, mais do que isso, a ele estou ligado mui estreitamente e de tal modo confundido e amalgamado, que me componho como um único todo com ele. Pois, se assim não fosse, quando meu corpo está ferido, eu não sentiria por isto dor, eu que sou apenas uma coisa que pensa, mas perceberia esta chaga apenas pelo entendimento, como um piloto percebe pela vista se algo se rompe em sua nave; e quando meu corpo tivesse necessidade de beber ou comer, eu saberia simplesmente isto mesmo, sem ser avisado por sentimentos confusos de fome e sede. Pois, de fato, todos estes sentimentos de fome, sede, dor, etc. não passam de certas

maneiras confusas de pensar oriundas da união e como que da mistura do espírito (mentis) com o corpo (cum corpore) (DESCARTES, 1988, p. 68).

Seguindo esta direção, é importante esclarecer que a grande dificuldade da Teoria Cartesiana, da interação corpo-alma, repousa na explicação da causalidade física, em que toda a ação física corresponde a um impulso mecânico. No sentido abordado, “a alma” será cuidadosamente diferenciada do chamado “Princípio vital”; pois, na teoria cartesiana, não existe alma vegetativa, nem sensitiva, os fenômenos vitais pertencem simplesmente à mecânica do corpo e a alma é tão somente o princípio do pensamento consciente. Inclusive o próprio Descartes renunciou, por várias vezes, a este termo ALMA que, em virtude da influência escolástica, está sujeita a muitos equívocos.

Mas eu, tendo cuidado que o princípio pelo qual somos alimentados é inteiramente diferente daquele pelo qual pensamos disse que o nome alma, quando se refere ao mesmo tempo a um e a outro, é equívoco, e que, para tomá-lo precisamente como esse primeiro ato ou essa forma principal do homem, ele deve ser somente entendido como aquele princípio pelo qual pensamos; desta maneira, chamei-o o mais das vezes pelo nome de espírito, para evitar equívoco e essa ambigüidade. Pois não considero o espírito como uma parte da alma, mas como toda a alma pensante (DESCARTES, 1988, p. 114-115).

No entanto, os “diversos dualismos” apresentados nas correntes filosóficas, nada mais são do que termos opostos de uma realidade estabelecida dentro de um contexto ordenado e realista, exprimindo-se através de uma atmosfera, por vezes, valorativa. Perante este debate clássico, Le Camus adverte e recomenda uma maior atenção a esta polêmica filosófica. Segundo ele, este assunto é geralmente reconduzido a um processo instruído às pressas e pouco aprofundado, dentro de uma visão simplista das coisas.

A confusão inadmissível reside no fato de que Descartes não “distinguia absolutamente” [...] o espírito da alma, e esta assimilação das MENS e da PRIMA era insuportável para os homens de ciência de que iremos falar. O reconhecimento das capacidades afetivas, cognitivas e conativas do homem é da ordem da constatação; a afirmação da existência de uma alma imortal é da ordem da crença. Nenhum raciocínio jamais permitiu passar de uma ordem para outra, da primeira proposição, que se impõe àqueles que crêem no eu e aos que não crêem, à segunda proposição que resulta de uma adesão a uma verdade de fé. Nunca alguém demonstrou que “este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele” [...] e entre os leitores da época, apenas os cristãos poderiam estar de acordo com esta convicção. [...] toda a história da escola francesa de Psicomotricidade mostra, ao contrário, que esta distinção entre RES COGITANS e a RES EXTENSA não resiste à análise científica (e apenas tem sentido se admitirmos a existência de Deus e a imortalidade daquilo que em termos religiosos é chamado “a alma”), que o corpo não poderia ser concebido como morada provisória e não necessária

ou para falar à maneira de descartes, como um conjunto de “ossos, nervos, músculos, veias, sangue e pele” [...], que a psique (substantivo preferido doravante, “a espírito”) não poderia ser concebida como um poder imaterial de decisão e controle ou, para falar à maneira de Descartes, “uma coisa que não participa de nada daquilo que pertence ao Corpo” (LE CAMUS, 1986, p. 17 – 18).

Todavia, não há dúvida de que, no homem, o espírito e a matéria se unem. Esta relação é tão íntima que o próprio Descartes não desconsiderou a união entre espírito e corpo. Para ele, a “alma” age sobre o corpo, em situações, por exemplo, quando expressamos a vontade de nos mexer e nosso corpo executa o movimento; quando um choque, ou uma pancada, no físico, produz uma dor consciente.

É claro que a alma e o corpo são sujeitos a uma união de fato; porém, Descartes sustenta uma independência entre ambos. O caráter incompreensível desta relação constituiu-se, para os discípulos de Descartes, um problema difícil a resolver. Se o espírito e o corpo são duas “substâncias”, cujas características são contraditórias, é possível concluir que a sua interação, ora permanece um mistério, ora deve ser negada. E, caso seja negada, esta hipótese obriga-nos a considerar entre os estados internos e os movimentos do corpo a existência, pelo menos, de certo “paralelismo”.

É esse erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensão e com funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensão e inatingível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro. (DAMÁSIO, 1996, p. 280)

É necessário observar que, na época Moderna, a tendência materialista prevaleceu, por vezes, sobre a égide de um Mecanicismo. Dentro desta concepção, a realidade é constituída por “Corpos em Movimento”. Conforme Ferrater Mora (1978), estes corpos são considerados como um só corpo orientado por leis mecânicas, desembocando numa generalização de mecânica, a qual foi definida como a “ciência do movimento”.

Nesta direção, as teorias de Newton, não apenas mostraram-se fiéis representantes da mentalidade acima referenciada, como também se consagraram como modelo predominante no universo científico. Prigogine & Stegers (1991) destacam o sucesso alcançado pela “ciência newtoniana”. Para eles, tal concepção lançou as bases do empreendimento científico que, até hoje, ainda representa um sistema de referência.

Doravante é newtoniano tudo o que trata de sistema de leis, de equilíbrio, tudo o que reativa os mitos da harmonia onde podem comunicar a ordem natural, a ordem moral, social e política. O sucesso newtoniano reúne desde então os mais diversos projetos. Certos filósofos românticos da natureza descobrem no mundo newtoniano um universo encantado, animado pelas forças mais diversas. Os físicos mais “ortodoxos” vêem nele um mundo mecânico e matematizável regido por uma força universal. Para os positivistas é o êxito de um procedimento (PRIGOGINE & STEGERS, 1991, p. 20).

O objetivo é perceber que as ideias oriundas do cartesianismo, de certa maneira, permitiram a construção das bases de uma ciência objetiva de natureza, gerando com isso uma noção de homem, manifestada através de um “mecanismo”. Contudo, ressaltamos que, por outro lado, criou-se também, dificuldades na resolução da união entre espírito e corpo. De fato, o organismo humano surge então como uma máquina de um tipo mais complexo. O organismo torna-se um objeto exterior, que se apresenta aos olhos dos filósofos cientistas como um aspecto a ser desvendado e dominado. A teoria do animal-máquina, em geral, e do homem-máquina, em particular, preconizada por Descartes, influenciará durante muitos séculos as teorias e a inteligência dos homens de ciência.

Quero dizer que, ao tentar saber o que é o homem, um filósofo como Descartes submetia a um exame crítico as idéias que se apresentavam a ele – por exemplo, as de espírito e de corpo. Ele as purificava, expurgava-as de qualquer espécie de obscuridade ou de confusão. Enquanto a maioria dos homens entende por espírito algo como uma matéria muito sutil, ou uma fumaça, ou um sopro – seguindo nisso o exemplo dos primitivos -, Descartes mostrava limpidamente que o espírito não corresponde a nada de parecido, ele é de uma natureza completamente distinta, já que a fumaça e o sopro são, a seu modo, coisas, ainda que bem sutis, ao passo que o espírito não é absolutamente uma coisa, não habitando o espaço, disperso como todas as coisas por uma certa extensão, mas sendo, pelo contrário, completamente concentrado, indiviso, não sendo nada mais, finalmente, do que se recolhe e se reúne infalivelmente, que conhece a si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 42).

O organismo passa a ser entendido como um ajustamento de sistemas que pressupõe uma vocação unitária, não encontrada nas máquinas em geral. Novas concepções surgem enaltecendo a especificidade da vida. Assim, o mecanismo vai sendo substituído por aqueles defensores do vitalismo. Estes últimos admitem que os seres humanos não são máquinas insensíveis, como acreditava Descartes, mas seres vivos, que sofrem e que se alegram. A experiência da vida deixa de ser uma simples resultante de uma reunião de partículas materiais. Ela invoca o surgimento da inteligibilidade própria, inseparável da matéria, cujo destino ultrapassa os efeitos da causalidade mecânica.

Só que, segundo Descartes, quase não podemos falar dessa união da alma e do corpo, podemos apenas experimentá-la pela prática da vida; para ele, qualquer que seja nossa condição de fato e mesmo se de fatos vivemos, segundo seus próprios termos, uma verdadeira “mescla” do espírito com o corpo, isso não nos tira o direito de distinguir absolutamente o que está unido em nossa experiência, de manter em direito a separação radical do espírito e do corpo, que é negada pelo fato de sua união e, finalmente, de definir o homem sem se preocupar com sua estrutura imediata e tal como ele aparece a si mesmo na reflexão: como um pensamento esquisitamente vinculado a um aparelho corporal, sem que a mecânica do corpo ou a transparência do pensamento sejam comprometidas pela sua mescla (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 47).

Foi a partir do final do século XIX, que os postulados do cientificismo começaram a ser colocados como aqueles orientadores do conhecimento objetivo. O progresso da química fisiológica e, sobretudo, o estudo do cérebro, encabeçaram a explicação materialista do espírito. A mentalidade científica ascende de tal forma que passa a ser modelo predominante, estabelecendo aprofundamento (a partir de novas descobertas) deste universo até então “desconhecido”. O racionalismo científico postula o mito da objetividade. Aprendemos que temos que conhecer objetivamente, isentos de nós mesmos. Esse enfoque tecnicista fragmentou a educação, priorizando o acúmulo de conhecimento, a competição acirrada, o que provocou uma desestruturação do ser humano que, por sua vez, reflete-se na realidade violenta de nossa sociedade e conduz-nos à perda dos valores fundamentais da espécie e a uma alienação da consciência. Estamos em meio a uma perigosa crise de valores.

A psicologia se afirmou como uma ciência do comportamento. O estudo das doenças da linguagem e da memória permitiu localizar no córtex, os centros motores e sensoriais, cujas lesões, posteriormente, passaram a ser associadas às perturbações das funções psicológicas. De um modo geral, a atividade mental é inteiramente condicionada à atividade orgânica. O pensamento consciente passou a ser uma função da matéria viva.

É assim uma tendência bastante geral reconhecermos entre o homem e as coisas não mais essa relação de distância e de dominação que existe entre o espírito soberano e o pedaço de cera na célebre análise de Descartes, mas uma relação menos clara, uma proximidade vertiginosa que nos impede de nos apreendermos como um espírito puro separado das coisas, ou de definir as coisas como puros objetos sem nenhum atributo humano. Voltaremos a essa observação quando, no final dessas conversas, examinarmos como elas nos conduzem a imaginar a situação do homem no mundo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 27).

A opção dualista afirmou-se como base de nossa cultura ocidental, resultando numa concepção de um “corpo instrumento”. Dentro desta concepção, como já havíamos

mencionado, as questões educativas giraram em torno do essencial à mente, restando ao corpo apenas a participação secundária no processo do desabrochar da mente. Essa diferença aparece realmente a partir de um ponto de vista metodológico, posto que, quando se deseja conhecer os alicerces epistemológicos desta relação (de um lado, a essência do *cogito*; de outro, a ciência objetiva da natureza).

A tradição cartesiana habituou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268).

Em resumo, o entendimento do corpo, na complexa vida humana, ainda não se encontra devidamente esclarecido; da mesma maneira, o antigo desprezo do corpo parecia estar resolvido. A ideia de um corpo objeto, assimilado a um funcionamento material, tornou-se um objeto de consumo frequente, vulgarizado por publicações de toda espécie; revista de saúde e literatura comum para o uso das massas.

Nesta perspectiva mecanicista, para alcançar a natureza real das coisas é preciso evidenciar, ou melhor, ver o fato pronto, complexo; para analisar a natureza do fato, é necessário entender as partes das quais é formado; e por último sintetizar, quer dizer, separar as partes pela semelhança e juntá-las de maneira diferente, buscando a relação entre elas, testando-as. Ao relacionar as partes e o funcionamento do fenômeno, consegue-se organizá-lo e, a partir daí, manipulá-lo.

As coisas não são, portanto, simples *objetos* neutros que contemplaríamos entre nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23).

Uma vez admitido o ponto de vista do “corpo instrumento”, fica claro o destaque da fisiologia¹⁰ como a ciência que abrange o estudo do movimento. Quando o objetivo são os

¹⁰ “O que nos permite tornar a ligar o ‘fisiológico’ e o ‘psíquico’ um ao outro é o fato de que, reintegrados à existência, eles não se distinguem mais como a ordem do em si e a ordem do para si, e

aspectos exteriores do movimento humano, é inevitável a recorrência às leis fundamentais da mecânica, uma vez que o corpo do homem recebe as mesmas influências das leis mecânicas, como ocorre com qualquer objeto.

O advento do “homem máquina” tornou-se uma realidade diária, justificando, na prática, a opção de um dualismo. A busca do corpo perfeito constitui-se uma forma de alienação que alimenta um modelo de ação cotidiana, tornando o corpo cada vez mais um simples objeto, reduzido em si mesmo. Ainda que o corpo humano seja considerado uma máquina, é, sem dúvidas, uma máquina vital, que se move, regula e ajusta-se de forma autônoma, governada pela força de vontade e inteligência. É de grande importância destacar que o indivíduo, dentro do processo educacional, não só recebe informações como também possui a capacidade de reflexão de interpretar o meio em que vive, possibilitando assim, o desabrochar da consciência, percebendo-se como um ser único capaz de conduzir sua própria vida com autonomia.

Nesse momento, atingiram-se as fronteiras das concepções da filosofia contemporânea, em que a questão corpo-espírito começou a ser revolucionada. O corpo deixou de ser visto como um simples objeto no espaço, pelo qual podia ser visto, tocado, ou explorado por métodos científicos e passou a ser entendido e experimentado a partir do próprio interior. A expressão “tenho um corpo” foi substituída por “eu sou um corpo”. Dessa maneira, ele deixou de ser aquele objeto mais exterior, como um ter, e tornou-se o próprio ser.

O organismo e suas dialéticas monótonas não são, portanto, estranhos à história e como que inassimiláveis por ela. O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 130).

Sem dúvida, a tese do corpo vivido aparece, de forma evidente, nos pressupostos teóricos que sustentam a concepção fenomenológica de Merleau-Ponty. O pensamento e a matéria se manifestam sob a égide de uma unidade, a oposição entre a consciência e o corpo cede lugar para um psiquismo que se reconhece com expressão do seu próprio corpo.

Encontramos aqui, pela primeira vez, essa idéia de que o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas. A próxima conversa nos mostrará que isso não é apenas verdadeiro para o espaço e que, em geral, todo ser exterior só nos é acessível por meio de

de que são ambos orientados para um pólo intencional ou para o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 129).

nosso corpo e é revestido de atributos humanos que fazem dele também uma mescla de espírito e de corpo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17 – 18).

A partir da constatação, que o pensamento ocidental associou a ideia de corpo à *res extensa*, ou seja, a uma substância material, as discussões em torno das questões educativas passam a refletir ideia de uma divisão entre corpo e alma, corpo e ser pensante. Assim, o princípio educativo moderno foi estabelecido na visão de corpo como objeto, distinto da sua subjetividade, ou melhor, da sua essência encarnada. Ao se reproduzir a clássica dicotomia perde-se de vista a noção de corporeidade, aspecto fundamental na compreensão do ser humano contemporâneo.

A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência. Foi a existência que encontramos no corpo aproximando-nos dele por uma primeira via de acesso, a da fisiologia. É-nos permitido então cotejar e precisar este primeiro resultado interrogando agora a existência sobre ela mesma, quer dizer, dirigindo-nos à psicologia (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 131).

Fica evidente que qualquer proposição dualista (seja ela metodológica ou Educativa), ou que esteja baseada nos postulados filosóficos do cartesianismo, implicará na continuidade da visão “tradicional” e “reduzida” de “Educar o corpo”, ou melhor, de uma de uma “Educação Física” proposta pela concepção Iluminista. Para a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, a dualidade impede que o homem possa ser concebido em sua totalidade. A ideia aqui discutida tem a intenção de evidenciar necessidade de se apontar os limites da concepção de Educação Iluminista, já que ela até momento permanece reforçando um dualismo insustentável e incoerente com a visão de mundo fenomenológico.

Neste sentido, cabe neste momento esclarecer que tanto as ideias cartesianas quanto as proposições iluministas reforçaram, e ainda continua a reforçar a concepção de homem, racional, que deveria ser disciplinado, e que necessitará ser orientado, a partir do princípio Educativo que reforçam o entendimento de um corpo instrumento. Portanto, Merleau-Ponty diverge da visão dicotômica do ser humano, estabelecendo um novo modo de conceber o corpo, que antes de ser um objeto, é nosso modo próprio de ser-no-mundo. É o corpo que realiza a abertura do homem ao mundo, colocado-o em contato com tudo que o cerca. A noção de corpo como objeto rompe a unidade fenomenológica do homem, cuja existência é corporal.

Diante do exposto, percebemos claramente a posição assumida pelo autor abordado, em relação aos estudos científicos sobre o movimento. É explícita sua crítica à filosofia

“mecanicista”, herança do dualismo cartesiano. Essa mentalidade é responsabilizada por estabelecer as bases do conhecimento científico ocidental.

Em todo o momento o referido autor colocou-se contrário à compreensão hegemônica das Ciências Positivas, preocupando-se constantemente em evitar cair na tentação das concepções “cientificistas”. Por outro lado, demonstrou também preocupar-se com a filosofia “mentalista”, originária da metafísica introspectiva. Em sua opinião, a psicologia clássica alimentou por muito tempo uma concepção abstrata, fomentadora de um subjetivismo especulativo.

Assim como a causalidade fisiológica, a tomada de consciência não pode começar em parte alguma. É preciso ou renunciar à explicação fisiologia, ou admitir que ela é total – ou negar a consciência ou admitir que ela é total; não se pode referir certos movimentos à mecânica corporal e outros à consciência, o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, eles só podem ser paralelos. Toda explicação fisiológica se generaliza em fisiologia mecanicista, toda tomada de consciência em psicologia intelectualista nivelam o comportamento e apagam a distinção entre movimento abstrato e o movimento concreto, entre o Zeigen e o Greifen (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 174 – 175)

Podemos constatar que todos os ramos do saber foram influenciados por uma perspectiva mecanicista de corpo, e sobretudo na educação que mostra-se ainda muito intelectual, baseada na abstração e no verbalismo. Nesta perspectiva, o corpo faz parte da constituição fundamental da Educação, perpetuando uma supremacia do Espírito em detrimento ao corpo, que ficou sobre a responsabilidade de um ramo menor – neste caso, a Educação Física.

É através da corporeidade e da motricidade que o corpo expressa as características essencialmente humanas, pois o impregna de sentido e significado, diferenciando-o do corpo-máquina. Segundo Merleau-Ponty, as essências encontram-se na existência. Na última década, a relação corpo-alma foi marcada pelo crescimento de estudos científicos, que trouxeram uma verdadeira renovação nas relações que o homem estabeleceu com o mundo. A manifestação dinâmica da corporeidade é a originalidade e a criatividade. Cada pessoa é o princípio de suas ações, de sua capacidade de governar-se, tendo em vista sua liberdade. Fundamentalmente, o ser humano é livre para se realizar como pessoa e, por isso, responsável pelo seu projeto pessoal e social de vida. O Ser humano é simultaneamente uma totalidade e uma exigência de abertura e contato com os outros, em busca de autonomia. Este princípio orientou, e continua a determinar a educação e os seus desdobramentos, ou seja, o trabalho, a vida econômica, política e social.

Nesse sentido, o indivíduo é percebido como uno, manifestando seus sentimentos e suas ações num todo vivido. O que se diz agora é que as formas psíquicas (o vivido) são exatamente simbolizadas pelas formas psicológicas objetivas. O Corpo Vivido torna-se a ligação entre o sujeito e o mundo, e, por essa razão, ele não pode ser puro fisiologismo. Foi Merleau-Ponty quem nos mostrou a existência de diversas maneiras de manifestação do corpo. Nossas experiências constituem a fonte de todo o conhecimento, sendo este adquirido no próprio mundo, um mundo que existe ao nosso redor e que só passa a existir efetivamente para nós quando lhe atribuímos um sentido. O mundo está aí mesmo, ele é inesgotável, pois o conhecimento que podemos ter dele é em perspectiva, ou seja, há várias possibilidades ou ângulos para apreendê-lo, dependendo das nossas vivências. Sendo assim, a consciência está ininterruptamente voltando-se para o mundo e buscando, através da essência, um contato mais direto e profundo com a existência ou, em outros termos, com o próprio mundo.

4.2 – O Conceito de Corpo Próprio em Merleau-Ponty

Como vimos anteriormente, 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 Vivido 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 que ele se relaciona.

Desta forma, a concepção de corpo de Merleau-Ponty opõe-se à perspectiva mecanicista da Filosofia e da Ciência tradicionais, alinhando-se a uma nova compreensão do corpo humano, baseada no entendimento das relações corpo-espírito, como unidade relacional e não como integração de partes distintas.

Portanto, o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

Por outro lado, a Fenomenologia de Merleau-Ponty atribuiu lugar central às experiências vividas na compreensão do mundo e do ser. Dentro dessa visão, o ser não se

define por explicações causais advindas da Biologia, da Psicologia ou da Sociologia, mas sim pelas experiências vividas. Merleau-Ponty considera ainda o corpo como um eixo na relação homem-mundo. Porém, refere-se ao corpo vivo, cheio de sentido, intenção e movimento, para então, perceber-se no mundo como um agente motriz. Para ele, a realidade do mundo é garantida pela intersubjetividade. O mundo não é só aquilo que pensamos, mas sobretudo o que vivemos. A consciência é constituída a partir da vivência no mundo. Ela não é encontrada no mundo, mas no nosso desdobramento nele, ou seja, a partir do nosso aprendizado.

Portanto sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de um ser total. Assim a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

Nesse momento, destaca-se o primeiro conceito-chave para o entendimento do princípio do corpo próprio. Trata-se do conceito de organismo inerente em seus pressupostos. Para Merleau-Ponty, o organismo é considerado como uma estrutura indecomponível de comportamento, cujas reações são unificadas e ordenadas. Portanto, o organismo nunca é um sistema em repouso, mas é sempre a sede de uma atividade: a necessidade de ação é a própria necessidade de viver.

Como o organismo nem sempre reage da mesma maneira ao estímulo proposto pelo meio, a necessidade de recorrer a um fator motivacional impõe-se. Podemos, portanto, afirmar que o comportamento de um organismo é uma atividade global que admite as direções com a significação que lhe demos acima, função das necessidades e da conscientização, que é o fundamento ou o princípio da unidade e do sentido de um ato. Ela confere ao comportamento seu caráter de ação por oposição à simples reação condicionada.

No âmbito do movimento humano e de sua interpretação, a explicação, segundo um modelo fisiológico, só terá valor quando procedermos ao exame da conduta quanto ao a priori do organismo “situado”. Em outras palavras, a fisiologia deve ser reintegrada à dialética do organismo e de seu meio. O estudo psicológico, precisando as relações significativas do indivíduo com sua situação exterior, deverá apoiar-se principalmente no conhecimento do comportamento.

Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que

fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe. [...] Portanto, nós não reduzimos a significação da palavra e nem mesmo a significação do percebido a uma soma de ‘sensações corporais’, mas dizemos que o corpo, enquanto tem ‘condutas’, é este estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual, por conseguinte, podemos ‘freqüentar’ este mundo, ‘compreendê-lo’ e encontrar uma significação para ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317).

Depois de situar a noção do organismo, no âmbito da fisiologia, o próximo passo é compreender como a análise psicológica está posicionada dentro da concepção de Corpo Próprio. Todavia, antes de estabelecer tal análise, é necessário primeiramente lembrar que tanto o modelo psicológico como o fisiológico estão dentro desta concepção – interligados a partir da recolocação da ideia de unidade.

Para o autor estudado, a pesquisa fisiológica é apenas uma forma de interpretar o organismo. Conforme a concepção do referido estudioso, é inadmissível realizar uma investigação na motricidade sem levar em conta o conhecimento das condições globais do comportamento, pois sem essas circunstâncias é impossível se realizar o estudo das condutas motoras. Os movimentos de um organismo deixam de ser apenas contrações musculares manifestadas num corpo, para serem entendidos como respostas globais orientadas por sua significação.

Ver-se-á que o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam a seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 110).

Nesse ponto, encontra-se a interdependência entre o “organismo-meio”, estabelecendo uma relação direta entre as características intrínsecas do ato (intenção) com aquelas que se manifestam nas realidades vividas pelo organismo. Para o entendimento desta questão, esse autor utiliza-se da denominação “estrutura de significação”, cujo elemento do mundo dá sentido ao comportamento do indivíduo, explicando a modalidade da sua resposta. Perante este ponto de vista, é possível que movimentos objetivamente semelhantes comuns, manifestem significações diferentes ao estarem relacionados às estruturas particulares da experiência vivida de cada indivíduo; em contrapartida, comportamentos motores (exterior) poderão traduzir a mesma estrutura de significação. Por conseguinte, Merleau-Ponty identifica mera dependência mútua entre o indivíduo e o mundo, comprovando, assim, a importância do meio social manifestada no campo psicológico.

O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece “subjetivo”, já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito. Portanto, com o mundo enquanto berço das significações, sentido de todos os sentidos e solo de todos os pensamentos, nós descobríamos o meio de ultrapassar a alternativa entre realismo e idealismo, acaso e razão absoluta, não-sentido e sentido. O mundo tal como tentamos mostrá-lo, enquanto unidade primordial de todas as nossas experiências no horizonte de nossa vida e termo único de todos os nossos projetos, não é mais o desdobramento visível de um Pensamento constituinte, nem uma reunião fortuita de partes, nem, bem entendido, a operação de um pensamento diretriz sobre uma matéria indiferente, mas a pátria de toda racionalidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

Quando analisamos o “organismo fisiológico”, estamos estudando a estrutura física do homem e o seu funcionamento; podemos até estudar o movimento nesse aspecto, mas ele não passará de um movimento biomecânico, objetivo e sem considerar a intencionalidade de um ponto de vista mais profundo. Quando nos dirigimos ao corpo fenomenal, por sua vez, o ser humano está sendo analisado em todas as suas instâncias: física, social, psicológica e espiritual, um corpo-sujeito, construtor da sua própria realidade; sendo assim, é a própria expressão da existência, como afirmava Merleau-Ponty (1999), pois sente, age, interage, aprende, recebe e doa, é um corpo vivido possuidor de uma linguagem, de uma história e de uma identidade, é singular no seu existir e no seu relacionar-se com o mundo.

Em outros termos, como nós o mostramos alhures, o corpo objetivo não é a verdade do corpo fenomenal, quer dizer, a verdade do corpo tal como nós o vivemos, ele só é uma imagem empobrecida do corpo fenomenal, e o problema das relações entre a alma e o corpo não concerne ao corpo objetivo, que só tem uma existência conceitual, mas ao corpo fenomenal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 578).

A visão de Merleau-Ponty é que o corpo não é algo só material, que não tem movimento próprio; para ela, somos o corpo, um ser no mundo, uma unidade existencial, na qual não há separação entre psiquismo e biológico. Pode-se considerar que nós não somos apenas um corpo biológico. Somos um corpo muito mais complexo, que se manifesta, expressa-se, identifica-se, comunica-se e cria; um corpo no mundo capaz de tomar suas próprias decisões diante da vida, e ser consciente; um corpo repleto de significado, cultura, ideologia.

Há, portanto, necessidade de se fazer uma distinção entre o Corpo Objeto ou Objetivo e o Corpo Próprio ou Fenomenal. O corpo objetivo é visto como um organismo fisiológico, aquele de que a anatomia e a fisiologia nos falam e do qual nos distanciamos,

vendo-o como objeto que obedece a leis físicas e fisiológicas. O corpo fenomenal é vivenciado por nós enquanto expressão e realização de nossas intenções, desejos e projetos. Neste sentido, percebemos o nosso corpo próprio como um espaço expressivo que nos possibilita comunicar com o mundo e o outro.

Somos seres no mundo como seres de presença – um corpo vivido e não meramente um conjunto de órgãos. É pelo corpo que transitamos no mundo e, ao fazermos isso, o corpo se torna “o veículo de ser no mundo...” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.22). Quando movemos o nosso corpo, é o corpo fenomenal que colocamos em ação, ou seja, o corpo como expressão.

Corpo Próprio possui uma intencionalidade pré-reflexiva. Quando queremos pegar algum objeto, atravessar uma rua, abraçar alguém, pular um obstáculo, chutar uma bola, não é necessário pensarmos que ações devem ser feitas para que isto aconteça, basta movimentarmos o nosso Corpo Próprio. Esse engajamento não-reflexivo, essa aceitação imediata ao mundo, mostra que estamos enraizados numa crença neste mundo na qual não há, em princípio, uma distinção entre pensamento e ato.

A consciência é o ser para coisa por intermédio do corpo. Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer quando ele o incorporou ao seu mundo, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação (MERLEAU-PONTY, 1999, p.193).

Quando executa um movimento conhecido, o corpo o faz automaticamente, porque este se encontra registrado na memória corporal. O nosso corpo possui o poder de aprender, de incorporar, reformular e jamais esquecer certos hábitos motores. Todo o nosso corpo, a cada momento, anuncia o nosso sentido e o significado de nossa existência.. No exemplo das mãos que se tocam podemos perceber a capacidade que o corpo tem de tocar e ser tocado simultaneamente.

Meu corpo, dizia-se, é reconhecível pelo fato de me dar ‘sensações duplas’: quando toco minha mão direita com a esquerda, o objeto mão direita tem esta singular propriedade de sentir, ele também. Vimos há pouco que as duas mãos nunca são o mesmo tempo tocadas e tocantes uma em relação à outra. Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não e trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que duas mãos podem alternar-se na função de ‘tocante’ e de ‘tocada’. Ao falar de ‘sensações duplas’ queria-se dizer que, na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante – neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 137).

A condição originária e ambígua do corpo é a de pertencer ao mesmo tempo à reflexibilidade e à visibilidade. É um corpo que se conhece sujeito e objeto de forma indivisível. Ao olhar as coisas e o mundo, ele se olha a si, na reversibilidade que lhe é própria, vendo-se vidente. A experiência de ver, sentir e tocar é única e individual. O corpo é possibilidade, visibilidade e reflexibilidade que possui um passado cujos acontecimentos se encontram registrados na memória corporal e um futuro que o torna sempre aberto ao mundo.

O corpo, que tanto pode sentir como pode ser sentido, ver como ser visto, não apenas objeto nem apenas sujeito; ele está entre os dois e é assim que devemos compreendê-lo: como Corpo Próprio ou Corpo Sujeito. Tudo aquilo que enquanto corpo vivemos e pensamos transforma-se em significações, significação que é essencialmente ato comunicativo.

O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Dessa forma, podemos compreender que o corpo não age por si só. É através dos movimentos vitais que surge o sujeito e as suas intenções. As suas ações revelam seus significados e constrói o seu comportamento, criando a sua história, a sua cultura perante a sociedade em que vive. Além de atender as suas necessidades vitais, o movimento corporal atende também as suas necessidades sociais, criam-se, então, movimentos simbólicos, ou seja, uma linguagem corporal.

Na obra de Merleau-Ponty, a perspectiva do corpo sujeito, como crítica ao modelo estrutural do corpo objeto (fragmento do mundo mecânico), configura-se como a linguagem sensível, confirmando assim as dificuldades do pensamento moderno, para traduzir a complexidade dos processos corporais do ser humano, com relação à perspectiva do ser e da experiência dos homens.

[...] O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional do que chamar uma mesa de mesa. Os sentimentos e as condutas passionais são inventados, assim como as palavras. Mesmo aqueles sentimentos que, como a paternidade, parecem inscritos no corpo humano são, na realidade, instituições. [...] No homem, tudo é natural e tudo é fabricado, como se quisesse, no sentido em que não há uma só palavra, uma só conduta que não

deva algo ao ser simplesmente biológico – e que ao mesmo tempo não se furte à simplicidade da vida animal, não desvie as condutas vitais de sua direção, por uma espécie de regulação e por um gênio do equívoco que poderiam servir para definir o homem. [...] Os comportamentos criam significações que são transcendentais em relação ao dispositivo anatômico, e todavia imanentes ao comportamento enquanto tal, já que este se ensina e se compreende. Não se pode fazer economia desta potência irracional que cria significações e que as comunica. A fala é apenas um caso particular dela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 257).

Para o corpo, existem significações encarnadas no mundo dado, o que conduz, segundo Merleau-Ponty, à ideia de que a liberdade consiste em pôr-se em situação. Isso aponta para uma análise existencial da relação entre a consciência e a coisa, por intermédio do corpo. O esquema corporal, com efeito, não é simplesmente experiência do corpo, mas experiência do corpo no mundo e, nessa medida, o hábito é fundamental porque renova esse esquema corporal, se posto como apreensão motora de uma significação motora.

O milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que restabelecem a unidade do objeto em uma dimensão nova, no momento em que eles a destroem. Assim, a atenção não é nem uma associação de imagens, nem o retorno a si de um pensamento já senhor de seus objetos, mas a constituição ativa de um objeto que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecera como horizonte indeterminado. Ao mesmo tempo em que aciona a atenção, a cada instante o objeto é reaprendido e novamente posto sob sua dependência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 59).

Toda vez que agimos intencionalmente ou executamos uma ação, é a essência da consciência que se manifesta. Nesse sentido, consciência é expansão para o mundo, abrindo-se para uma ligação com aquilo que se está perceptível. Mas a consciência não efetua apenas o movimento de expandir-se para o mundo. Ela também intenciona e estrutura as próprias vivências. Este é o movimento pelo qual a consciência abrange as vivências, permitindo visualizá-las nitidamente. Refletir, então, passa a ser encarado com um ato e, como tal, sempre passível de tornar-se um evento intencional.

Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 519).

Sendo assim, o agir é permeado de intencionalidade, tornando-se uma característica do sujeito encarnado. É uma atitude assumida perante o mundo e o conhecimento que tanto é expresso como um conceito estruturante da consciência, como também de modo analítico para justificá-lo. Podemos afirmar que compreender um comportamento é percebê-lo, do ponto de

vista da intenção que o anuncia, aludindo a fatores que o tornam propriamente humano e o diferencia de um movimento puramente mecânico.

Quando dizemos que a vida corporal ou carnal e o psiquismo estão em uma relação de expressão recíproca, ou que o acontecimento corporal tem sempre uma significação psíquica, essas fórmulas precisam ser explicadas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 221).

São as sensações vivenciadas pelos sentidos que despertam a percepção do sujeito para si próprio e para o ambiente a sua volta, de forma que é esta percepção do sujeito que vai possibilitar a construção de um sentido, permitindo ao indivíduo perceber-se como ser singular em constante contato com o mundo, como ser influenciado e influenciador, manifestando-se, portanto, de maneira autônoma diante dos padrões culturalmente instituídos. “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).

Com o Corpo Próprio procura-se estabelecer princípios com base na percepção e no direcionamento da sua atenção, relativo ao que e ao como realizar suas ações, tornando-se capaz de responsabilizar-se por elas, à medida que abandona um comportamento mecânico e automático. Dessa forma, ao concentrar-se no que e como faz, ou produz, suas ações e exercícios, o indivíduo desenvolve maior consciência de si e de suas relações no e com o mundo, do espaço que ocupa e do que está fazendo com cada parte do seu corpo, consigo próprio e com a sua vida de modo geral.

4.3 – A Noção de Intencionalidade

Neste momento, passamos a abordar o segundo pensamento fundamental trabalhado nesta tese – a utilização do conceito de Intencionalidade. A noção de Intencionalidade, introduzida pela concepção fenomenológica a partir da utilização da linguagem, destaca a discussão em torno da consciência não mais como aquela entidade idealmente transcendente. O sentido aplicado ao conceito de atitude refere-se à necessidade de valorizar no estudo da conduta, um valor mais descritivo do que explicativo.

Se no pensamento clássico a consciência era um fenômeno mental, uma operação do espírito, em Merleau-Ponty a consciência só emerge como ato reflexivo a partir do que é percebido pelo corpo. Portanto, o deslocamento da consciência de uma instância interior para a relação corpo-mundo poderá nos indicar relevantes implicações à Educação. A noção de

intencionalidade considera que o sentido não se encontra em nenhum dos pólos considerados isoladamente, mas emerge na relação que se estabelece entre eles.

Reconhecemos no corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico. Acabamos de descobrir uma intencionalidade e um poder de significação até em sua 'função sexual'. Procurando descrever o fenômeno da fala e ato expreso de significação, poderemos ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre o sujeito e o objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 237).

O problema está em, associando-se a subjetividade à consciência, tomá-la como algo inteiramente abstrato, perdendo-se de vista a sua dimensão corpórea. A percepção não é primariamente um ato de pensamento, mas um encontro entre homem e mundo que se concretiza no corpo vivido. Esta vivência do corpo, ao mesmo tempo em que dá lugar a um saber sobre o objeto percebido, traz como correlato um saber sobre o próprio sujeito da percepção. Por isso Merleau-Ponty afirma que, no ato perceptivo, ao colocar o homem em contato com o mundo, o corpo conduz ao reencontro consigo mesmo e ao reconhecimento de que, afinal, “sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269).

Ao explicar a percepção, Merleau-Ponty reconhece o corpo como lugar de um conhecimento originário do mundo e de si próprio, um saber sensível que antecede o conhecimento reflexivo, mas, ao mesmo tempo, o possibilita. Isso não nos permite concluir que o homem seja somente corpo ou que o pensamento esteja excluído dos processos por meio dos quais a subjetividade se (re)constitui. O que o autor reitera diversas vezes é que, na percepção, na qual estão imbricados aquele que percebe e o percebido, opera uma forma de consciência pré-reflexiva, a qual não está “dentro”, habitando um corpo, mas que é corpo: “a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.114). O corpo, como sujeito no mundo, é criativo e se humaniza a partir de sua existência, possuindo intencionalidade. Dentro dessa lógica, o corpo não é mais entendido como a soma de partes, mas sim, como sistema de interação que se relaciona.

Assim, a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse analisado, podia conduzi-la ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante (MERLEAU-PONTY, 1999, p.136).

Não devemos nos esquecer, de fato, de que atitude designa, em seu sentido próprio e mais geral, uma forma de manter o corpo; os estados efetivos transparecem sob as atitudes

corporais. Embora ela seja primeiramente uma reação corporal, uma maneira de ser do corpo em presença do mundo ou de outrem, a atitude remete, de fato, àquilo que ela expressa, isto é, certa maneira de ser do indivíduo no plano relacional ou subjetivo.

Reencontramos na unidade do corpo a estrutura de implicação que já descrevemos a propósito do espaço. As diferentes partes de meu corpo – seus aspectos visuais, táteis e motores – não são simplesmente coordenadas. Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer encostado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 206).

A relação entre sujeito e objeto se revela na reação corporal. A situação vivida pelo sujeito é, portanto, significativa para ele, além de ser também a “estrutura de significação” que organiza e dá sentido ao vivido, ao mesmo tempo em que se traduz, de modo dinâmico, no plano da conduta, por uma atitude constituída de um complexo afetivo-motor que, na maioria das vezes, escapa à consciência clara. Depreendemos, então, que a denominação de “caráter” é o feixe de esquemas de comportamento muito fortemente apegado ao vivido corporal.

Partindo-se do pressuposto de que o homem é um ser influenciado, influenciador e mutável e, sendo assim, cultural, pode-se concluir que a educação é o meio para o corpo perceber-se como uma unidade capaz de vivenciar a totalidade existente nele mesmo. É a sensibilidade que leva o homem a se recuperar e a perceber, de forma profunda, a sua existência. O diálogo, a reflexão sobre ele mesmo no mundo, leva-o a aproximar-se de si mesmo, ou seja, à integralidade, a partir do pensamento e da ação consciente do sensível, de maneira integral, sentindo, pensando e agindo de forma consciente.

Sendo assim, o movimento intencional deve ter um significado; caso contrário, o corpo passa à condição de objeto, de coisa, sem originalidade. Movimento não significa repetir gestos padronizados, mas transcender, manter-se no mundo como um ser ativo, capaz de tomar decisões e evitar a banalização do corpo e do movimento, perceber os limites e potencialidades, a partir da vivência própria no mundo cultural.

Na teoria de Merleau-Ponty, a intencionalidade não é vista como um acidente ou um fruto do acaso, mas como significações ligadas às motivações fundamentais do organismo. Com isso, reconhece-se a presença de certa cultura, influenciando as relações dos indivíduos. Dentro desta óptica, as atitudes são percebidas como “fenômenos sociais”, que expressam sua

necessidade de comunicação inerente à espécie humana. Elas podem ser naturais ou convencionais; contudo, demonstram sempre um modo de relação de um indivíduo para com outro.

Desse modo, a atitude, em seu aspecto subjetivo, é determinada por sentimentos reveladores da maneira como uma pessoa vive a relação; já em seu aspecto objetivo, é compreendida a partir das reações corporais. Nessa direção, destacamos, como característica marcante desta abordagem, a presença de dois dados essenciais na compreensão da organização estrutural do Ser: a unidade do movimento a partir da interligação do corpo “funcional” com o psiquismo, encarada como uma verdadeira estrutura psicossomática; e a experiência “vívida” pelo corpo, manifestando o modo de ser de cada indivíduo no mundo.

Para dar sentido às suas argumentações, Merleau-Ponty defende que a dicotomia mente e corpo, originária das teses cartesianas, está definitivamente ultrapassada por uma filosofia e uma psicologia voltadas para o “vívido corporal”. Para ele, a presença das concepções fenomenológicas provoca mudanças no entendimento da história natural do homem social a partir da teoria dos fenômenos de consciência individual. O estudo da linguagem, em sintonia com o do movimento humano, torna possível uma unidade nas Ciências Humanas.

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se percebe nele. Nós só retiramos a síntese do corpo objetivo para atribuí-la ao corpo fenomenal, quer dizer, ao corpo enquanto ele projeta em torno de si um certo “meio”, enquanto suas “partes” se conhecem dinamicamente umas às outras, e seus receptores se dispõem de maneira a tornar possível, por sua sinergia, a percepção do objeto. Dizendo que essa intencionalidade não é um pensamento, queremos dizer que ela não se efetua na transparência de uma consciência, e que ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 312).

Em suma, os pressupostos defendidos por Merleau-Ponty representam a proposta teórica compreendida também como uma aplicação prática, ou uma construção teórica multidisciplinar. Em meio à relação corpo/movimento, materializada na expressão corporal, que constitui uma forma de linguagem – a linguagem corporal – encontra-se a corporeidade. Enquanto consciência, esta é despertada a partir de um processo de percepção da organização de si próprio, dos outros sujeitos e, destes, no mundo (onde eles se manifestam), privilegiando, através da autoconsciência, uma expressão própria do sujeito em sua subjetividade, constituindo uma linguagem corporal singular, individualizada.

A subjetividade é o surgimento de um mundo no interior do mundo primordial. Ela é uma identidade de diferenças: ela permanece a mesma a despeito de suas mudanças de maneira de ser. Isto nos leva a uma conclusão: tornar-se sujeito significa não somente sentir sua própria incompletude, como também descobrir sua limitação.

Portanto, a formação do sentido compreende a construção de pessoa e da possibilidade de romper com esse padrão massificado, padronizado, mecânico; e de ações repetitivas, destituídas de significação. Surge, então, a necessidade de se voltar a si mesmo para organizar um modo próprio de existir, a partir das orientações já encontradas na consciência de cada um. Para Merleau-Ponty (2006, p. 377), “O homem vive com tudo o que ele é: seu passado infantil, seu temperamento, sua condição social. É por raciocinarmos em termos de causalidade que acreditamos ser obrigados a escolher e psicologia e sociologia”.

Dessa forma, o ser humano é, portanto, impregnado pelos padrões culturais e a maioria das pessoas não compreende que suas manifestações são padrões impostos pela sociedade, acreditando, verdadeiramente, que suas escolhas não são influenciadas. Essa visão fechada impossibilita a pessoa de se analisar e observar o seu comportamento diante do mundo, pois acredita ser essa a expressão mais pura do seu ser. Quando o indivíduo entra num processo de autopercepção e reconhece a construção do seu ser, considerando os padrões impostos, ele tem a oportunidade de observar os padrões “encarnados” nele.

Eu me limitaria agora a *estar* onde estou como uma coisa, e, se sei onde estou e me vejo no meio das coisas, é porque sou uma consciência, um ser singular que não reside em parte alguma e pode tornar-se presente a todas as partes em intenção. Tudo que existe como coisa ou como consciência, e não há meio-termo. A coisa está um lugar, mas a percepção não está em parte alguma porque, se estivesse situada, ela não poderia fazer as outras coisas *existirem para ela mesma*, já que repousaria em si à maneira das coisas. A percepção é portanto o pensamento de perceber (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 67).

Nota-se então que, por trás de cada palavra, há uma atitude e um gesto, pois ela tem um sentido que traduz presenças no mundo sensível dadas pelo corpo. A movimentação do corpo é um poder de expressão natural que abre para a significação existencial. Assim, os gestos são compreendidos pela reciprocidade intersubjetiva, pois no momento em que duas significações percebidas se entrelaçam, um novo mundo cultural começa a existir.

Assim, o sentido se faz para cada um no contato corpóreo de sua existência. É, em um mundo sensível, então, que a fala se revela como saber intersubjetivo, um meio de expressão corporal. Há em toda linguagem, portanto, uma possibilidade de transcendência em direção a um comportamento, ao outro ou ao próprio corpo pelo corpo e pela fala. O corpo

vivido desenvolve sua experiência como corpo em realidade, revelando uma existência ambígua, rompendo, de fato, com dualismos clássicos entre sujeito e objeto em primeira ou em terceira pessoa.

Porque o nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser, senão porque ele é um *eu natural*, uma corrente de existência dada, de forma que nunca sabemos se as forças que nos dirigem são as suas ou as nossas – ou antes elas nunca são inteiramente nem suas nem nossas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 236).

O Corpo Próprio de Merleau-Ponty apresenta-se em uma situação, cujas figuras privilegiadas aparecem sobre fundos indiferentes e esse corpo se projeta inteiro, entrelaçado à tarefa que se propõe. Merleau-Ponty denomina essa forma de se exprimir do corpo no mundo de esquema corporal, existindo então o espaço exterior e o espaço corporal, cujo corpo apresenta uma estrutura de figura e fundo. Nosso corpo não é um espaço justaposto de órgãos, mas um emaranhado dos mesmos, responsáveis por nossa situação de ser no mundo, de existir.

Este é um ponto que merece destaque, pois é evidente que não somos apenas seres que possuem músculos, ossos, nervos. Somos mais complexos, possuímos sentimentos, emoções, energias que interferem diretamente no nosso corpo e em nossa vida. Percebemos, no entanto, que o homem, principalmente no último século, concentrou-se muito no desenvolvimento da ciência e da tecnologia – fato que, sem dúvida, melhorou nossas condições materiais de vida; por conseguinte, visando ao conforto exterior, o ser humano foi deixando de lado seu plano interior, esquecendo-se de que é uma unidade.

Antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu. Ali não havia mais fato ao qual nos submetemos, mas um fato assumido. Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142).

As sensações vivenciadas pelos sentidos despertam a percepção do sujeito e é nessa experiência estabelecida entre o homem e o mundo que se desenvolve a construção de cada ser humano. Podemos dizer, então, que o corpo é algo inacabado, pois é aberto pela percepção, ele está sempre interagindo com o mundo tornando-se o resultado de todo esse processo constitutivo. “Quer se trate do corpo do outro o de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

Em outras palavras a intencionalidade é a consciência, uma abertura para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua característica externa. Pode-se afirmar, que a atitude na fenomenologia de Merleau-Ponty, assume uma característica de uma intencionalidade operante. Assim a intencionalidade enquanto consciência ativa faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento: é a consciência de um querer intenso, objetivo e seguro.

As práticas educativas podem ser consideradas como fenômenos a serem desvelados, revelando seres, pensamentos, sentimentos, novos fazeres, no processo do ensinar/aprender, tornando possível a realização plena do humano. No movimento de realização não são meramente coisas, sentimentos, sensações, ideias que, ao se tornarem reais, firmam sua presença no mundo vivido. Perceber quais as categorias que mais evidenciam cada temática a ser abordada e alicerçar nelas um tripé de ação que se ampara na linguagem, cognição e cultura.

A tarefa da fenomenologia é revelar este mundo vivido antes de ser significado, mundo em que estamos e vivemos em coexistência com os demais. Um mundo que é o solo de nossos encontros com o outro onde que se descortina nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões, nossos momentos construtivos. Sendo assim, pode-se concluir que o ponto central da fenomenologia de Merleau-Ponty é a intencionalidade, posta em processo a atitude dela decorrente.

Graças a essa noção ampliada da intencionalidade, a ‘compreensão’ fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às ‘naturezas verdadeiras e imutáveis’ e a fenomenologia pode tornar-se m fenomenologia da gênese. Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, ‘compreender’ é reapoderar-se da intenção total – não apenas aquilo que são para a representação as ‘propriedades’ da coisa percebida, a poeira dos ‘fatos históricos’, as ‘idéias’ introduzidas pela doutrina - , mas a maneira única de existir que se exprime nas propriedades da pedra, do vidro ou do pedaço de cerca, em todos os fatos de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Desse modo, a percepção e a motricidade unem-se para formar uma integralidade existencial no homem. Este procedimento, no entanto, não é espontâneo; ele necessita de aprendizagem e treino, já que as disposições humanas não brotam de um fundamento metafísico. A formação do sentido compreende a construção do sujeito e a possibilidade de romper com a representação de corpo massificado, padronizado, mecânico e de ações repetitivas, destituídas de significação. Surge, então, a necessidade de se voltar para si

mesmo, para organizar um modo próprio de existir, a partir das orientações presentes na consciência de cada um.

No presente, na percepção, meu ser e minha consciência são um e o mesmo, não que meu ser se reduza ao conhecimento que dele tenho e esteja claramente exposto diante de mim – ao contrário, a percepção é opaca, ela põe em questão, a baixo daquilo que conheço, meus campos sensoriais, minhas complicitades primitivas como o mundo - , mas porque aqui ‘ ter consciência’ não é senão ‘ser em...’ e porque minha consciência de existir confunde-se com o gesto efetivo de ‘ ex-situação’. É comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos por que estamos presentes no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 569).

O pensar fenomenológico de Merleau-Ponty interage, transcende, transporta, mostra, desvela e recobre o mundo para outra dimensão. Isto pode ajudar na criação e transformação de novas estratégias de ensino, e reorientar ações didáticas já existentes. O sentido de Ser e das coisas se abrem à nossa frente, se deixam ver, mostram-se. Assim, tratar com o conhecimento exige uma consciência pedagógica no ato de educar. É fundamental compreender que o corpo é o resumo do seu contexto social, pois representa elementos específicos como valores, normas e costumes da sociedade na qual está inserido, e que os gestos executados pelo homem, o modo como se comporta corporalmente, o tipo de atividade que escolhe, tudo é influenciado pelo mundo que o cerca.

Portanto, faz-se necessário reedificar um mundo simbólico e relacional em torno do corpo humano, que em vez de ser domesticado ou reprimido, possa estimular a conscientização de um novo contexto social. Pois, provavelmente, deste modo será possível concretizar vivências diferenciadas, que evite a automatização da vida humana.

O contexto educacional, de uma maneira geral, encontra-se diante de um novo marco referencial, que propõe um redimensionamento da educação. As ações efetuadas com base na visão ampliada da realidade não são frutos das informações, mas, sobretudo, da relação mantida com o externo (através da observação da própria conduta) da qual se obtém o sentido do lugar que se ocupa na vida. Dessa maneira, o homem deve ser educado a partir da sua existência unitária. A motricidade, quando vivenciada na educação, abre caminhos de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, cuja discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais gerados e, a partir daí, são levadas em conta novas formas de aprendizagem.

4.4 – A Noção de Motricidade

Com a noção de motricidade, Merleau-Ponty pôde mudar o sentido clássico do conceito de corpo, indo além de seu pressuposto de interioridade presente na tradição, o que resulta no conceito de “Corpo Próprio”: é sua experiência que enraíza o espaço na existência. A motricidade está diretamente envolvida na percepção, pois, para Merleau-Ponty (1999) ela é intencionalidade motora¹¹. Por meio do movimento, o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas.

Em suas reflexões, Merleau-Ponty destaca a noção de motricidade, a reabilitação do sensível nas ações humanas e a consciência como interpretação perceptiva da nossa vivência. Não há causalidade na relação entre corpo e consciência, trata-se de uma dialética de intenções, na qual a unidade do ser humano é expressa no corpo. Há um rompimento com o dualismo entre os níveis concreto e abstrato, ou melhor, entre corpo e espírito. E é através do corpo que o homem se relaciona com o mundo, posto que ele não está no mundo apenas como um objeto, mas como presença viva em movimento.

Ao utilizar o conceito de motricidade, Merleau-Ponty nos demonstra como o corpo se expressa e age no movimento. A motricidade encontrada na fenomenologia da percepção ultrapassa aquela ideia de uma ação anatômica de um simples deslocamento no espaço, deixando-se penetrar por uma significação nova. Por esta razão a linguagem e a expressão brotam em uma situação significativa. “Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade como intencionalidade original. Originalmente, a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 119).

As partes de nosso corpo não são desdobradas umas às outras, mas envolvidas, formando um sistema, cujas partes não se apresentam a nós como órgãos isolados e responsáveis por funções fixadas ou mesmo determinadas. Nosso corpo aparece como postura diante de tarefas atuais ou possivelmente atuais, pois ele é o campo intencional de todas as nossas realizações. Nosso corpo não está no espaço por uma fixação de posição, mas por uma

¹¹“O que falta não é nem a motricidade nem o pensamento, e somos convidados a reconhecer, entre o movimento enquanto processo em terceira pessoa e o pensamento enquanto representação do movimento, uma antecipação ou uma apreensão do resultado assegurada pelo próprio corpo enquanto potência motora, um ‘projeto motor’ (Bewegungsentwurf), uma intencionalidade motora.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 159)

situação na qual ele se encontra. Merleau-Ponty chama de esquema corporal essa maneira de se exprimir do corpo no mundo.

Enquanto tenho um corpo e atuo através dele no mundo, o espaço e o tempo não são para mim uma série de pontos justapostos, menos ainda uma infinidade de relações sobre as quais minha consciência operaria a síntese e onde ela implicaria meu corpo. Eu não estou no espaço e no tempo; não penso o espaço e o tempo. Eu sou em relação ao espaço e ao tempo. Meu corpo *se aplica* a eles e os abraça” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 407).

Nossos movimentos assumem o espaço e o tempo, e na banalidade adquirida pelos mesmos, pela repetição e pelo hábito, eles se esvaem, retomando uma significação original e passando despercebidos por nós mesmos. Assim, afirma Merleau-Ponty: “O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192). O espaço e o tempo que habitamos têm sempre, de um lado e de outro, horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista.

A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência. Foi a existência que encontramos no corpo aproximando-nos dele por uma primeira via de acesso, a da fisiologia. É-nos permitido então cotejar e precisar este primeiro resultado interrogando agora a existência sobre ela mesma, quer dizer, dirigindo-nos à psicologia (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 131).

Uma pessoa que está efetivamente numa situação, não vê seus gestos e movimentos objetivamente. Seu corpo próprio é o seu meio de inserção neste mundo, desde que esse mundo lhe seja originalmente significativo. Saber-se em um lugar é uma extensão de vários sentidos. Quando nos colocamos diante de uma situação familiar não procuramos pelas partes do nosso corpo interrogando-as quantas e quais são necessárias; simplesmente todas essas partes se envolvem sem que tenhamos de ordená-las.

O fenômeno central, que funda ao mesmo tempo a minha subjetividade e a minha transcendência em direção a outrem, consiste no fato de que sou dado a mim mesmo. *Eu sou dado*, quer dizer, encontro-me já situado e engajado em um mundo físico e social – *eu sou dado a mim mesmo*, quer dizer, esta situação nunca me é dissimulada, ela nunca está em torno de mim como uma necessidade estranha, nunca estou efetivamente encerrado nela como um objeto em uma caixa. Minha liberdade, o poder fundamental que tenho de ser o sujeito de todas as minhas experiências, não é distinta da minha inserção no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 482 – 483).

Para Merleau-Ponty (1994), o corpo tem seu mundo e os objetos ou o espaço podem estar presentes ao nosso conhecimento sem estar presentes ao corpo. Esse mesmo corpo apanha e compreende o movimento, e, é desse modo que se adquire o hábito, que é a apreensão motora de uma significação motora. Nosso corpo, o Corpo Próprio, o corpo da experiência do corpo, o corpo fenomenológico de Merleau-Ponty, é aquele que compreendeu e por isso adquiriu um hábito, deixando-se penetrar por uma significação nova. Percepção e pensamento têm um sentido intrínseco, nosso corpo é um núcleo significativo que nos conduz à essência de nós mesmos, de sermos um ser, um ser no mundo, nossa motricidade não se conjuga à lei do tudo ou nada.

O corpo em realidade revela uma existência oposta ao movimento reflexivo que separa o sujeito do objeto e o objeto do sujeito. A análise merleau-pontiana do corpo chega, então, à ideia de espacialidade e motricidade. A espacialidade do esquema corporal é dinâmica, pois se trata das partes do corpo envolvidas em situação. O corpo não se reduz ao espaço, mas seu movimento é meio de percepção do espaço, do tempo e da ação. É pelo corpo fenomenal que há movimento e projeção de significações no mundo. Há um comportamento atual na área vital do sujeito e não simplesmente uma possibilidade inteligível, como acreditou a tradição.

A consciência é o ser para coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, e deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade 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 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, 1999, p. 193).

Todo movimento é inteligente e intencional, possuindo sentido e significado. Essa intencionalidade deve ser despertada, por exemplo, ao solicitar a realização de movimentos pelos alunos. O educador precisa considerar que, ao realizar movimentos, os alunos são sujeitos, cuja condição corporal marca sua singularidade e autonomia. Assim, uma educação de base fenomenológica chama para si a responsabilidade de preencher os vazios deixados por uma Educação Mecanicista. Dessa forma, tal entendimento de corpo ultrapassa a perspectiva do corpo objeto, chegando a uma concepção do corpo-sujeito, não uma massa inerte, mas um corpo vivo, que sente, pensa e age de maneira própria.

A única maneira de assegurar meu acesso às próprias coisas seria purificar inteiramente a minha noção de subjetividade: não há nem mesmo “subjetividade” ou “Ego”, a consciência não tem “habitante”, é mister que eu a liberte inteiramente das apercepções segundas que fazem dela o avesso de um corpo, a propriedade de um “psiquismo”, e que a descubra como o “nada”, o “vazio”, capaz da plenitude do mundo, ou melhor, que dela necessita para carregar sua inanidade (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 59).

O corpo, entendido para além da estrutura orgânica, compreende toda uma complexidade que envolve o sentir, o perceber, o pensar e o agir dos indivíduos, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade. As vivências por que passam os indivíduos têm significados e sentidos particulares, de acordo com a singularidade subjetiva de cada um.

Admitiríamos então que na verdade o corpo, tal como vivemos, parece-nos implicar o mundo, e a palavra uma paisagem do pensamento. Mas isso seria mera aparência: ante o pensamento sério, meu corpo permaneceria objeto, minha consciência permaneceria consciência pura, e a coexistência de ambos o objeto de uma apercepção da qual, como pura consciência, eu permaneceria o sujeito (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 99 – 100).

Assim, tal entendimento de corpo ultrapassa a perspectiva do corpo-objeto, tão divulgada séculos atrás e ainda hoje existente, chegando a uma concepção do corpo-sujeito; não uma massa inerte, mas um corpo vivo, que sente, pensa e age de maneira própria.

O principal objetivo é estimular a percepção¹² como forma de apreensão do mundo. Desse modo, todo sistema educacional deve ter como meta proporcionar aos educandos experiências e atividades que reforcem comportamentos de auto-percepção, trabalhando um determinado tipo de consciência e compreensão da vida.

Nesse momento contemporâneo, a visão de mundo, baseada na concepção mecanicista, passa a ser contestada por um paradigma que envolve a compreensão das totalidades integradas. O universo começa a ser visto como uma rede de relações dinâmicas que inclui o homem, não apenas na sua dimensão física, mas também psicológica, social e espiritual. Todos os seres interligados e não, separados. A matéria não é mais princípio amorfo; é energia que se condensa e se aglutina, possuindo movimento além da velocidade e da luz.

¹² “[...] O sujeito da percepção permanecerá ignorado enquanto não soubermos evitar a alternativa entre o naturante e o naturado, entre a sensação enquanto estado de consciência e enquanto consciência de um estado, entre a existência em si e a existência para si” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 281).

Por tanto, se dizemos que a cada momento o corpo exprime a existência, é no sentido em que a fala exprime o pensamento. Para alguém dos meios de expressão convencionais, que só manifestam meu pensamento ao outro porque, em mim como nele, já estão dadas significações para cada signo, e que nesse sentido não realizam uma verdadeira comunicação, é preciso reconhecer, veremos, uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229).

É por esta razão que destacamos a noção de motricidade sem a qual o funcionamento do organismo não tem sentido algum. O ponto de vista funcional representa, pois, um quadro necessário à compreensão da conduta; por conseguinte, é insuficiente por si só e solicita o estudo complementar das estruturas. O passo estrutural implica a ordenação, a organização ou a coordenação dos elementos da conduta num sistema de relações estáveis, constituindo um todo organizado. Assim, toda análise funcional deve continuar por uma busca estrutural, a única capaz de fornecer explicações causais.

Enfim, quando os psicólogos quiseram reservar ao corpo próprio “sensações cinestésicas” que não dariam globalmente seus movimentos, ao passo que eles atribuiriam os movimentos dos objetos exteriores a uma percepção mediata e à comparação das posições sucessivas, podia-se opor-lhes que o movimento, sendo uma relação, não poderia ser sentido e que exige um percurso mental, mas essa objeção só condenava a linguagem deles. O que eles exprimiam, muito mal a bem da verdade, pela “sensação cinestésica” era a originalidade dos movimentos que executo com meu corpo: eles antecipam diretamente a situação final, minha intenção só esboça um percurso especial para ir ao encontro da meta primeiramente dada em seu lugar, há como que germe de movimento que só secundariamente se desenvolve como percurso objetivo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 138).

Sem dúvida, podemos afirmar que os signos culturais desenvolvem ou limitam a motricidade do homem. São eles que “dizem” o que o sujeito deve ou não fazer e o que pode fazer. Assim, a aprendizagem é transmitida e assimilada através de padrões. Dessa maneira, podemos assegurar que os movimentos do corpo são determinados socialmente. Eles indicam como se comportar, aproximar, cumprimentar outra pessoa, olhar, tocar e assim por diante. Além disso, tais padrões são considerados naturais.

No âmbito social, esperam-se comportamentos diferenciados de acordo com o papel desempenhado socialmente por cada um. O homem aprende, por exemplo, a movimentar-se e a permanecer em determinada postura por meio de códigos sociais. Dessa forma, o homem consciente é capaz de refletir sobre os signos do seu corpo, agir de forma coerente com o que acredita, sem precisar que alguém dite o que deve ser feito. É através do movimento que o ser humano encontra seus limites e potencialidades, alcançando assim, a sua singularidade.

É-me tão essencial ter um corpo quanto é essencial ao porvir ser porvir de um certo presente, de forma que a tematização científica e o pensamento objetivo não poderão encontrar uma só função corporal que seja rigorosamente independente das estruturas da existência, e reciprocamente um só ato ‘espiritual’ que não repouse em uma infra-estrutura corporal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 577).

Conforme os aspectos referenciados, salientamos que a educação, de uma maneira geral, é conceituada como o processo de desenvolvimento do ser humano; contudo, o que vemos na realidade é completamente diferente. Basta refletirmos um pouco sobre atitudes, sistemas, metodologias que parecem ter sido criadas sem a apreensão do verdadeiro significado do “ser humano”. Em sala de aula, sabemos da existência de tentativas constantes de padronização dos alunos. Padroniza-se em uma sala, em uma série, em um escalonamento quantitativo de avaliação, em um modelo de comportamento e de posturas.

A partir desse fato, surge a necessidade de se reconhecer outro princípio educativo para as práticas corporais, cuja proposta se direciona para uma mudança de mentalidade e de comportamento, a fim de desenvolver no indivíduo, através do corpo, a sua autonomia, sensibilidade e atenção perante a vida. Diante disso, o padrão, o mecânico e o automático tornam-se os principais fatores a serem combatidos dentro de uma nova proposta educativa. Neste contexto, abordaremos, ao longo do texto, de que maneira torna-se possível alinhar a motricidade e educação com o propósito do desenvolvimento humano em todos os seus níveis.

O que descobrimos pelo estudo da motricidade é, em suma, um novo sentido da palavra “sentido”. A força da psicologia intelectualista, como a da filosofia idealista, provém do fato de que elas não tinham dificuldade em mostrar que a percepção e o pensamento têm um sentido intrínseco e não podem ser explicados pela associação exterior de conteúdos fortuitamente reunidos. O *Cogito* era a tomada de consciência dessa interioridade. Mas através disso mesmo toda significação era concebida como um ato de pensamento, como a operação de um Eu puro, e, se o intelectualismo prevalecia facilmente ante o empirismo, ele mesmo era incapaz de dar conta da variedade de nossa experiência, daquilo que nela é não-sentido, da contingência dos conteúdos. A experiência do corpo nos faz reconhecer uma imposição do sentido que não é a de uma consciência constituinte universal, um sentido que é aderente a certos conteúdos. Meu corpo é esse núcleo significativo que se comporta como uma função geral e que todavia existe e é acessível à doença. Nele aprendemos a conhecer esse nó entre a essência e a existência que em geral reencontraremos na percepção, e que precisaremos então descrever mais completamente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203 – 204).

Destarte, na perspectiva do Corpo Próprio, os movimentos viabilizam a possibilidade de estruturação da personalidade e da socialização, pois leva o indivíduo a saber o que ele é,

sua relação com o objeto, seu nível social e pessoal. Assim sendo, o movimento leva o homem a uma significação, desde que esteja relacionado com o meio através da sua expressão.

Ao afirmarmos que a motricidade é o instrumento, a ferramenta da intencionalidade, estamos pensando a respeito da maneira que temos de compreender o mundo sem que se precise, necessariamente, usar de nossa inteligência para que isto ocorra. Como vimos, relacionamo-nos com o mundo e com os objetos através de nossa intencionalidade que, por sua vez, é efetivada apenas com o exercício de nossa motricidade. É o corpo, por sua capacidade motora, que realiza nossa intencionalidade.

É dessa forma que o homem se conhece e se transforma. A motricidade passa a ser concebida como constituidora do homem. É pela ação motora e pela sua intervenção concreta na natureza e na sociedade que o homem se humaniza; por conseguinte, sabemos que o corpo recebe determinações ideológicas de acordo com a história. Isso não quer dizer que tenhamos que segui-las. Por isso, o homem consciente, não só elabora, como também compreende os signos tatuados em seu corpo.

Não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levantava em direção aos objetos a pegar e que os percebia. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 154).

É a partir do corpo que se encontra a possibilidade da dialética entre a consciência e o mundo, diminuindo assim as relações superficiais, as ações mecânicas e sem sentido. De acordo com Merleau-Ponty, toda consciência é consciência perceptiva. Essa relação entre consciência e percepção é intrínseca ao ser humano. O Corpo Próprio é o seu meio de inserção no mundo, desde que este mundo lhe seja originalmente significativo. Saber-se em um lugar é uma extensão de vários sentidos. Quando nos colocamos diante de uma situação familiar, não procuramos pelas partes do nosso corpo, interrogando-as quantas e quais são necessárias; simplesmente todas essas partes se envolvem sem que tenhamos de ordená-las.

Assim como a unidade do mundo, a unidade do Eu é antes invocada do que experimentada a cada vez que efetuo uma percepção, a cada vez que obtenho uma evidência, e o Eu universal é o fundo sobre o qual se destacam essas figuras brilhantes, é através de um pensamento presente que formo a unidade de meus pensamentos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 545).

Antes de conhecer o mundo e a si mesmo, o homem tem o mundo como uma presença e a si como uma existência. Assim, o mundo percebido é o local comum, em que os fenômenos se manifestam e o corpo é o meio que permite a apreensão dos objetos em suas

perspectivas. Desse modo, a consciência surge na relação estabelecida entre o sujeito e o mundo, de forma que perceber implica a relação que o sujeito estabelece com os objetos do mundo, como corpo engajado em uma existência. Desta forma, o papel da educação escolar, e mais especificamente da educação física escolar, na sociedade contemporânea, não pode mais se restringir a ensinar gestos ou fazer exercícios físicos revigorantes, mas também de reflexão, de avaliação e de transformação dos bens e técnicas culturais em favor do bem comum.

De acordo com as discussões salientadas, propomo-nos, neste trabalho, a contribuir, de forma reflexiva, para as práticas corporais, com o intuito de possibilitar um avanço do conhecimento, quanto à orientação do corpo, e conseqüentemente, quanto à identidade corporal, na forma de sentir, pensar, agir e reagir, possibilitando mudança nas perspectivas paradigmáticas da ação corporal na educação.

4.5 – A Concepção Fenomenológica da Educação

A nossa intenção é defender os argumentos que demonstram a insustentabilidade do princípio de corpo objeto, como objetivo educacional, destacando as inúmeras conseqüências para o que consideramos humano ou humanidade. O que podemos notar é que a dimensão que chamamos de corporal, a cada época, assume padrões e objetivos capazes de subjugar vontades e formar arquétipos, modelos, ícones.

A corporeidade, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem. A discussão sobre o conhecimento abarca, hoje, todos os processos naturais e sociais, nos quais se geram. A partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Corpo e Consciência não são causalidades distintas, mas unidade expressa pela dinâmica da experiência do corpo.

O sujeito, no seu modo de ser no mundo e em sua expressão com o corpo vivido, manifesta-se como uma dimensão temporal e histórica, cujo significado se revela ao se relacionar com outras pessoas, membros da família, amigos, colegas, sociedade, cultura, história, governos. Portanto, tudo que aparece a ele é constituído de sentido e carregado de significado. O discurso, a linguagem, ou a relação com o outro tornam-se parte do seu mundo.

Sou uma estrutura psicológica e histórica. Com a existência recebi uma maneira de existir, um estilo. Todos os meus pensamentos e minhas ações estão em relação com esta estrutura, e mesmo o pensamento de um filósofo não é senão uma maneira de explicitar seu poder sobre o mundo, aquilo que

ele é. E todavia sou livre, não a despeito ou aquém dessas motivações, mas por seu meio. Pois nesta vida significativa, esta certa significação da natureza e da história que sou eu, não limita meu acesso ao mundo, ao contrário, ela é o meu meio de comunicar-me com ele. É sendo sem restrições nem reservas, aquilo que sou presentemente, que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço, que posso ir além (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 611).

Essa conduta não se restringe apenas a uma situação, ela abrange questões sobre o homem, o mundo, a realidade e o conhecimento; assim, tal conduta sempre estará presente, no momento em que o indivíduo se relacionar consigo mesmo, com os outros e, principalmente, ao estabelecer objetivos. A fenomenologia mostra-se apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto.

Nosso modo fundamental de ser e de estar-no-mundo, de se relacionar com o Outro e de ele se relacionar comigo, forma uma estrutura cuja complexidade expressa o fenômeno humano com o qual se origina também o fenômeno da aprendizagem, e esta só se permite numa unidade indissociável entre o teórico e o prático proposta aos agentes da educação embricados no contexto homem-mundo (SILVA FILHO, 2006, p. 5 – 6).

Necessitamos ter uma visão além da concepção utilitarista, que trata os seres humanos como recursos humanos, como se este fosse um mero meio. Precisamos eliminar esta ideia de que vivemos em um mundo indiferente e sem sentido. A noção de Corpo Próprio, como princípio educacional, poderá contribuir para a reeducação ou aprimoramento do ser humano a partir da consciência de si e para o desenvolvimento das potencialidades de forma integral. Desta forma, podemos destacar vários benefícios, quando tomamos como base a unidade do SER.

Se nos dispomos ao “que-fazer” educacional numa perspectiva fenomenológica, estaremos motivados a uma constante procura da verdade que se origina na inquietação humana; procuraremos clarear os problemas de fundo da educação global do homem com uma preocupação radical com o rigor e a evidência; garantiremos uma mediação dos sujeitos (professor e aluno) com os saberes sistematizados, com a cultura e com o mundo. Entretanto, sabendo de antemão que há sempre um horizonte de possibilidades a ser conquistado, a se revelar e a dizer; à educação, então, retomaremos a cada instante, e toda e qualquer compreensão fundante que dela tivermos jamais se dará por acabada na ordem existencial (SILVA FILHO, 2006, p. 12).

A intenção é contribuir de forma prática para o apropriar-se de si mesmo com o intuito de possibilitar um avanço do conhecimento quanto à conscientização da percepção e conseqüentemente uma identidade única na forma de sentir, pensar, agir e reagir, possibilitando mudanças nas perspectivas de saúde em relação a sua ação corporal. Direcionar a atenção às ações é uma prioridade para aqueles que desejam e precisam desenvolver as potencialidades da natureza humana: a sensibilidade, o domínio, a expressão corporal e a linguagem.

Valorizar-se faz parte de uma descoberta de si mesmo, estabelecendo normas próprias que sejam significativas para a existência do indivíduo. Dessa maneira, a formação humana desse sujeito será construída de forma integral, através de uma educação que amplie os nossos sentidos já existentes.

É preciso colocar a consciência em presença de sua vida irrefletida nas coisas e despertá-las para sua própria história que ela esquecia; este é o verdadeiro papel da reflexão filosófica e é assim que se chega a uma verdadeira teoria da atenção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 60).

Não há como refutar que o ser humano vive atualmente um momento marcado pela violência, pelas destruições e pela diferença. Acreditamos que esses comportamentos derivam das próprias ações cometidas e acumuladas nessas últimas décadas. O sentido de “civilização” vem sendo reduzido, em grande parte, pelo modo consumista e superficial das relações sociais. Não é mais possível ignorar a evidente crise que acomete todos os segmentos da sociedade e atinge a vida de cada indivíduo diretamente – no âmbito da saúde, dos relacionamentos, da família, ou do trabalho. O próprio procedimento científico, de modo geral, demonstra raríssimo interesse em solucionar as inúmeras manifestações de insensatez cometidas pelo homem a si mesmo.

Não é possível negar que as ações humanas objetivam demonstrar sempre uma espécie de cansaço, um desgaste, uma exaustão, que nunca se recuperam, resultando sempre em um enorme vazio. A facilidade ao acesso aos bens de consumo não indica ao homem a experiência de uma verdadeira proximidade com as coisas, mas a de um puro consumismo.

As relações com outrem são sempre complicadas. Mesmo numa discussão objetiva, o triunfo da razão é sempre sentido como triunfo da pessoa inteira. Ademais raramente há igualdade completa de situações. Mesmo quando nos esforçamos por respeitar a autonomia de outrem e lhe concedemos a liberdade, a outra pessoa não pode sentir-se completamente livre por ter recebido essa liberdade do parceiro (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 101).

A intenção é demarcar o modo de vida contemporâneo caracterizado em torno de palavras como objeto, domínio, técnica, produção, consumo. No âmbito desta questão, constatamos uma concepção intelectualista da Educação, que ainda continua a tratar o corpo apenas pelo seu aspecto biológico, preocupando-se tão somente com a manutenção da saúde. Desde que nos habituamos com o princípio de um “corpo objeto” ou “corpo mercadoria”, testemunhamos por todos os lugares uma espécie de valorização mórbida do corpo.

Associados a terminologias de modismos, os padrões de beleza – os corpos “sarados”, definição semântica para corpo vigoroso, musculatura bem definida e torneada – consistem para ambos os sexos. Ao sustentar tal modelo, existem sempre grupos a dispensar energia, tempo, recursos financeiros e muita disposição física, objetivando moldar músculos, perder peso, melhorar o condicionamento físico ou melhorar artificialmente sua aparência, ganhar resistência; enfim, interferir em seu corpo-físico, usando dos meios e recursos disponíveis.

A tudo isso está implícito um princípio educacional, um desejo, uma aspiração para se obter reconhecimento, valor e atenção dos seus pares. No momento atual, uma boa parte da sociedade não consegue mais estabelecer um contato mais profundo (proximidade, intimidade) com coisas, com pessoas, com lugares, com o mundo em geral. Tudo parece ganhar um sentido de uniformidade, uma padronização. E, apesar das manifestações em favor do “precisamos curtir”, as propagandas e os estilos de vida artificiais proporcionam ao homem contemporâneo uma sensação de “vida intensa” – pela vida de consumidor de produtos.

Ao colocarmos a existência humana e nela a alteridade – como especial exemplo, o ser-aluno “com” o ser-professor numa relação de “ser-para-outro” – reconheçamos que, entre os fenômenos culturais, a experiência educacional, por sua dimensão, extensão, amplitude e profundidade, é a mais significativa a uma fenomenologia da educação. Mas, se a fenomenologia da educação é um processo permanente de elucidação da experiência pedagógica, não se pode negar que a educação habita sutilmente nossa vida cotidiana e, por assim dizer, está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos começar por reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo (SILVA FILHO, 2006, p. 5).

Quando o indivíduo entra num processo de autopercepção e reconhece a construção do corpo, considerando os padrões, ele tem a oportunidade de observar esses padrões

“encarnados” nele, é dessa forma que o indivíduo poderá chegar à consciência, reconhecendo-se como ser influenciado e influenciador, podendo desenvolver sua autonomia diante de padrões estabelecidos. É, portanto, através do corpo que o ser humano interage com o mundo e com os outros, caracterizando-se como ser social pertencente a um meio em que as possibilidades são exploradas de acordo com suas representações para o corpo ou corporeidade, ou ainda, corpo-sujeito

A descrição compreensiva na educação quer alcançar a própria existência do homem em suas significações. Os homens dão à sua existência vários significados, que se acumulam e se transmitem, mas que diferem historicamente. Isto se manifesta nas obras que eles fazem, na cultura que eles ajudam a construir, nos diversos estilos que expressam o seu modo de existir, no trabalho que eles executam, nos afetos que eles nutrem e partilham etc. (CAPALBO, 2008, P. 135).

A sociedade constantemente produz valores, crenças, padrões, que são construídos culturalmente. Entretanto, este fenômeno está ligado ao interesse de se ter controle social, o que acaba levando o ser humano apenas a reproduzir a cultura da qual faz parte, por não estar consciente das influências da estrutura social. Com isso, não se consegue perceber como o sujeito é capaz de transformar o seu contexto social.

É, portanto, através da autopercepção que o ser humano interage com o mundo e com os outros, caracterizando-se como ser social pertencente a um meio, cujas possibilidades são exploradas de acordo com suas representações enquanto corpo-sujeito. Quando o professor, ou qualquer outro profissional, torna-se consciente das suas próprias ações, poderá observar e estabelecer seus próprios princípios.

O reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamentos e, principalmente de ações, deve ser a tônica da Educação nesse novo milênio. A crise profunda que o homem atravessa decorre, em parte, das condições artificiais que lhe são impostas, pois desde a infância é obrigado a se adaptar a um modelo massificado, em detrimento de todo seu ser.

Durante os dois primeiros anos de vida, a criança está completamente desprovida de “poder”, o que dá aos pais uma espécie de hábito da dominação. Depois, como é impossível a atitude perfeitamente ajustada, eles vão sempre de um extremo ao outro, ora respeitando demais a liberdade da criança, ora não o suficiente. Numerosos conflitos nascem do fato de que os pais têm em vista o futuro, e os filhos, mesmo os adolescentes, apenas o presente. Nenhum deles pode agir de outro modo. Portanto, não há igualdade possível entre adulto e criança: 1º é muito fácil convencer as crianças, pois é nossa autoridade, e não o nosso raciocínio, que os persuade. Mas 2º nunca as convenceremos completamente: cria-se na criança a convicção de ser

influenciado pelo adulto (mesmo quando o adulto só quiser raciocinar), o que condicionará toda a sua atitude (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 101 – 102).

Educar as pessoas para se tornarem capazes de interpretar a realidade e, nela, interferir, passa a ser o ponto central para implantar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano a realizar ações nos três domínios da vida humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Ao longo da vida, o ser humano faz opções e age de diferentes maneiras. Sendo assim, é fundamental que as pessoas, de modo geral, reconheçam a necessidade de assumirem a responsabilidade e tornarem-se mais conscientes de seus atos. O homem é um ser social, com uma instância peculiar que assim o caracteriza. O movimento é, por assim dizer, expressão significativa da singularidade humana; contudo, paulatinamente, o corpo passou a ser estudado a partir de novos olhares.

Assim, ao exercitar a concentração, a atenção à ação, o indivíduo desenvolve sua percepção e, como resultado, passa a ser compelido a produzir ações significativas para consigo próprio e com as relações que estabelece. Isso é o que caracteriza a espécie humana – a capacidade de refletir sobre suas próprias ações e pensamentos, desconstruir padrões e condicionamentos e atuar de maneira autônoma e consciente.

Ao longo da vida, o ser humano faz opções e age de diferentes maneiras. Sendo assim, é fundamental que as pessoas, de um modo geral, reconheçam a necessidade de assumirem a responsabilidade e se tornarem mais conscientes de seus atos. Só recentemente os meios de comunicação estão começando a alertar os indivíduos que os pensamentos e as emoções podem e afetam de forma significativa a sua saúde. Os indivíduos precisam começar a perceber que seus relacionamentos emocionais, padrões de pensamento e capacidade de expressar amor a si mesmo, e por seus semelhantes, geram efeitos significativos para seu bem-estar. Não restam dúvidas de que os homens necessitam ser ensinados e educados a respeito das interrelações entre o indivíduo e aquilo que o cerca.

A personalidade e o temperamento de uma pessoa é o somatório total de padrões mentais expressos habitualmente. Os estados subjetivos existem à medida que se materializam em ações, daí porque o processo de desenvolvimento mental é um gradual processo de constante relação. Na verdade, o momento atual é de junção. Trata-se de incorporar os elementos já conseguidos na concepção de corpo-objeto e ampliá-la para uma percepção mais ampla no âmbito educacional.

Sabemos que a evolução do pensamento não se dá aos saltos. Da mesma forma,

ocorre com a ação pedagógica, à medida que se evolui em direção à visão de Corpo Próprio, de acordo com a qual os estados subjetivos e os sistemas fisiológicos são campos interativos de expressão e intencionalidade, os professores começarão lentamente a substituir as velhas técnicas de ensino por métodos ou abordagens que levem em conta a inteireza do ser humano.

Desse modo, a percepção do indivíduo é despertada a partir de um processo de percepção da organização de si mesmo, dos outros e destes no mundo (onde eles se manifestam). Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e constituir-se como um ser singular e responsável por si próprio. Nesse sentido, o estado de consciência impõe ao indivíduo uma postura ativa e coerente aos seus princípios. Ao assumir essa postura, o indivíduo livra-se de condicionamentos extras, seja de origem social ou psicológica e vive de maneira autêntica e autônoma.

É na experiência do mundo que todas as nossas operações lógicas de significação devem fundar-se, e o próprio mundo não é portanto uma certa significação comum a todas as nossas experiências, que leríamos através delas, uma idéia que viria animar a matéria do conhecimento. Não temos uma série de perfis do mundo, dos quais uma consciência em nós operaria a ligação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 440).

As relações que o homem estabelece com a sua corporeidade na sociedade contemporânea se materializam na atualidade, representando uma visão de mundo dualista e mecanicista que reduz o homem à sua racionalidade, fragmentando-o a si mesmo ao negar o que é próprio da condição humana, porém não palpável – a sua subjetividade, sensibilidade e capacidade de refletir a respeito de suas próprias ações.

Diante desse contexto, notamos a necessidade de mudança desse paradigma para uma concepção mais complexa do ser humano, de maneira que a condição humana seja entendida em sua totalidade complexa e universal, cujas relações entre corpo e mente, razão e sensibilidade, “eu” e mundo sejam próximas e interdependentes, de modo que o homem esteja representado no corpo-sujeito, consciente de si, do outro e do seu estar no mundo, capaz de produzir ações significativas e repletas de intencionalidade. Através do estímulo à articulação do sentir, pensar e agir, os indivíduos são levados a estabelecer relações significativas para si e para a humanidade em geral, fugindo de comportamentos repetitivos, estereotipados e mecânicos em direção a uma vida autônoma.

Há, portanto uma certa consistência de nosso “mundo”, relativamente independente dos estímulos, que proíbe tratar o ser no mundo como uma soma de reflexos – uma certa energia da pulsação de existência,

relativamente independente de nossos pensamentos voluntários, que proíbe tratá-lo como um *ato* de consciência. É por ser uma visão pré-objetiva que o ser no mundo pode distinguir-se de todo processo em terceira pessoa, de toda modalidade da *res extensa*, assim como de toda *cogitatio*, de todo conhecimento em primeira pessoa – e que ele poderá realizar a junção do “psíquico” e do “fisiológico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 119).

Ratificamos que o desenvolvimento humano envolve um complexo e vasto acúmulo de conhecimentos de diversas áreas, entre as quais as humanas, biológicas, lingüísticas, artes e outras. Por esta razão, ressaltamos que o desenvolvimento não deve estar relacionado apenas ao aspecto intelectual, posto que há variáveis diversas de desenvolvimento, tais como o sócio-afetivo, relacional, comportamental e profissional. Apesar dos avanços alcançados nestas áreas, há ainda muito que se pensar sobre fenômenos subjetivos, ou seja, o conhecimento interior – assunto este em que a Educação ocidental prefere não enxergar, estudando apenas o que é quantitativo, racional, concreto.

Portanto, após termos colocado em destaque os fundamentos que norteiam a perspectiva do Corpo Próprio, passamos a demonstrar como este conceito se apresenta na literatura especializada. A intenção é demarcar as implicações pedagógicas inseridas nas obras, cujos temas se debruçam sobre a relação entre a Educação e a Corporeidade. Merleau-Ponty configura-se como um dos autores mais citados nos estudos sobre a Corporeidade. Ao estabelecer o diálogo com os interlocutores de Merleau-Ponty, temos a nítida compreensão que o princípio levantado em nossa tese já se encontra, ora explicitado, ora nas entrelinhas nos principais trabalhos que se preocupam com a questão do corpo e o contexto escolar.

Neste momento, atingem-se as fronteiras das concepções da filosofia contemporânea, onde a questão da corporeidade começa a ser questionada. Notaremos o surgimento de concepções que irão além daquela visão utilitarista. Aqui em particular destacaremos a Psicocinética de Le Boulch, como exemplo da utilização do conceito de Corpo Próprio, que se coloca como uma inovação perante o estudo do movimento humano, visando antes de tudo a situar a conduta motora, a partir da estruturação funcional de um corpo sensível e construído socialmente.

5 O CORPO PRÓPRIO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1 – OS Indícios do Corpo Próprio na Psicocinética de Jean Le Boulch

Considerada como uma das correntes educativas da Psicomotricidade, a Psicocinética idealizada por Jean Le Boulch, vem sendo amplamente empregada no desenvolvimento psicomotor de crianças ajudando-as na construção da sua personalidade. Esta “prática psicomotora”, percebe o corpo como uma unidade e a motricidade como a base de estudo de uma possível Ciência do Movimento Humano. O método psicocinético procura ver o ato motor não mais como um processo isolado, tendo como preocupação central a ligação do comportamento motor com as questões cognitivas e emocionais. Desta forma, pode-se afirmar que seu intuito, é portanto, perceber o movimento como uma manifestação “significante” da conduta Humana.

Sem dúvida, o conceito de Corpo Próprio desenvolvido pelo pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty aparece, de forma evidente nos pressupostos teóricos que sustentam a Psicocinética de Jean Le Boulch.

Essa terminologia, corpo próprio, emprestada de Merleau-Ponty, apresenta a dupla vantagem de afirmar nossa orientação fenomenológica e evitar a restrição dualista de ter de escolher entre corpo objeto ou corpo sujeito. Assim, conforme a relação com o meio-ambiente, o corpo da pessoa expressará suas emoções ou será instrumento eficaz de adaptação. A autonomia motora pressupõe que esse jogo duplo possa ser considerado intencionalmente, e que a própria pessoa tenha consciência dele (LE BOULCH, 2008, p. 103-104).

O corpo deixa de ser visto como um simples objeto no espaço, pelo qual se pode ver, tocar, explorar por métodos científicos. O corpo passa a ser entendido e experimentado a partir do próprio interior. A expressão “tenho um corpo” é substituída por “eu sou um corpo”, ele deixa de ser aquele objeto mais exterior, como um ter, ele torna-se o próprio ser. “O organismo, que nos dão a conhecer ao mesmo tempo a fisiologia e a psicologia, não é o corpo-objeto estudado pela fisiologia clássica, mas o corpo de um “ser - situado - corporalmente - no - mundo”, isto é, um “corpo próprio” (LE BOULCH, 1987, p.20).

Assim, a proposta da Educação pelo movimento (a Psicocinética) de Le Boulch se estrutura a partir de dois eixos básicos. O primeiro centraliza-se na crítica ao Dualismo Metodológico de Descartes, que marcou profundamente por vários séculos o pensamento ocidental. O segundo, caracterizando-se como uma consequência do primeiro, configura-se na

crítica à prática da Educação Física Francesa que insistiu em permanecer resumida apenas ao aspecto técnico do movimento.

No prefácio do seu livro “Rumo a uma Ciência do Movimento Humano”, Le Boulch adverte que aqueles desejosos de realizar um estudo mais aprofundado acerca da “Ciência do Movimento”, poderão ficar perplexos ao notar a inexistência de uma “Unidade”, nas áreas mais tradicionais das faculdades. Esse transtorno aparece quando diferentes profissionais utilizam o Movimento como meio principal nas suas profissões; como é o caso dos Cinesioterapeutas, Ergoterapeutas, reeducadores da Psicomotricidade, Professores de Educação física, entre outros. Ele identifica uma contradição neste fato, quando assinala que os referidos profissionais, apesar de compartilharem o Movimento, são conduzidos geralmente por “formações de conteúdo diferentes”. Em outro sentido, salienta um aspecto comum, pois todos aprendem inúmeras “Técnicas Motoras”, como também, recebem paralelamente a elas uma formação teórica, que muitas vezes não apresenta vínculos com as Técnicas, gerando um “hiato” nocivo a qualquer plano de eficiência.

Minha formação inicial é a de professor de Educação Física. Esta formação era, na época, e continua sendo cada vez mais, essencialmente técnica, fundada sobre a aprendizagem de um certo número de gestos codificados - as técnicas esportivas. Superposta a essa enumeração gestual, um ensino de anatomia, de fisiologia, de psicologia, de sociologia, interessante em si mas, na maior parte do tempo, inaplicável ao terreno considerado como movimento, pois tratado por fundamentalistas que freqüentemente ignoram os problemas concretos a que estarão confrontados os professores de educação física. Insatisfeitos por esta formação enciclopédica e, contudo, superficial sob muitos aspectos, alguns deles demandam estudos de medicina, outros de psicologia ou de filosofia. Pessoalmente comecei pela medicina; esta formação de 6 anos permite aprofundar certas áreas da biologia, fundamentais em ciência do movimento; porém ao preço de quanto tempo perdido no estudo e na prática de técnicas sem interesse direto para o assunto que me atraía. Sendo essa formação insuficiente para poder abordar cientificamente o estudo do movimento, empreendi uma formação em psicologia, que me parecia indispensável (LE BOULCH, 1987, p. 9-10).

É interessante notar que há uma espécie de descrença na Educação Física, subjacente em seus textos, caracterizando-a como “essencialmente Técnica”. Isso nos leva a acreditar na hipótese de Le Boulch, que vê a referida disciplina despreparada para encabeçar o estudo do movimento humano de um ponto de vista mais global, pois fica claro que a mesma não possui, para ele, os requisitos necessários ao empreendimento desta nova mentalidade tão defendida em suas obras. Opondo-se a uma Educação Física “tradicional”, nota-se que há constante preocupação em justificar que a “Psicocinética não é um novo método de educação

física” (LE BOULCH, 1985, p. 3), o que nos motiva a suspeitar sobre a existência de um certo cuidado para que esta disciplina escolar não fosse confundida com a sua proposta metodológica. Por outro lado, as críticas lançadas à sua própria origem evidenciam uma certa indignação, por sua parte, ao tratamento que vem sendo dado ao aspecto motor no contexto escolar. Reconhecendo, então a possibilidade de uma Ciência do Movimento Humano, o mesmo passar a encarar o corpo como uma unidade, estabelecendo novos parâmetros metodológicos que viabilizem uma Educação através do movimento.

Portanto, a Educação Física não é mais um elemento facultativo que se sobrepõe à educação intelectual, atitude perpetuada pela pedagogia tradicional. Nossa proposta, dando continuidade à concepção fenomenológica, é que a organização da pessoa e a necessidade de raciocínio se apoiem na experiência do corpo vivido. O desenvolvimento consiste na organização sucessiva de novas funções aplicadas às relações com o meio-ambiente. A ação educativa deveria permitir a plena realização de cada etapa da organização funcional. A eficácia do ajustamento motor e a sensação de prazer que resulta disso reforçam o potencial energético disponível. A soma de experiências vividas positivas ou negativas, modula as atitudes afetivas e os comportamentos em face do meio-ambiente (LE BOULCH, 2008, p. 132)

Dentro da sua proposta metodológica, nota-se que a prática Pedagógica da Educação Física Francesa, é considerada inadequada para a tarefa de educar o corpo, dentro de uma perspectiva da totalidade. Ao levantar tal questão, tem-se neste momento, o intuito de verificar até que ponto a Educação Física serviu de base para a Psicocinética na proposta de Educação pelo Movimento. Para melhor explicitar essa relação, faz-se necessário ressaltar a suspeita de que a prática da Educação Física rotulada de mecanicista, contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento, daquilo que Le Boulch chama de Educação Psicomotora.

O referido autor argumenta que na cultura ocidental a educação mostra-se muito intelectual, ainda baseada na abstração e no verbalismo. Segundo ele, a herança grega, influenciou o pensamento ocidental estabelecendo um antagonismo entre a cultura do corpo e a do espírito, através de um dualismo filosófico perpetuado por várias gerações de filósofos, que concederam uma superioridade ao espírito, manifestada em nossas concepções pedagógicas. Nesta perspectiva o corpo faz parte da constituição fundamental da Educação, perpetuando uma supremacia do Espírito em detrimento ao corpo, que ficou sobre a responsabilidade de um ramo menor, neste caso a Educação Física.

Uma vez que se admita a heterogeneidade entre o corpo e a mente e a superioridade de um sobre o outro é certo que as preocupações educativas devem voltar-se para o essencial, isto é, para a mente. No decorrer dos

séculos, nos países de cultura ocidental, ao lado deste aspecto primordial da educação, desenvolveu-se um ramo que não poderá deixar de ser menor: a educação física (LE BOULCH, 1987, p. 12).

No âmbito desta questão, pode-se constatar uma severa crítica do autor em suas obras à concepção intelectualista da Educação, que ainda continua a tratar o corpo apenas pelo seu aspecto biológico preocupando-se tão somente com a manutenção da saúde. Para ele o corpo não pode mais sustentar aquela posição de órgão dócil da mente. A sua concepção insiste em afirmar que a função recreativa e higiênica da ginástica se tornou insuficiente para justificar as novas considerações a respeito do corpo. Todos esses aspectos aqui discutidos leva-nos a questionar a respeito desta aversão declarada à Educação Física. Que motivos levaria Le Boulch a criticar a sua própria área de formação? Não teria sido esta disciplina o ponto inicial para o desenvolvimento da sua proposta?

A tentativa para responder tais perguntas partiu do próprio argumento utilizado por Le Boulch ao afirmar que a Educação Física está intimamente sustentada por uma concepção dualista do homem. Pois, sendo o espírito eleito como algo diferente do corpo a Educação Física cuidaria do segundo de forma secularizada.

A parte que toca a educação física, a partir de uma concepção intelectualista da educação, permanece modesta: ela se relaciona com a preocupação de manter a saúde (concepção higienista) e a manifestação da necessidade de descontração (aspecto recreativo da educação física). **Não tendo nunca rompido com o dualismo a educação física jamais se impôs como meio fundamental de educação. Aliás, decepcionados pela ineficácia da educação física tradicional, tal como é preconizada pelas instruções oficiais de 1945, muitos professores de educação física orientaram-se para uma forma de educação física através do esporte** (LE BOULCH, 1985, p. 16) (Grifo do autor).

É importante ressaltar que a intenção não é a de partir em defesa da Educação Física, mas o de demonstrar a crítica que o autor faz a sua própria área de formação, conforme fica claro na afirmativa acima mencionada. Contudo tal crítica, pode ser justificada pelo fato de tal disciplina ter, herdado para si uma herança cartesiana baseada na ideia de animal-máquina, manifesta por sua vez na concepção de um corpo-instrumento. Assim na medida que Le Boulch refuta todo o pressuposto filosófico que sustenta a Educação Física, e ao afirmar que ela nunca rompeu com o dualismo, torna-se claro que não há nenhum interesse em redefini-la a partir de novos pressupostos, isto nos leva a concluir que a Psicocinética seria uma alternativa, ou melhor, uma proposta para preencher os espaços “ignorados” pela Educação Física tradicional a respeito da formação humana.

Na medida em que a educação do corpo tinha por objetivo apenas a manutenção da saúde ou a recreação, seu conteúdo possuía pouca importância e os problemas da técnica praticamente não se apresentavam. Mas desde que os problemas de rendimento e de precisão gestual se colocaram na educação, ali como em outra parte, os movimentos humanos foram homologados aos de uma máquina, conforme os métodos de análise cartesiana, indo do simples ao complexo e do elemento à totalidade (LE BOULCH, 1987, p. 90).

Fica evidente que Le Boulch, recusa-se a compactuar com qualquer intervenção seja ela de direção “metodológica” ou “Educativa”, que continue enaltecendo os postulados filosóficos de um cartesianismo. A ideia aqui discutida, tem a intenção de evidenciar o rompimento do mesmo com a Educação Física já que ela até aquele momento permanecia reforçando um dualismo insuportável e incoerente com a sua nova visão de mundo.

Neste sentido, cabe neste momento direcionar a atenção para observar que em suas teses há mudanças no conceito de corpo, reformulações a respeito da ideia de homem, novas metodologias para tratar o movimento, mas por outro lado nota-se também que Le Boulch demonstra uma certa desconsideração à disciplina que certamente lhe serviu de base inicial para a redefinição do movimento. Mesmo sendo ela duramente técnica ou enfaticamente motora, não se pode negar que as duas partem do mesmo ponto, o corpo, almejando porém, princípios diferentes.

Numa tal concepção, as preocupações educativas fundamentais devem visar ao essencial, à mente, tendo o corpo importância apenas na medida em que permita o desabrochar da mente. Mas a ação no mundo mostra imediatamente uma falha nesta afirmação e a fragilidade desta tese. O ato voluntário exige um ascendente sobre o mundo e as coisas que lhe podem oferecer resistência (LE BOULCH, 1987, p. 88).

Acreditamos que em suas obras o autor pesquisado, deixa uma lacuna que certamente desemboca numa contradição, quanto à operacionalização da Psicocinética e a sua convivência junto com a Educação Física. Sendo uma diferente da outra, tanto na conceituação como também nos pressupostos filosóficos, tem-se a impressão que a intenção da Psicocinética seria substituir esta “tradicional” e “limitada” maneira de “Educar” o “corpo” (Educação Física). Para o autor a dualidade impede que o homem possa ser desenvolvido em sua totalidade. Assim, notamos que Le Boulch reconhecendo as dificuldades implicadas na reforma do conceito e da prática da Educação Física (sua área de origem), prefere partir para a criação de uma nova metodologia para a análise do movimento, a qual ele denominou de Psicocinética.

Esse é objetivo atribuído à educação pelo movimento mediante a passagem da motricidade global, que progressivamente se enriquece pela vivência cotidiana, à motricidade inspirada nos modelos extraídos da cultura. Traduzindo na linguagem da análise funcional, trata-se de transpor o limiar entre o ajustamento global e a programação mental (LE BOULCH, 2008, p. 104).

Sem dúvida, o conceito da Educação Física focado na literatura do autor pesquisado não poderia deixar de ser mencionado aqui. Dentro deste aspecto poderia se constatar uma certa ênfase na declaração de que o ensino de uma Educação Física tradicional encarada como mera matéria geral, foi substituída pelo ensino de especialidades esportivas apoiadas na aquisição de técnicas gestuais. Vários são os pontos que justificam o seu desapareço a essa modalidade de ensino intitulada como “aprendizagem de técnicas esportivas”. Para ele essa aprendizagem do tipo mecanicista, está ancorada numa antiga concepção neurológica insustentável para as novas considerações do movimento.

Segundo autor pesquisado o sistema de ensino, no qual se enquadra a Educação Física contemporânea, enfatiza o desempenho e o rendimento na mecânica do movimento. Este tipo de sistema acaba por gerar a seleção e a busca, o quanto mais cedo possível de jovens talentos visando a formação de “campeões”. Pois para ele, este tipo de atitude pode comprometer o equilíbrio e até mesmo a saúde dos alunos.

Talvez essa última colocação, seja um argumento sólido para confirmar que a Psicocinética surge para dar soluções “às insuficiências da Educação Física” (LE BOULCH, 1982:23). Fica óbvio que esta disciplina, dentro das perspectivas de Jean Le Boulch, não reunia as condições necessárias para a viabilização da sua proposta educativa através do movimento, que amplia a concepção do corpo em sua significação perante o desenvolvimento infantil. A Educação Psicomotora pretendida pela Psicocinética ressalta a importância do aspecto da “Relação”, como também se interessa em desenvolver as funções perceptivas e motoras, conjuntamente com as funções mentais.

Derivado do “instinto agonal” ou jogo competitivo, progressivamente o elemento competitivo do esporte se exacerbou, fazendo às vezes desaparecer seu caráter lúdico. O desempenho, que no início era apenas a oportunidade do jogo, passou a ser progressivamente a finalidade absoluta à qual muitas vezes sacrifica-se tudo, inclusive o prazer (LE BOULCH, 1987, p. 91).

É por estas razões que a aprendizagem do movimento sustentado pelo ensino do esporte não puderam corresponder às exigências de uma “Educação fundamental” tão importante nas primeiras séries. Os princípios defendidos pelo autor distanciam-se daquela

Pedagogia didática, centralizada apenas na atividade e nos resultados indiferentes às necessidades do aluno em seu desenvolvimento.

Neste aspecto, qualquer aprendizagem baseada numa mecanização, reduziria o papel da consciência dentro do nível da intencionalidade, encerrando o estudo da motricidade a uma aprendizagem “secundária” enaltecendo apenas o vivido imediato. A Psicocinética pelo contrário, vê na aprendizagem a condição de um desenvolvimento psicomotor, enfatizando a expressão de um homem situado corporalmente no mundo.

Em 1961, num trabalho intitulado “O Futuro de uma Educação Física Científica”, já havíamos lançado as bases de uma Ciência mais global do movimento humano, mas na época, tínhamos ligado este estudo ao conceito de Educação Física, o que posteriormente mostrou ser um grande **erro metodológico** (LE BOULCH, 1987, p. 235) (grifo do autor).

Novamente, coloca-se em evidência e de forma nítida que a Psicocinética, em seus primeiros passos teve como campo de manifestação sem dúvida a Educação Física. Contudo é fácil entender os motivos que levaram Le Boulch a perceber a inviabilidade da sua proposta dentro da referida área. Destaca-se neste momento um certo arrependimento, ou melhor, um temor, ao ligar-se à Educação Física em virtude da sua definição, o que inevitavelmente resultaria em constantes discussões a respeito dos seus pressupostos, baseados, por sua vez, no dualismo.

Estudos muito avançados, beneficiando-se de recursos materiais importantes, permitiram, pelo cinema e pelas técnicas mais modernas, multiplicar as pesquisas sobre a mecânica do movimento, visando codificar as formas gestuais capazes de permitir os melhores desempenhos. Paralelamente, um sistema de seleção e de busca dos jovens talentos permite começar a preparação do futuro campeão o mais cedo possível com o risco de comprometer seu equilíbrio e até sua saúde. A fim de que a base de recrutamento seja a mais ampla possível, as técnicas esportivas são ensinadas sistematicamente na escola e constituem o objeto de uma programação oficial. A aprendizagem destas formas gestuais codificadas é considerada como um meio de chegar a um certo tipo de cultura e a transmissão destas “habilidades” passa a ser “em si” um dos objetivos da educação-tipo do homem do século XX. Atualmente, a educação física confunde-se quase exatamente com a iniciação à prática competitiva e seu corolário, a aprendizagem de gestos específicos. Na maior parte dos casos, de fato, pressionados pela obtenção de resultados espetaculares, os treinadores resolvem o problema de aprendizagem gestual montando por adestramento um certo número de modalidades, de respostas ou “habilidades” que permitem ao organismo-máquina enfrentar um determinado número de situações típicas bem codificadas. O papel do monitor é ensinar “boas técnicas” sem “defeito” com o máximo grau de eficácia suposta (LE BOULCH, 1987, p. 92).

Diante do exposto, acredita-se que tais argumentações possam ser tomadas como referenciais para aqueles profissionais que estabelecem de forma “apressada” a correlação entre Psicocinética e a Educação Física. Várias são as evidências que nos levam a acreditar que esta relação não aconteceu de maneira tranqüila. É preciso primeiramente constatar que os pressupostos filosóficos da Psicocinética defendem uma concepção de homem contrária àquela dualista. Assim afirma Le Boulch: “Ora, não depende de nós inflectir a linha doutrinária da Educação física e do esporte de competição dependentes de condições diferentes dos conhecimentos científicos, para tornar estas disciplinas adequadas às nossas concepções.”(1987, p.235)

Por outro lado, é importante também destacar, que o fato de Le Boulch ser oriundo da Educação Física, não implica dizer que exista uma interrelação favorável entre ambas, ao contrário o que se pode notar é que esta relação traduz uma complexidade que extrapola os objetivos deste trabalho. A intenção no momento, é demonstrar que as ideias de Le Boulch derivam da sua inquietação com a insuficiência da sua área, sem esquecer de mencionar a sua opção declarada aos novos pressupostos científicos emergentes em sua época.

Portanto, pode-se, a partir dos fatos aqui levantados, confirmar o argumento de que a Educação Física serviu tanto como ponto de partida para a construção da Psicocinética, como também é criticada dentro desta nova abordagem para o movimento corporal.

Neste aspecto a evolução da Biologia é significativa, pois ela se desenvolveu primeiro a partir dos princípios do Materialismo mecanicista que tentou explicar as leis do funcionamento orgânico a partir das ciências físicas e químicas e isolando o organismo de seu meio. Como reação, as diferentes doutrinas vitalistas tentam explicar o funcionamento do organismo a partir de uma “Força Vital” não material. O aspecto positivo dessa doutrina é ressaltar a impossibilidade de explicar os fenômenos da vida apenas pelas leis físico-químicas; seu aspecto negativo é a recondução de um dualismo fundamental (LE BOULCH, 1987, p. 15).

Diante do exposto, distingue-se de forma mais clara, os motivos que levaram Le Boulch, a rejeitar a concepção dualista do movimento. Várias são as razões, que nos levam a confirmar que tal concepção impediria que a Psicocinética se enquadrasse dentro das novas concepções contemporâneas que abordam o homem dentro da sua totalidade. É importante notar, como Le Boulch demonstra uma coerência ao identificar o materialismo mecanicista como a concepção predominante no estudo do movimento. Entretanto, o próprio autor reconhece os avanços do conhecimento científico, como também, mostra-se inteligente ao considerar os limites e as possibilidades da referida corrente. A hipótese aqui defendida tenta justificar as diretrizes da Psicocinética formuladas a partir de uma contraposição entre os

avanços e reformulações produzidas pelas “ciências do movimento” e as novas proposições das “ciências da vida” ou humanas.

Em Psicocinética, ao contrário, acentuamos a necessidade de considerar o movimento não como uma forma “em si”, cuja natureza é elucidada por uma descrição mecânica, mas como uma manifestação “significante” da conduta de um homem: “A unidade do ser só pode realizar-se no ato que ele inventa” (LE BOULCH, 1987, p.14).

O pensamento e a matéria se manifestam sob a égide de uma unidade, a oposição entre a consciência e o corpo, cede lugar para um psiquismo que se reconhece com expressão do seu próprio corpo. Neste sentido, o indivíduo se percebe como uno, manifestando seus sentimentos e suas ações num todo vivido. O que se diz agora é que as formas psíquicas (o vivido) são exatamente simbolizadas pelas formas psicológicas objetivas.

Na luta contra essa resistência, é provável que o corpo não seja o órgão dócil da mente, mas dê provas de uma consistência e de uma opacidade que o querer talvez tivesse descurado e sem cujo controle este não passa de veleidade. Será necessário garantir pelo exercício uma certa adequação da pessoa a seu corpo; este será o papel de um certo tipo de ginástica que se aterá a “domar” o corpo, a convertê-lo num “bom instrumento”. Os filósofos dualistas são assim levados a promover uma ação educativa dupla, permanecendo na lógica de seu sistema (LE BOULCH, 1987, p. 89).

De acordo com o exposto, torna-se bastante explícita a posição de Jean Le Boulch em defender novos pressupostos para justificar sua abordagem metodológica para o movimento. É importante ressaltar que o estudo do movimento pretendido pela Psicocinética, evidencia um corpo “situado” no mundo, que só alcança seu sentido maior quando a expressão motora da conduta estiver percebida dentro da relação com a conduta do ser compreendendo sua totalidade. Desta maneira, o estudo do movimento abandona a tendência Mecanicista que dava ênfase na forma e nos resultados objetivos, para focar a função do movimento a partir da situação vivida pelo “organismo” identificando toda a sua significação.

Neste sentido, o autor defende “o estudo objetivo do movimento humano como a manifestação da conduta de um “homem total” sem perder de vista seu caráter pragmático ou utilitário do movimento. Tal raciocínio exige neste momento, uma explicação que possa dar conta do problema fundamental da metodologia abordada: o de identificar a dialética existente na relação entre a subjetividade e a objetividade. Portanto, é necessário apontar as matrizes filosóficas da Psicocinética, sublinhar as idéias que sustentam suas argumentações na defesa desta “nova abordagem” para o comportamento motor. Para tal empreendimento, partiremos primeiramente da análise do conceito de *CONDUTA* inerente a esta metodologia.

O Behaviorismo, doutrina elaborada pelo psicólogo WATSON como reação contra a psicologia da introspecção, marca um giro capital na história das **ciências humanas em busca da objetividade**. (grifo do autor) Nesta perspectiva, “A Ciência do comportamento é a ciência dos atos e movimentos integrados próprios aos organismos vivos evoluídos, em particular do homem”. Estes atos representam um conjunto de reações adaptativas às estimulações provindas do meio exterior. **Na medida em que estas reações têm uma finalidade interna e correspondem a uma resposta orientada pela personalidade do indivíduo em presença de uma situação global, preferiremos utilizar o termo conduta.** (grifo do autor) Precisemos que reconhecer uma finalidade para a conduta não implica, de modo algum, uma tomada de posição metafísica sobre este problema e é apenas a consequência de uma constatação das propriedades da matéria viva que tende a autoconservar-se. A conduta de um homem manifesta-se ao observador por aquilo que ele faz e diz: os movimentos e atitudes corporais, as produções materiais (obras artesanais ou artísticas); a palavra e a escrita. **A conduta é a unidade significativa de todo este conjunto, só tendo sentido cada um dos elementos da resposta quando compreendidos no processo do conjunto.** (grifo do autor) Em consequência, o estudo do aspecto motor da conduta, que é nosso objeto, só tem significação em suas relações com a conduta do ser considerado em sua totalidade (LE BOULCH, 1987, p.15) (Grifo do autor).

Le Boulch recoloca a conduta ao lado do conceito de intencionalidade, atingindo assim as perspectivas significativas do movimento, abandonando definitivamente a ideia de cisão entre mente-corpo; entre organismo e meio. Dentro deste raciocínio a mente ou a consciência passa a ser entendida como intenção, e não pode ser compreendida à parte do que é pensado ou sentido. Os mecanismos cognitivos são recolocados como atos psíquicos operacionalizados a partir dos planos da representação mental.

Chega-se então a uma definição do comportamento em termos objetivos e subjetivos ao mesmo tempo, segundo a qual ele pode possuir dois aspectos: um externo, caracterizado por movimentos, modificações fisiológicas, produções materiais objetivamente observáveis; outro, interno e subjetivo, implicando a existência de atividades mentais que se desenvolvam parcialmente no plano da representação (LE BOULCH, 1987, p.17).

Além da fusão entre o mental e o movimento a redefinição da conduta, traduz também uma outra perspectiva na sua metodologia a partir do rompimento com a ideia de ciência “especializada”. Uma prova de que o comportamento está além dos modelos descritivos do Behaviorismo é a sua observação com relação à Psicocinética, quanto ao fato de ela não se reduzir a utilizar apenas os dados da psicologia.

O comportamento, que evoca uma ação tendente a modificar certas relações entre o organismo e seu meio, necessita, por sua explicitação, a cooperação

de várias disciplinas. Eis porque nossa metodologia poderá recorrer a dados provenientes de outras ciências que não a psicologia. Em particular a biologia geral, a fisiologia, a embriologia, a anatomia funcional de um lado, a sociologia, a antropologia de outro, nos permitem muitas vezes aprofundar e esclarecer certas dimensões da conduta encarada sob seus aspectos motores (LE BOULCH, 1987, p.16).

É possível compreender então, o alcance do estudo pretendido por Le Boulch, diante da sua proposta metodológica que visa sobretudo alcançar uma harmonia entre o corpo e a mente. Dentro do estudo das condutas humanas, este, prefere defender uma perspectiva de observar o homem em movimento na dialética de suas relações com o seu meio. Abandonando o aspecto puramente descritivo, herança das teses behavioristas, o mesmo acredita que, a Fisiologia e a Psicologia enquanto disciplinas científicas estavam ligadas historicamente a uma ideia dualista (“a priori”) que as compreendiam separadamente. A crença na dupla “essência” do homem, fez com que estas disciplinas se desenvolvessem separadas: de um lado a Anatomia e a Fisiologia representantes das ciências do corpo; e do outro a psicologia originada da Metafísica clássica, voltada mais para o estudo da “mente”. Desta forma, Le Boulch defende a hipótese da necessidade de se rejeitar o pressuposto filosófico dualista, procurando rediscutir esta problemática em outros termos.

Antes de nos colocarmos sob um ponto de vista metafísico e tentar levantar as contradições entre estas duas disciplinas, consideraremos que ambas as ciências nos oferecem, sobre “o homem existente”, porções de explicações que não passam de aspectos parciais da realidade. Em outras palavras, a biologia e a psicologia, oferecem duas imagens do homem: uma material, outra espiritual, que não conseguem de fato reunir-se. Os dois modos de representação são claros apenas se tomados separadamente; cada série é homogênea, mas as tentativas de aproximação são muitas vezes pouco satisfatórias no estado atual das pesquisas (LE BOULCH, 1987, p.17).

Assim, depara-se com o grande obstáculo enfrentado pela sua metodologia, o de encontrar pressupostos que aproximem definitivamente estas duas áreas do conhecimento. A saída encontrada por Le Boulch é a de utilizar as vezes um modelo fisiológico, e as vezes um modelo psicológico, tentando “tomar os dois tipos de formalização como duas fontes de analogia, praticando para imaginarmos uma pela outra mas, também limitando às vezes uma pela outra” (1987, p. 17-18). Para ele o “essencial” é tratá-las apenas como modelos referenciais que representam, por sua vez, uma aproximação e não toda a realidade. Em particular a Psicocinética é uma tentativa metodológica que parte da observação objetiva dos movimentos e da atitude. Dentro deste raciocínio, pode-se concluir então, que as análises

feitas a partir das suas argumentações consistem em não tomar a realidade como mero modelo encerrada em si mesma, mas encarada como um processo que sofre diferentes determinações.

Contestando o valor das explicações psicológicas matizadas pela metafísica dualista, colocamos nossa pesquisa no âmbito objetivo da ciência das condutas que, num primeiro tempo, eliminou qualquer recurso à noção de consciência. Entretanto, por sua recusa em dirigir-se à fisiologia como modo de análise, o Behaviorismo estrito permaneceu puramente descritivo. Não temos as mesmas reticências para com a fisiologia, pois nossa opção científica, que evocamos aqui, nos impõe admitir um princípio metodológico fundamental: a conduta de todo o organismo vivo, incluindo o homem, pode tender a ser explicitada quando se parte de sua estrutura material. Isto justifica amplamente o recurso à análise fisiológica (LE BOULCH, 1987, p.18).

Neste momento, alcança-se assim o segundo conceito chave para o entendimento do movimento humano, enquanto unidade. Trata-se do conceito de organismo inerente em seus pressupostos. Para Le Boulch o organismo é considerado “como uma estrutura indecomponível de comportamento cujas reações são unificadas e ordenadas” (1987, p.18). Através deste conceito, o autor pesquisado demonstra explicitamente seu interesse pela teoria Pavlov, da qual ele se inspira, chegando até a lamentar a maneira como foram mal compreendidas as suas obras.

Para ele os críticos de Pavlov, quiseram reduzir suas concepções a um “puro mecanicismo”. Contudo, o mesmo insiste em defendê-lo, argumentando que o método pavloviano inaugura os fundamentos de uma “fisiologia do sistema nervoso superior”, mas ao mesmo tempo mostra-se distante dos métodos analíticos clássicos” que separavam o ser em sistemas de órgãos. Para Le Boulch, o método pavloviano “é uma fisiologia molar do indivíduo em seu todo e em relação com um meio de comportamento”.(1987, p.19) Acreditando que a fisiologia de Pavlov, não é uma fisiologia clássica ele se coloca a defender que os trabalhos de Pavlov permitem examinar a possibilidade de unir o subjetivo e o objetivo.

Estabelecendo novas ligações do organismo com o meio, Le Boulch observa que Pavlov foi um pioneiro ao colocar em evidência a junção primordial do córtex. Por outro lado o mesmo rebate as críticas lançadas ao excesso da experimentação e aos mecanismos de condicionamento, afirmando que o próprio Pavlov já advertia que no homem o comportamento manifesta-se em um grau de complexidade muito maior do que no animal. “Durante o desenvolvimento da atividade reflexa do cérebro aparecem novas manifestações: sensação, percepção, memória, que são manifestações psíquicas. Por outro lado o estudo da

aprendizagem ao nível humano exige a consideração de um novo aspecto da realidade sob a forma de mera conscientização” (LE BOULCH, 1987, p. 19-20).

Para Le Boulch, os pressupostos defendidos por Pavlov reconhecem a consciência como um mecanismo nervoso da integração individual. Segundo este ponto de vista, a atividade psíquica realizada pelo cérebro, submete-se às leis da neurodinâmica, como também à ordem psicológica, não se isola nem se opõe ao estudo fisiológico. Deste modo, o organismo passa a ser percebido como um centro de reação que responde às modificações do meio.

Portanto, o organismo nunca é um sistema em repouso, mas é sempre a sede de uma atividade: a necessidade de ação é a própria necessidade de viver. Como o organismo nem sempre reage da mesma maneira ao estímulo que o meio lhe propõe, a necessidade de recorrer a um fator motivacional se impõe. Pode-se, portanto, afirmar que o comportamento de um organismo é uma atividade global que admite as direções com a significação que lhe demos acima, função das necessidades e da conscientização, que é o fundamento ou o princípio da unidade e do sentido de um ato. Ela confere ao comportamento seu caráter de ação por oposição à simples reação condicionada. No âmbito do movimento humano e de sua interpretação, a explicação segundo um modelo fisiológico só terá valor quando procedermos ao exame da conduta quanto ao a priori do organismo “situado”. Em outras palavras, a fisiologia deve ser reintegrada à dialética do organismo e de seu meio. O estudo psicológico, precisando as relações significativas do indivíduo com sua situação exterior, deverá apoiar-se principalmente no conhecimento do comportamento (LE BOULCH, 1987, p.21).

Depois de situar a noção do organismo, no âmbito da fisiologia, o próximo passo é compreender como a análise psicológica está posicionada dentro da Psicocinética. Todavia antes de estabelecer tal análise, é necessário primeiramente lembrar que tanto o modelo psicológico como o fisiológico estão dentro da Psicocinética, interligados a partir da recolocação da idéia de conduta. Para o autor estudado, a pesquisa fisiológica é apenas uma forma de interpretar o organismo, dentro da sua ótica é inadmissível realizar uma investigação na motricidade sem levar em conta o conhecimento das condições globais do comportamento, pois sem essas circunstâncias é impossível se realizar o estudo das condutas motoras.

Deste modo, um estudo “Funcional” e interligado a um estudo estrutural orientado, agora, pela relação entre o fato a ser explicado, o movimento, e a totalidade da conduta. Os movimentos de um organismo deixam de ser apenas contrações musculares manifestadas num corpo, para serem entendidos como respostas globais orientadas por sua significação.

Mas a conduta é orientada e tem uma significação; é por esta razão que introduzimos a noção de “intencionalidade” sem a qual o caráter molar do funcionamento do organismo não tem sentido algum. O ponto de vista

funcional representa, pois, um quadro necessário à compreensão da conduta, mas é insuficiente por si só e **solicita o estudo complementar das estruturais**. (grifo do autor) O passo estrutural implica a ordenação, a organização ou a coordenação dos elementos da conduta num sistema de relações estáveis constituindo um Todo organizado. Assim, toda análise funcional deve continuar por uma busca estrutural, a única capaz de fornecer explicações causais (LE BOULCH, 1987, p.22).

Neste ponto, Le Boulch encontra a interdependência entre o “organismo-meio”, estabelecendo uma relação direta entre as características intrínsecas do ato (intenção) com aquelas que se manifestam nas realidades vividas pelo organismo. Para o entendimento desta questão, este autor utiliza-se da denominação “estrutura de significação” oriunda das concepções gestualistas onde o elemento do mundo dá sentido ao comportamento do indivíduo, explicando a modalidade da sua resposta. Perante este ponto de vista é possível que movimentos objetivamente semelhantes comuns, manifestem significações diferentes quando relacionados às estruturas particulares da experiência vivida de cada indivíduo, como também comportamentos motores (exterior) dissemelhantes poderão traduzir a mesma estrutura de significação. Por conseguinte, Le Boulch identifica mera dependência mútua entre o indivíduo e o mundo, comprovando, assim a importância do meio social manifestada no campo psicológico.

Neste momento, passamos a abordar o terceiro pensamento fundamental trabalhado na sua proposta metodológica, trata-se da utilização do conceito de atitude “A psicologia científica que pesquisa as leis gerais da conduta corre o risco de subordinar o indivíduo à noção de ser humano geral. O Behaviorismo, ressaltando o par S - R arriscava deixar de lado a “experiência pessoal” no estudo da resposta de um organismo “em situações”. (1987, p.223) São por essas razões que Le Boulch vai assumir definitivamente o conceito de atitude como a sua linha mestra, do seu estudo do movimento humano. Para ele este conceito está ligado a um modo de reação significativa estabelecendo um vínculo entre o aspecto global, o plano vivido e a intenção da ação. O sentido aplicado ao conceito de atitude, refere-se à necessidade de valorizar no estudo da conduta, um valor mais descritivo do que explicativo. Segundo Le Boulch a noção acerca da atitude revela uma vantagem por permitir a correlação entre os aspectos corporais e mentais do comportamento. Sendo assim, acredita-se que a influência maior na Psicocinética, vem sem dúvida, de Buytendjik.

Não devemos esquecer, de fato, que atitude designa em seu sentido próprio mais geral “uma forma de manter o corpo”; mas como o evidenciou BUYTENDJIK em seu livro “Atitudes e Movimentos”, os estados efetivos transparecem sob as atitudes corporais. Embora ela seja primeiramente uma

reação corporal, uma maneira de ser do corpo em presença do mundo ou de outrem, a atitude remete de fato àquilo que ela expressa, isto é, uma certa maneira de ser do indivíduo no plano emocional ou afetivo. A relação entre sujeito e objeto se revela na reação corporal. Esta relação entre o sujeito e seu próprio vivido se revela pelos sentimentos que ele experimenta. A situação vivida pelo sujeito é, portanto, significativa para ele, e é a “estrutura de significação” que organiza e dá sentido ao vivido, ao mesmo tempo que se traduz de modo dinâmico, no plano da conduta, por uma atitude constituída de um complexo afetivo-motor que na maioria das vezes escapa à consciência clara. O que chamamos “caráter” é este feixe de esquemas de comportamento muito fortemente apegado ao vivido corporal (LE BOULCH, 1987, p.24).

Na Psicocinética a atitude não é vista como um acidente ou um fruto do acaso, mas como significações ligadas às motivações fundamentais do organismo. Com isso, reconhece-se a presença de uma certa cultura influenciando as relações dos indivíduos. Dentro desta óptica, as atitudes são percebidas como “fenômenos sociais”, que expressam sua necessidade de comunicação inerente à espécie humana. Elas podem ser naturais ou convencionais, contudo demonstram sempre um modo de relação de um indivíduo para com outro. Deste modo, a atitude em seu aspecto subjetivo é determinada por sentimentos que revelam a maneira como uma pessoa vive a relação; já em seu aspecto objetivo é compreendida a partir das reações corporais.

A preocupação do gesto mecanicamente eficaz coloca em segundo plano e às vezes até mesmo apaga, o caráter expressivo do movimento, que é o seu elemento principal. Assim que o aprendizado motor assume a forma da mecanização, ele torna o corpo estranho à própria pessoa. Nosso projeto de aprendizado motor se direciona não somente ao corpo instrumento da pessoa, mas ao seu corpo próprio (LE BOULCH, 2008, p. 103).

Nesta direção, pode-se destacar como característica marcante, desta metodologia a presença de dois dados essenciais na compreensão da organização estrutural do Ser: a unidade do movimento a partir da interligação do corpo “funcional” com o psiquismo, encarada como uma verdadeira estrutura psicossomática; e a experiência “vivida” pelo corpo, manifestando o modo de ser de cada indivíduo no mundo. Para dar sentido às suas argumentações, Le Boulch defende que a dicotomia mente e corpo originária das teses cartesianas, está definitivamente ultrapassada por uma filosofia e uma psicologia voltadas para o “vivido corporal”. Entra em cena então, o papel da Psicanálise como mais uma fonte de referência fundamental para a viabilização da Psicocinética. Sua maior contribuição consiste na interpretação dos fenômenos inconscientes, a partir da análises do comportamento humano em suas significações mais profundas.

Em outras palavras, a intencionalidade consciente que anima o mundo real aparece “como duplicada” por dentro por uma relação afetiva cuja matéria-prima ocorre ser a libido, estofa originário de todas nossas relações instituídas com outrem e o mundo. Esta consideração fundamental do fato primordial, representado pelo corpo e suas pulsões, nos leva de volta às suas manifestações expressivas, e aos significados dessas manifestações (LE BOULCH, 1987, p. 25).

Outra forma dicotômica a ser superada dentro da sua metodologia, gira em torno das áreas da psicologia e sociologia. Para ele, a presença das concepções fenomenológicas provocam mudanças no entendimento da história natural do homem social a partir da teoria dos fenômenos de consciência individual.

Para Le Boulch, o estudo da linguagem em sintonia como as do movimento humano, torna possível uma unidade nas Ciências Humanas. Neste aspecto a Psicocinética procura utilizar-se das técnicas psicossociológicas, na interpretação do quadro social, que para ele, são determinantes para o desenvolvimento do movimento humano.

De nossa parte, pensamos que a realidade do homem não deve ser buscada fora das relações sociais e que apenas existem sociologicamente os indivíduos humanos e suas relações. Como não há “indivíduo em si”, não há “sociedade em si”, mas um conjunto de relações. É, portanto, a análise dialética desta relação que se constitui no objeto das “Ciências humanas” e conforme nos coloquemos sob o ponto de vista de um indivíduo ou sob o ponto de vista do grupo ou, ainda, da análise do resultado da atividade dos homens em grupo em suas relações sociais, os modos de aproximação são diferentes (LE BOULCH, 1987, p.28).

Diante do exposto, pode-se perceber claramente a posição assumida por Le Boulch diante dos estudos científicos sobre o movimento. É explícita sua crítica à filosofia “mecanicista”, herança do dualismo cartesiano. Essa mentalidade é responsabilizada por estabelecer as bases do conhecimento científico ocidental. A todo momento este autor coloca-se contrário à compreensão hegemônica de Ciência, preocupando-se constantemente em evitar cair na tentação das concepções “cientificistas”. Há também, por outro lado, a preocupação com a filosofia “mentalista”, originária da metafísica introspectiva. Em sua opinião, a Psicologia clássica alimentou por muito tempo uma concepção abstrata, fomentadora de um subjetivismo especulativo.

Nascia assim o homem-máquina, o operário-robô e, com a ajuda da ciência, tornava-se fácil “condicioná-lo” a seu trabalho a expensas mínimas. O desenvolvimento do maquinismo permitira, portanto, a objetivação do dualismo cartesiano: a despersonalização da tarefa do operário separava cada

vez mais nitidamente os aspectos intelectuais dos aspectos manuais do trabalho (LE BOULCH, 1987, p. 90).

Em suma, a Psicocinética representa a proposta metodológica que compreende tanto uma aplicação prática, como também, uma construção teórica multidisciplinar. Ela sem dúvida é uma inovação perante o estudo do movimento humano, visando antes de tudo situar a conduta motora, a partir da estruturação funcional de um corpo vivido e construído socialmente.

Por último, pode-se afirmar que a Psicocinética inaugura uma prática Educativa diferenciada dentro do universo da Psicomotricidade. De fato ela representa um novo marco referencial para o estudo do movimento humano. Seus pressupostos estão alicerçados dentro de uma filosofia contemporânea, que defende a unidade do homem, a partir da relação dialética entre o ser e o mundo. A sua visão de homem está baseada numa compreensão ampliada da personalidade que, contrária àquelas assumidas em épocas anteriores, inscreve-se no próprio organismo do indivíduo.

Foi DESCARTES quem deu ao dualismo sua forma mais acabada e intelectualizante. Para ele, o corpo, como todo o mundo material, é uma “máquina” que possui em si todos os princípios de seus movimentos em virtude de um determinismo biológico. O cartesianismo, que leva em si o germe do pensamento técnico, faz do corpo uma simples máquina movida pela mente. Porém, como já não basta ajustar-se globalmente ao mundo e é preciso aprender voluntariamente um gesto tecnicamente definido, o homem deve debater-se contra sua inabilidade que traduz o peso de seu corpo (LE BOULCH, 1987, p. 89).

Segundo Le Boulch, o homem de hoje deve outorgar a seu organismo uma importância maior do que aquela dada por seus predecessores dos séculos passados. Para ele, o movimento humano deve ser investigado dentro da sua unidade vivida, rejeitando definitivamente a oposição entre o organismo material e o pensamento ou a alma espiritual. Nesta perspectiva o homem deve ser educado a partir da sua existência unitária. Assim, a Psicocinética traz para si a responsabilidade de preencher os vazios deixados por uma Educação Física mecanicista, com o intuito de promover metodologicamente a aliança entre o ser e sua dimensão corporal.

O materialismo mecanicista do século XIX levará ao extremo esta concepção utilitária do Movimento, indo assim ao termo do dualismo metodológico de DESCARTES. O cartesianismo, de fato, marcou profundamente por vários séculos o pensamento ocidental. Ele contém o segredo da técnica que estará na raiz dos avanços científicos e industriais do final do século XIX e do início do XX. Por seu dualismo metodológico ele

distingue a alma, que é definida pelo pensamento, do corpo, cuja característica é a extensão. Apenas o pensamento é capaz de conceber e de querer, disso depende o ato: o corpo fica reduzido a uma simples máquina movida pela mente. Toda a educação física contemporânea, influenciada nesse aspecto por DEMENY e LING, derivou da herança cartesiana do animal máquina e da representação mecanicista do corpo humano tal como está escrita na quinta parte do “Discours de la Méthode” (LE BOULCH, 1987, p. 13).

Contudo, acredita-se que a significação do corpo na existência humana não se acha ainda grandemente esclarecida. Certamente, a antiga separação entre a mente e o corpo parecia ter desaparecido aos poucos; mas os homens de hoje não parecem de fato ter resolvido verdadeiramente a questão de saber se o corpo é ou não uma entidade independente que se justifica por si mesmo. A rediscussão da corporeidade se impõe como uma temática recorrente, na busca de respostas para os problemas psicossomáticos.

A utilização do conceito de “Corpo Próprio” de Merleau-Ponty aparece várias vezes no conjunto das obras de Le Boulch, demonstrando a influência da noção de corpo situado: “[...] ‘observe os objetos exteriores, manuseie-os, inspecione-os, dou-lhes a volta com meu corpo’ (Merleau-Ponty). Isto significa que o ‘Corpo Próprio’ é o referencial da percepção. É a partir de sua estabilidade que se estabelece a relação com mundo” (LE BOULCH, 1985, p. 38). O pensamento e a matéria se manifestam sob a égide de uma unidade, a oposição entre a consciência e o corpo, cede lugar para um psiquismo que se reconhece com expressão do seu próprio corpo. Neste sentido, o indivíduo se percebe como uno, manifestando seus sentimentos e suas ações num todo vivido. O que se diz agora é que as formas psíquicas (o vivido) são exatamente simbolizadas pelas formas psicológicas objetivas.

Assim, análise fenomenológica da percepção abre, (graças às teorias do corpo vivenciado), perspectivas que permitem ultrapassar os antigos conceitos do corpo como máquina, como órgão executor ou como objeto de propriedade. Portanto, a Psicocinética serve como exemplo de como as idéias de Merleau-Ponty abriram caminho para uma visão integrada do movimento, considerando a motricidade como uma estrutura intimamente unida à vida psíquica, afetiva e de relação. Neste momento, passamos a explicitar as implicações do Corpo Próprio como princípio educativo, justificando que o corpo não pode ser tratado como se fosse uma justaposição de partes que interagem entre si, pois assim teríamos a alteração do corpo sujeito ou, em outras palavras, a redução de sua natureza concreta a determinações abstratas, como se o corpo pudesse ser apenas pensado e não reconhecido de fato.

5.2 – OS Sinais do Corpo Próprio como Princípio Educativo

A principal característica do Corpo Próprio como princípio educativo baseada na perspectiva fenomenológica de Educação é a de promover atos criativos de cultura, oferecendo recursos para que os indivíduos aprendam a estimular a sensibilidade e a sua percepção através da experiência pessoal. Isso faz com que este Corpo tenha oportunidade de observar-se através de movimentos singulares, reconhecendo-se como sujeito, o que possibilita uma programação do seu agir e cuidar de si mesmo.

Na perspectiva de uma filosofia da educação, a fenomenologia introduz a noção de cultura como aquela que melhor nos permite entender a existência humana como fenômeno histórico, social, concreto, num mundo humano. O sentido da existência se fenomenaliza na cultura, isto é, manifesta-se nela de modo global, atingindo de fato a maneira de ser dos homens, seus sujeitos (REZENDE, 1990, p. 95).

Ao utilizar estratégias que questionem a forma pela qual nos movimentamos no cotidiano, estamos destacando suas implicações em nossa imagem corporal e nas atividades diárias. A diversificação da motricidade é um dos aspectos que complementa esse princípio educativo, possibilitando ao indivíduo ampliar a percepção da sua realidade e liberar seu potencial criativo, despertando segurança e desenvoltura para expressar-se.

O movimento é a condição para o homem ter contato com o mundo, com ele mesmo e com os demais seres humanos. Hoje, por conta das máquinas, já não nos movimentamos como nossos antepassados, isso faz com que o movimento torne-se mecânico e automático; ou seja, passa a ser uma necessidade extra subtraída de subjetividade e intencionalidade, da capacidade de expressão, comunicação, até mesmo, de criação. Tal fato dificulta nossa inserção e percepção como um ser no mundo.

Ao falarmos de uma aprendizagem humana e significativa, estávamos conotando o que a fenomenologia nos ensina sobre a apropriação do sentido como um dos aspectos mais importantes do fenômeno humano. Já a expressão corpo-próprio é bastante forte. Ela significa, por um lado, o não dualismo constitutivo do homem, e, por outro, a dimensão consciente do sujeito humano em sua condição corporal. Corpo-próprio e corpo-sujeito são expressões que se completam, na análise do comportamento. Falando a respeito da estrutura do comportamento, Merleau-Ponty procura mostrar como, nos três níveis da existência (fisiológico, biológico, humano), há uma apropriação do sentido, pelo sujeito, no processo de estruturação de seu comportamento. É sempre o sujeito que responde, se comporta, se adapta significativamente, e assim vive o sentido como princípio unificador da multiplicidade estrutural (REZENDE, 1990, p. 68 – 69).

Observando o contexto social atual, percebemos uma série de relações (homem/mundo, homem/homem e homem/si mesmo) apresentadas, cada vez mais, de forma quantitativa e, por consequência, cada vez mais superficiais. O que averiguamos nessas relações são ações reproduzidas conforme as imposições sócio-culturais, ainda que sem sentido para o ser que age, materializando consequências para si, para o outro e para o contexto do mundo que são ignoradas enquanto resultado de uma ação mecânica e impensada, desarticulada do contexto e da totalidade homem/mundo.

O mundo da vida (Lebenswelt) na esfera intersubjetiva é um mundo da vida do espírito. As pessoas humanas valem mais do que as coisas, pois elas são possuidoras de uma vida espiritual em comum, que as coisas não possuem. A coexistência tem como correlatas as idéias de comunidade, união, reciprocidade, solidariedade, irmandade, respeito mútuo liberdade, acolhimento, pluralismo, cidadania. O seu contrário – isto é, a não existência em comum ou ausência de compreensão empática – instauradoras de desunião, falta de solidariedade, desacolhimento ou indiferença, estrangeiridade, dominação, violência, desrespeito á liberdade, monopolitismo, totalitarismo. (CAPALBO, 2008, p. 141).

A proposta de considerar o Corpo Próprio¹³ como base educativa é fundamentada numa perspectiva de Educação que considere a condição humana em sua totalidade complexa e universal, de modo que o homem esteja representado no corpo-sujeito, consciente de si, do outro e de seu estar no mundo, sendo, por isso, capaz de produzir ações significativas, responsáveis e intencionais.

Podemos definir Educação do Sujeito como uma atitude de estruturação e valorização da sua corporeidade para que o indivíduo possa, cada vez mais, aproximar-se de si mesmo. O objetivo é, não apenas buscar o desenvolvimento da percepção relacionada à dinâmica corporal e à nossa realidade pessoal, mas também estimular a atenção à ação através de experiências corporais diferenciadas, a fim de conscientizar o praticante sobre a estrutura de sua identidade, oferecendo recursos para o indivíduo aprender, a partir da experiência corporal, a lidar com a relação sentir – pensar – agir, por meio da tomada de consciência do corpo integral e do sentimento de universalidade.

Acreditamos que a educação deve colocar a pessoa (o ser humano) como centro do ato de viver e educar, não só na escola, mas nas múltiplas relações

¹³ “Enquanto tenho um corpo e atuo através dele no mundo, o espaço e o tempo não são para mim uma série de pontos justapostos, menos ainda uma infinidade de relações sobre as quais minha consciência operaria a síntese e onde ela implicaria meu corpo. Eu não estou no espaço e no tempo; não penso o espaço e o tempo. Eu sou em relação ao espaço e ao tempo. Meu corpo *se aplica* a eles e os abraça” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 407).

estabelecidas pelos indivíduos. A educação. Na perspectiva fenomenológica deve ser aquela que, além da informação, possibilita formação, completude ao ser humano, ser este que está em constante desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender. É por isso que a educação, como a entendemos, revela uma dimensão fenomenológica que tem no seu núcleo a problematização que envolve a sociedade, a cultura e o indivíduo (SILVA, 2003, p. 85).

A nossa proposta é promover uma aprendizagem significativa em toda a amplitude (conceito, atitudes, valores e procedimentos) que possa alcançar o processo pedagógico, seja ele formal ou não. Desenvolver uma Educação do Sujeito em sua vivência no mundo e com os outros, num processo pedagógico integrado à vida, proporcionando a vivência do corpo-sujeito, autônomo, ativo e criativo.

Aprender significativamente é aprender a estabelecer relações significativas, no reconhecimento de que o sentido se articula e circula no interior da estrutura. A este propósito, já tivemos a ocasião de dizer que, sendo a estrutura simbólica uma estrutura de estruturas, a dialética, para a fenomenologia, não é praticada de maneira unidimensional, mas pluridimensional ou polissêmica. Trata-se de estabelecer todas as relações significativas possíveis, não apenas de contradições mas de contrariedade (REZENDE, 1990, p. 53)

Visamos também ampliar a capacidade de percepção e envolvimento nas relações estabelecidas, além de enriquecer a visão dos professores a respeito da corporeidade, concernente a eles mesmos e a seus alunos, quanto à ampliação de sua concepção sobre o processo educativo e suas responsabilidades diante de tais fatores. O processo de aprender pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem apresenta-se, então, atrelado à vivência geral do indivíduo. Nesse sentido, percebemos que a realidade escolar não é a única instância educativa; entretanto, ela deve estar ciente de que não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir esta consciência, a escola deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade de seres vivos concretos é a sua referência básica.

Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é um objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...] repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212).

Assim, a experiência da aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento que, naturalmente, vem acompanhado de um sentido. Considerando estes aspectos, notamos a existência de uma necessidade de reencantar a educação, colocando a ênfase numa visão de ação educativa como produção de experiências de aprendizagem. “O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual e entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça” (ASSMANN, 2003, p. 29).

Sendo assim, urge adaptar e flexibilizar as linguagens pedagógicas, atingir a sensibilidade do aluno, dialogar com o corpo sensível. Aprendemos a partir do contato com o que está em volta; além disso, sabemos que todo sistema vivo precisa necessariamente estar conhecendo ativamente seu contexto para poder continuar vivo e agir.

A educação na perspectiva fenomenológica possui três sentidos: a educação dos sentidos, a educação da inteligência e a orientação da existência. A educação dos sentidos diz respeito à condição corporal do homem e sua existencialidade. Aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir são fundamentais na apreensão da realidade, ampliando a capacidade de percepção do mundo. A educação da inteligência diz respeito à capacidade de refletir e de acrescentar sentido, fundando se na linguagem. E, por fim, a orientação da existência é relativa ao posicionamento dos sujeitos diante da realidade e a tomada de decisão (NÓBREGA, 2005, p. 613).

Atuando dessa maneira, o aluno é encaminhado ao desenvolvimento de sua autonomia, torna-se sujeito da própria formação e o professor um mediador do conhecimento. Assim, o aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido no que faz e apontar novos sentidos para o “fazer” dos seus alunos. O professor passa a ser um facilitador do conhecimento e da aprendizagem. Nesse sentido, o ato de ensinar deve possibilitar ao aluno alcançar a organização de seu trabalho, ser sujeito ativo da aprendizagem, auto-disciplinado, motivado.

O conhecimento tratado na escola deve servir primeiramente para o aluno se conhecer melhor e todas as suas circunstâncias; deve também servir para conhecer o mundo; para adquirir as habilidades e as competências do mundo do trabalho; para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica; servir para compreender o passado e projetar o futuro; e, finalmente, servir para a comunicação –para comunicar o que se conhece, para conhecer melhor o que já é conhecido e para continuar aprendendo.

Quando perguntamos sobre o lugar do corpo na educação, indagamos fundamentalmente sobre o modo pelo qual o corpo foi compreendido nos

currículos escolares, sobretudo na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar. A perspectiva de currículo aqui abordada certamente não esgota a questão; o objetivo principal é refletir sobre algumas maneiras de compreender a cultura do corpo na educação. Neste sentido, apresentamos elementos para o debate e aprofundamentos em contextos mais específicos e que consideram as distintas realidades que configuram o espaço escolar (NÓBREGA, 2005, p. 609).

Para fins de apropriação e conscientização do estar no mundo, a educação deve tratar de conhecimentos relativos ao contexto macro, ao mundo, à realidade complexa em que se está inserido. Nesse sentido, deve-se rejeitar a educação com ênfase em saberes desunidos, divididos e compartimentados, e enfatizar trabalhos que aludem a problemas de conhecimento cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Nesse âmbito, a educação deverá estar ainda centrada na condição humana. Os indivíduos devem conhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Devem questionar, sobretudo, a condição humana em seu posicionamento no mundo.

O mundo-vivido é a fonte para o conhecimento, é a partir das experiências vividas que atribuímos sentido aos acontecimentos. É pela ação que nos expressamos e a ação é corporal. Gonçalves, ao escrever sobre a Educação Física como prática transformadora, parte da compreensão do corpo-próprio e do seu sentido ontológico na constituição dos movimentos afirmando que o corpo sente e no sentir encontra-se a relação primeira do homem com o mundo; o corpo expressa a história individual e a história acumulada de uma sociedade; o corpo comunica, ou seja, possui uma linguagem que se revela no movimento; o corpo cria e significa e por isso mesmo o movimento nunca se repete (NÓBREGA, 2005, p. 77).

As interdependências multiplicaram-se. A consciência de estar num mundo complexo, em que as coisas são universais e se interconectam, promove seres solidários, unidos. Dessa maneira, acreditamos estar contribuindo, através do processo educativo, para a formação de indivíduos capazes de agir nesse contexto, a partir de uma percepção ampla e consciente da realidade, de forma que essa ação possa atenuar os aspectos negativos gerados pelas tecnologias da informação e da comunicação que geram tantas e velozes transformações nessa era planetária.

Nesse caso, a escola, como instituição formal responsável pela base da aprendizagem que ocorre durante toda a vida, deve rever a sua forma de lidar com o corpo diante desse processo, atentando-se para a irresponsabilidade de negligenciá-lo como que negasse a essência da sua funcionalidade, uma vez que ao rejeitar o corpo como instância básica de

aprendizagem, a escola afasta o conhecimento do indivíduo, tratando de conhecimentos sem sentido, impedindo-o de consolidá-los em uma dimensão vitalizadora que considerem o corpo como expressão e linguagem.

Recordando apenas: para a fenomenologia, o fenômeno aparece como estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação. Em termos que se inspiram na lingüística saussuriana, a cultura é o significante deste significado que é a existência. Ela é a existência significativa do homem através da história. É a experiência mais primitiva englobante, coincidindo com o término do processo biogenético de hominização e o início do processo histórico da humanização. É também a experiência mais duradoura, prosseguindo com o homem enquanto este existir, até o fim dos tempos (REZENDE, 1990, p. 59).

Principalmente a criança e o adolescente precisam estar envolvidos numa atmosfera lúdica, cuja tônica priorize a criatividade e a superação de desafios, no intuito de possibilitar o desenvolvimento de sua auto-confiança, liberando a capacidade de manifestarem-se de maneira autêntica e autônoma no mundo, o que os leva ao respeito de sua própria individualidade e dos outros. Assim sendo, o objetivo é, não somente ampliar possibilidades para o próprio conhecimento e para a dimensão do ser humano (sentir, pensar e agir), alcançando, assim, a integração ou unidade, como também trabalhar a valorização de princípios morais universais – os valores humanos verdade, retidão, paz, amor e a não violência. É essa percepção de movimento que conduz o indivíduo a reconhecer-se como ser singular e sensível, cujo movimento consciente expressa uma linguagem integrada do corpo-sujeito que, pela aprendizagem corporal, passa a expandir-se a todas as circunstâncias da vivência humana.

Ressaltamos que o indivíduo tanto infere como recebe influências dos padrões sociais. A consciência, característica da natureza humana, significa a percepção dessa condição de inter-influências que condiciona o ser-no-mundo e a expressão de sua singularidade a partir dessa compreensão. Desse modo, a subjetividade é despertada a partir de um processo de percepção da organização do próprio indivíduo, dos outros e destes no mundo, em que se revelam. Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e a constituir-se como um ser singular e responsável por si mesmo.

Vejo a ponte fundamental entre motricidade e educação no papel fundamental da participação corporal nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o

corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem. A morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade corporal do ser humano. E a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade (ASSMANN, 1998, p. 47).

As relações estabelecidas entre o homem e a sua corporeidade, materializam-se ainda a partir das representações de uma visão de mundo dualista e mecanicista que reduz o homem à sua racionalidade, fragmentando-o de si mesmo ao negar o que é próprio da condição humana, apesar de não palpável – a sua subjetividade, sensibilidade e capacidade de refletir a respeito de suas próprias ações. Essa forma de compreender o homem, reduzida ao que é diametralmente observável, ou passível de comprovação matemática, tem encaminhado a humanidade a uma padronização dos seres, cujas pessoas são, praticamente, regidas por uma mesma lei, respondentes da mesma forma diante dos mesmos estímulos, como máquinas automáticas, sem intencionalidade e sem qualquer relação umas com as outras e com o contexto geral. Entendendo o mundo e a si mesmo dessa maneira, o homem estabelece relações (consigo mesmo, com os outros e com o mundo) mecânicas, destituídas de sentido e significado, não se reconhecendo na amplitude daquilo que faz, estabelecendo uma relação de causa e efeito imediata com as circunstâncias vividas.

O campo de atuação dos profissionais da Educação Física na sociedade encontra-se ainda influenciado por perspectivas e demandas sociais, quase sempre relacionadas à saúde sustentadas pelo princípio do corpo objeto ou instrumental, onde a atividade corporal é vista como um meio de prevenção de doenças e dos desgastes da velhice, de manutenção da disposição física, de compensação do estresse da vida moderna e de recuperação das funções corporais; à estética e ao nacionalismo esportivo. Sendo assim, as atividades corporais ou esportivas estão relacionadas ao cumprimento de objetivos sociais, como higiene, saúde, estética entre outros. Seguindo esta linha de raciocínio, percebe-se que quando os indivíduos relacionam o motivo de se praticar atividades corporais a manter a forma, não fica evidente o significado desta finalidade, pois tanto pode ser por padrões estéticos como por um estado fisiológico e psicológico desejável, ou por outros motivos. Desta forma, a intervenção do docente responsável pelo componente curricular Educação Física seria o de realizar a mediação entre conhecimentos teóricos e práticos, entre as técnicas, as artes e os saberes, e não reproduzir apenas os valores objetivos e imediatos da sociedade, como ganhar competições, melhorar a saúde da população, manter um padrão estético, entre outros.

É de grande importância destacar que o indivíduo, dentro do processo educacional, não só recebe informações, como também possui a capacidade de reflexão para interpretar o

meio em que vive. Esta é uma das condições para ele se torne um sujeito livre e independente, pois o homem carrega, em potência, uma gama de conhecimentos inseridos em seu aspecto natural. Porém, nem todos despertam para tal fato, ou mesmo ficam sabendo de sua existência, por ser este um processo através do qual o homem torna-se um ser único, autônomo e responsável por si mesmo.

Por isso, como vivemos um contexto em que somos identificados por informações relacionadas às características físicas, diferenciando um sujeito do outro, o corpo, enquanto meio de o homem estar no mundo, passa a ser importante no processo de compreensão e formação da identidade humana. Sendo assim, é por meio desse processo de descoberta de si e do outro que o homem, como membro da sociedade, influencia a construção desta e, simultaneamente, é influenciado por ela. Entretanto, devido à ordem social estar mais direcionada para questões objetivas e naturais, pode-se afirmar que existe uma restrição na forma como o indivíduo se expressa no mundo e com o mesmo. Isto, porque, tal compreensão de corpo está ligada à estrutura sócio, política, econômica e cultural bem como à organização de cada sociedade. Seguindo este pensamento, apesar de ser possível afirmar que o ser humano possui uma natureza, considera-se mais interessante dizer que ele constrói a si mesmo ao interagir com a natureza, sendo que esta construção deve ser entendida em relação com o biológico e com o social. No entanto, percebe-se que como o processo social passou a ser mais complexo quanto a sua estrutura, o indivíduo precisando se adaptar a esta se afastou cada vez mais da sua capacidade sensível e perceptiva, ocorrendo também um distanciamento do corpo nos seus modos de sentir, pensar e agir.

Construir a identidade como um ser-no-mundo faz parte de uma descoberta de si mesmo, estabelecendo normas próprias que tenham significado para a sua existência. Compreender os condicionamentos sociais é o primeiro passo. Toda e qualquer ação pode ser uma potência criadora. O Corpo Próprio do Ser princípio educacional poderá contribuir para a reeducação ou aprimoramento do ser humano a partir da sua própria percepção, e no desenvolvimento das potencialidades de forma integral.

5.2 – Linguagem, Expressão e Sensibilidade

As práticas corporais se enquadram no contexto da Educação como um saber cultural produzido pela sociedade ao longo de sua história e expresso corporalmente pelos indivíduos através da linguagem corporal. Segundo este viés educacional, os conteúdos devem ter como objetivos contribuir com a formação do indivíduo, compondo a base de conhecimentos necessários à sua autonomia como sujeito no mundo e com os outros numa relação de influências mútuas no contexto atual. Assim sendo, é fundamental que qualquer disciplina, que trate do corpo e do movimento, numa perspectiva cultural como linguagem, valorize esse conteúdo a partir de elementos que constituem a cultura, tratando assim, de um conhecimento relevante, capaz de influenciar positivamente a identidade cultural.

O movimento tem uma capacidade de comunicar, constituindo-se como uma forma de linguagem. Para Nanni (2003, p. 95), “O corpo tem uma linguagem que lhe é peculiar, predecessora e complementar da linguagem oral”. Através do corpo, o homem se manifesta em movimentos que caracterizam suas necessidades e satisfações diante da sua relação com o mundo e consigo mesmo. Dessa forma, o homem se expressa e comunica-se através do movimento corporal: a linguagem corporal, que envolve simultaneamente a organização perceptiva das estruturas psicomotoras de base (manipulação, locomoção, tônus postural), a expressão e a percepção dos sentidos (visual, auditiva, tátil, olfativa) que possuem caráter cognitivo (percepção cinestésica).

Nesse sentido, o contexto escolar, considerando uma Educação com vistas no desenvolvimento integral, que privilegia o corpo no processo pedagógico para a formação do sujeito, deve destacar a importância da valorização do movimento corporal, permitindo a livre expressão em virtude de uma linguagem corporal autêntica, que possibilite a auto-percepção e, conseqüentemente, a conscientização de si mesmo e do outro no mundo.

A expressão corporal é uma maneira utilizada, organizada, onde o sujeito se expressa para o outro ou com o outro através do seu corpo, reafirmando seu estar no mundo, isto é, uma linguagem na qual possibilita o indivíduo a sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo. Em vista disso, “mexer-se com liberdade é exprimir nossos sentimentos mais escondidos, partilhar o que pensamos, mas não sabemos dizer, reencontrar o contato com a natureza e com o outro, realizar um pouco de nossa autenticidade” (BERGE, 1988, p. 108).

A expressão corporal é uma conduta espontânea, tanto no sentido ontogenético como filogenético, é uma linguagem através da qual o ser humano revela emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens significativas como a fala, o desenho e a escrita. A expressão corporal afirma o conceito de ser humano, não apenas expressando a ele mesmo, sem uma necessidade de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, como também pode ser utilizada com uma forma organizada, cujo indivíduo, a partir do contato consigo mesmo, expressa-se para o outro ou com o outro, reafirmando seu estar no mundo: É uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo.

Mas o corpo que tenho corresponde ao corpo que sou? O corpo é uma evidência que acompanha todo ser humano, do nascimento à morte. A partir de quando e por quais motivos surge o interesse pelo corpo? Esse interesse é antigo. Da magia à ciência, passando pela religião e por diferentes disciplinas, encontramos o desejo de conhecer o corpo e seus processos misteriosos, seus humores, seus ritmos, sua linguagem. Espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana. Pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas. O corpo como espaço recortado por práticas de saber, de poder, de subjetivação, instituídas por diversas disciplinas, não poderia, a meu ver, ser abordado em sua totalidade. A ciência, a filosofia e a educação, cada uma à sua maneira, criaram discursos sobre o corpo; os discursos, por sua vez, transformam-se em atos, em agenciamentos ou em usos do corpo nas diferentes instituições. Em geral, os agenciamentos operam pelo princípio civilizador, impondo a necessidade de controle do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 611).

O corpo, além de constituir-se biologicamente de propriedades que lhe são inerentes, pode também, a partir delas, projetar-se enquanto um espaço de expressão. Dotada de capacidade para projetar e captar significações diversas, através das potencialidades corporais, o homem destaca-se como um ser cultural, aquele que produz, por intermédio de suas potencialidades, um mundo expressivo recheado de significados.

Essas são aquisições que, a cada momento de nossas vidas, vão sendo renovadas. O corpo torna-se então, neste sentido, um espaço de expressão, posto que tem, como uma de suas principais funções, a possibilidade de criar, a partir de propriedades comuns a todos nós, um mundo de significações e de comunicação. Ao mesmo tempo em que nos identificamos e nos comunicamos por estas propriedades, por elas também nos diferenciamos uns dos outros, pois o uso que fazemos de nosso corpo é único e específico para cada um de nós. A experiência de vivenciarmos, biologicamente e culturalmente, ao mesmo tempo, algo que é comum a todos é proporcionada por nossa corporeidade.

Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior, dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas sob nossas mãos, sob nossos olhos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202).

Como já vimos no capítulo anterior, Merleau-Ponty concebe o corpo como dotado de partes, que se comunicam entre si mantendo a unidade de nosso corpo fenomenal. Este corpo fenomenal forma uma totalidade, mas isto não impede de vê-lo sob diversos prismas – ora ele é focado enquanto sujeito de nossas próprias experiências (corpo sujeito), ora como aquele que se movimenta e projeta-se enquanto significação ao trocar e adquirir significados.

A fim de abarcar todas as capacidades e qualidades de nosso corpo, Merleau-Ponty denominou-o de corpo próprio, por manter uma unidade que compreende ao mesmo tempo nossas propriedades psicofísicas e o potencial que possuímos de criarmos, através dos movimentos e gestos, um mundo cultural. Assim o Corpo Próprio é também, ao mesmo tempo, nosso corpo Sujeito.

Tal como é visto por Merleau-Ponty (1999), o Corpo Próprio, ao unir por si só estas duas qualidades do homem (dado-produzido, biológico e cultural), merece uma atenção especial no âmbito da filosofia. Por intermédio do hábito, o homem relaciona-se com os objetos e instala, através deste exercício, um universo próprio de significados. Podemos afirmar que a motricidade é o instrumento do hábito, pois primeiramente mantemos contato com o objeto e este passa a existir para nós ao desenvolvermos nossas habilidades motoras. Mas, apenas quando a motricidade torna-se um hábito, é que nos relacionamos com o mundo e com as pessoas por meio de significações.

[...] A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo expressa não somente sua singularidade pessoal, mas também [...] a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social (GONÇALVES, 2004, p. 14).

Para Merleau-Ponty (1999), o que diferencia as propriedades da motricidade com as do hábito é que a experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto. Foi nesse sentido que escolhemos a questão do hábito para ser o primeiro assunto a inaugurar este

segundo momento que diz respeito ao corpo como um espaço de expressão. Ao adquirirmos hábitos, estamos assimilando significados, ao mesmo tempo em que estamos doando significações; o nosso corpo faz as interpretações destes aprendizados, interpretações estas que não passam pelo nível das representações. São saberes que apenas dizem respeito ao nosso ser corpóreo.

O movimento de aparecimento do percebido não está separado da motricidade do sujeito que percebe, o qual, de maneira intencional, procura ver algo, projetando-se no mundo. O corpo é o sujeito da atividade que reconhece as formas percebidas que nos aparecem como manifestação fenomenal do mundo. Assim, “o corpo não é somente o instrumento de minha conduta, muito pelo contrário, [ele é] parte integrante e indispensável desta última” (FERRIER, 1957, p. 109). As ações de nosso corpo não são, de maneira restrita, simples adaptações que se ajustam ao meio. A motricidade do sujeito que percebe não se reduz a uma inserção no mundo sem o apoio de algum solo mundano porque ela nunca está separada desse mundo em direção ao qual se dirige. Evidentemente, Merleau-Ponty não pensa que a vida perceptiva se oculta ela mesma enquanto vida subjetiva. Entretanto, essa subjetividade não pode ser confundida com uma consciência que, permanecendo transparente para si mesma, determina as essências das coisas sem se dar conta de que a experiência de perceber coexiste com o mundo como meio de toda vida perceptiva. Em outros termos, para aquele que percebe, a presença dos entes percebidos já significa a presença de seus sentidos (CAMINHA, 2008, p. 366 – 367).

Segundo Merleau-Ponty (1999), a compreensão pelo movimento nos proporciona um aprendizado único e revela-nos a união entre o psíquico e o físico, porque existem potências de valor emocional armazenadas em nosso corpo por intermédio da experiência do hábito. A maneira como reagiremos corporalmente a um estímulo irá nos revelar a forma individual e própria que temos de agir. É por intermédio do hábito que construímos nosso mundo, que aprendemos a viver, a reagir aos problemas que vão surgindo. Não é pela ideia que nos movemos, mas através da intenção do próprio movimento.

A nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores. As significações disponíveis entrelaçam-se repentinamente segundo uma lei desconhecida, e de uma vez por todas um novo ser cultural começou a existir. Portanto o pensamento e a expressão constituem-se simultaneamente, quando nossa aquisição cultural se mobiliza a serviço dessa lei desconhecida, assim como nosso corpo repentinamente se presta a um novo gesto na aquisição do hábito. A fala é um verdadeiro gesto e contém o seu. É isso que torna possível a comunicação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 249).

Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido, quando ele se deixar penetrar por uma significação nova, quando assimilar a si um novo núcleo significativo. É

preciso, agora, indagarmos como se dá, através de nossa corporeidade, a relação de troca entre o psíquico e o fisiológico, ou melhor, o entrelaçamento entre os motivos psicológicos e as ocasiões corporais. É o que veremos a seguir, com a questão do gesto e do movimento.

Quando nos movemos, revelamos a nossa intenção e quando unimos o movimento ao sentido desejado temos os gestos. O gesto é a linguagem da nossa corporeidade, ele abarca, ao mesmo tempo, a maneira que possuímos de nos comportarmos no mundo, como também diz respeito à inteligência corporal. Entendemos o gesto não através da nossa compreensão intelectual; é o nosso Corpo Próprio que faz a sua interpretação. Comunicamo-nos com os outros por intermédio dos gestos. Ele é, para nós, nossa palavra. O gesto ao mesmo tempo em que nos une aos outros, também nos distingue uns dos outros. Através da análise dos gestos de uma pessoa, podemos compreender melhor sua personalidade, eles nos fazem sermos únicos e termos uma linguagem própria.

Segundo Merleau-Ponty (1999), para compreendermos qualquer gesto, não precisamos nos lembrar dos sentimentos experimentados ao executá-los. Não é por intermédio das lembranças que iremos reconhecer o gesto, pois nossa compreensão se dá através de nossa corporeidade. Nós reconheceremos os gestos pela associação por semelhança, porque trazemos conosco a nossa intenção para realizar aquele mesmo gesto. Quando Merleau-Ponty afirma que a compreensão de um gesto se dá pela associação por semelhança, podemos retomar um pouco a questão da linguagem infantil para ilustrar esta observação: uma criança que está aprendendo a falar não se detém logo de início aos significados dos termos.

Como já vimos, a criança, para Merleau-Ponty, entra na herança cultural por meio de sua inteligência e também “por meios quase dramáticos da imitação do adulto”. Sua expressividade, sua capacidade para falar, por exemplo, revelam formas de “coexistência com o meio”. Nossa compreensão acerca da infância e dos fenômenos que envolvem a criança será conhecida a partir de “como essa situação concretiza-se no meio. É preciso determinar um **médium**, um meio (o que os culturalistas americanos exploram, por exemplo, por exemplo) meio de utensílios, de instrumentos, de instituições que modelam seus modos de pensar” (1990b, p. 191-92; grifo da autora) (MACHADO, 2010, p.69).

É por isso que sempre vemos aparecer, nesta fase, a imitação, pois a criança copia os trejeitos e a maneira de agir dos que a rodeiam. Esta imitação, para Merleau-Ponty, já traz em si certa marca de individualidade, uma forma própria de ser. E, neste momento, a linguagem é apreendida com o uso da associação por semelhança. O gesto é universal no sentido de que é uma característica comum a todas as pessoas, mas cada um gesticula à sua maneira. O corpo projeta-se no mundo pelo movimento.

A apresentação ao mundo feita pelo adulto à criança se dá em gesto e palavra. O gesto será abertura para portas e janelas da linguisticidade e formas de narrar: a fenomenologia da descoberta do mundo é complementar à fenomenologia da descoberta das palavras – e da possibilidade de diálogo, conversa, comunicação. Toda vivência de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade da criança constituem a própria mundaneidade: a relação criança-mundo. A criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela. Por meio de narrativas, conversas e cultura compartilhada, os adultos contam às crianças que existem outras famílias, outras cidades, outros países..., mas o “mundo”, tal como pensando na filosofia merleau-pontiana, é bem mais que o mundo físico, do globo terrestre e dos sistemas solares... O mundo é tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações, é tudo “fora de mim”, em um sentido amplo; mas, paradoxalmente, o “dentro de mim” está no mundo! Tranqüilizar a criança, em gesto e palavra, a respeito de fenômenos que não compreende, é dar a ela acolhida no mundo: seja conversar sobre uma ruidosa tempestade de raios e trovões, seja dar colo e remédios mediante uma forte dor de dente, seja a compaixão pela morte da avó ou de um animal de estimação (MACHADO, 2010, p. 71- 72).

Nesse caso, a conscientização de nós mesmos ocorre tanto para nossas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as nossas necessidades de exprimir, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos. O corpo então aqui é visto como uma estrutura integrada e em pleno movimento.

Convém que adotemos uma proposta que considere o educando como um todo que se movimenta, que pensa, age e sente, que explore suas possibilidades naturais na prática de atividades, que possibilite a liberação das emoções, o prazer da participação, que favoreça ao educando condições para o novo e que através de experiências ele possa perceber o que seu corpo é capaz de fazer e a partir daí, desenvolver todas as suas potencialidades (VERDERI, 2000, p. 30).

Como as partes do corpo, as sensações são classificadas de acordo com a escala de valores. Agradáveis ou desagradáveis, elas são desejadas ou recalcadas. Mas essa hierarquia não é simples. Neste aspecto, também cada um reage individualmente. O que uma pessoa acha agradável, a outra pode não suportar. Além disso, há reações invertidas, perversas: podemos perfeitamente encontrar prazer e sensações desagradáveis ou detestar uma situação agradável. As reações, nas aparências paradoxais, revelam-se, entretanto, perfeitamente compreensíveis, quando as analisamos a fundo.

Trata-se, sem exceção, de uma escolha inconsciente entre duas sensações e preferimos, invariavelmente, a que incomoda menos. Ela pode mesmo ser muito desagradável, desde que mascare outra mais intolerável ainda. É indispensável, para um contato verdadeiro, reconhecer em si mesmo essa categoria de sensações e observar o jogo

entre sensações e sentimentos. Uma sensação pode esconder um sentimento inconsciente; um sentimento pode ser decorrente de uma sensação não reconhecida. Uma sensação dolorosa, por exemplo, pode ser mais bem aceita que um sentimento de angústia. De uma sensação de incômodo, mais inconsciente, pode ocorrer um estado de medo.

Cada aluno apreende qualquer técnica corporal, segundo suas intenções e possibilidades; ou seja, a técnica não deve ser tratada no sentido de adestrar o indivíduo, de moldá-lo num padrão específico, não deve, em hipótese nenhuma, sobrepor-se ao corpo do sujeito que é único e repleto de subjetividade. Por muitas vezes, os professores se esquecem de que disciplinamento exagerado fabrica corpos submissos, corpos sem pensamento, alunos sem poder de decisão, sem autocontrole e sem auto-confiança. Considerando isso, a autora levanta algumas questões de importante reflexão:

Como queremos que nosso aluno aprenda sem experimentar, vivenciar, perguntar, opinar, questionar? Se nas aulas somente pode observar e repetir o que o professor apresentar? [...] na maioria das vezes ele nem sabe a que irá servir aquilo que ele está “gravando”, decorando (VERDERI, 2000, p. 25).

Nessa perspectiva, movimento humano, qualquer que seja ele, é dotado de significados elaborados através da mente que, quando exteriorizados, expressam sua linguagem através do corpo. “Esse aluno-corpo é movimento em tudo aquilo que faz, é um significante expressando sentimento. Seu corpo é ativo no espaço que ocupa, se comunica com os corpos ao seu redor e interage com eles” (VERDERI, 2000, p. 28).

Dessa forma, acredita-se que qualquer proposta de Educação deve promover e observar os corpos em movimento, possibilitando aos alunos participar da construção do conhecimento deles mesmos e de seus colegas; deve, ainda, revelar a opinião de seus educandos, considerar suas percepções, a fim de tornar uma ação educativa que possibilite ao aluno descobrir-se como sujeito de sua própria história e não objeto dela.

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

Dito dessa maneira, devemos nos atentar para as limitações de qualquer abordagem do movimento humano que enfatize apenas técnicas específicas de movimento. Ao se centrar

apenas na execução do gesto, corre-se o risco de distanciar de suas origens expressivas e naturais, subtraindo do homem seu caráter sensível e espontâneo.

Estimular a criatividade no contexto escolar é estimular a vivência do Corpo Próprio, na medida em que as ações realizadas correspondem diretamente à corporalidade do aluno-sujeito, envolvendo sua forma de sentir e pensar. Sobre criatividade, podemos citar que esta é uma característica especial do homem. O corpo é, então, o local das ações, emoções, fantasias e desejos que geram significações explicitadas pela expressão corporal (atitudes, sentimentos) realizados pelos gestos e movimentos em ação e representação dos vários tipos de corpos. Essas ações e representações constituem símbolos de significações subjetivas, que retratam a singularidade do sujeito no momento da comunicação. São essas significações que constroem o pensamento que, por sua vez, manifesta-se através da linguagem corporal, possibilitada pela percepção consciente.

Desde nossos primeiros anos de vida, somos obrigados a nos adaptar de forma forçada a diversos condicionamentos pré-estabelecidos, em detrimento de ações que contemplem todo o nosso ser. É assim que o homem cria reações de defesa que acabam por tomar um escudo insensível e impermeável. O homem constantemente é bombardeado por inúmeras informações, as quais os conservam e os restringem ao ruído, à multidão, a lugares, ao próximo, a odores, como também a tudo que possa distender e desabrochar, prejudicando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Todo percebido existe somente em relação a um certo campo perceptivo que se organiza enquanto forma perceptiva. Nunca temos algo que se dá como puramente sentido, pois a percepção, no sentido mesmo da sensação do eu, quer dizer, como um acontecimento absolutamente interior, é impensável. Nessa perspectiva, a identificação de uma unidade visual obedece a uma série de leis de configuração. O percebido é, como efeito, um conjunto organizado e uma maneira totalmente originária dentro de um campo perceptivo (CAMINHA, 2010, p. 71).

Nossa sensibilidade está intimamente ligada aos sentidos, sendo prejudicada por incessantes agressões, não só sonoras e olfativas, em virtude do desenvolvimento da poluição; mas também auditiva, em razão de compostos químicos lançados à atmosfera, resultado de reações de combustão. Nossa visão é influenciada por impressões visuais que se sucedem depressa demais e em grande número, como a circulação automobilística, a multidão e os anúncios luminosos.

A corporeidade será estimulada através da educação da receptividade sensorial, através da percepção, como, por exemplo, o controle motor, a respiração e o relaxamento,

práticas que envolvam os sentidos corporais, que encontramos um equilíbrio harmonioso de todo o ser, não mais enfatizando o dualismo entre corpo e espírito.

A sensibilidade é também interna: é chamada cinestesia. Ela informa sobre o sentimento que temos de nosso ser, independentemente do auxílio dos sentidos, sobre a maneira como nos movemos, como nos percebemos. Estas informações serão exatas ou vagas. Delas dependerão reações instintivas, adaptadas ou não (BERGE, 1988, p. 24).

O corpo é o próprio sujeito. Sendo assim, deve aprender a assimilar o mundo e a se situar nele; portanto, perceber o mundo é aprender a se situar nele com o próprio corpo. Desta forma, transcorre a necessidade de ser corpo, sendo que cada corpo é uno, tem sentimentos diversos, reage diferentemente a estímulos variados e possui sua forma e seu tempo de aprendizagem. Para o autor, este estado desperta uma superação do condicionamento habitual do pensamento, das atitudes e dos gestos que nos limitam. No entanto, para tal superação se concretizar, é preciso que o exercício seja compreendido, valorizado e repetido.

O grau de desenvolvimento da sensibilidade do principiante pode ser determinado por meio do teste da imagem corporal, que consiste numa representação mais ou menos exata do próprio corpo por meio da modelagem e do desenho de um corpo humano. É surpreendente observar o quanto esta sensibilidade está, atualmente, pouco desenvolvida, ela que desempenha um papel tão importante na consciência que a pessoa tem de si mesma e em todo o desenvolvimento corporal. [...] Assim, pode-se avaliar a falta de experiência corporal e o isolamento em que nos encontramos pela incapacidade de contato com os outros e com as coisas (ALEXANDER, 1991, p. 11).

É imprescindível uma educação, que considere o corpo como uma ligação homem-mundo, que esteja presente na cultura, no trabalho, nas relações. Uma educação que considere importante a movimentação e a transformação de nossos corpos, para que possamos transformar as coisas do mundo e ao mesmo tempo, desorganizar e reorganizar a sua auto-imagem.

Dessa forma, esta busca por um corpo sensível acarreta uma organização do corpo, o que nos faz refletir sobre nossa existência corporal no mundo e de que forma podemos nos relacionar. Seguindo esta linha de pensamento, notamos que tal entendimento acarreta a necessidade de um esclarecimento acerca da realidade na qual somos inseridos e, na maioria das vezes, a referida realidade gera mecanismos de controle e disciplina de corpos, possibilitando, desta forma, perceber acerca das impregnações dos sentidos que ditam nossa maneira de ser e agir.

Não há dúvida de que nós sentimos a cor verde. Em outras palavras, o que sentimos é algo perceptivo na medida em que uma coisa é apropriada pela faculdade sensitiva sob a forma de uma camada de impressões sensíveis. As sensações são tratadas aqui como os componentes últimos de toda percepção. Desse ponto de vista, a percepção refere-se sempre a um certo sentido interior, organizando uma série de estímulos. Entretanto, as coisas não aparecem, quer dizer, não se dão elas mesmas no que são, pois o percebido está reduzido ao que sentimos com os sentidos (CAMINHA, 2010, p. 67).

Valorizar a sensibilidade corporal faz parte de uma descoberta do próprio indivíduo; seguir normas estabelecidas por ele mesmo permite-o apreender um verdadeiro significado para a sua existência, sabendo que estará inserido em um meio, mas que é capaz de transformá-lo, possibilitando, assim, a sua formação humana de forma integral através da educação voltada para uma nova visão de mundo, ou melhor, para o despertar de uma consciência geral, partindo do seu corpo.

Assim, é visível que será a partir do estímulo das capacidades sensoriais dos indivíduos que veremos o seu aspecto criativo ser desenvolvido, pois seria bastante redundante pensar em criatividade sem sensibilidade. Logo, torna-se evidente afirmar que a manifestação do ato criador está intrinsecamente relacionado ao aguçamento das faculdades sensitivas do ser e que se manifestará através da arte, da expressão corporal, da espontaneidade.

Criar é uma forma de expressão que nasce das necessidades essenciais do homem, da sua faculdade de receptividade sensorial; do seu espírito. Reconhece-se a criatividade quanto instinto, sensibilidade, pensamento, espírito – faculdades fundamentalmente humanas – são perceptíveis. Também é necessário que essas qualidades coexistam. Se um delas faltar, a obra criada só representaria um aspecto mutilado do homem, seria desarmoniosa (BERGE, 1988, p. 116).

Para Berge (1988), a criatividade é a expressão de nossos sentimentos mais escondidos, é a exposição de nossos pensamentos mais internos de uma forma na qual não sabíamos como fazer, é o reencontro do contato com a natureza e com o outro, é ser autêntico. A expressão corporal é um termo geral que envolve diversas atividades ainda indefinidas, mal situadas umas em relação às outras e que procuram afirmar-se. Estar aberto ao inesperado é, seguramente, uma condição primordial. É uma maneira de ser de cada instante, de cada circunstância: até a desordem, o barulho, a aparente banalidade humana podem ser fontes de inspiração e criatividade para quem não sabe escutar e observar detalhadamente.

A relevância da consciência assumida como expressão corporal nos alerta para o fato do corpo como presença. E presença diz respeito apenas aos seres

humanos. O que caracteriza a presença humana, e a distingue das localizações apenas espaciais dos objetos, é a orientação em direção ao mundo e aos outros homens, como necessidade fundamental. Este fato da abertura-a, pela presença e expressão corporais, nos revela o quanto a concepção de um eu interior é precária e eliminadora, também, da existência do outro. Como veremos, não só o descobrimento do outro, mas a sua relevância, é fator radical da auto-fundação do Eu como subjetividade (DENTZ, 2008, p. 2).

Todo e qualquer professor deverá situar com exatidão as reais necessidades dos educandos, deverá instigar seus alunos à descoberta, ao novo, para que eles improvisem e sejam despertados para o ato criador. Dessa forma, os professores, mais especificamente os de Educação Física, podem construir de forma diferente suas aulas, através de metodologias possibilitadoras de diferentes experiências corporais, reconstruindo a sensibilidade e a criatividade, por conta da espontaneidade dos movimentos de seus alunos, contemplando assim diferentes conhecimentos sobre o movimento a partir da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, embasados na cultura corporal de movimento, em detrimento de aulas a partir de movimentos mecânicos. Cumpre ao professor fazer brotar a essência artística de seus alunos, pois será o ponto de partida das descobertas mais recompensadoras.

Principalmente na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty descreve a função do corpo próprio (entende-se por isso o exercício da subjetividade com exterioridade comportamental) mostrando-nos, inicialmente, que os *sentidos corporais* não são intermediários para uma função delegadora da alma, ou mesmo, que não são canais de passagem de imagens do mundo para uma instância decodificadora (ou "superior") – o intelecto. Os sentidos não são aparelhos para captar o objeto ou imagens do mundo, em função de uma consciência-conhecimento "interior". Os sentidos, o corpo, portanto, são compreendidos por Merleau-Ponty como meios de o sujeito ser sensível ao mundo, ao objeto. O sujeito, como corpo, desta maneira, não é um evento ou parte do mundo – como coisa -, mas a instância fundamental de um "pacto de intencionalidade vital", no qual o corpo conduz o mundo em si (tem consciência de..., do mundo..., das coisas..., do outro..., e de si próprio), assim como o mundo o conduz (DENTZ, 2008, p. 2).

Existem diversas formas de possibilidades de sentido e significado para o movimento humano, sendo que o corpo sente (sensibilidade), o corpo expressa (respiração; forma de andar), o corpo comunica (o movimento fala) e o corpo cria e significa (o novo a cada situação – novos significados) (GONÇALVES, 2004, p. 153). O corpo humano é um corpo que se movimenta, ou pelo menos, deve se movimentar, para poder ser compreendido como um corpo saudável. Portanto, é proposto que o espaço escolar juntamente com a educação física seja um lugar de melhor orientação para as práticas de movimento em relação ao educando com finalidades educacionais e formativas e não somente utilitária e recreativa.

Se temos a intenção de realizar qualquer movimento que seja, imediatamente movemos nossos braços e pernas sem a necessidade de pensarmos ou de dirigir nossa atenção para a parte que desejamos movimentar. Todos estes mecanismos motores estão como que introjetados em nossa consciência; quando desejamos alcançar um objeto, atravessar ou pular um obstáculo, nosso corpo próprio realiza instantaneamente seu cálculo espacial. Segundo Merleau-Ponty, a motricidade é uma das potencialidades corporais desenvolvida durante todo o nosso crescimento, pois a formação de nosso espaço corporal acontece intrinsecamente à nossa experiência motora.

Isto quer dizer que o significado do corpo passa pelo “toque da pele” onde a inter-relação corpo/movimento [...] se volta para dois pontos: a percepção dos fenômenos, experiências decorrentes da capacidade de assimilar, aprender e avaliar o meio ambiente a sua volta e a relação com este meio ambiente, através da capacidade sócio-afetiva de estabelecer contatos com este mundo interior em harmoniosa integração. O equilíbrio destes dois aspectos harmoniza o sentido de apreensão do mundo e integração do homem consigo mesmo pela consciência de si e do seu próprio meio através de diferentes corpos (físico, mental, emocional, social, político-ideológico) (NANNI 2003, p. 60).

Nosso corpo possui um saber corporal, uma sabedoria e uma inteligência que lhe são próprios. Ele possui o poder de aprender, de incorporar, reformular e jamais esquecer certos hábitos motores como, por exemplo, correr, pular, jogar bola, pular corda, dançar, andar de bicicleta, dirigir um carro. Estas ações, ao integrarem nosso leque de movimentação, serão facilmente realizados, quando necessário, pois ficam registrados em nossa memória e, se preciso, serão reformulados ao adquirirmos novas técnicas.

[...] o método da fenomenologia é afinal um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência atento ao problema do sentido da existência. Todos nós somos aprendizes, em relação a ele, constantemente desafiados a tornarmo-nos mais plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos de nosso próprio discurso cultural. A fenomenologia provoca-nos, precisamente a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural (REZENDE, 1990, p. 32).

Podemos observar isso de modo mais claro nas artes em geral, como a dança, a pintura e a música: é nosso corpo que executa e incorpora suas técnicas e estará sempre pronto a reincorporar outras diferentes, caso seja necessário. A base de todas as experiências corporais é a motricidade; ela nos oferece um exercício de aprendizado constante. Nós teremos sempre formas distintas de aprendermos em diferentes situações, pois cada um de nós

reage de maneira distinta a cada estímulo (cada um tem a sua forma corporal de agir, sua própria linguagem corporal).

Essa compreensão de corporeidade poderá incendiar a paixão de ensinar e aprender como princípio educativo, visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância. A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo (NÓBREGA, 2005, p. 613).

É importante destacarmos que o corpo é a unidade de que dispomos, quando nos movimentamos, agimos, sentimos, identificamo-nos e nos relacionamos com os outros seres no mundo, e que, muitas vezes, acabamos nos esquecendo de sua relevância. A vida é movimento e, pela emoção, o ser humano une-se a outros seres humanos, vivenciando-os e vivenciando-se no intuito de superar dificuldades ou de integrar sequências do cotidiano.

Ser um sujeito incorporado é, portanto, ser ativo, com necessidades que motivam ações e em relação às quais elementos do ambiente ao redor adquirem significado. É ser no mundo que constitui assim, em parte, o mundo próprio: ninguém cria as coisas do mundo, no sentido de trazê-las à existência, mas são as necessidades e pensamentos que se tem sobre o mundo, enraizados na natureza do sujeito enquanto organismo biológico, que dão uma unidade de sentido a esses objetos, fazendo deles um mundo singular. Ao mesmo tempo, a corporeidade o fato de ser incorporado significa que viver no mundo vem antes do pensamento consciente sobre o mundo: a experiência básica é 'pré-flexiva', a reflexão diz respeito ao que é pré-reflexivamente dado (MATTHEWS, 2010, p 76).

É importante destacar que nossas experiências, para Merleau-Ponty constituem a fonte de todo o conhecimento, sendo este adquirido no mundo, um mundo que existe ao nosso redor e que só passa a existir efetivamente para nós quando lhe atribuímos um sentido. O mundo está aí mesmo, ele é inesgotável, pois o conhecimento que podemos ter dele é em perspectiva, ou seja, há várias possibilidades ou ângulos de apreendê-lo, dependendo das nossas vivências. Para Merleau-Ponty, é a motricidade que contém a chave para entendermos a relação entre as condições fisiológicas e os determinantes psíquicos de nosso corpo. É a motricidade que estabelece a ligação entre o físico e o psíquico, garantindo a existência de um pensamento orgânico. Através de nossa potencialidade motora, nosso corpo entra em contato com essa nova linguagem de movimento e a assimila corporalmente. Vimos como o Corpo

Próprio situa-se e fixa-se no mundo através do que nos é dado e daquilo que é comum a todos nós: a espacialidade, a intencionalidade e a motricidade. No próximo momento, verificaremos o que é nele produzido, sob a condição de hábito, gesto e movimento, estilo, linguagem corporal e assim, de que modo se torna, então, um espaço de expressão.

Assim, a Educação Básica deve proporcionar ao educando atividades desafiantes e prazerosas, permitindo o relaxamento, a possibilidade de perceber o corpo e saber controlá-lo, a convivência em grupo e um relacionamento intenso com seus pares. A aprendizagem sistemática dos esportes, sempre será útil ao aluno, inclusive, na sua vida em sociedade, ajudando-o a descobrir a riqueza de movimentos que o seu corpo lhe possibilita, até mesmo, em seu tempo livre (momento de lazer). Salientamos que tudo o que fazemos, pensamos, imitamos tem implícito o contexto cultural ao qual estamos inseridos, desde as coisas mais naturais como o andar, o brincar, até as mais elaboradas; por esta razão, na escola tem que haver um ambiente propício para o desenvolvimento de tais habilidades ou atividades de forma direcionada e desafiadora.

5.4 – Manifestações Culturais de Movimento

A perspectiva fisiológica, que influenciou as bases pedagógicas da Educação Física, defende a ideia de que o corpo humano é um conjunto de ossos, músculos e articulações, ou seja, apenas um organismo. Nesta perspectiva, todos os corpos são iguais por possuírem os mesmos componentes. Ainda é assim que muitas escolas tratam a prática da Educação Física. Este paradigma, biológico, natural, que universalizou o corpo humano, pode ser compreendido como uma tendência “que leva à homogeneização do grupo de alunos. As diferenças entre os alunos, quando percebidas, são em função da natureza do corpo: alguns corpos são naturalmente melhores e outros são naturalmente piores” (DAÓLIO, 1995, p. 61).

A distinção entre a natureza e a cultura na Educação Física refere-se ao fato de que há um processo educacional (cultura) sobre o físico do homem (natureza). Essa dicotomia pode ser entendida de outra forma: há um patrimônio inato no homem que precisa de alguns ajustes, a fim de que ele adquira determinadas capacidades que o habilitem a uma vida social. Há uma ordem da natureza e uma ordem da cultura, vindo a segunda se sobrepor à primeira (DAÓLIO, 1995, p. 60).

Um dos principais objetivos de uma perspectiva fenomenológica da educação seria o de compreender os alunos a partir da sua cultura, desde a educação infantil até o ensino médio, o que possibilitaria a aprendizagem dos diversos conhecimentos, através dos princípios e conceitos sobre o sentido humano. Para tanto, seria preciso compreender que o corpo passaria a ser visto como a expressão da cultura, pois representa elementos específicos como valores, normas e costumes da sociedade em que o indivíduo está inserido, e que os gestos executados pelo homem, o modo como se comporta corporalmente, o tipo de atividade que escolhe, são ações influenciadas pela cultura.

O movimento humano deve ser fundado na percepção, de forma que não haja separação entre a realização mecânica e a significação para o sujeito que se movimenta. Essa intencionalidade deve ser despertada, ao solicitar a realização de movimentos pelos alunos. O educador precisa considerar que, ao realizar movimentos, os alunos são sujeitos, cuja condição corporal marca sua inserção no mundo.

Tudo isso pode ser traduzido em um princípio merleau-pontiano: somos seres-em-situação, estamos mergulhados na cotidianidade do mundo e da cultura que compartilhamos. O modo de educar uma criança, nessa chave, se enriquece e se amplia a partir do olhar adulto para toda riqueza das artes, da literatura, das descobertas científicas, dos fenômenos da natureza. A pedagogia que se aproxima das noções sobre a infância e sobre a criança, tal como vislumbrou Merleau-Ponty, é aquela que enriquece o cotidiano infantil – e o cotidiano da convivência adulto - criança – a partir do próprio dia-a-dia. Isto significa que as fontes da ampliação desse saber estão na própria criança que temos diante de nós e no mundo compartilhado; nas redes de saberes e nos objetos da cultura; na história pessoal de cada um contextualizada em uma cultura escolar com normas e procedimentos pré-estabelecidos, mas sobre os quais temos o poder e fazer reflexão e propor mudanças. (MACHADO, 2010, p.103)

Deste modo, todo sistema educacional deveria ter como meta proporcionar aos educandos experiências e atividades que reforçassem comportamentos positivos, trabalhando em determinado tipo de consciência e compreensão da vida. Assim, tal entendimento de corpo ultrapassaria a perspectiva do corpo-objeto, ainda hoje existente, chegando a uma concepção do corpo-sujeito, não uma massa inerte, mas um corpo vivo, que sente, pensa e age de maneira própria.

Portanto, o professor de Educação Física deve envolver a escola e o aluno em uma nova forma de se aplicar o ensino do Movimento Humano, pois assim ele poderá conscientizar seus alunos da importância de conhecer o ser humano em sua totalidade. Aprender sobre o seu próprio corpo significa, para os alunos, conhecer, usufruir, ultrapassar limites e estabelecer novas possibilidades. A partir dessa nova perspectiva, os alunos poderão

apreciar e saber realizar os movimentos, além de ficarem conscientes de que eles expressam diferentes maneiras de ser, evitando a padronização de gestos e comportamentos.

De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante. Nossa reflexão busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção (NÓBREGA, 2005, p. 605).

Reafirmamos que a Educação Escolar, objetivando cumprir com os propósitos/fins da Educação dentro do que confere o entendimento da totalidade, deve proporcionar aos educandos a vivência do corpo sujeito de suas ações. Nesse sentido, é uma prioridade valorizar a livre expressão através da experimentação de movimentos que expressem, com autenticidade, a linguagem corporal do sujeito, no intuito de despertar nele a percepção de si mesmo e do outro em sua relação com o mundo, a partir da tomada de consciência de sua corporeidade no mundo e da superação da tradição mecanicista, historicamente construída, possibilitando, assim, ao indivíduo, reafirmar a linguagem sensível que afirma o corpo e o movimento. Como podemos notar nas indicações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Estes conteúdos são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno deverá, por meio de suas sensações, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazo. Também sob a ótica da percepção do próprio corpo, os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos, etc. (BRASIL, 1997, p. 47).

Desta forma, os conteúdos abordados terão o objetivo de possibilitar aos alunos aprofundarem, a depender do grau de desenvolvimento e escolarização em que se encontram, conhecimentos sobre seus corpos, por meio de movimentos estabilizadores, manipulativos ou de locomoção, tendo em vista a existência de características exploratórias que os levem a descobrir suas potencialidades motoras. Percebemos que é uma unidade que dará subsídios aos alunos a uma formação motora de base, cuja ênfase estará nas habilidades motoras.

Ao longo de sua história, a disciplina Educação Física foi vista apenas como uma atividade com enfoque na ginástica e nas práticas esportivas. No entanto, faz-se necessário encarar a Educação Física como uma área de intervenção pedagógica na educação básica e

situá-la em um contexto mais amplo do Movimento Humano. Para isso, é importante observar que as práticas corporais (os jogos, os desportos, as danças, as ginásticas) precisam estar dotadas de sentido e significado, como também os alunos devem participar do processo de elaboração do conhecimento. Assim, as aulas de Educação Física assumem um importante papel para manifestar a cidadania e a participação social.

Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaçá-la a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural. 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 sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana à qual ele serve (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 465).

Neste sentido, a cultura é formada por um conjunto de estruturas de significados estabelecidas pela sociedade, onde, para o autor supracitado, a atitude das pessoas é vista como uma resposta a determinadas intenções que podem estar a favor ou contra as concepções dos indivíduos. Desta forma, compreende-se que este é um processo psicológico, no qual o fato de não entender os fenômenos influencia na relação entre o indivíduo e o mundo. Assim, como freqüentemente não nos colocamos entre outros indivíduos, como não nos vemos em sua realidade, fica difícil compreender outras culturas, conseqüentemente, somos levados a somente interrogar comparativamente as culturas existentes, sem conhecer o que realmente significam.

Dessa maneira, percebemos a necessidade de superar a “monocultura” do esporte, encontrada nas aulas de Educação Física, como também atribuir a mesma importância a práticas corporais como as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras. O que se nota é que há uma grande predominância de práticas esportivas como handebol, futsal, voleibol e basquete no contexto escolar, tendo vista a ampla variedade de práticas corporais existentes na cultura de nossos alunos. Essa tradição cultural da Educação Física escolar “tem se mostrado perversa para um grande contingente de alunos, que estão sendo alijados da Educação Física ou sendo subjugados nas aulas, em nome de uma excelência motora que só alguns são capazes” (DAÓLIO, 1996, p. 41). Acrescenta-se uma ideia semelhante, na qual se comenta o quanto é importante compreender que o sentido de determinadas ações corporais é estabelecido segundo o contexto em que ele se realiza, pois “o corpo humano é ao mesmo tempo e indissociavelmente natureza e cultura” (DAOLIO, 1998, p. 18).

Por isso, a função do aspecto geral da cultura é ajudar o homem a estar próximo do mundo conceitual onde vivem os seus membros, de modo a poder, num sentido um tanto mais

amplo, comunicar-se com eles. Contudo, para se alcançar tal propósito, é necessário levar em consideração alguns aspectos relacionados às representações sociais. Neste sentido, é possível perceber que existem diversos meios para cada povo manifestar sua cultura, sendo neste caso, os fatos sociais e a representação, considerados objetos das ciências sociais.

Portanto, em relação às formas utilizadas por cada povo, para representar sua cultura, Mauss (1974) esclarece suas concepções acerca das técnicas corporais, pois entende que estas são os modos como os homens sabem servir-se de seus corpos. Para ele qualquer técnica tem sua forma, ocorrendo o mesmo com toda ação corporal, já que toda sociedade possui costumes que lhe são particulares.

A cultura pode ser definida como o conjunto das atitudes tacitamente recomendadas pela sociedade ou pelos diferentes grupos nos quais vivemos, atitudes que estão inscritas na ordem material de nossa civilização. Por exemplo, o fato de usarmos cadeiras acarreta toda uma técnica do corpo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 377).

No entanto, estes se diversificam com os indivíduos, as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, enfim, com os prestígios. Neste sentido, a educação é considerada um fator dominante em relação à capacidade de utilizar o corpo humano. Este pensamento deve-se ao fato de todo modo de agir de um indivíduo ser tratado como técnicas, denominadas de técnicas corporais, onde a palavra técnica é denominada de um ato tradicional eficaz. Portanto, é pela transmissão de suas técnicas e provavelmente por sua transmissão oral, que o homem se distingue dos animais.

Para tanto, existem técnicas que são classificadas por Mauss (1974) como: técnicas do nascimento e da obstetrícia, onde há uma diversificação das formas como são realizados os partos e os cuidados necessários com a mãe e a criança; técnicas da infância, na qual se identifica o trato com a criação e a alimentação da criança; técnicas da adolescência, onde se observa o processo de iniciação da educação corporal para o mundo do trabalho tanto para os homens como para as mulheres; técnica da idade adulta, a qual está ligada a movimentos coordenados e parados e se divide em técnicas do sono, onde são apresentadas várias formas de dormir (deitado, em pé, coberto ou não, com ou sem travesseiro); técnica do repouso, que abrange as maneiras de descansar; técnica da atividade, a qual engloba os vários modos de se movimentar; técnica de cuidados corporais, onde se identifica os cuidados da boca e a higiene das necessidades naturais; técnica do consumo, que está relacionada à forma de comer e beber; e técnica da reprodução, a qual está ligada às posições sexuais.

Ademais, somos não só um corpo sensorial, mas também um corpo portador de técnicas, estilos e condutas aos quais corresponde toda uma camada superior de objetos: objetos culturais aos quais as modalidades de nosso estilo corporal conferem certa fisionomia. A noção de objeto cultural, quase não considerada nas teorias clássicas da percepção, assume hoje importância extrema (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 542).

Portanto, essa classificação representa o conjunto de técnicas corporais que são utilizadas no decorrer da vida do ser humano. E, devido a esta, as técnicas corporais são divididas e diversificadas por sexos e por idades. Além disso, existem fatos que são entendidos como se estivessem ligados a um caráter hereditário, porém, estão associados a um aspecto fisiológico, psicológico e sociológico. Sendo assim, as diversas seqüências de atitudes formadas por estes caracteres são estabelecidas para se manter a organização social.

Sendo assim, essa linha de raciocínio demonstra o interesse de entender o mundo cotidiano e suas estruturas, por acreditar que a compreensão do mesmo acontece por meio de um número e qualidade de experiências pessoais e de outras pessoas que estão próximas do seu convívio social. Contudo, cada indivíduo conhece sua experiência e estabelece como importante pontos ou fatos determinados a partir de sua história de vida.

Os professores, de um modo geral, precisam entender que seus alunos são possuidores de cultura, que trazem consigo uma ampla variedade de práticas corporais que podem e devem ser pedagogizadas dentro do contexto escolar. No entanto, não é apenas o fazer destas práticas corporais que justificará a presença da Educação Física na Educação Básica, ou seja, na formação dos alunos. É necessário que o professor possibilite aos alunos desenvolver e ampliar seus conhecimentos sobre tais práticas, para que aprendam também a transformar os conceitos, os princípios, os valores, as regras e as atitudes, encontrados, de forma intrínseca, nestas práticas corporais.

A Educação Física, como disciplina integrada à educação básica, deve permitir aos alunos a superação do saber construído e vivido para além da escola; ou seja, ela deverá contribuir para os alunos questionarem de forma que esses saberes consolidem um projeto de vida. Não basta fazer, o fazer é importante, no entanto, é imprescindível que o mesmo caminhe associado ao refletir, questionar e compreender sobre estas práticas corporais.

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na

educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. (NÓBREGA, 2005, p. 610)

O professor de Educação Física, ao abordar o conteúdo de um modo geral, deverá proporcionar aos seus alunos vivências corporais em diferentes posições e situações, sendo necessário enfatizar o conhecimento sobre o próprio corpo e a superação de limites, o que resultará na sensação de controle corporal, coragem e satisfação. Os jogos proporcionam ao aluno vivenciar situações reais e imaginárias, dando-lhe a possibilidade criativa, de imitação; ou melhor, de representar situações que se encontram internalizadas, por intermédio de seu grupo social. Os jogos também ajudam no desenvolvimento da criatividade, pois eles possibilitam aos alunos confeccionar seus próprios brinquedos, manipular diferentes materiais, concretizar suas ideias, ou mesmo, construir em grupo um jogo, estabelecendo regras e resolvendo problemas advindos da prática. Como nos recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações que são adaptadas em função das condições de espaço material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997, p. 49).

Diante do exposto, é pertinente afirmarmos que a “escola é um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas” (VAGO, 2009, p 2). Neste sentido, a escola é um lugar de culturas, porque seus protagonistas – os adultos, os jovens, os adolescentes e as crianças – são possuidores de culturas; a escola é um lugar das culturas, pois, dentro desta localidade, existe o propósito de construção de conhecimentos diversos; a escola é um lugar de circulação das culturas, pois nela existe a responsabilidade de exercer o direito que os seres humanos têm de conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas por eles produzidas.

A escola é o lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas (VAGO, 2009, p. 28).

Neste sentido, compartilhamos com a concepção de que os alunos vivenciem, modifiquem, construam, reflitam, compreendam e respeitem as mais variadas manifestações culturais de movimento. Conforme a discussão salientada, enfatizamos, assim, a necessidade de que todos têm o direito de conhecer, refletir e compreender sobre as mais variadas manifestações de movimento presentes em diferentes culturas – seja ela a cultura esportiva, a cultura ginástica, a cultura popular, entre outras manifestações – desde que não sejam, aos alunos, negadas, discriminadas e negligenciadas.

Além disso, o aluno não participa de Práticas Corporais apenas nas aulas de Educação Física Escolar; por este motivo, precisa aprender por que praticar, como praticar, quando e onde praticar. A prática de exercícios físicos exerce uma influência muito forte no desenvolvimento do educando, além de oportunizar alívio para frustrações e agressividade, afastá-lo das drogas e estimulá-lo a desenvolver hábitos de disciplina, espírito de equipe, fraternidade e solidariedade.

Reverter pessoas adultas para esta prática fica muito difícil; portanto, deve-se trabalhar a importância dos exercícios físicos no período escolar, aplicando novas metodologias de ensino, com muitas informações teóricas a respeito de seu valor.

[...] para a Educação Física escolar dar conta de ascender a um outro *status* entre os saberes escolares deve apresentar uma outra organização didática, diferente da que até então vem ocorrendo, pois suas aulas não devem se resumir às questões de ordem técnica, vinculada ao saber fazer, mas fomentar nos alunos uma compreensão crítica desse conhecimento, desde a sua inserção histórica à sua prática propriamente dita, para que a aprendizagem seja realmente significativa. É, ainda, situar-se num princípio didático que aceita cada aluno como potencialmente ele é. Não se pautar na seletividade e na supremacia dos mais aptos, pois o acesso ampliado às práticas corporais e à compreensão dos seus diferentes códigos devem ser o propósito maior dos professores de Educação Física nas escolas (MELO, 2006, p. 69).

Para uma Educação Física realmente preocupada com o ser humano, não basta concordar plenamente com a sociedade. É necessário fazer uma permanente crítica social. O contato entre professor e aluno pode ser uma riquíssima troca de significados, em que aquele apresenta responsabilidades específicas e, por esta razão, age como incentivador e organizador do processo educacional sistematizado; entretanto, ao mesmo tempo, poderá também receber estímulos igualmente educativos.

Podemos então dizer que em uma efetiva interação professor-aluno, ambos se educam. O professor de Educação Física, que percebe esta relação afetiva, transforma a sua

ação em um gesto de integração, onde todos se beneficiam. Por isso, analisar como está a situação desta disciplina no ensino fundamental, observando a preparação do professor e a forma de realização destas aulas ajudará a promover um conhecimento melhor, sensibilizando educadores e educandos com relação à prática da Educação Física.

Referente ao ensino da Educação Física não é diferente; baseado nesta constatação, precisamos saber até que ponto a prática pedagógica do professor desta área contribui para a melhoria do aluno e conduz-lhe à construção efetiva do conhecimento escolar, levando os docentes a uma auto-reflexão e à substituição da prática conservadora, tradicionalista e dualista.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL, 1997, p. 27).

Pensar em Educação Básica é considerar a consolidação de uma formação do educando, isto é, o educador, ao exercer sua prática pedagógica, deve utilizar-se do processo de ensino-aprendizagem. Logo, a função da Educação Básica é a de garantir uma aprendizagem ativa dos alunos, isto é, organizar situações que englobem o maior número de alunos, que os desafiem, que mantenha uma sequência lógica de conteúdos, para que os educandos possam fazer, refletir, abstrair e operacionalizar as propostas docentes. Entendemos que será a partir do desafio, da perturbação, dos desequilíbrios e, ao mesmo tempo, da colocação de limites nesse desequilíbrio, propondo situações-problema, que o indivíduo tentará encontrar soluções para a resolução da problemática exposta, o que posteriormente servirá de pré-requisito para o desenvolvimento da motivação e, a posteriori, da aprendizagem.

Para que a aprendizagem aconteça é preciso criar perturbações, desequilíbrios (situações –problemas) que levem a criança a fazer um esforço de auto-organização, reequilíbrio, incorporando algo , incorporando algo em suas estruturas, reorganizando-se novamente. A função do educador é criar perturbações, provocar desequilíbrios e, ao mesmo tempo, colocar um certo limite nesse desequilíbrio, propondo situações-problema, desafios a ser vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender. (MORAES, 1997,p 144)

Moraes (1997) expõe que, para a evolução de um organismo, tanto psicológica como socialmente, é preciso ocorrer uma perturbação, um problema ou uma alteração. Um sistema

só se auto-organizará, caso haja desadaptação, pois a perturbação (o desequilíbrio) trará consigo os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento.

Ao falarmos em Educação Básica, ou seja, educação formal, deve-se levar em conta o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o qual envolve a interação educador-educando na transmissão e assimilação do conhecimento. O professor deve oferecer meios para os alunos se apropriarem do objeto do conhecimento, estabelecendo relações, percepções e compreensões.

A percepção dos fenômenos, experiências decorrentes da capacidade de assimilar, aprender e reavaliar o meio ambiente à sua volta; e a relação com este ambiente, através da capacidade sócio-afetiva de estabelecer contatos com esse mundo exterior e interior em harmoniosa integração (NANNI, 2003, p. 60).

Diante disso, é necessário haver uma interligação entre a aprendizagem informal e a aprendizagem formal, ou seja, o aluno precisa ter condições para reconstruir as aprendizagens sociais que teve durante a vida, tornando-as, desta forma, em aprendizagem significativa. Portanto, se a Educação Básica tiver como meta a junção das aprendizagens informais com as formais, ela estará cumprindo com o seu objetivo, isto é, estará verdadeiramente educando seus alunos para a vida.

Dar sentido às Práticas Corporais, no contexto da Educação Básica, torna necessária a compreensão de que todo ser humano é dotado cultura, independentemente de sua etnia, condição financeira, ou nível de formação educacional, uma vez que ele traz consigo conhecimentos alusivos a costumes, crenças, sentimentos e práticas corporais, moldados a partir da cultura na qual está inserido.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que realmente eles se tornam, um por um. Torna-se humano é torna-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção as nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos (GEERTZ, 1989, p. 64).

Estas práticas corporais são entendidas como as mais diversas manifestações culturais de movimento exercidas, visualizadas e significadas de diversas formas; porém, no campo da Educação Física, tais práticas corporais são conhecidas através do termo “Cultura Corporal de Movimento”.

No entanto, não é apenas o fazer dessas práticas corporais que justificará a presença da Educação Física na Educação Básica, ou seja, na formação dos alunos, é necessário que o professor possibilite aos alunos desenvolver e ampliar seus conhecimentos sobre elas, aprender também sobre elas, sobre os conceitos, os princípios, os valores, as regras, as atitudes que estão intrínsecas nestas práticas corporais. Não basta fazer, o fazer é importante, no entanto, é imprescindível que o mesmo caminhe associado ao refletir, ao questionar e ao compreender sobre estas práticas corporais.

5.5 – O Corpo Próprio no Contexto das Práticas Educativas

A vida em sociedade exigirá de todos o domínio de conhecimentos acerca da realidade e de suas conexões internas, bem como das competências para solucionar determinadas situações circunscritas ao mundo real, em especial, aquelas que podem garantir uma intervenção na aprendizagem do aluno, na escola, na educação e na vida cotidiana; enfim, nos lugares historicamente situados e perspectivados por transformações. A Educação Básica é um conceito definido no artigo 21 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96) como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob este conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 22 estabelece como finalidade da Educação Básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Ressaltamos, porém, que a implantação dessas perspectivas necessita da apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais que possam conduzir à direção objetivada. Caso contrário, restará apenas o discurso vazio, sem forças para alterar a realidade. Nesse sentido, formar professores de Educação Física significa formá-los para intervirem na escola, na vida social e, conseqüentemente, nas determinações colocadas pelo contexto mundial.

Diante desse quadro, “construir competências” significa contrapor-se ao modelo de competências no sentido instrumental e pragmático, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), para implementar uma ação educativa e pedagógica fundada nas diversas relações que o professor estabelece com os outros e, em especial, com seus alunos no interior da escola, centrando-se na busca de significados que

possam contribuir para a construção de um mundo melhor e dedicado à humanidade do sujeito social.

Possuir competências significa dominar as ações da docência em sentido particular e relacional entre professor e aluno, tendo em mente o estabelecimento de relações de aprendizagem voltadas para o pensamento crítico, autônomo, livre e dedicado ao bem-estar humano. Ser um professor consiste em agir no mundo, tomando como ponto de partida a realidade vivida, seus problemas, suas particularidades e suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), do Conselho Nacional de Educação para a Licenciatura em Educação Física, o projeto pedagógico de formação deve atender às diferentes perspectivas do conhecimento profissional do professor e a uma acurada seleção dos conteúdos, tendo como referências os problemas imediatos da realidade, para o educador ir além daquilo que deve ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Embora isso seja relevante, quando os conteúdos são fixados com base nos problemas do cotidiano escolar, tanto os educadores, quanto a própria escola perdem de vista os problemas de fundo social, gerando, em decorrência disso, profundos conflitos e consequências no próprio sentido dado ao projeto em relação a suas finalidades e metodologias voltadas para a formação humana.

Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver na incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isto significa ter condições de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos. (MORAES, 2007: 144)

Uma formação de professores ou profissionais que priorize a qualidade deve ter como elemento central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional. Caso contrário, ocorrerão apenas pequenos diagnósticos situacionais e tabulação de alguns dados da realidade.

O mundo tem passado por frequentes e fortes transformações manifestadas de maneira sintomática no seio da dinâmica social. Essas transformações geram relações de mútuas e múltiplas influências entre os envolvidos. Sendo assim, o processo que acontece na escola compreende a base para essa educação e deve, por isso, acontecer de forma sistemática e intencional, constituindo um processo burocrático, considerada como Educação Básica ou

Formal. Deste modo, todo sistema educacional deveria ter como meta proporcionar aos educandos experiências e atividades que reforçassem comportamentos capazes de desenvolver um determinado tipo de consciência e compreensão da vida.

Por isso, acreditamos que não exista educação desvinculada do mundo. Toda educação pressupõe uma intencionalidade. O educador comprometido com a humanização precisa analisar sua prática, rever a teoria que a oriente para redimensionar sua compreensão de mundo, sua prática pedagógica e a si mesmo. O olhar para o novo, o “olhar inusitado”, deve ser o início da busca da infinidade de perspectivas fenomenológicas possíveis para uma educação que permita compreender o vivido e pôr em prática as possibilidades dialógicas existentes no fazer pedagógico (SILVA FILHO, 2003, p. 85).

Em meio a esse contexto, vemos a educação diante de um novo desafio, que é o de formar indivíduos capazes de viver nesse mundo de forma integrada e consciente, indivíduos que construam sua ação de maneira reflexiva, criativa, autônoma, ativa, consciente de si, do outro e de suas relações com o mundo. Em suma, indivíduos capazes de defender seu lugar nesse contexto e impedir as ações que o deixam à margem da dinâmica social emergente.

A educação é, assim, o processo de aprender a aprender por toda a vida. Educar as pessoas para se tornarem sujeitos capazes de interpretar a realidade, e nela interferir, passa a ser o ponto central para implantar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano a realizar ações nos três domínios da vida humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Ao considerar a educação como um fenômeno, devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam e só eles o fazem. Isto significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano, em relação essencial com as outras características deste último. Tanto os indivíduos como os grupos, a família, a sociedade, a história e o mundo estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. [...] (REZENDE, 1990, p. 46).

No entanto, as concepções que o pensamento ocidental desenvolve sobre a ideia de corpo e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas aos condicionamentos sociais e culturais. Para Gonçalves (2004), a escola, no contexto atual, tem reproduzido as características da visão dualista e mecanicista (predominante nos séculos XVI e XVII) ao privilegiar, sobretudo, as capacidades cognitivas do aluno e perpetuar a cisão entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade, restringindo o movimento da capacidade de o indivíduo expressar-se com liberdade e autonomia.

Dessa forma, o papel da educação escolar, nas sociedades modernas, não pode mais ser somente o de transmissão da cultura, mas também de reflexão, de avaliação e de transformação dos bens e técnicas culturais em favor do bem comum. E, ao se reforçar os signos culturais, a maioria das pessoas não compreende que elas manifestam padrões impostos pela sociedade, acreditando verdadeiramente que suas escolhas não são influenciadas pelo meio externo.

Essa visão limitada impossibilitará a pessoa de se analisar e observar o seu comportamento diante do mundo, acreditando ser essa a expressão mais pura do seu ser. Quando o indivíduo entra num processo de percepção e reconhece a construção do seu comportamento, considerando os padrões externos, ele tem a oportunidade de observar esses símbolos “encarnados” nele.

O paradigma atual, que dominou a cultura ocidental nos últimos séculos, durante os quais modelou a sociedade moderna, influenciando o restante do mundo, alimenta várias concepções e valores, entre os quais: a visão do universo como um sistema mecânico, composto de blocos de construção elementares; a visão de corpo como máquina; a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência; a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico.

Esse modelo de vida tem gerado grandes conflitos no mundo, sob a forma de exploração e violência de homens contra homens. Entretanto, sabemos que a crise, seja de natureza pessoal ou coletiva, é também a mola propulsora de mudanças, já que todos os seres em evolução sofrem transformações. Não existe processo de mudança sem conflito ou desordem, por isso devemos encarar o momento de desequilíbrio e desestruturação dos padrões preestabelecidos como uma oportunidade ou sinal, para assumir a responsabilidade de restabelecer novos parâmetros e materializar soluções, na intenção de compreender o sentido da vida, à ampliação da percepção e, conseqüentemente, a conscientização na forma de sentir, pensar e agir.

Assim, a pedagogia atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e informações, embora como insumo a informação seja fundamental. Ela deverá ir mais além, pois a emancipação, pessoal e social, requer muito mais do que a mera transmissão e a mera reprodução da informação; ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia. (MORAES, 1997, p. 146)

O contexto educacional, de uma maneira geral, encontra-se diante de um novo marco referencial, que propõe um redimensionamento da educação de crianças e adolescentes. As ações efetuadas com base na visão ampliada da realidade não são frutos das informações,

mas, sobretudo da relação mantida com o externo (através da observação da própria conduta) da qual se obtém o sentido do lugar que se ocupa na vida. O principal objetivo é promover o aflorar dos valores humanos como forma de apreensão do mundo, uma vez que a mudança individual influencia na mudança coletiva. Desse modo, todo sistema educacional deve ter como meta proporcionar aos educandos experiências e atividades que reforcem comportamentos positivos, trabalhando um determinado tipo de consciência e compreensão da vida. Este é um ponto que merece destaque, pois está claro que não somos apenas seres que possuem músculos, ossos, nervos. Somos mais complexos, possuímos sentimentos, emoções, que interferem diretamente no nosso corpo e em nossa vida.

Tudo isso pode ser traduzido em um princípio merleau-pontiano: somos seres-em-situação, estamos mergulhados na cotidianidade do mundo e da cultura que compartilhamos. O modo de educar uma criança, nessa chave, se enriquece e se amplia a partir do olhar adulto para toda riqueza das artes, da literatura, das descobertas científicas, dos fenômenos da natureza. A pedagogia que se aproxima das noções sobre a infância e sobre a criança, tal como vislumbrou Merleau-Ponty, é aquela que enriquece o cotidiano infantil – e o cotidiano da convivência adulto - criança – a partir do próprio dia-a-dia. Isto significa que as fontes da ampliação desse saber estão na própria criança que temos diante de nós e no mundo compartilhado; nas redes de saberes e nos objetos da cultura; na história pessoal de cada um contextualizada em uma cultura escolar com normas e procedimentos pré-estabelecidos, mas sobre os quais temos o poder e fazer reflexão e propor mudanças. (MACHADO, 2010, p.103)

O mundo atual tem conduzido os nossos jovens a experiências, cujos propósitos estão centrados no consumo e no modismo exacerbado, o que tem gerado, por sua vez, seres humanos egocêntricos, distantes de valores como ética, verdade, amor, paz e solidariedade. Cabe reafirmar que a Educação Escolar, objetivando cumprir com os propósitos/fins da Educação dentro do que confere o entendimento da construção da sua cultura, deve proporcionar aos educandos a vivência do corpo – sujeito de suas ações. Nesse sentido, é uma prioridade valorizar a livre expressão através da experimentação de movimentos que expressem com autenticidade a linguagem corporal do sujeito, a fim de despertar nele a percepção de si mesmo e do outro em sua relação com o mundo, a partir da tomada de consciência de sua corporeidade no mundo, para superar a tradição mecanicista, historicamente construída, e reconstruir a linguagem sensível que afina o corpo e o movimento.

E a educação aparece como aprendizagem da cultura, muito embora essa aprendizagem, nas diversas culturas, não seja uniforme nem tenha a mesma significação. A conscientização das características da educação no contexto

de uma determinada cultura faz aparecer a importância da ação cultural como fator de uma revolução cultural permanente. Sem esta, as outras revoluções poderão não constituir modificações significativas da estrutura global, favorecendo tão-somente um aperfeiçoamento do mesmo sistema. Para a fenomenologia, a revolução será total ou não será; deverá ser permanente ou não acontecerá (REZENDE, 1990, p. 95).

Postas essas questões, é preciso entender que o conhecimento produzido pelas ciências humanas que fundamentam os estudos da corporeidade pode ajudar o professor de educação física a incrementar sua prática pedagógica na escola; porém, tal situação apenas será possível, caso esteja associada ao conhecimento da cultura de que seus alunos são portadores, bem como dos conteúdos com eles trabalhados – como, por exemplo, o jogo, que, enquanto realidade viva em si mesma, oferece muitos elementos para serem apropriados pelo professor com o intuito de educar o aluno.

Ao verificar a análise das diversas manifestações das práticas corporais, temos a nítida compreensão de que quanto maior o repertório de movimentos, mais a criança ou indivíduo tem a possibilidade de incorporar diferentes vivências, que, de certa maneira, vai propiciar uma interação com aquelas já consolidadas, produzindo daí estruturas mais complexas de ação.

A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo divulgada no ideário da Escola Nova, nos métodos ginásticos ou no movimento de *esportivização*, entre outros projetos educativos. Embora possamos nos referir às experiências significativas nesse campo, há muitos desafios a serem superados, principalmente no que se refere à superação da instrumentalidade e à compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar nossas paisagens cognitivas e alterar metas sociais e educativas (NÓBREGA, 2005, p. 610).

As orientações fornecidas pelo professor irão ajudar o aluno a explorar, ou descobrir possíveis soluções; assim, tais orientações não deixam de ser uma restrição extremamente necessária para ocorrer uma aprendizagem eficaz; em contrapartida, o educador deve assegurar uma prática prazerosa que respeite a individualidade para os movimentos não serem automatizados.

Muitos professores de Educação Física consideram que as práticas corporais são consequências apenas do crescimento (maturação) da criança. Esta é uma forma de justificar sua omissão diante do processo de aquisição de habilidades, processo este de grande complexidade. É verdadeira a assertiva de que a maturação é um fator participativo no

desenvolvimento motor, pois não adianta estimular um movimento se a criança não possui ainda maturação biológica para isto. Sendo assim, o aumento e a diversidade de práticas corporais constituem uma etapa muito importante no desenvolvimento da motricidade da criança. Com um leque diversificado de movimentos, as atividades, neste momento, devem exigir uma interação entre eles, como correr e saltar ao mesmo tempo. Todavia, o simples aumento quantitativo de experiências não é suficiente para promover o desenvolvimento da criança, faz-se necessário haver também motivação, ou seja, as atividades elaboradas pelo professor devem apresentar elementos desafiadores ao aluno, fazendo com que o educando percorra vários caminhos, levando-o, assim, a alcançar o seu objetivo. Dessa maneira, o ser humano se desenvolve através das experiências e das ações (movimentos). Cada criança se encontra em uma fase, sendo o professor o responsável por verificar e respeitar o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, organizando situações de aprendizagem condizentes à fase de desenvolvimento de cada uma delas.

Para responder à pergunta “Existe uma educação ‘fenomenológica’ a ser dada às crianças?” da graduanda em Psicologia, parte-se de algo aparentemente simples: uma atitude do adulto. Essa atitude ou conduta desejável do adulto frente às crianças permite apresentar-lhe o mundo em pequenas doses e lhe propõe pequenos desafios rumo à independência. Essa atitude reside especialmente em duas qualidades: compreensão e aceitação dos modos de ser da criança pequena (polimorfismo, não representacionalidade, antecipação de condutas, aprendizagem pela imitação, convivência cultural). Aceitação não é sinônimo de “tolerância”. É preciso desenvolver, no adulto, capacidade para o acolhimento e diálogo. (MACHADO, 2010, p.75)

De forma contrária, não haverá aprendizagem, porque as estruturas necessárias para tal compreensão ainda não foram desenvolvidas pelo aluno. Assim, o ensino não deve ser estabelecido de forma linear, sem desafios, sem gerar situações novas, pois não proporcionará a aprendizagem para a criança. No entanto, as situações de desequilíbrios no ensino devem ser geradas, respeitando o nível de desenvolvimento motor e cognitivo da criança, de modo que a mesma seja forçada a se reestruturar. Ratificamos a importância de que toda a escola e professores realizem, inicialmente, um estudo para verificar em qual nível se encontram os alunos.

Quando a criança vivencia movimentos diversificados, torna-se mais fácil à assimilação de novas experiências; por consequência, essas informações são retidas e, em outra circunstância, repostas e reelaboradas. Na aula de Educação Física, não se deve exigir competência inicialmente dos alunos – o que implicaria capacidade de execução motora num

nível ótimo, deve-se proporcionar o desenvolvimento das habilidades, que é o mínimo de organização para a realização de um ato motor. É necessário verificar, então, quais os pré-requisitos e a predisposição de cada aluno.

Lamentavelmente, muitas crianças, por volta dos 6 anos de idade, já são direcionadas pelos pais e incentivadas pelos profissionais de Educação Física a praticarem apenas uma modalidade esportiva ou até mesmo submetidas a uma iniciação esportiva precoce. Por conseguinte, nesta fase, é ideal às crianças a vivência de uma diversidade de atividades motoras para, posteriormente, especializarem-se. Assim sendo, as aulas de Educação Física devem contribuir continuamente para a progressão motora e desenvolvimento dos alunos.

Cada criança, mesmo antes de nascer, encontra-se imersa no caldo da cultura: pelo modo de vida de seus pais, escolhas, determinações; seu nome e sobrenome; projetos e sonhos, passado e futuro. Não há como separar sua inserção no mundo da sua relação com o outro (autoridade) e das relações com a cultura: uma cultura deveria ser vista como uma concepção de mundo que se inscreve até nos utensílios ou nas palavras mais usuais (MERLEAU-PONTY). “Mundaneidade” aqui remete àquilo que o filósofo sintetizou na noção de ser-em-situação, ou seja, não é sinônimo para o mundo-coisa nem o mundo físico ou geográfico. (MACHADO, 2010, p.69)

Um programa com atividades dinâmicas e ideias inovadoras deve ser previamente planejado pelos educadores para que as crianças aprendam a integrar fatores contraditórios, tais como restrição e liberdade, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, tendo em vista que os educadores são os responsáveis pela formação dos educandos. A Educação Física, como componente curricular, exige um novo pensar e um novo agir de seus professores, no intuito de dar sentido às práticas pedagógicas e às aprendizagens delas decorrentes. Tal atitude permite o surgimento de um novo olhar para a Educação Física e possibilita, dentre outras coisas, sua valorização e consolidação pelo desenvolvimento de conteúdos que contribuem para o pleno desenvolvimento crítico do sujeito.

Refletir é o exercício constante da justificativa e da argumentação sobre as razões e os porquês da ação e da educação. O exercício da atitude crítica se faz pela mediação dos outros que nos questionam e de nós mesmos que nos indagamos. A consciência crítica não é inata. Ela se aprende e se desenvolve. A primeira etapa para o exercício da consciência crítica é colocar à distância as evidências do senso comum, aquilo que se considera uma verdade por tradição, hábito, sem justificativas lógicas. Colocar à distância é o mesmo que colocar entre parênteses para indagar qual o significado essencial, qual a razão de ser, qual a justificativa arrazoada. (CAPALBO, 2008, P. 143).

Portanto, todo professor deve ter conhecimento a respeito da construção da linguagem e da motricidade e ter consciência de seu papel enquanto educador, sendo capaz de propiciar contribuições para o desenvolvimento humano. Investir no estudo sobre a compreensão destes processos já é um grande passo para a modificação da Educação Física Escolar. Garantir uma boa educação a todos e propiciar aos educandos um nível de aprendizagem – sem barreiras com etnias, gênero, ou geração – de forma permanente para se chegar a uma autonomia será possível, caso a educação seja considerada de forma social, sem desigualdades, sem exclusão social. A educação pública e de qualidade na contemporaneidade tem por objetivo preparar para a produtividade e para a tecnologia.

Ao assumir a subjetividade do corpo, assumem-se também a corporeidade, a motricidade, a sensibilidade e a percepção, como elementos que representam a maneira de existência e convivência com esse corpo, deixando a ênfase na parte, no fragmento (a dimensão orgânica) para alcançar a totalidade do ser (NÓBREGA, 2005).

Sem dúvida, os movimentos de nosso corpo não são considerados como um conjunto de ações vitais determinadas por imperativos exclusivamente biológicos sem a intervenção de atitudes intencionais. As ações do corpo que percebe não são mecânicas, quer dizer, desprovidas de intencionalidade. Aquilo que nós percebemos se apresenta a nós como pólos de ações, que nos mobilizam para assumir o mundo em que estamos inscritos. Para poder ser na coisa, o sujeito que percebe se move no mundo como um móbil que executa movimentos para encontrar várias maneiras de se referir a algo (CAMINHA, 2008, p. 366).

Atualmente, as relações estabelecidas entre o ser humano e seu corpo materializam um corpo massificado, padronizado, mecânico, estereotipado. Segundo Nanni (2003), isso se dá devido à exploração e à dominação do mesmo, acompanhada da destituição da sensibilidade, aspecto subjetivo que compõe a integralidade do sujeito, caracterizando-o como ser singular no mundo. Segundo a autora, é na pele que está a razão de todos os sentidos e significados responsáveis pelo desenvolvimento da dinâmica corporal, cujo limite da subjetividade humana reconhece as sensações e as percepções corporais.

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua

referência específica, como é o caso da dança ou do esporte (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Devemos considerar também as inovações nos âmbitos sociais, econômicos, tecnológicos, pois a globalização, a todo o momento, impõe novas regras de condutas em relação à aceitação da mesma em tudo que fazemos. A nossa sociedade vem passando por diversas alterações econômicas e sociais, principalmente, no que concerne à revolução informacional e tecnológica; com isso, a educação, de forma geral, ganha aspectos cada vez mais individuais e competitivos, refletindo diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Uma das perspectivas da educação básica alude à preparação dos alunos para a vida, o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Isso implica dizer que a educação escolar deverá centrar-se (ainda com referência no autor supracitado) nos seguintes aspectos: formação geral, cultural e científica; preparação tecnológica e desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes básicas; desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo.

Portanto, a Educação Física, no âmbito escolar, configura-se como componente curricular obrigatório e a introdução de jogos, dança, esportes, lutas, ginástica, possibilitará ao aluno a utilização da sua motricidade de forma autônoma e crítica e de manifestação da cidadania. Sua importância se deve à exaltação do desenvolvimento da sua percepção para que o aluno descubra suas limitações, desenvolva suas potencialidades, compreenda os sentidos das coisas, e principalmente possua a capacidade de recriar os elementos decorrentes da sua cultura, a partir do princípio do Corpo Próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao demonstrar a influência que o pensamento educacional Iluminista teve na propagação da ideia de corpo educado ou de uma “educação física”, a partir da justificativa de integração das faculdades físicas, morais e intelectuais (por meio da razão), temos o objetivo de explicitar que esta ideia está baseada na concepção de um corpo entendido como um objeto físico, mecânico, subalterno ao pensamento racional. Pois a formação de hábitos saudáveis, desde as primeiras idades, passaram a constituir os elementos imprescindíveis no combate à ignorância e à dependência, aspectos estes que para os iluministas prendem o homem ao seu estado de servidão ou menoridade. Podemos constatar como a ginástica sinônimo de disciplina tornou-se inicialmente requisito essencial para a consolidação do caráter e dos bons costumes.

Por conseguinte revelamos também que com o passar do tempo a ideia de corpo educado assume outro aspecto: o de enaltecer o exercício físico agora justificado pelo desempenho e performances atléticas. A partir da matriz biológica são criadas leis científicas que aparecem como regras básicas que regulam a harmonia dos corpos, e que podem ser, desta, apreendidas, submetendo o exercício físico aos procedimentos científicos garantindo a prevenção e manutenção do equilíbrio fisiológico. A conclusão é de que as duas justificativas educacionais adotam o mesmo princípio educativo de corpo objeto, apoiadas numa visão de mundo dualista e mecanicista que reduz o homem à sua racionalidade. Essa forma de compreender o corpo, reduzida ao que é diametralmente observável, ou passível de comprovação matemática, tem encaminhado a humanidade a uma padronização dos seres, em que os corpos são considerados como que regidos por uma mesma lei, respondentes da mesma forma diante dos mesmos estímulos, como máquinas automáticas, sem intencionalidade e sem qualquer relação uns com os outros e com o contexto geral.

A opção pela análise fenomenológica de Merleau-Ponty abre perspectivas que permitem ultrapassar os antigos conceitos do corpo como máquina, como órgão executor ou como objeto de propriedade. Ao considerar a concepção de Corpo Próprio em Merleau-Ponty, assumimos a defesa de que o corpo não pode ser tratado como se fosse uma justaposição de partes que interagem entre si. Considerando o conceito de Corpo Próprio, o movimento é visto como uma experiência espontânea e intencional. Por estar encarnado no mundo e possui uma cultura, o indivíduo precisa também ser estimulado e despertado, com relação a sua motricidade, de forma que não haja separação entre a realização mecânica e a significação para o sujeito que se movimenta. A convivência com os outros corpos implica numa

influência recíproca dos sentidos, dos significados que concorrem na permanente influência que criam neles novos sentidos, e que os revestem de novos significados. A educação dos sentidos seria justificada pela necessidade de aprender e reaprender a ver mundo. Portanto, essa transição da experiência corporal espontânea para uma experiência motriz orientada, seria conduzida por processos educativos fundados no princípio do Corpo Próprio. Através desse princípio a Educação Física Escolar deixa a tarefa de domesticar os corpos ou tratá-los tal como um objeto. Muito mais do que aprender movimentos ou realizar atividades físicas será necessário aprender a reconhecer o significado dos conteúdos e a assimilá-los sem negar o sentido existencial dele para o indivíduo e a sua comunidade. Assim teríamos a perspectiva da Corporeidade na Educação e não a educação de um corpo objeto.

A partir de então, passamos a entender a relação entre a educação e a corporeidade a partir dos pressupostos teóricos oriundos da idéia de Corpo Próprio desenvolvida pela concepção fenomenológica de Merleau-Ponty. Este corpo sujeito, que se manifesta por meio da sua motricidade, apresenta códigos e crenças que foram apropriados em virtude de um determinado padrão cultural produzido e herdados pelo contexto percebido. Então, o ser humano deve ser considerado como produtor e transmissor de cultura, portanto visualizaremos esta relação dentro de uma variabilidade cultural, em que as práticas sociais denotam conotações distintas em cada contexto social. A partir disso, o movimento humano, passa a ser compreendido como uma manifestação sócio-cultural e, não apenas como respostas anatomo-fisiológicas dada por algum estímulo.

É preciso buscar um nível de reflexão e experiências que ajudem o aluno a entender que estamos vivendo em um mundo orientado por símbolos e representações, no qual o ser humano é seu corpo. Todo seu comportamento, como por exemplo sua forma de se vestir e de se comunicar, são construídas socialmente, porém a grande maioria das pessoas convivem com esses suportes como se não tivessem características simbólicas e mutáveis. Sendo assim, o corpo por não ser uma mera representação individual, expressa os valores comuns da vida em sociedade de diferentes maneiras. Isto, porque, a motricidade pode nos mostrar, enquanto manifestação da presença no mundo, um conhecimento ampliado de como a sociedade age e pensa sobre si mesma. Já que a atuação do corpo no social é sempre intermediada pela cultura.

Portanto, faz-se necessário reedificar um mundo simbólico e relacional em torno do corpo humano, que em vez de ser domesticado ou reprimido, possa ser estimulado a construção de novos contextos sociais. Pois, provavelmente, deste modo será possível diversificar o ambiente cultural e, simultaneamente, diferenciado, com o objetivo de diminuir

ou evitar a automatização da vida humana. Entretanto, é preciso deixar claro que a nossa corporeidade não está isenta de dominações ou determinismos, porém, há a possibilidade de proporcionar experiências sociais que fujam das formas dominantes na atualidade, capazes de desenvolver características próprias de cada sujeito e que estejam distantes, por exemplo, dos aspectos padronizadores das instituições tradicionais.

Entretanto, atualmente é possível encontrar discursos que reforçam a naturalização dos corpos, ou seja, podemos observar propagandas relacionadas a padrões de beleza, estética, saúde, que são associados a padronizações do corpo. Neste caso, constata-se uma defesa quanto à tentativa de se definir padrões de beleza diante de grupos sociais tão distintos. Seguindo este ponto de vista, na Educação Física, a formação profissional ainda está voltada para um corpo visto mais sob os aspectos biológicos, separando a natureza da cultura. Porém, é fundamental compreender que o corpo é o resumo da cultura, pois representa elementos específicos como valores, normas e costumes da sociedade na qual está inserido, e que os gestos executados pelo homem, o modo como se comporta corporalmente, o tipo de atividades que escolhe, tudo é influenciado pela cultura.

Assim, é fundamental levar em consideração a compreensão de corpo e ser humano para proporcionar reflexões sobre a vida e possíveis mudanças. Entretanto, quando se fala da contribuição da Educação Física neste sentido, constata-se que a maior parte de suas práticas ainda encontra-se voltadas para uma concepção de corpo como “objeto”. Deste modo, fica evidente o aspecto da exclusão e da competição, quando se restringe a ação motora à técnica, a regras pré-estabelecidas e a uma boa condição física. Além disso, os padrões sociais são intensificados e, conseqüentemente, os alunos são manipulados por esses padrões, sem que seja levado em consideração suas características sócio-culturais e a compreensão dos sentidos que estão por trás de suas ações.

Há, portanto, necessidade de se fazer uma distinção entre o corpo objetivo e o corpo vivido ou fenomenal. Somos seres no mundo como seres situados e não somente um organismo pensante ou conjunto de órgãos. Sendo um corpo que se percebe e igualmente é percebido, ele deve deixar de ser compreendido apenas como coisa, como objeto. É a partir do Corpo Próprio, que posso estar no mundo, em relação com os outros e com as coisas. É pelo corpo que transitamos no mundo e, ao fazermos isso, o corpo se torna o representante do ser no mundo. Quando movemos o nosso corpo, é o corpo enquanto fenômeno que vemos e sentimos na ação, ou seja, o corpo enquanto motricidade. Quando temos a intenção de realizar um movimento qualquer, imediatamente movemos nossos braços e pernas sem que haja

necessidade de pensarmos que músculos e que circuitos nervosos devem ser acionados para que o movimento aconteça.

Nesta perspectiva a motricidade passa a ser compreendida como o poder de aprender, de incorporar, reformular e jamais esquecer certos hábitos motores. É importante lembrar que a condição originária e ambígua do corpo é a de pertencer ao mesmo tempo à reflexão e à objetividade. É um corpo que se conhece sujeito e objeto de forma indivisível. Ao olhar as coisas e o mundo, ele se olha a si, na reversibilidade que lhe é própria, vendo-se vidente. É assim, como Corpo Próprio que entramos em contato com as coisas que nos cercam. Tudo aquilo que como corpo vivemos e pensamos transforma-se em significações, significação que é essencialmente ato comunicativo.

Todas as vezes que ouvimos falar de um possível processo educativo para o corpo, o mesmo é visto como um organismo fisiológico, aquele de que a anatomia e a fisiologia nos falam e do qual nos distanciamos, vendo-o como objeto que obedece a leis físicas e fisiológicas, e que necessita de alguma forma de treinamento ou disciplina. O corpo que Merleau-Ponty nos apresentar é aquele vivenciado por nós enquanto realização de nossas intenções, desejos e projetos. Neste sentido, percebemos o nosso Corpo Próprio como um princípio que nos possibilita aprender a nos relacionamos com o mundo e com o outro.

A Concepção fenomenológica da educação orienta-se essencialmente pelos caminhos da experiência percebida, e assim sugere um posicionamento interativo com o mundo, abrindo possibilidades de observar os fenômenos como eles se manifestam. Ao tratarmos das práticas educativas, evidenciamos a necessidade de compreendermos a noção de Corpo Próprio, para que possamos compreender a capacidade para projetar e captar significações diversas. Através das potencialidades corporais o homem se destaca como um ser cultural, aquele que produz por intermédio destas potencialidades um mundo expressivo recheado de significados. E é a procura pelo sentido das coisas que se faz necessário nas interações pedagógicas, em que o professor tem a sua volta as condições de reconstruir, de inovar ativamente os meios que possam essencialmente conduzir o processo de aprendizagem. É nesse sentido, que a prática pedagógica precisa ser orientada por um princípio educativo, que nos incentive a meditar e a refletir sobre as conseqüências dos fatos, das próprias ações, do próprio sentir. Um aprendizado de vida, na responsabilidade humana, da construção da própria vida. Todos nós somos aprendizes, em relação a ele, constantemente somos desafiados a nos tornar mais plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos de nosso próprio discurso cultural.

O educador ao adotar em sua metodologia a ideia de intencionalidade, amplia o sentido do seu fazer e retorna de maneira significativa a intensidade da realização nas ações

pedagógicas. Por isso, cabe ao educador atual repensar suas ações didáticas para encontrar caminhos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem, de forma a assegurar relações recíprocas de descobertas, direcionando o trabalho educativo com base nas atitudes intencionais, na procura por uma educação inovadora, aproveitando toda a riqueza extraída da interação do próprio Ser com o mundo.

As relações humanas além de desenvolverem as habilidades, favorecem a aprendizagem e enriquecem a afetividade. Ao experimentar emoções de expectativa, desejo, prazer, medo, o homem aprende a conhecer a natureza, as pessoas e a si mesmo. Buscam-se nas relações humanas, na cultura construída, nas linguagens estabelecidas, a própria essência mutável do homem. É no conjunto desses elementos que se situa o movimento de realização do ser humano.

As vivências no processo do aprender/ensinar, as experiências pedagógicas perfazem um contexto, que é parte desse mundo. O mundo atual exige dos educadores atitudes perceptivas, observadoras para a realização e construção de novos “moldes” educativos. De romper com velhos paradigmas, e ressignificar a mediação pedagógica, na busca por ações inovadoras, dinâmicas que favoreçam a relação com o aprendiz.

A mediação pedagógica deve estar pautada, portanto, por atitudes filosóficas originárias de pensamentos inquietantes que dão ao professor/educador o caráter de pesquisador, na busca e na compreensão, dos sentidos das coisas. Esse pensar traduz a necessária tomada de consciência do educador, na reflexão sobre toda a intencionalidade que possui e que pode lançar através do olhar. É nessa relação com o outro que a percepção pode captar todas as impressões do mundo; e através das sensações realizar a apreensão do mundo vivido. E, retornar em suas ações esse mesmo mundo carregado de transformações e reorganizações necessárias às novas estruturações, nos caminhos do aprender e do ensinar. Por essas razões devemos assegurar relações recíprocas de descobertas, direcionando o trabalho educativo com base nas atitudes intencionais, na procura por uma educação inovadora, aproveitando toda a riqueza extraída da interação do próprio Ser com o mundo.

Percebemos que o mundo contemporâneo propicia o viver de forma mecânica, padronizada, automática e de maneira desatenta. Cresce o número de pessoas que vivem em extremos – há aquelas que desconsideram totalmente o corpo e a si mesmos e há aquelas que hipervalorizam o cuidar do corpo. Estes são dois extremos completamente diferentes e que fazem parte da vida da maioria dos seres humanos. O homem é um produto do desenvolvimento histórico e da evolução biológica das espécies, mutável, pertencente a uma determinada sociedade.

E, dessa forma, abre-se caminho para a autodestruição ou desvalorização de si mesmo que, sorrateira, espreita-nos, principalmente, com relação às drogas. Há dificuldade de separar o que é certo ou errado. Esta situação é, sem dúvida, um reflexo da formação recebida em casa e na escola, da falta de respeito pelo outro, do desconhecimento de limites, da ausência de amor e da inversão de valores presente em nossa sociedade, que gera desestruturação em nossos lares e com a qual acabamos por nos habituar.

As relações estabelecidas pelo ser humano com seu corpo ainda materializam um corpo massificado, padronizado, mecânico, estereotipado. Essa manifestação muitas vezes se dá devido à exploração e à dominação do mesmo, acompanhada da destituição da sensibilidade, aspecto subjetivo que compõe a integralidade do sujeito, caracterizando-o como ser singular no mundo.

A própria natureza demonstra sinais de desequilíbrio, refletindo as consequências dos nossos erros, descasos, conflitos e violências. A deturpação dos valores humanos, provocada pela identificação apenas com o corpo-máquina, em detrimento da nossa subjetividade, resultou em um comportamento anti-humano por excelência, quase rebaixando-nos ao nível de animais irracionais. Daí, procuramos saciar nossos apetites sexuais, de consumo, vícios de toda ordem, crueldade, comodismo, ganância, desonestidade, egoísmo – todos os fatores são efeitos de nossa ignorância.

Vivemos numa sociedade que valoriza cada vez mais o TER do que o SER, ou seja, uma sociedade individualista e materialista que incentiva o homem a viver em busca de conquistas também individuais e materiais. Isso gerou, nesta sociedade, ritmos e modos de vida que prejudicam a saúde dos indivíduos, em contradição ao discurso de cuidar de si.

A corporeidade, a via de relação com o mundo, sofre, de forma global, os efeitos causados pelo nosso modo de viver. O estresse ou doenças dos mais diversos tipos acabam sendo a resposta, ou “pedido de socorro” que o nosso corpo dá ao estar emergindo em um meio que é desrespeitado, seja pela alimentação, pela ausência, realmente, de um tempo livre para o descanso, ou de boas condições para dormir; enfim, existem várias situações que comprometam a integridade natural dos nossos corpos.

Diante dessa situação, surgem os bloqueios, as tensões musculares, a rigidez nas articulações, pois, até mesmo, o movimento, característica natural do ser humano, diríamos mais, da própria vida, foi-nos tirado o direito, em virtude da repressão social e das “evoluções” que nossa sociedade vem passando, oferecendo-nos, cada vez mais, facilidades e, conseqüentemente, menos necessidade de movimento. Soltar o corpo, ou seja, “destravá-lo”, dando a ele oportunidade de movimento e, com isso, possibilitar ao indivíduo viver a própria

natureza humana, a espontaneidade, percebendo seu corpo e, acima de tudo, reconhecendo-se; enquanto, através do próprio corpo, o homem se aproxima de si mesmo, conhece-se e torna-se capaz de respeitar a sua natureza humana, livrando-se dos conflitos e aprendendo a lidar com seu corpo, ou seja, consigo mesmo.

A falta de movimento age juntamente com a falta da espontaneidade, deixando nossos corpos parados, recolhidos e totalmente desconhecidos por nós mesmos; por isso, muitas vezes não sabemos de onde vem ou como foi gerada uma simples dor de cabeça, uma fadiga muscular, uma dor em determinada articulação. Enfim, ficamos completamente alheios aos problemas e reações do nosso corpo fato que reflete o afastamento de nós mesmos.

As dores e incômodos sentidos em várias partes do corpo, como, por exemplo, no pescoço, no tronco e, especialmente, na região da coluna vertebral, decorre, na maioria das vezes, por uma postura ou movimento inadequado ou ainda por fatores emocionais. O movimento adequado dessas regiões ou um simples movimento de respiração consciente contribui para o melhoramento da situação. Por conseguinte, muitas vezes não se trata apenas de movimentação dos indivíduos, mas da espontaneidade também. Nosso corpo se resguarda do movimento muitas vezes para não se revelar. Fazer uma respiração profunda, produzindo sons, contribui para a soltura do corpo.

Valorizar o corpo faz parte de uma descoberta de si mesmo, seguir normas estabelecidas pelo próprio indivíduo e que apresentem significação para a sua existência, sabendo que estará inserido em um meio, mas sendo capaz de transformá-lo, possibilitando assim a sua formação humana de forma integral através da educação voltada para uma nova visão de mundo, ou melhor, para o despertar de uma consciência geral partindo do seu corpo. Portanto, é a nossa compreensão a respeito dos “signos tatuados” no corpo, em virtude dos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados, que nos faz sabedores de que nosso corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que nosso corpo possa participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração de signos a serem nele gravados.

Nas escolas, embora legalmente seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”; no entanto, é preciso reconhecer que a realidade da Educação Física Escolar ainda contradiz a uma compreensão educativa, ao caracterizar-se, predominantemente, como uma atividade complementar. Pois a mesma, continua sendo perpetuada pelo uso de técnicas específicas de movimentos, a partir da seleção de atividades que tendem a considerar o aluno como objeto desse processo, numa abordagem

restrita a seu aspecto do saber-fazer ou encarada como uma atividade aleatória ou recreativa desvinculada de uma orientação pedagógica.

As formas, historicamente conhecidas pela Educação Física, de disciplinar o corpo, não mais corresponde as características e necessidades do homem contemporâneo. Assim sendo, a noção de corpo próprio deverá estimular a formação do indivíduo relacional, consciente, sensível à realidade que o envolve, permitindo a conscientização de que o homem é o seu próprio corpo. O corpo é aqui situado como depositário de signos sociais, isto é, o corpo é modelado ou "construído" pela cultura do grupo ao qual o indivíduo está inserido, sofrendo ação do momento histórico e do espaço físico em que se encontra.

Na atualidade, a expectativa de corpo, que se tornou hegemônica, está fundada a partir de seu culto. Assim, a ideia do corpo como mais um objeto torna-se presente na sociedade atual, onde é moldado e vendido pelo mercado; por esta razão, academias de ginásticas, clubes esportivos, medicamentos e produtos de beleza, manuais de dietas, além de intervenções terapêuticas e cirúrgicas têm se expandido continuamente. A Educação Física, neste contexto, encontra-se presente nos profissionais que vêem os indivíduos como robôs humanos, explicados apenas pela medição da performance e da gordura corporal. O abandono ou a reconstrução do conceito de uma "educação do corpo" pretende compreender um corpo que não seja robotizado, repetidor de movimentos, normatizado e controlado, mas sim um corpo consciente do movimento, do repouso, do lazer, com direito à cidadania. Tudo isso a ser vivenciado como uma aprendizagem permanente, criativa e prazerosa, conduzindo para a busca plena da autonomia e autogestão.

Sendo assim, a nossa proposta é que os indivíduos, além de serem capazes de participar de atividades corporais, desenvolvam também o sentido em relação à prática de tais atividades. Com isso, almeja-se superar o fazer pelo fazer das atividades lúdicas e desportivas e incorporar a reflexão crítica do porquê de tais atividades e os valores impregnados em sua prática, auxiliando os educandos no pensar, sentir e agir no corpo.

A concepção de corpo proposta pelo princípio do Corpo Vivido pretende ir além da força muscular, dos esportes competitivos e dos aspectos higiênicos de saúde, alcançando assim a aprendizagem do próprio corpo. As práticas corporais nas aulas de Educação Física, realizada de forma mecânica, sem criatividade e sem a participação do indivíduo estão cooperando para a formação de um ser humano apático, que não se permite interpretar o mundo por si próprio, que se adapta a este mundo sem questionar seus absurdos e que não se sente engajado em uma ação transformadora. De forma objetiva ou subjetiva, o movimento corporal é repleto de intencionalidade como, por exemplo: chutar a bola para fazer um gol, ou

cortá-la para cair em quadra adversária. A intencionalidade pode se reestruturar mediante os fatores atrelados à sua percepção do objeto, do sujeito, ou dessa mútua relação.

A Educação Física, por se tratar de uma prática educativa, pode contribuir de maneira significativa para os educandos que estão sempre à procura de novos desafios ou de superação de limites. Ela explora as possibilidades do corpo e auxilia na aquisição de movimentos harmônicos e espontâneos – como ocorre, por exemplo, na prática de esportes. Por sua vez, a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem e vivências corporais que levem os sujeitos ao desenvolvimento do seu corpo vivido ou corpo próprio.

Professores de Educação Física são antes de tudo educadores e que devem, portanto, incluir em suas metas a ultrapassagem do senso comum, promover mudanças e, se possível, transformações na sociedade. Portanto, almejamos que os professores, de uma maneira geral, nesta nova visão de realidade, aprofundem sua percepção de corpo, de ser humano e de sociedade, adquirindo uma nova consciência preocupada com o desenvolvimento do movimento humano.

Por isso, como vivemos um contexto em que somos identificados por informações relacionadas às características físicas, diferenciando um sujeito do outro, o corpo, enquanto meio de o homem estar no mundo, passa a ser importante no processo de compreensão e formação da identidade humana. Sendo assim, é por meio desse processo de descoberta de si e do outro que o homem, como membro da sociedade, influencia a construção desta e, simultaneamente, é influenciado por ela. Entretanto, devido à ordem social estar mais direcionada para questões objetivas e naturais, pode-se afirmar que existe uma restrição na forma como o indivíduo se expressa no mundo e com ele mesmo. Isto, porque, tal compreensão de corpo está ligada à estrutura sócio, política, econômica e cultural bem como à organização de cada sociedade. Seguindo este pensamento, apesar de ser possível afirmar que o ser humano possui uma natureza, considera-se mais interessante dizer que ele constrói a si mesmo ao interagir com a natureza, sendo que esta construção deve ser entendida em relação com o biológico e com o social. No entanto, percebe-se que como o processo social passou a ser mais complexo quanto a sua estrutura, o indivíduo precisando se adaptar a esta se afastou cada vez mais da sua capacidade sensível e perceptiva, ocorrendo também um distanciamento do corpo nos seus modos de sentir, pensar e agir.

No entanto, é importante também levar em consideração uma outra ideia, a qual mostra que devido ao fato de o corpo durante muito tempo ser visto como um tabu, onde era considerado algo profano, devasso e, conseqüentemente, desagradável, é que surge a necessidade de outras concepções e experiências que proporcionem discussões originais sobre

a dimensão corporal.. Enquanto no passado o corpo era tido como algo um pouco desconhecido, anormal e obscuro, hoje o conhecimento científico o restringe ao funcionamento de uma máquina, onde o homem não apresentando vontade própria, age de forma mecânica e descontextualizada, submetendo-se aos valores e normas estabelecidas pela sociedade.

Sendo assim, ao repensarmos o corpo a partir da perspectiva de Merleau-Ponty estamos indicando um caminho para uma ressignificação da visão moderna de Educação. Constatamos que o ser humano além de ser um membro de uma classe social, é também um ser único e somente ele pode testemunhar sua própria experiência, envolvido nas interrelações que permitem construir sua motricidade numa unidade expressiva da existência, onde só pode manifestar-se de forma contextualizada, como um ser no mundo. Por isso, o ser humano supera o corpo biológico do animal e alcança a dimensão cultural. Isto porque, possuindo a capacidade de produzir, de atribuir significados e de criar hábitos, ele se expande em seu meio e torna-se um corpo dinâmico em suas relações no mundo.

A construção do sentido surge de nosso entrelaçamento com o mundo e com os outros, em que a consciência integradora fundamenta os significados do verdadeiro papel do professor. É a ação da intencionalidade, como atitude assumida perante o mundo, que configura o princípio fenomenológico. 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 de 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. Desta maneira, a educação atual já possui a mentalidade necessária para compreender a importância de princípios educativos que promovam o desenvolvimento do verdadeiramente humano. Assim, nós educadores, temos o compromisso de despertar a inteligência, criar as condições de interpretações do mundo em sua complexidade, aflorar as potencialidades do aprendiz, e auxiliá-lo nas suas escolhas dentro do contexto sócio/educacional.

REFERÊNCIAS CITADAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. (Tradução Alfredo Bosi *et alli*) São Paulo: Mestre Jov., 1982.
- ALEXANDER, G. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a Educação: epistemologia e didática**. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.
- _____. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- AZEVEDO, F. de. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo: Melhoramentos, 1920.
- BERGE, Y. **Viver seu Corpo: por uma pedagogia do movimento**. (Tradução Estela dos Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa; revisão Mônica Stahel M. da Silva). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BONORINO, L. L. (et al). **Histórico da Educação Física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/ 96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. v. 7 – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Resolução nº 07/CNE/CES/2004**, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- CALKINS, Norman Alisson. **Primeiras Lições de Coisas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMINHA, I. O. “Percepção e motricidade”. In: **Cronos**, v. 9, n. 2, jul./dez. de 2008, p. 333-347.
- CAMINHA, I. O. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB. 2010.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

- CONDORCET, C. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. (Tradução Maria das Graças de Souza). São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- DAÓLIO, Jocimar. “A ruptura natureza/cultura na educação física”. In: DE MARCO, A. (org). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papirus, 1995, p. 59-68.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. (Tradução Dora Vicente e Giorgina Segurado). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DENTZ, R. A. “Corporeidade e Subjetividade em Merleau-Ponty”. In: **Revista Intuitio**, v. 1, n. 2, novembro de 2008, p. 296-307.
- DESCARTES, R. **Meditações; Objeções e Respostas; Cartas**. (Tradução J. Guinsburg e Bento P. Júnior). 4ª edição volume 2. São Paulo: Nova Cultura, 1988. Coleção “Os Pensadores”.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. (Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo: Companhia editora Nacional, 1979.
- FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. (Tradução Antônio José Massano e Manuel Palmeirim). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e Agir – corporeidade e educação**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GRIFI, G. **História da Educação Física e do Esporte**. (Tradução Ana M. Bianchi). Porto Alegre : D. C. Luzzato Editores, 1989.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. (Tradução Francisco Cock Fontanella). Piracicaba: Unimep, 1996.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. (Tradução Fátima Sá Correia *et al*). São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a Psicocinética na idade Pré-Escolar**. Tradução Ana G. Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- _____. **A educação pelo movimento: A Psicocinética na idade escolar**. (Tradução de Carlos E. Reis). Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **O desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a Psicocinética na idade Pré-Escolar**. (Tradução Ana G. Brizolara). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- _____. **Rumo a uma ciência do movimento humano.** (Tradução de Jeni Wolff). Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- _____. **O Corpo na Escola do Século XXI: Práticas Corporais.** (Tradução Cristiane Hirata). São Paulo: Phorte, 2008.
- LE CAMUS, J. **O Corpo em Discussão:** da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. (Tradução Jeni Wolff). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LINHALES, Meily Assbú. **A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935).** Belo Horizonte: (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação da UFMG, 2006
- LOCKE, J. **Pensamientos sobre La Educación.** (Traducción La Lectura y Rafael Lasaleta). Madri-España: AKAL, 1986.
- _____. **Textos seletos.** (Tradução Anoa Aiex). São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção “Os Pensadores”.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia:** uma introdução à obra de Marcel Mauss. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo, EPU, 1974.
- _____. **“Marcel Mauss: Antropologia”** (coletânea organizada por Roberto Cardoso de Oliveira). São Paulo, Ática, 1979.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexões sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de educação Física e Esporte.** São Paulo, v.20, set. 2006. Suplemento n. 5. p. 188-90
- MENEZES, E . “Kant e a Concepção Moderna de uma Educação para o Corpo”. In. NASCIMENTO, J. C. (org.). **Educação Escolar e Extra-Escolar.** São Cristóvão: Editora UFS, 2005.
- MARINHO, I. P. & ACCIOLY, A. R. **História Geral da Educação Física.** Rio de Janeiro: Batista de Souza & Cia, 1956.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos.** (Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Fenomenologia da percepção.** (Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Conversas – 1948.** (Tradução Fábio Landa e Eva Landa). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O visível e o invisível.** (Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança.** (Tradução Ivone C. Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, M. C. B. **O Paradigma Educacional Emergente.** São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** (Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho). 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002.

NANNI, D. **Ensino da Dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando.** Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** *Educ. Soc.* [online]. maio/ago. 2005, vol.26, no.91, p.599-615. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28/10/2010.

PESTALLOZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil.** Madri: Tecnos, 2006.

PRIGOGINE, I. & STEGERS, I. **A Nova Aliança: metamorfoses da Ciência.** (Tradução Miguel F. e M^a Joaquina M. T.). Brasília: UNB, 1991.

RICOEUR, Paul. **Interpretações e Ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

REBOUL, O. **Filosofia da Educação.** (Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna). São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974. (Coleção Atualidades Pedagógicas)

REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação.** (Tradução Sérgio Milliet). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SEYBOLD, A. **Educação Física: princípios pedagógicos.** (Tradução Astrid Kämpf). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. (Coleção de Educação Física e Desporto)

SILVA, A.C.T. da. História do corpo enquanto vergonha nossa de cada dia. **Revista da Educação Física/UEM**, nº 10, 1999. p. 101-109

SILVA, C. C. “A Educação e sua Dimensão Fenomenológica”. In. PEIXOTO, A. J. **Interações Entre Fenomenologia e Educação.** Campinas: Alínea, 2003.

SILVA, Maria C. de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico; Perspectivas do corpo na história da educação brasileira.** Salvador; EDUFBA, 2009, p. 77-85.

- SILVA FILHO, A. C. “Para quê Fenomenologia ‘da’ Educação e ‘na’ Pesquisa Educacional?” In: **Revista Trilhas**, v. 8, n. 17, julho de 2006. p. 1-13
- SOUZA, E. P. M. de. “O universo da ginástica e abrangência”. In: **Encontro de História de Esporte, lazer e Educação Física: as ciências sociais e a História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Coletânea do V encontro. Ijuí: editora UNIJUI, 1997.
- SPENCER, H. **Da Educação: Moral, Intelectual e Physica**. Porto: Tavares Cardoso & Irmão. 1903.
- VAGO, T. M. “Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude”. In: **Cadernos de Formação RBCE**. – vol. 1, n. 1 – Campinas: CBCE e Autores Associados, 2009, p. 25 – 42.
- VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1994.
- VÉRDERI, E. B. L. P. **Dança na Escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ALEXANDER, G. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba : UNIMEP, 1995.
- CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. (Tradução Álvaro Cabral). Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física – A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- CASTRO, D. S. P. et al (Org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UMESP/FENPEC, 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. (Tradução Carlos Lopes de Matos). São Paulo: EPU, 1973.
- CRESPO, J. **A História do Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand e Difel, 1990.

- EBY, F. **História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais.** (Tradução Maria Ângela V. de Almeida, Nelly A. Maia, Malvina C. Zaide). Porto Alegre: Globo, 1978.
- FALCON, F. J. C. **Iluminismo.** São Paulo: Ática, 1986.
- FERRAZ, M. S. A. **O transcendental e o existente em Merleau-Ponty.** São Paulo: Associação Editorial Humanistas: Fapesp. 2006.
- FOLSCHEID, D. & WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica.** (Tradução Paulo Neves), São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: Unimep, 1995.
- FONTENELLE, P. S. **Corpo e mundo: acerca da experiência perceptiva em Merleau-Ponty.** 2003. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Mimeografado.
- GHIGGI, G. & OLIVEIRA, A. da R. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa.** Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- GICOVATE, S. V. **Corpo, espaço de significações e de saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban.** 1998. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Mimeografado.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia.** 2 ed. Tradução M.F. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, I. **Crítica da razão pura.** (Tradução Valério Rohden e Udo B. Moosburger). São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção “Os Pensadores”.
- _____. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- JÚNIOR, N. C.; CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: Filosofia como corpo e existência.** São Paulo: Escuta, 1991.
- MARINHO, I. P.. **Rui Barbosa: paladino da Educação Física no Brasil.** 2. ed, Brasília: Horizonte, 1980.
- MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento.** (Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar). São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- _____. **A natureza: notas: cursos no Collège de France.** (Tradução Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Elogio da Filosofia.** (Tradução António Braz Teixeira). Guimarães Editores, Lisboa, 1986.
- _____. **A prosa do mundo.** São Paulo: Cosac & Naify. 2002.

- _____. **Ciências do homem e fenomenologia.** (Tradução Salma Tannus Muchail). São Paulo: Saraiva, 1973.
- _____. **Fenomenologia e Ontologia em Merleau-Ponty.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- _____. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas.** (Tradução Constança Marcondes César). Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- _____. **As aventuras da dialética.** (Tradução Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MUÑOZ, A. A. **Tempo e reflexão em Merleau-Ponty.** 1993. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. (Mimeografado).
- NORBERT, E. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes.** (Tradução Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Vol. I, 1994.
- _____. **O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização.** (Tradução Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Vol. II, 1993.
- NÓBREGA, T. P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo.** Piracicaba, SP: Tese (Doutorado em Educação), Unimep, 1999.
- OBERTEUFFER, D. & ULRICH, C. **Educação Física: princípios.** (Tradução Oscar M. de Castro Ferreira *et al.*). São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1977.
- OLIVEIRA, A. E. **Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade.** João Pessoa: UFPB., 1977.
- PRIEST, S. **Merleau-Ponty.** London and New York: Routledge, 1998.
- ROCHA, M. A. C. **Um estudo sobre a percepção: Merleau-Ponty e Piaget.** 1991. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. (Mimeografado).
- ROUSSEAU, J. J. **Textos seletos.** (Tradução Lourdes Santos Machado). São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção “Os Pensadores”).
- _____. J. H. **Como Gertrudis Enseña a sus Hijos.** (Tradução D. T. Benedi). México: Luiz Fernandez G., S. A. , s.d.p.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SCHALCHER, M. G. F. F. **Merleau-Ponty: da fenomenologia à ontologia.** 1990. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Mimeografado.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo. As energias construtivas da psique.** (Tradução Rosanne Wertman). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOARES, C. L.. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUTO, G. M. M. **O corpo como ser de linguagem: um estudo sobre Merleau-Ponty.** 1999. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Mimeografado.