

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Motricidade Humana: aproximações filosóficas sobre a corporeidade

Autor: Wilson do Carmo Junior

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanches Gamboa

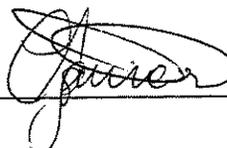
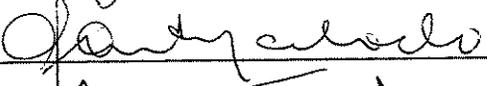
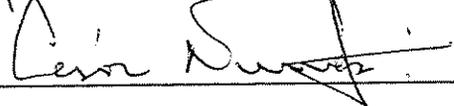
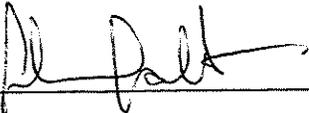
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Wilson do Carmo Junior e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/Fevereiro/2005

Assinatura:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Ano 2005

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	C213a
V	EX
TOMBO BC/	649.20
PROC.	16-P-00066/08
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	22-07-05
Nº CPD	B0112359177

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

C213a Carmo Júnior, Wilson do
Motricidade humana : aproximações filosóficas sobre a corporeidade /
Wilson do Carmo Júnior. – Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : . Silvío Ancizar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação física . 2. Corporeidade. 3. Motricidade humana. 4.
Filosofia. I. Sanchez Gamboa, Silvío. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-65
RP-BFE

Keywords: Physical education; Corporality; Human motricity; Philosophy

Área de concentração: História e Filosofia e Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Silvío Ancizar Sanchez Gamboa
Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Prof. Dr. Silvío Donizette de Oliveira Gallo
Prof. Dr. Afonso Antônio Machado
Profa. Dra. Carmem Maria Aguiar

Data da defesa: 21/02/2005

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi uma experiência na qual pude vivenciar o aspecto profissional e o aspecto pessoal como experiências correlatas. Quero dedicar o resultado dessas experiências àquelas pessoas que foram muito importantes nesse trajeto e com quem aprendi a conviver e a me resignar e aceitar mudanças tanto acadêmicas quanto na minha vida pessoal. Nessa transformação, decorrente de convivência mútua, não só pude perceber o sentido da tolerância e da gratidão, quanto pude assimilar o sentido de receber ajuda e colaboração.

Quero enfatizar, em primeiro lugar, e fazer valer minha gratidão à minha filha Bárbara, que, mesmo na sua ingenuidade, acompanhou toda a trajetória sem cobranças ou dependências, seguindo seu curso pela vida sem perdas de sentimentos. Agradeço também a toda administração do Programa de Pós-Graduação dessa casa, sobretudo Nadir, Gislene, Rita e todas as outras colegas, e especialmente ao o Professor Dr. Luiz Aguilar que, diante dos problemas, deram sua parcela de ajuda e empenho para que eu pudesse seguir adiante o programa. Quero deixar um agradecimento especial para os Professores Dr. Sílvio Gamboa, pela generosidade, tolerância e compreensão; aos Professores Dr. César Nunes e Dr. Sílvio Gallo, pela competência e pelas críticas sinceras que fizeram sobre a primeira versão deste trabalho, permitindo-me discriminar melhor meus equívocos. Aos Professores Dr. Afonso Machado e Professora Dra. Carmem Aguilar que estiveram todo o tempo dispostos a fazer parte dessa defesa de tese, como colegas de profissão e por fazerem parte da minha vida.

RESUMO

Motricidade Humana: Aproximações Filosóficas à Corporeidade

O discurso sobre a motricidade humana ainda oferece ampla possibilidade de debate, pois, embora tenha gerado no campo da Educação Física um conjunto de significados das práticas corporais na cultura contemporânea, esse discurso parece ter dado maior ênfase às questões sobre o corpo e movimento humano inseridas no conceito amplo de Educação Física. Entendemos que as práticas corporais somam um conjunto de atividades que ultrapassam os limites disciplinares do *fazer educação física*, quando tomadas no contexto da formação de conceitos sobre a corporeidade. Para que essa dinâmica conceitual esteja mais próxima da Educação Física e, junto a ela, possa contribuir para o aprimoramento da identidade da área, propomos uma reflexão com base numa filosofia que traga a corporeidade e a motricidade como conceitos importantes para a visão prática da Educação Física.

Considerando que a discussão sobre Educação Física, ou sua referência à questão da motricidade humana, ainda contém os impactos das abordagens biológicas e culturais como atividades excludentes, vemos neste trabalho a possibilidade de: a) aprofundar a questão da Educação Física dentro de uma visão *polissêmica* - a definição de termos como ginástica, educação física e ciência da motricidade humana como conceitos que se entrelaçam, porém que, às vezes, se confundem diante de diferentes análises; b) desenvolver a compreensão da Educação Física como uma atividade cultural cuja referência à corporeidade requer a presença da reflexão filosófica; c) aproximar a Filosofia da Educação Física, sobretudo, considerar a contribuição de Merleau-Ponty na compreensão do conteúdo que sustenta a visão da prática na área da Educação Física.

Como resultado dessa abordagem entre a questão da corporeidade e a Educação Física, destacamos: a) a necessidade de um inter-relacionamento entre a ciência e a filosofia para fortalecer o embasamento interdisciplinar entre o sentido da prática da Educação Física e a visão cultural de seus conteúdos; b) a contribuição da filosofia –

neste caso, do pensamento de Merleau-Ponty – que poderá enriquecer esses conceitos sem ferir a tradição da área, trazendo novas dimensões ao discurso sobre a prática; c) a necessidade de potencializar o professor, oferecendo instrumentos de reflexão, para desenvolver projetos de Educação Física, entendendo-a como uma atividade inserida dentro de outras dimensões da cultura, como as artes, a ciência e a filosofia.

ABSTRACT

The speech about human “motricidade” seems to have inspired the cultural legacy of Physical Education. Although very explored in the academic field the term “human motricidade” is still inconsistent and has not achieved a real concept that could justify the relevance of the term, to the point of inspiring values revolutions and behavioral changes. The human “motricidade” is an structural concept, a meaningful set that is attributed to the practical dynamic of Physical Education and to everything it represents in contemporary reality. The contemporary culture seems to give sense to the questions about body and human movement whose performance is in the concept of Physical Education. If one understands that corporeal activities compound a set of activities and, from them a knowledgeable body that compound a discipline, it seems that “to do Physical Education” became cultural. Thus it seems that the speech about physical activities practice, mainly the human body, get some strength in meaning. In order for this conceptual dynamic be legitimated and acquire identity, we propose a philosophic approach and a broad discussion about the language in which the relation between body and human “motricidade” are been treated. Considering that some scientific arguments with strong tendency to biological approaches, whose language is part of the tradition of the projects about Physical Education and human movement we believe it is important to deal with the following topics: a) the question about the polyssemy of the point of view of the terminology within a philosophical view; b) the contribution of philosophy – Merlau-Ponty`s thoughts – it can enrich concepts without harming the disciplinary tradition and bring new dimensions to the speech about practice; c) the criticism about the view of science in the world and its relation with Physical Education concepts as a cultural activity; d) the question about language as a view yet with low treatment within Physical Education concepts as an activity that belongs to general culture; e) a discussion about a possible philosophy that comes to give identity to the Physical Education as cultural and with as an anthropology of the practices. As a result from these approaches we observe how important is the reflection about these topics and mainly the anthropologic pertinent relationship between the culture of body and

motion for man. We highlight: a) an interdisciplinary background is needed in order to form a knowledgeable body that allows for Physical Education activities to become cultural practices and that they can make sense with other languages; b) the philosophy and language can alter concepts without injure or interfere in tradition and practice speech; c) it is necessary to involve the instructor, giving him reflection instruments, mainly giving strength to the concepts about Physical Education projects as a pedagogy for the totality of the human being d) to the Physical Education independently of the common used term, its the structure and its content is already inserted, although invisible, within others cultural entities together with the arts, the science, the philosophy and the religion. Inside this conclusion, one can continue the Physical Education project, philosophy and language. In this particular case we have seen that there is more sense and knowledge strength in Physical Education than we could think of. In theory or practice, to the subject or to the object, to the material or to the spirit, to the thoughts and to the forms, all is added, and even against ideologies, educations and pedagogies it is important to make the professor an everlasting legislator of himself and of his students. To the body and to human “motricidade” a little bit of philosophy and a lot of other languages.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I	
Motricidade: sua polissemia	09
1.1. Motricidade como força de sentido	11
1.2. Uma antropologia dos sentidos	16
1.3. Motricidade como cultura	21
1.4. Corporeidade e sentido	24
1.5. Educação física e seu sentido ao longo da história	29
1.6. Educação Física: a profissão	34
Capítulo II	
Motricidade, ciências e contradições	39
2.1. A crise da ciência e um pensamento para a motricidade humana	43
2.2. Motricidade humana e outras ciências	45
2.3. Ciência ou poética da motricidade humana	52
2.4. As primeiras impressões pedagógicas sobre a corporeidade	56
2.5. Motricidade, paradigmas e métodos de investigação	58
2.6. Motricidade como prática rigorosa	59
Capítulo III	
Motricidade e o Sujeito da Prática: Estruturas e Símbolos	65
3.1. Objeto de estudo ou sujeito de representação	69
3.2. Expressando linguagens no movimento humanos	76
3.3. Os primórdios <i>míticos</i> da educação física	86
3.3.1. O atletismo: ato competitivo primitivo	88
3.3.2. Nadar: o estatuto <i>líquido</i> da vida	89
3.3.3. Lutar: o primado da sobrevivência	91
3.3.4. Dançar: a expressão criativa	93
3.3.5. Jogo: a prosa do mundo	94
3.3.6. A ginástica e o ginásio: a articulação dos sentidos	95
3.4. Uma pedagogia da motricidade	98

Capítulo IV

Aproximações Filosóficas entre Corporeidade e Educação

Física	101
4.1. Corporeidade e processo de ensino aprendizagem	103
4.2. A técnica, a prática, a teoria	106
4.3. Corporeidade e rendimento	109
4.4. Biomecânica e formas simbólicas	112
4.5. Corporeidade, motricidade e suas metáforas	115
4.6. A formação Profissional e humana	117
4.7. Educação física e o sentido filosófico de um projeto cultural	119
Conclusão	125
Referencias	133

INTRODUÇÃO

A corporeidade e a motricidade do homem são conceitos que recentemente adquiriram importância para a questão das práticas corporais, sobretudo, para a educação física. Nos últimos trinta anos, as discussões sobre o sentido da educação física como área do conhecimento vem alcançando um espaço teórico que até então não ocupava dentro das pesquisas sobre o uso do corpo na cultura. Entretanto, pudemos observar que, nesses últimos trinta anos, estudos teóricos sobre o corpo e o movimento humano começaram a tomar um sentido no qual a reflexão sobre o tema permitiu uma aproximação maior da filosofia com a educação física. Vimos também o quanto foi difícil a tarefa de fazer as aproximações filosóficas com a corporeidade e motricidade e educação física, por força da tradição do conceito de prática e, sobretudo, pela concepção de um campo teórico ligado à educação formal. Por outro lado, a partir dos anos sessenta, a tendência de a educação física se aproximar de um regime acadêmico e de pesquisas, ratificando-se, novamente, a tradição dos temas estudados na formação de um corpo de conhecimento ligado à área biológica. Mais uma vez, a força da tradição fez valer o sentido de um campo teórico conhecido, pois o terreno seguro para confirmar a educação física como uma área de conhecimento estaria dentro da anatomia, da fisiologia e da biomecânica. Todos os conteúdos ligados à questão do corpo e dos movimentos humanos - como esportes, atividades ligadas à ginásticas, à dança, às atividades lúdicas e todas as categorias da motricidade humana - supunham uma abordagem biológica.

Com base nessas tendências, e com base em estudo sobre a filosofia do corpo e sobre a motricidade, dentro de um escopo conceitual, pudemos perceber que seria importante estabelecer vinculações entre disciplinas, sobretudo numa área na qual a formação do conceito de educação física poderia oferecer um campo teórico mais consistente. Por essa razão, vimos que caberia a reflexão filosófica na questão do sentido do corpo e da corporeidade, no sentido das atividades motoras e da motricidade na educação física, o que nos permitiu algumas indagações. Diante de

um problema complexo, como é a formação de conceitos, perceberemos a necessidade de inserir o conceito de educação física no campo da cultura, . Assim indicamos algumas questões para uma primeira reflexão. Quais as relações entre a educação física e cultura? Quais as dificuldades e os desafios de entender a *educação física* como uma prática cultural? Quais as mediações conceituais para entender a dimensão antropológica da educação física?

Essas perguntas dificilmente poderão ser respondidas sem que sejam colocadas num contexto cultural no qual os conceitos de exercício, atividade física, corpo e movimento humano, entre outros, possam ser tratados com a contribuição da filosofia. É necessário ultrapassar interpretações que são colocadas apenas pela educação física que conhecemos, delimitadas pelos códigos científicos e as práticas pedagógicas. Portanto, ainda dentro dessa temática, caberia perguntar se educação física *faz sentido*? Qual o horizonte compreensivo onde a educação física tem sentido cultural? Será que 'educação física' detém outros sentidos além dos delimitados pelos códigos científicos e pedagógicos? Para lidarmos com essas questões, parece ser importante a reflexão, por exemplo, sobre o conceito de *prática*, sob o ponto de vista do uso do corpo, em suas diferentes categorias de movimento e seus significados. Parece ser importante também, que, no campo da reflexão descortina-se amplo campo de interpretação e compreensão do sentido de corporeidade e de motricidade, que permite a contribuição de diversas outras áreas ou disciplinas na estruturação da identidade da educação física.

Para esses aprofundamentos, tomamos como fontes bibliográficas básicas, os escritos de MERLEAU-PONTY (1971, 1994) sobre o discurso da filosofia da corporeidade e da motricidade, assim como os trabalhos de RICOEUR (1978, 1987) sobre a teoria da interpretação e seus conflitos, que abordam a relação entre as questões antropológicas e a fenomenologia. E, finalmente, as contribuições de HUSSERL (1965) sobre a *Filosofia como ciência de rigor*. Para ele, a ciência rigorosa na observação e interpretação de conceitos pode contribuir para a construção lógica de todas as ciências do homem, definindo *eideticamente* (a essência e a evidência) a retomada filosófica dos resultados científicos, apreendendo a significação

fundamental do fato concreto, sem fugir da objetividade do fato, mas aceitando o debate com a subjetividade no mundo vivido.

Nesta pesquisa, partimos do seguinte pressuposto metodológico: a) o estudo se localiza entre a ciência e a filosofia, para tanto utilizamos os conceitos citados por FOUREZ (1995) para definir as relações e as diferenças entre ciência e filosofia. Esses conceitos são: “códigos restritos” e “códigos elaborados”. A ciência utiliza uma linguagem direta, objetiva “horizontal” e a filosofia utiliza uma linguagem aprofundada, complexa e “vertical”. Na perspectiva do nosso estudo que se coloca na fronteira complexa entre a filosofia e a ciência, chamamos de códigos “restritos” os que ajudam a compreender “como” podemos estabelecer vínculos conceituais entre a filosofia e a ciência diante da problemática aqui estudada, e de códigos “elaborados”, os que permitem compreender o “porquê” e o “sentido” de tais vínculos. Vínculos que se explicitam quando buscamos uma abordagem filosófica de conceitos básicos do campo científico da educação física tais como corporeidade e motricidade. Segundo o mesmo Fourez, para poder estabelecer a relação entre os códigos restritos e elaborados, é preciso definir uma determinada abordagem filosófica ;: neste caso, optamos pela reflexão sobre o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, que favorece a discussão filosófica sobre a corporeidade e a motricidade como categorias de interrogação dentro da educação física. Nesse sentido, enfatizou-se a construção de seu corpo conceitual sobre o conhecimento científico.

A fenomenologia, segundo HUSSERL (1965), é uma abordagem filosófica que pretende descrever os fenômenos e não explicá-los, “mostrar e não demonstrar” e que permite elaborar uma reflexão ou um pensar sobre a realidade sem preconceitos ou relações causais. Neste caso, pretendemos assinalar a construção de uma visão de ciência filosófica, que, na visão de Husserl, consiste num estudo do fenômeno, que se compara com experiências vividas; do mundo vivido enquanto tal. Um estudo do fenômeno, seja ele qual for, nos permite dirigir o olhar para aquilo que nos é apresentado no horizonte do mundo vivido, onde estão os fatos, e descrevê-los como se apresentam. Entendemos ainda que tornar um fenômeno objeto da

observação, interpretação e descrição requer *rigor* na reflexão. Nessa perspectiva, a reflexão aqui proposta, busca a aproximação da fenomenologia com o estudo da corporeidade e da motricidade humana, entendendo que essa aproximação não deve apoiar-se numa metodologia restrita, mas, sim, propondo o *sentido de busca* da essência que possa conferir à educação física uma identidade segura.

Assim, com o uso de uma linguagem específica, cujo tratamento filosófico-científico compreende o fenômeno estudado – neste caso, “*A Motricidade Humana: aproximações Filosóficas à Corporeidade*” -, é possível tratar as dimensões culturais dos fenômenos que compõem os conteúdos da educação física, sem negar seus componentes técnicos e científicos, permitindo aproximações e analogias com a filosofia, tanto quanto ocorre entre a ciência e a educação física.

Os pontos que nortearam a abordagem aqui pretendida - além dos caminhos sugeridos pela aproximação à *filosofia científica*, como propõe Husserl, bem como pela distinção entre códigos *restritos e elaborados* de Fourez -, foram organizados em três passos: a) delimitar as categorias da corporeidade e motricidade como categorias do sujeito que se quer interrogar no estudo sobre conceitos na educação física; b) utilizar, como referência, o conceito de polissemia (a busca de novos sentidos) de RICOEUR (1987), que permite que enxerguemos um determinado fenômeno pela ótica de múltiplos sentidos; c) interrogar as evidências da abordagem das categorias da corporeidade e da motricidade que consideramos essenciais para a educação física, utilizando as contribuições da visão de interrogação de Husserl, particularmente da *epoqué*, que, segundo LYOTARD (1986), consiste em “*retornar às coisas mesmas*”, colocando o pesquisador frente-a-frente com a pesquisa, e nela produzindo o olhar sem preconceitos ou pré-suposições; d) revelar e evidenciar a essência dos conceitos de corporeidade e de motricidade como categorias do sujeito, presentes e ao mesmo tempo ocultas no campo de investigação dentro da educação física.

O caminho aqui descrito nos levou a construir uma trajetória que se organizou em 4 capítulos e conclusão, explicitados a seguir.

No primeiro capítulo, destacamos a necessidade de abordagem polissêmica sobre a motricidade e a educação física. Quando se enuncia a palavra *educação física*, cabe de antemão, além do entendimento dessa nomenclatura e terminologia, compreender a dimensão e o alcance conceptual que as diversas linguagens oferecem quando o sentido polissêmico abre outras frentes de reflexão. Por exemplo, a educação física como atividade física, ginástica, educação propriamente, e, sobretudo, na sua descrição histórica. Os conceitos de RICOEUR (1978) desde sua antropologia filosófica, seus *ensaios hermenêuticos* e sua proximidade com a fenomenologia, permitem tratar a corporeidade e a motricidade como categorias filosóficas, o que dá significado e sentido amplo para serem interpretados como fenômenos interdisciplinares. Dessa forma, tais temas serão abordados nos diversos conteúdos pertinentes ao campo de investigação da educação física.

No capítulo II, abordamos o discurso polêmico sobre o corpo e o movimento, e estudamos a confusa e difusa maneira com que se faz uso dos termos como educação física, ginástica, atividade física, lúdica, artística, expressiva e esportiva. Tais conceitos atravessaram três séculos a partir da formação de um campo de conhecimentos delimitados pela concepção de ciência moderna, marcada pela preocupação com a objetividade do que estudar. Outro ponto importante será compreender a educação física, enquanto disciplina, em todas as concepções vindas de diferentes *escolas*. Daí, que se faz necessário abordar criticamente os efeitos da visão cientificista de mundo na perspectiva predominante de educação física. A dimensão científica da educação física, vista como parte das ciências biológicas ou como um campo multidisciplinar das assim denominadas ciências da motricidade humana, tem motivado inúmeros debates entre os estudiosos na área, no exterior e no Brasil. Há autores que defendem sua filiação às ciências da natureza e outros às ciências humanas, surgindo assim diversas correntes na forma de compreensão do fenômeno corporeidade e motricidade na educação física.

O capítulo III delinea um projeto para repensar o tema educação física pelo caminho da cultura na qual a questão da atividade física se confunde com a questão do uso do corpo. Tal como foi abordada por MAUSS (1974), a noção de *técnica*

corporal: a maneira pela qual fazemos uso dos movimentos e das habilidades, como atividade que expressa uma necessidade que se destaca na vida prática. Veremos um retorno à atividade física como atividades que a vida vivida demanda e sua relação com a sobrevivência. A atividade física será descrita dentro de uma estrutura simbólica, o que permite um exercício de reflexão quanto à origem de certas práticas.

O capítulo IV é dedicado à questão da filosofia da corporeidade e como Merleau-Ponty contribui para a realização dessa aproximação. Fazemos uma discussão sobre a questão da teoria-prática, a questão do mecanismo perceptivo que nos leva a compreender o fenômeno da motricidade como estrutura: um todo articulado que nos permite aprender com a prática e dela aprimorar nossa capacidade de rendimento, física, psíquica e social. Podemos, dessa forma, integrar dimensões psicológicas, históricas e filosóficas, quando referidas a um sujeito concreto. Nesse capítulo, tomamos os trabalhos de MERLEAU-PONTY (1953, 1975, 1992) para assegurar argumentos a favor desse projeto e revitalizar os conceitos de corporeidade. Em síntese, defendemos um discurso sobre a corporeidade humana que ultrapasse os limites das abordagens biomecânicas e se refira à motricidade como expressividade motora imanente ao ser humano.

Diante dessa perspectiva, parece ser possível visualizar na educação física um campo aberto para o pensamento sobre a corporeidade, ou mesmo a concepção de motricidade humana revigorada pela filosofia. Seria como tentar pensar sobre a corporeidade além do espectro anatômico, biomecânico ou físico-químico do movimento, a partir da ótica de Merleau-Ponty. Diante de tal projeto, parece fazer sentido descobrir ou redescobrir uma corporeidade e uma motricidade que possam justificar um conceito de educação física aberto à cultura, sem que, com isso, subjuguemos ou ignoremos a natureza orgânica desses fenômenos ou visemos situá-los como contraponto de uma estrutura conceitual, subjetiva, ou menos científica.

Os resultados dessa abordagem, na qual tentamos aproximações entre a filosofia de Merleau-Ponty e a educação física, revelaram: a) que toda e qualquer

concepção acerca das relações corporeidade e motricidade cabem dentro de uma categoria da cultura do corpo na qual a educação física está presente como cultura geral; b) que os estudos clássicos em antropologia filosófica fornecem contribuições significativas para a construção de um saber relevante para a educação física; c) que este conhecimento deve ser buscado pela via da reflexão, procurando uma relação mais estreita entre a noção de práticas corporais, do ponto de vista cultural, e suas vinculações com a prática da educação física, sobretudo na questão das atividades expressivas, esportivas, lúdicas e ginásticas.

Este estudo ainda propiciou reflexões sobre o corpo-organismo e o corpo social e psíquico, que se entrelaçam. Além de possibilitar uma teoria sobre as práticas corporais e motoras tidas como fenômenos na sua origem, percebemos que caberia à educação física entendê-los como parte de um projeto de educação que contempla o homem na sua totalidade de sentido.

CAPÍTULO I

Motricidade: sua polissemia

Neste capítulo, vamos abordar a questão do sentido, como podemos compreender a relação entre a questão do corpo e sua relação com a educação física, e quais caminhos poderíamos tomar para mostrar que é possível compreender a corporeidade e a motricidade através de múltiplos sentidos. Atualmente, os termos corporeidade e motricidade humana vêm sendo objeto de estudos em várias áreas do conhecimento. Diversos intelectuais, ou estudiosos do tema, têm-se dedicado a mostrar a importância de tais conceitos em diferentes análises ou abordagens. Aqui, especificamente, nos limitamos a demonstrar a questão da *corporeidade* e da *motricidade*, cujo conteúdo se situa na ampla e importante área denominada educação física.

Devemos considerar, contudo, que o entendimento dessa área exige um estudo cuidadoso da sua totalidade de sentido, entendendo por *totalidade* aquilo que representa o conjunto de conceitos e situações da prática que expressam seu significado; e, por *sentido*, tudo o que aborda um conteúdo dessa prática e que expressa um determinado significado ou valor para o homem. A busca da totalidade de sentido supõe a polissemia¹, ou a multiplicidade de sentidos. Assim, questões conceituais tornam-se polêmicas, além de simples declarações ou apontamentos teóricos, sendo necessário redescobrir os diversos sentidos contidos nas categorias de conhecimento que revelam a educação física como atividade cultural. Ou seja, como um conjunto de saberes sobre questões humanas que possam ser

¹ A palavra polissemia indica a diversidade das referências semânticas, dos significados possuídos pela mesma palavra. Embora seja um princípio semântico, a questão da polissemia pode ser vista numa ampla categoria de significados, tanto textual como dentro do coloquial ou formas cotidianas de expressão. A obra de Ullmann, S. (The principles of Semantic. New York: Mac Graw Hill, 1966), fornece um substrato precioso para a compreensão do sentido literal da polissemia como forma lingüística e sua transcendência para a prática da vida. O que nos dá maior força para esse entendimento, como possibilidade de lidar com a figura do texto e desta para a ação. É também Ricoeur, P. (Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987), um autor cuja obra ajuda a compreender a riqueza da polissemia na comunicação humana

identificados com o fenômeno motor humano, no sentido da sua expressão e representação, e que permita o reconhecimento de uma atividade *prática* cuja interação corpo-motricidade eleve a relação organismo-exercício físico a um patamar mais apurado. Daí a exigência de uma compreensão que envolva a corporeidade e a motricidade num significado que revele a relação corpo-movimento como uma atividade de seres vivos em constante mutação e em situações permeadas pela cultura.

Visamos resgatar o sentido antropológico da educação física, aquele no qual verificamos a exposição sistemática dos conhecimentos sobre corporeidade e motricidade do homem, compreendendo a antropologia como uma referência filosófica para a educação física. Também, entender a antropologia como reflexão, numa correlação entre a natureza da corporeidade e da motricidade humana em suas diferentes concepções, sobretudo quando as questões que empregamos para identificar o homem em suas adaptações ao meio, tal como é a questão do esforço exigido na busca da sobrevivência. Nesse caminho de reflexão, tal processo poderá indicar o sentido da motricidade como uma cultura da prática de exercícios.

Um tema assim tão aberto e com possibilidades de discussões interdisciplinares - a tentativa de entender a educação física, motricidade e corporeidade como cultura -, exige o uso de categorias carregadas de polissemia e requer a contribuição da filosofia para restabelecer os múltiplos sentidos das atividades inerentes ao ser humano e, sobretudo, da cultura humana.

O termo educação física, nessa proposta, surge como elemento mediador entre a natureza prática do homem e sua relação com o mundo dos objetos, utensílios, símbolos de suas inferências e interferências nas coisas da vida. Sendo assim, revelar uma motricidade humana que engloba a totalidade humana e que possa fazer sentido para a prática de uma educação física como prática cultural, exige pensar, refletir e compreender as estruturas corporais e motoras associadas às estruturas complexas da cultura.

Sem muitas certezas, a capacidade de reflexão que temos sobre motricidade humana talvez esteja sendo explorada de maneira tímida, pois, considerando a contribuição da filosofia no trato dos problemas humanos, não encontramos um retrospecto ou conjunto de conhecimentos de base filosófica que possa garantir uma compreensão da educação física aplicada à cultura, e da motricidade humana entendida como atividade para a vida complexa dos seres humanos. O que vemos freqüentemente é um discurso que reduz o sentido da motricidade à natureza mecânica de um organismo funcional, e que situa o exercício como algo dinâmico que garante determinados níveis de rendimento; ou um discurso sobre as práticas corporais ainda com olhares restritos à perspectiva orgânica e biológica, que parece não contemplar ou não conseguir atingir significados para além do lado prático.

Sabemos do perigo que é tentar investigar a educação física, sobretudo, quando estão em jogo conceitos como motricidade e corporeidade, porém compreendemos a necessidade da área para se afirmar como uma área de conhecimento ou disciplina científica. Entretanto não podemos ignorar as dificuldades de delimitação do campo epistemológico quando seus conceitos chaves podem ser vistos por diferentes sentidos. Neste caso, trata-se de um campo aberto a diversas interpretações e novas reflexões.

1. 1. Motricidade como força de sentido

Será que podemos anunciar a motricidade como linguagem, símbolo ou sinal cultural? Por força de sentido, tratar da motricidade como fenômeno humano exige a visão polissêmica, sem a qual não poderíamos estabelecer relações amplas em qualquer nível de reflexão. Talvez seja possível inserir temas filosóficos que possam referendar as questões da motricidade como a atividade humana em sua essência e nela afirmar o conceito de educação física como cultura.

Parece ser necessário criar um quiasma² intelectual, inteligente e aberto, para tentar redescobrir e reafirmar conceitos e dados referentes à motricidade como

² O termo refere-se à concepção de Merleau-Ponty, em *Visível e invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984, cap. I, p. 127. O autor interroga o sentido da reflexão, faz a crítica sobre a verdade absoluta das idéias e promulga uma

categoria situada numa complexa cadeia de significados com referência às condições da vida humana. Cadeia esta que relaciona desde as dimensões corporais relativas à tarefa dos músculos até a tarefa intelectual do refinamento do discurso e da compreensão da fala e da língua. Nesse sentido, é possível combinar esses elementos e deles extrair a capacidade de recriar elos e conexões conceituais sobre a questão do corpo e da motricidade do homem. Em meio à subjetividade desse argumento, há uma possível lógica na vida do sujeito motor, entremeada entre a motricidade e a linguagem.

Podemos dizer que há uma lógica na educação física, enquanto categoria da cultura corporal e motora, porém ainda oculta nas muitas outras linguagens. Essa lógica pode revelar os nexos entre a natureza da motricidade como um dado objetivo e a construção discursiva e subjetiva sobre a mesma. A compreensão dessa lógica pode ainda revelar dimensões poéticas e mágicas. Tanto que, pelos caminhos da antropologia, tais revelações mostram a força de novos sentidos: *"É preciso, antes de tudo, formar o maior catálogo possível de categorias; é preciso partir de todas aquelas das quais é possível saber que os homens se serviram. Ver-se-á então que ainda existem muitas luas mortas, ou pálidas, ou obscuras no firmamento da razão"*. (LÉVI-STRAUSS, 1974, p. 36)

É provável que tenhamos que realmente redescobrir a motricidade nas dimensões ainda não reveladas. De qualquer forma, o olhar anatômico, físico-químico que tão abrangentemente justifica nossa motricidade, esse mesmo olhar pode estar voltado para dentro de uma educação física comparada à cultura. Mesmo que timidamente conjugadas – educação física e cultura – já oferecem uma possibilidade ampla de revelação de novos sentidos.

Talvez por isso, hoje, com a reflexão cuidadosa, seja necessário recuperar, para a educação física como disciplina, os seus fundamentos da maneira como fazemos no seu aspecto antropológico. É possível dizer que, na educação física, há

possibilidade de investir nos entrelaçamentos de conceitos, linguagem, o que permitiria obter dados reflexivos mais autênticos e seguros. Para o autor, ver, falar, pensar, com certa reserva, são passíveis de conhecimento e de reflexão, são experiências irrecusáveis e enigmáticas.

uma concepção de motricidade que é humana, e, nela, uma condição filosófica, que é a reflexão. Na sua essência, referimo-nos ao movimento humano, à motricidade, como a maneira de intervir ou mesmo existir do ser humano. Entendo a motricidade humana como categoria filosófica que exprime, no homem, suas condutas motoras, e delas trazem conceitos que podem permitir a interação entre educação física e outras áreas do conhecimento.

Esse contato com outras disciplinas nos trará aberturas mais significativas do ponto de vista da formação de um conceito plausível na área da questão motora do homem. Nesse sentido, surge a questão: como torná-la parte do conteúdo disciplinar e de um conceito que possa dar identidade para educação física? É possível fundar a *polissemia das práticas corporais* e nelas agregar conceitos de educação física como uma atividade da cultura geral? Mesmo que em tais questões, ainda que de forma dispersa, existam conteúdos distanciados sobre o tema motricidade que sinalizam reflexões apuradas sobre as dimensões filosóficas da educação física.

Algumas obras e trabalhos permitem essas reflexões. MERLEAU-PONTY (1991), por exemplo, faz-nos acreditar, numa premissa essencial que permite catalisar certa ordem das coisas motoras e gestuais na linguagem indireta e nas vozes do silêncio. Seria pouco provável que Merleau-Ponty em seu tratado de antropologia pudesse fazer referência a uma motricidade reduzida à natureza organicista da ginástica ou a qualquer outra categoria de práticas corporais de maneira isolada. Vemos a partir da abordagem de Merleau-Ponty, um todo articulado quando a questão é o corpo humano. Muito mais que um organismo, natural por sua fisiologia e conceitual pelo sentido dado, o homem é ser em movimento que faz acontecer sua corporeidade, na arte, na linguagem, na fala, na gestualidade e nas expressões da sua motricidade.

A natureza da fala é orgânica, o sentido da fala é visual, o efeito da fala transpõe o verbal. Há muito mais que dizer e expressar sobre os dados envolvidos com a natureza humana que se comunica e que se move. Vimos que assim é o que se pode exprimir numa obra de arte, sobretudo na questão estética. Expressar é se

comunicar, como revela MERLEAU-PONTY (1969) no seu conceito de *olhar espiritual*, cuja referência é o olhar do artista que retrata o corpo, e que nele expressa movimento. Com esses princípios, visamos o significado da corporeidade, ditar as coisas com o corpo, e afirmar que a motricidade nele nasce como força de expressão. Assim nasce um todo articulado, assim torna-se visível a polissemia, o fazer sentidos. Com as coisas corporais e motoras, o todo dos sentidos requer o diálogo tônico, tanto quanto o diálogo com suas forças invisíveis. Talvez o que teria sido o *gestual* no início dos tempos. Essa analogia nos encaminha para a reflexão sobre o nosso logos atual.

Faz sentido, sobretudo para a educação física, a discussão aberta quando se discute corpo e motricidade e quando o motivo dessa discussão reporta para a sobrevivência do homem. Todo o repertório motor do homem advindo da estrutura biomecânica, que implicava na exploração do mundo, num convívio permanente entre fazer com o corpo e o gesto motor da intencionalidade da fala, volta-se, como investimento, para a manutenção da vida.

Motricidade como forma de linguagem induz a relação gesto-fala. Implica articular a motricidade com a intencionalidade, o indicativo da intenção, a maneira de intervir com o corpo na totalidade de sentido. Seria a resposta integrada do corpo em direção ao seu destino de ação. Tanto que foram, segundo STAROBINSK (1984) que relata essa questão nos grunhidos primitivos, as acuradíssimas articulações verbais que geraram a oratória, e, ao cabo, poderiam gerar a graciosidade coreográfica da expressão corporal. Uma espécie de gramática esculpida nas combinações das frases e das refinadas movimentações de músculos do rosto, braços, tórax, quadris e pernas. Essas combinações refletem o conteúdo simbólico demonstrado na condição humana quanto ao uso do corpo como instrumento de comunicação.

A polissemia da motricidade também aparece na taxionomia do domínio motor. Na maturação de um simples reflexo, no refinamento e elaboração de uma habilidade básica fundamental, ou até no desenvolvimento das capacidades

perceptivas e destrezas motoras. Nesse sentido, os estudos de GALLAHUE (1989) demonstram que o homem é um ser corporal em motricidade constante. O autor sinaliza a taxionomia do processo de maturação fisiológica que explica as condutas motoras do ser humano. Não muito distante desta interpretação, MAUSS (1974) analisa a natureza das mesmas condutas motoras nas comunidades tribais, como sendo “técnicas corporais” que expressam “práticas corporais” e que são entendidas como sinais antecedentes de toda a cadeia de significados da motricidade humana. As técnicas que implicam o uso do corpo como ferramenta e as práticas que orientam a vida humana denotam o sentido eficaz da aprendizagem situacional das condutas motoras. Exemplos de um desenvolvimento motor cujo meio ambiente é seu referencial mais promissor. Para executar uma tarefa que implica a manipulação do objeto e a exploração do meio extensivo à vida, as práticas corporais estão sempre presentes. Mauss observa uma cadeia de significados na necessidade do uso do corpo destacando três dimensões: a relevância sociológica, psicológica, e fisiológica.

A noção de técnica corporal revela que cada sociedade em particular faz uso do corpo como uma forma eficiente de sentir a vida em motricidade constante. De certa maneira, ela demonstra haver uma corporeidade integrada ao mundo natural, como maneiras de fazer uso dos movimentos para aperfeiçoar o sentido de sobrevivência. Assim vemos a atividade física, seja como gestualidade aplicada ou como fenômeno de comunicação, transformada em simbolismo, ou como uma espécie de treinamento diário, coerente com as exigências do trabalho e da sobrevivência. O corpo, na anatomia e mecânica estruturada se ajusta ao espaço e ao esforço para obter o rendimento ou sucesso de tarefas cotidianas necessárias à sobrevivência de qualquer espécie. Tarefas tais como a cópula, a busca de alimento e a defesa ou domínio de território, são vistas como experiências motoras e como um processo de treinamento contínuo para conseguir constantes resultados que otimizem as condições de vida. O uso do corpo tem, além da lógica da aprendizagem motora, um significado antropológico constantemente corrigido pela necessidade de aprender para viver: as primeiras formas de adaptação, que ao longo do tempo

transformaram-se em atividades físicas para sobrevivência e em formas da linguagem. Mauss descreve a técnica corporal como a base do que poderia ser hoje a polissemia da prática: a técnica corporal como sinônimo da educação e da compreensão dos elementos que compõem a uniformidade do uso do corpo, na estrutura de uma comunidade tribal e, por analogia, de qualquer outra sociedade. É por esta razão que é possível entender o corpo como entidade antropológica de articulação de sentidos.

1. 2. Uma antropologia dos sentidos

Na antropologia, a observação é ponto fundamental. Observar nos coloca diante da capacidade dos cinco sentidos nas suas dimensões físicas relacionadas ao uso do corpo. Por ação do corpo, exploramos o meio ambiente, descobrimos a imensidão do espaço natural e somos exigidos a ser habilidosos na exploração de utensílios ou equipamentos, ou mesmo, na capacidade de transitar ou nos movimentar no espaço físico, seja num ambiente natural ou artificial. Entretanto, às vezes, assistimos às limitações no uso das habilidades e não conseguimos nos identificar com a tarefa motora, parecendo-nos difícil articular os sentidos, quando, diante da necessidade de responder aos esforços, a dificuldade surge como algo misterioso ou desconhecido.

Essas dificuldades tidas com ausência de sinestesia, tato ou luminosidade nos exigem novos esforços para sustentar um organismo sensível. Parece que perdemos o alfabeto que traduz a linguagem dos sentidos, sentimo-nos perder o ato motor espontâneo. Perdemos o que teria sido na linguagem primata a primeira expressão, onde reinava o que havia de mais primitivo na nossa motricidade e corporeidade: a capacidade de exploração (BUYTENDJIK, 1957).

Curiosamente, quando usamos o corpo em tarefa desconhecida para nossa capacidade motora e obtemos sucesso, descobrimos, com o tempo, que somos dotados de infinitas capacidades motoras que poderiam ser lidas como instintos de força do corpo ou como novos sentidos da capacidade da comunicação do nosso organismo sensível. Basta observar, de maneira pura e simples, um bebê em fase

de desenvolvimento motor para crer que a toda fala corresponde um ato motor, o gesto propriamente dito; o desenvolvimento de uma atividade ou tarefa implica no aprimoramento da capacidade motora ou da capacidade de se comunicar ou vice-versa. Esse entendimento pode ser observado por WALLON (1945) em crianças quando estas reagem a estímulos quando expostas em situações as quais exigem adaptações a novas situações, seja de alegria, perigo, sensações de dor e prazer, fome e sede.

Na visão de Wallon, o psiquismo do outro, para os bebês, não parece ser algo estranho, pois se revela na expressão e aparência corporal: gestos, mímicas - uma sinestesia que habita o interior do organismo como um todo articulado. Cada gesto é uma fala, e terá ali mesmo sua representação mental tanto quanto é muscular. Quando esse mesmo organismo puder ser sentido como linguagem transitando entre o ato e o pensamento, temos por experiência a observação como anúncio da reflexão, nem sempre lógica ou de explicação imediata, porém, uma identificação com a vida motora, um espécie de tensão psíquica, como diz Wallon, que se conjuga como ato de pensar e de se mover. Uma espécie de *ginástica especializada*, uma ocupação precoce de sua sensibilidade, que de alguma maneira irá fornecer à linguagem os seus mecanismos sensoriais e motores.

Nas manifestações que implicam relações entre a afetividade e o movimento, nasce uma representação mental que *faz sentido*, e, nela, o primeiro ato de aprender. Mesmo a imitação que exige apenas um estado de atenção que não se ensina, exige um gesto e requer articulação dos sentidos. Nessa relação entre gesto e linguagem repousam os fundamentos da aprendizagem original.

Ora, se a antropologia, como a entendemos aqui, nos leva a recuperar os estados primitivos do homem para compreender a sua evolução, por que não considerar o legado antropológico das relações entre gesto motor e linguagem corporal como um instrumento adequado para pensar a motricidade? Não menos distante dessa questão está o discurso sobre o uso do corpo na sociedade contemporânea. Nesse sentido, vale perguntar sobre a importância da reflexão

antropológica para a compreensão da complexa condição da corporeidade na vida humana. A perspectiva antropológica permite repensar o projeto motor humano e o significado dos cinco sentidos para além da concepção biológica e teórica. Por exemplo, como entender na sociedade contemporânea o imobilismo e o sedentarismo? Parece que o ambiente se tornou inanimado. Parece que a motricidade de que dispomos tornou-se mais simples e, de acordo com as exigências do ambiente, ao organismo é dado um modo cômodo de reação. O corpo humano, em sua biomecânica que se deforma pela ausência de uma percepção apurada, parece ter-se adaptado ao empobrecimento das posturas cômodas e com elas da percepção limitada dos sentidos. Não sabemos exatamente como funciona o corpo enquanto seres *destreinados* ou inaptos para responder aos automatismos. O corpo, objeto funcional, enquanto integrante e integrado na existência física com o ambiente, já não se move tanto quanto necessita. Há, se não a perda de um estado de consciência de corpo e movimento, uma cômoda e sutil fadiga mental, tanto quanto motora.

Talvez seja preciso recuperar uma hermenêutica dos sentidos para poder enxergar um organismo com a sua motricidade limitada. Vivemos numa constante necessidade de movimento; talvez seja por isso que o jogo, o lúdico, as diferentes modalidades esportivas estão sempre na cadeia das necessidades da vida dentro de sistemas culturais específicos. Somos um todo sensorial, diz a ciência. Entretanto, ainda não está bem esclarecida a ausência da percepção para nos mantermos aptos e ativos, que nos avisa ou não sobre uma determinada reação do corpo, a quantificação e a qualificação dessa reação, os mecanismos decisórios, e até mesmo as transformações posturais necessárias a uma melhor adaptação. Perante esses desafios, a hermenêutica dos sentidos poderia nos indicar o fio que emenda a categoria sensorial que refez modos, atitudes e comportamentos treinados de acordo com as exigências do ambiente.

A hermenêutica dos sentidos considera o fato de o homem se pôr em pé e marchar uma primeira motricidade com forma de linguagem. Somos portadores de uma motricidade com sentidos, aquela que nunca deixou de ser linguagem de

exploração, refinada, e que poderíamos chamar de motricidade imanente. O mover humano se transforma em força de sentido não apenas pela estrutura biomecânica ou anatômica, mas por uma organização mental que se afina com o todo do ser corporal. Nenhum gesto motor está isolado de sentido e sentimento. “*O gesto lingüístico, como todos os outros, desenha ele mesmo o seu sentido*” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 253). E com o gesto motor expressivo, seria diferente? É possível acreditar que não. O sentido da motricidade é apenas o modo como agimos no mundo, o da fala é como manejamos o mundo lingüístico, e os dois se encontram nesse complô carregado de significações em duplo aspecto: filogenético e ontogenético. Esse dois aspectos deveriam ser explorados pela Educação Física não apenas como projeto científico, mas como projeto da reflexão antropológica, como processo de maturidade da razão que pode ser comparado com a maturação e aperfeiçoamento dos sentidos da corporeidade, além das conexões neurológicas; os sentidos humanos, quando articulados, nos levam a um aprimoramento sensorial, diz Merleau-Ponty.

No comportamento motor, o sentido do gesto não está por trás dele, mas está nele e se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha. Por conta da motricidade, descobrimos e desenhamos, a cada instante, um novo sentido, uma nova linguagem. Quando há uma tarefa motora a ser realizada, todo um repertório neuronal e muscular se empenham em processar seus elementos para o sucesso da tarefa. Em cada nova ordem motora, encontra-se uma organização mental. Assim sobrevive o primata sem que precise conhecer o processamento de informação: sua consciência ou seu pensamento está dentro da lógica da necessidade.

Na perspectiva da antropologia dos sentidos, o ato de fazer pela necessidade supera o ato de fazer por convenção ou obrigação. Assim é o bebê como disse WALLON (1945), assim é o primata como disse MAUSS (1974), assim são nossas escolhas para as aptidões como disse MERLEAU-PONTY (1994): é com o corpo que compreendemos o mundo, assim como é pelo corpo que o percebemos. Mais que biologia da vida, motricidade é sempre pré-verbal disse Wallon; atuar é sentir emoções - sentimentos paralelos entre o tônus e a consciência.

Haveria um entendimento que ultrapassa a capacidade de ver, ouvir, tocar, gustar, provar, além do "sentido dos sentidos" biológicos? Seria o ser corporal um reflexo antropológico à maneira dos sentidos articulados, e não apenas um complexo bioquímico isolado em cada categoria sensorial? Existiria a senso-motricidade capaz de revelar segredos de uma multiplicidade de comportamentos motores? Seria possível recuperar a educação dos sentidos com a educação física que conhecemos, e nela rever o elo entre o rendimento do primata e do homem contemporâneo?

O homem primitivo possui um refinado catálogo de elementos substanciais, um mecanismo sensorial que ainda parece existir no homem contemporâneo; é o que LEROI-GOURHAM (1974) considera como *sensomotricidade*, o resgate dos sentidos, na visão mais apurada. Esta parece ser a razão por quê, para o homem, o significado dos sentidos não se esgota na função de tão somente provê-lo de informação. Dessa maneira, ao referir-mo-nos à motricidade no seu sentido mais remoto, parece ser coerente aceitar os sentidos como ponto de reflexão, o que poderia ser um recurso seguro do ser humano no meio ambiente em que vive. MERLEAU-PONTY (1969) segue a linha antropológica e faz alusão à unidade do sentido com o pensamento e imaginação na estrutura sensorial do corpo quando este executa uma tarefa motora: *pensar é tentar - tentar procurando*. Tal concepção dá a entender que o projeto da educação física, com suas peculiaridades conceituais, deve se engendrar na antropologia, o que implica ver o mundo do movimento humano como a convergência do gesto com a palavra.

Considerar a corporeidade e a motricidade como fenômenos que podem associar gesto e palavras que nos levam a ações e intenções dirigidas a alguma coisa ou lugar, parece exigir certa subjetividade na análise. Os fatos observados quando nos movemos, a simples interação do movimento humano com o meio, seja para executar uma tarefa ou mesmo para responder a um estímulo, confere ao homem um certo refinamento motor especificamente humano que pode ser explicado pela ação muscular, porém não consegue explicar a intenção. Por exemplo, entendemos os elementos que compõem o quadro nervoso e muscular da visão, porém não conseguimos justificar o ato de ver (MERLEAU-PONTY, 1994). É por isso

que, por mais precisa e confiável que possa ser a explanação científica do gesto motor, a bioquímica de seus elementos que converge para a resposta motora, ainda assim, não se consegue justificar por que nos movemos.

1. 3. Motricidade como cultura

Pela análise de um simples conceito de prática corporal, como a entendemos hoje, é difícil não falar em educação física como uma tarefa da cultura dos homens. Não apenas como um campo de atividades desportivas e ginástica, mas como atividade que interfere nas relações do homem com o mundo em ampla categoria de expressões e significados. No entanto, a educação física tradicional parece reduzir à condição de exercício toda a extensa capacidade de ver o corpo humano além do organismo. Daí a necessidade de fazer ou refazer a relação corpo-motricidade para que seja possível projetar a educação física como cultura. No ambiente cultural em que vivemos, investigar sobre questões da corporeidade e motricidade não se deve a serem temas singulares, da moda, ou apenas para cumprir o imediatismo da necessidade de pesquisa para confirmar a educação física como disciplina ou profissão. O nosso interesse situa-se além disso, e se preocupa com o tema abrangente do homem, abordado hoje por diferentes áreas do conhecimento.

A reorientação dos conceitos sobre as práticas corporais, o uso do corpo e o mundo vivido³ parecem coexistir num ambiente de relações interdisciplinares, parecem estar ressurgindo nas discussões de hoje como temas relevantes. É de domínio público que tais temas vêm tomando espaço nas publicações das mais diferentes abordagens. Filósofos, sociólogos, educadores, psicólogos, professores, e todos aqueles interessados no desenvolvimento humano na sua totalidade, começam a resgatar o discurso sobre o corpo. A questão do corpo permanece na pauta como fenômeno a ser explorado. Nesse sentido, a educação física beneficia-

³ O mundo vivido, predicativo que Husserl, segundo Kelkel & Schérer (1982), explora para identificar a realidade e nela fazer valer a experiência, a presença, a atitude natural, na qual se descobre, na realidade, o seu sentido mais autêntico, o acesso imediato à percepção daquilo que é e que se experimenta. A existência 'adequada', 'rigorosa', segundo o autor, o fundamento do sentido, a união entre o perceber e o saber que se vive tanto quanto pode ser refletido pela filosofia ou explicado pelo modo científico. É a experiência da vida no seu sentido literal.

se com a contribuição do amplo catálogo de referências sobre a corporeidade e motricidade das diferentes áreas do conhecimento.

A corporeidade e a motricidade alcançaram espaços culturais marcando etapas, suggestionando necessidades, reordenando conceitos sobre o organismo, sobre questões de saúde, bem-estar e do esporte. Além disso, firmou-se um gradual pacto educativo nas escolas, parques, clubes, comunidades, como expediente ainda profilático, medicinal ou compensatório. O corpo e o discurso sobre ele estão na agenda cultural, no manifesto estético que articula saúde e beleza, estampado no meio publicitário e jornalístico⁴, como recorte de conhecimento. As coisas corporais tornaram-se objetos privilegiados de sujeitos motivados pela confusa necessidade de transformar velhos em jovens, feiúra em beleza, doentes em saudáveis. O corpo parece ter-se estabelecido na ordem cultural como coisa além do bem e do mal. A nova ordem está aí, os diversos sentidos do corpo também, contudo os meios de comunicação tanto nos informam quanto nos confundem sobre o tema. O dado importante, porém, é que a cultura adotou a corporeidade e a motricidade do homem sem dar-lhe percepção clara do assunto.

Neste trabalho, pensamos *educação física* como um tema global para o homem e, ao assim pensarmos, percebemos que se abrem vertentes do conhecimento com enfoque interdisciplinar, incluindo as práticas corporais, o jogo, a dança, o esporte e a ginástica. Ainda que tardiamente, já há profissionais, na esfera da educação física, que se interessam pelo corpo como linguagem ou como objeto de reflexão, visando dar mais sentido ao que entendemos por práticas corporais. É o que nos permite ultrapassar as concepções biomecânica ou físico-química. Nessa perspectiva, parece que estamos redescobrimo uma corporeidade significativa para toda a humanidade. Possivelmente, uma *gramática* corporal atrelada à ginástica,

⁴ Com o intuito de obter dados para esta reflexão, observou-se durante 12 meses o tempo dedicado a temas relacionados com o corpo, saúde, dietas, esportes, atividade física de todos os gêneros, em horário nobre de televisão. Verificou-se que: 30% do horário nobre das emissoras destinam-se à publicidade para temas sobre o corpo. Nas revistas de caráter mercadológico, de publicação mensal, foram catalogados 74 títulos.

como forma de concordância entre o saber e o fazer, para a qual que o recurso de compreensão poderia aceitar semanticamente a frase 'saber *com vigor físico*'.

A cultura motora nos leva a pensar sobre a motricidade, o que requer tanto força intelectual quanto força de sentido ou, metaforicamente dizendo, esforço físico é uma condição fundamental para a consciência. Pensar é atitude da consciência, é ação motora, como já afirmou MERLEAU-PONTY (1957). *Mover é consciência*, como diz o mesmo Merleau-Ponty, e a motricidade adquire valor cultural na medida em que reflete a necessidade de sobrevivência, como já dito anteriormente. Esta necessidade se manifesta desde o primata até o homem contemporâneo: necessidade de superar distâncias, vencer hostilidades, aliviar a tensão entre o homem e o meio. Manifesta-se também nos ritos de passagens, vistos pela antropologia na dança como força de adaptação, em treinamentos de guerra e caça das comunidades tribais (MORRIS, 1973) e nas técnicas corporais e de adaptação ao crescimento de Mauss (1974). Assim como as infinitas dimensões do jogo, na sua forma lúdica, indicam a relação entre este e a vida prática e que, segundo BUYTENDIJK (1977), insere o conteúdo semântico do ser que *joga* na ação da consciência. O jogo torna-se vetor de um estado de ânimo constante no qual toda a motricidade é resgatada como forma de viver. Buytendijk, em sua metáfora, diz algo profundo e de rigor psicológico, que nos faz pensar: "*O jogo torna-se dono do jogador, ele o mantém escravizado*" (p.81).

No conteúdo da educação física, embora marcado pelo indicativo da escolarização, já vem ocorrendo o discurso de prática cultural. Com forte tendência de confirmação de uma cultura da prática, vemos obras já clássicas. Como a de BETTI (1992) que o faz do ponto de vista da sociologia das práticas corporais e da investigação das relações do homem com a cultura do corpo e das práticas corporais. Assim como fez BRACHT (1995), ao fornecer sustentação teórica para conduzir a educação física como exercício de sociabilização e cidadania, como cultura do corpo na escola. Também CASTELANI FILHO (1988) nos oferece outra história da educação física, aquela que foge dos relatos descritivos e nos leva à reflexão sobre qual *educação física* nós estamos praticando. Ou ainda GAYA (1994)

e Oro (1994), que partilham da mesma visão histórica de um projeto cultural para a educação física que permite ao homem conferir à prática, o sentido de atividade de formação humana voltada para um mundo aberto de significados. LOVISOLO (1995) e PEREIRA DA COSTA (1996), formadores de opinião concreta sobre a ética, nos indicam caminhos éticos para dar embasamento à competência profissional nos procedimentos que regem o uso do corpo e da motricidade como fenômenos da cultura da prática. TAFFAREL (1994) nos dá instrumentos de reflexão sobre um conceito de prática que nos leva ao materialismo histórico dialético, e coloca o olhar histórico como forma de transformação social e política. Vemos TANI (1996), Vieira da VIEIRA DA CUNHA (1995) e TOJAL (1994) indicando mudanças de paradigmas, possibilidades reais, as quais trazem para a educação física um corpo de conhecimento, não mais como apêndices científicos, mas como identificação de campo teórico possível. É nesse caminho que percebemos novo campo de pesquisa aberto: cada autor com concepções filosófica e científica diferenciadas, porém redefinindo o trajeto intelectual de uma cultura emergente sobre a educação física.

1. 4. Corporeidade e sentido

Vimos como a motricidade tem seu elo com a cultura, e nela, toda a relação com a questão da realidade da prática, do uso do corpo como premissa dos sentidos; e, pela aproximação com a atividade da consciência reflexiva, veremos porque a motricidade humana e a corporeidade *fazem sentido*. Segundo GUSDORF (1980, p. 215), *o corpo é: "primeiro utensílio, centro de perspectiva para apresentação, observatório natural a partir do qual o pensamento pode se exercer ao seu redor"*. Não menos contundente quanto à corporeidade prática essencial, CASSIRER (1988, p. 125) diz que corpo e alma se divorciaram pela força e pressão racional, mas, na verdade, o divórcio não destituiu o corpo e a motricidade do concreto. Para Cassirer, a função expressiva e o mundo da representação dão ao organismo o sinal de que o mundo está regido por uma força mágica que pode ser igualmente pensada como corpórea ou como espírito, e que é completamente indiferente à dicotomia tradicional.

Quando o discurso é sobre a corporeidade, há um todo de sentidodado às expressões humanas que ocorre nos contextos antropológico e teológico como primado de concepção acerca do ser. Corporeidade e motricidade coexistem como significação, são predicativos cuja unidade não se separa da linguagem, tampouco da biomecânica. As categorias físicas como força, velocidade, resistência, equilíbrio, coordenação, habilidade, ritmo, flexibilidade, e potência permeiam a complexa capacidade humana de fazer uso do corpo no contexto psicológico, sociológico tanto quanto no biológico. Pois, recordando o enunciado de MAUSS (1974), são prerrogativas que fazem parte de etapas do processo de crescimento e desenvolvimento humano. Enfim, não seria equívoco credenciar uma habilidade refinada expressa na forma de *expressão corporal*: uma visada antropológica para justificar que a corporeidade faz sentido porque não está tão longe da fala ou de um discurso articulado.

Ora, se compreendemos que a corporeidade humana constitui um todo biológico, sociológico e psicológico de fenômenos articulados, podemos abrir espaço para tentar enxergar um *lugar* no qual o sentido do todo corporal projeta nossa consciência. Para referendar essa consciência e descobrir seu referencial na motricidade, é fundamental compreendê-la na sua subjetividade como linguagem silenciosa. Talvez por essa projeção que MERLEAU-PONTY (1994) assinale a relação entre motricidade e um todo “sinestésico” quando pensamos e fazemos algo. Essa relação é sempre consciente e tem sentido porque sua interpretação se forma na presença de uma linguagem silenciosa: o signo. É assim que WALLON (1971, p. 41), ao descrever o comportamento motor como comportamento tônico, observado na espécie humana e particularmente no recém-nascido, afirma que esse comportamento, “*é exclusivo de toda relação direta, ativa com o ambiente, com o espaço e os objetos ou as fontes de excitação*”. E a formação do tônus ou da expressão do movimento se manifesta como sinal psicológico de desejo, da vontade ou simplesmente da interação com o meio. Mesmo porque desejo e sobrevivência se confundem: se o recém-nascido deseja algo, seus gestos, suas súplicas e depois

seu choro são fenômenos de comunicação exprimindo necessidades relacionadas com a sua sobrevivência.

Assim, a corporeidade pode ser vista também, à luz da fenomenologia da percepção, como lugar da consciência, no sentido literal ou figurado. Fazemos dela algo tão natural quanto o *corpo próprio* do ser humano. O corpo se transforma em corporeidade na medida em que adquire sentido, quando se torna referência na transição e transmissão de dados e idéias. Parece que o corpo que se revela na motricidade primária traduz uma linguagem motora; por exemplo, nas crianças, os gestos, as mímicas, os grunhidos revelam palavras que expressam as suas necessidades. Logo, pode-se dizer, com MERLEAU-PONTY (1960), que o ser humano se move, fala e depois aprende apenas a aplicar diversamente o princípio da palavra.

Essa linguagem motora pode ser objeto do que chamamos de educação física, pois existe todo um repertório de motricidade contido nos conteúdos da sua prática que nos reporta à motricidade primitiva (ou ausente) da nossa consciência, mas presente na nossa capacidade de responde a qualquer esforço ou estímulos.

Na simples observação ou descrição sumária da motricidade infantil, descobrimos uma corporeidade que parece termos perdido de vista, assim como parece termos perdido todo o repertório motor que a infância nos legou. Naturalmente, não podemos fazer um resgate instantâneo do nosso esquema e da nossa consciência motora, tanto quanto não podemos resgatar os traços de motricidade que exercitamos na infância. Mesmo porque toda a estrutura motora adquirida na maturação e aperfeiçoamento dos nossos movimentos na infância, como afirma Wallon, está vinculada a estrutura psíquica de difícil acesso. Conseqüentemente, os fenômenos psíquicos e os fenômenos físicos são correlatos, porém necessitam de leituras diferenciadas, e nem sempre estamos preparados para interpretar tais leituras. Na prática, considerando o aparelho psíquico e motor, estamos sempre diante de dois mundos: um mundo no qual a percepção de corpo se

multiplica perfazendo a motricidade como expressão das emoções, e outro mundo no qual projetamos a ação mecânica e os reflexos motores na corporeidade.

Nessa perspectiva, vale a pena perguntar se não seria importante repensar um projeto motor para o homem com base na aproximação da antropologia com a reflexão filosófica, cujos conceitos reelaborados possam levar à compreensão daquilo que é *fazer educação física*? É possível rever a concepção de corporeidade e motricidade tendo como premissas antropológicas as relações entre o homem primitivo e o recém nascido contemporâneo? As condutas motoras que conhecemos ao longo do crescimento e desenvolvimento de bebês e primatas comungam as mesmas expressões motoras?

O uso do corpo trouxe no *sentido prático*, aquela atitude psíquica que converge para o comportamento motor e que nos avisa: *preciso fazer alguma coisa com meu corpo*. Talvez seja por isso, que a educação física se transformou, na prática, numa entidade cultural sem que o percebêssemos.

A cultura ocidental fez do homem um ser humano racional. A racionalidade usual, à maneira da lógica formal, fez com que o homem se convencesse de que há duas proposituras distintas quando nos referimos à corporeidade e à motricidade. A primeira diz respeito às funções biológicas que governam o corpo, e estas oferecem os comandos mecânicos para que possamos nos mover. A segunda se refere à atividade da mente, a qual oferece o aparato psicológico, a estrutura da razão e as funções que governam nossas decisões, nossa capacidade de pensar, nossos hábitos e nossas posturas. Não reconhecemos, entretanto, quais dessas funções priorizamos ou escolhemos para tomar uma determinada decisão diante de uma tarefa motora. Sabemos, porém, que a escolha nem sempre está disponível de forma direta e objetiva. Há, contudo um fato concreto: qualquer que seja a opção ou escolha, ela refletirá na ordem da mecânica tanto quanto na ordem das emoções e do comportamento. Tal conduta nos faz lembrar WALLON (1945) que não distancia o ato, a emoção e o pensamento. Como reforço dessa tese, podemos retomar MERLEAU-PONTY (1975) que afirma existir um *todo* na motricidade que se ajusta

ao *todo* psíquico e que ambos se encontram naquilo que o autor denomina *ação e consciência*. Seriam essas as premissas do *fazer educação física*, ou então, de compreendê-la como tarefa da consciência, no sentido literal? Talvez possamos confirmar a tese de que toda atividade prática ou todo exercício físico dá respostas à mente e às emoções humanas como sendo respostas semelhantes. Mas sabemos que não é bem assim que essas respostas acontecem.

Talvez por que na educação física não compreendamos bem o que vem a ser a percepção sensível além dos cinco sentidos. Retomando a antropologia dos sentidos, sobretudo, a comunicação refinada entre o gesto e a palavra, parece que fazer exercícios não é apenas fazer uso dos músculos. Todo movimento humano é alento de uma percepção dos sentidos articulados, vividos, experimentados pela consciência como algo natural e *vivo*. Dessa forma, é possível compreender que o corpo não é uma reunião de órgãos justapostos, e a concepção de motricidade se refere à própria totalidade do ser humano. É por isso que diante de qualquer exercício físico, sentimos o corpo como estrutura global, como expressão do sujeito inteiro.

Portanto, não podemos estabelecer fronteiras entre o sujeito e o objeto quando a relação implica em enxergar corpo-motricidade como uma ação da consciência. A saber, seguindo a lógica das funções do corpo e seus órgãos, a atividade física permite que *eu* saiba a posição de cada um dos meus membros e todo o esquema corporal em que eles estão envolvidos. De acordo com MERLEAU-PONTY (1994), temos aí uma nova maneira de compreender a estrutura do comportamento motor.

Com base nessas premissas, podemos perguntar de que maneira o corpo pode ser considerado *objeto* de estudo da educação física. Se, como afirma MERLEAU-PONTY (p: 154), *o sujeito em movimento é seu corpo, e a sua potência de um certo mundo*, seria possível afirmar que a motricidade, tida como algo imanente ao homem, *é o objeto da educação física?* .

Embora a antropologia permita afirmar que o corpo e a motricidade são fenômenos integrados no ser humano, a história da educação física descreve as relações do movimento humano como categorias pedagógicas e a relaciona com a educação, a higiene e a saúde, oferecendo dados para a formação de um conceito de prática atrelado à percepção do corpo como objeto, porém sem qualificar o sujeito desse corpo.

Ora, diante da necessidade de dar sentido à corporeidade e com isso visar à motricidade como linguagem e expressão da vida, percebemos a falta, nos relatos históricos, de pensamento pedagógico que possa contribuir para essa concepção. Para que a corporeidade e a motricidade possam fazer sentido na história e confirmá-la como fonte de referência para um projeto antropológico na educação física, é necessário descobrir também os aspectos pedagógico e antropológico dela. Certamente, isto será contribuição importante para a cultura da educação física, para o sentido de corpo e de motricidade e para a pedagogia das práticas corporais.

1.5. Educação física e seu sentido ao longo da história

As fontes históricas que indicam formas de investigar o homem tomam o tempo como o eixo central da suas referências, em todas as áreas de conhecimento, cada qual com suas estratégias para encontrar caminhos abertos flexíveis para obter respostas para as múltiplas indagações sobre a condição humana.

A história, como a compreendemos aqui, no sentido do senso comum, apenas trata de relatar o que foi a educação física em diferentes épocas, cada qual com seu referencial educativo, vinculado às concepções de época, sua natureza sócio-política, filosófica e econômica.

Assim, podemos compreender um relato histórico e nele firmar nossas convicções, escolhê-las e buscar as explicações para fatos do passado. Tal conduta serve de roteiro para a compreensão de como a educação física se situa no universo contemporâneo. As fontes históricas, mesmo que de forma simples, indicam caminhos para a reflexão. Como diz LYOTARD (1986, p. 94), *“sempre há uma via*

aberta em direção ao passado, anterior ao trabalho da ciência histórica: são os próprios sinais que nos abrem essa via; passamos imediatamente desses sinais ao seu sentido". Portanto, pela via da história, à maneira como aqui a entendemos, partimos ao encontro de uma cultura aberta, que poderá, na medida do próprio tempo, ser reconstituída e resgatada pelo debate e pelo trabalho de reflexão.

A história sempre nos trouxe algo fundamental para a leitura de um fenômeno. Na busca da compreensão da motricidade humana, não podemos deixar de descrever fatos que revelaram uma cultura dos exercícios ginásticos e, dentre eles, os que deixaram um legado conceitual, na sua diversidade e formas de interpretação.

Conforme DE GENST (1949), os movimentos ginásticos qualificados como *escolas* surgiram a partir do século XIX. Essas escolas se denominaram Movimento do Centro, Movimento do Norte e Movimento do Oeste. Estas escolas, com seus respectivos representantes, parecem terem posto as bases da educação física que hoje conhecemos.

Em cada um dos movimentos ginásticos do século XIX, o corpo em movimento, as atividades físicas, o exercício físico, as práticas corporais, e qualquer outra manifestação deste gênero são compreendidos como atos do organismo humano em busca da vida. Esses movimentos se transformaram em espetáculos ginásticos plurifacetados que reinavam como projetos pedagógicos e profiláticos nas escolas, institutos, campos esportivos e nos quartéis. Em princípio, podem ser descritos como *Movimentos Ginásticos* regionais, originários da necessidade de organização pedagógica do movimento humano, como manifestações de natureza artística, rítmica, pedagógica, técnica e científica. Essas tarefas se formalizaram como uma espécie de atividade física conduzida pelos pedagogos ou pelos médicos.

Na dimensão em que as escolas ou institutos se organizavam, pareceu existir diferença entre os termos educar, treinar, ensinar técnicas corporais e motoras para todas as idades e classes. Curiosamente, assim como hoje, o movimento humano não se delimita por diferenciações de ordem metodológica - ou, como dizem os

professores tradicionais, *métodos de ginástica* -, mas, sim pela referência ao conceito de *“fazer exercício é mexer os músculos”*. Essa afirmação levou atletas, ginastas, atores ou bailarinos a entenderem que no ato de mexer os músculos constata-se que *todo mover corporal é humano e necessário*.

Com base nessa constatação e nos diferentes termos predominantes De GENST descreve as escolas e seus protagonistas. Thomas Arnold (1795-1842), caracterizando o esporte, a dança e formação de caráter. A escola alemã e austríaca com J.B. Basedow (1723-1790) e Guts Muths (1759-1839), Ludwig Jahn (1778-1852), inicia a conceituação da ginástica como processo de higienização, saúde, sem deixar escapar a intuição de filtro étnico e o espírito guerreiro. A escola sueca influenciada por Fie Frans Nachtegall (1777-1847) e Pedro Henrique Ling (1776-1839) cria e enfatiza os movimentos conduzidos e a formação postural e estética, caracterizando o rendimento humano no sentido orgânico mais profundo. A escola francesa, com a clássica tendência médica de Esteban Marey (1830-1904), Farnard Lagrange (1845- 1909), Philippe Tissié (1852-1935) e George Demeny (1850-1917), inspira o método de George Herbert (1875-1956), que reúne todas as premissas das tendências anteriores e, na tentativa de universalizar os conceitos ginásticos, dá uma configuração à ginástica como sendo a da educação física na formação humana geral.

A documentação e as referências que contam a trajetória do sentido prático da ordem ginástica não foram capazes de formular uma cultura da prática corporal consistente. Descrever o fato histórico, como fez De Genst, em cada época, em cada região, e em função de cada menção historiada não sustenta a instalação da sua cultura.

As profundas transformações de natureza econômica e sócio-política levam à expressão do corpo humano como instrumento de ação de trabalho, uso das capacidades físicas para o esporte, lazer, culto a saúde, curas, etc. Indistintamente, da exploração de habilidades motoras grosseiras ou refinadas tanto para manuseio de armas, utensílios, objetos das artes, o sentido da motricidade humana já poderia estar sendo representado independentemente de qualquer corrente ideológica, filosófica ou mesmo das religiões tribais (ULMMAN, 1977, p. 238).

Esse conjunto de transformações no comportamento das pessoas se refere ao tempo dedicado ao trabalho e ao lazer (ainda não configurado como conteúdo da educação física), à aplicação de horas para dedicar-se aos estudos escolares e começa a conduzir as instituições a certa necessidade de combater o já conhecido sedentarismo.

As competições esportivas, o estímulo aos diferentes modelos de jogos, as modalidades esportivas de rendimento e a evolução no conceito de estética, relacionada com a saúde e higiene, também contribuíram para a emancipação do conceito de educação física.

O conjunto de todas essas especulações de ordem pedagógica, de certa maneira, está representado, nos dias de hoje, nos conceitos de atividade física, beleza, saúde, esportes, qualidade de vida.

Os estudos de VAN DALEN et al. (1953) reforçam a importância que um volume extenso de manuais de ginástica e métodos têm para a reconstrução da história, constituindo o acervo documental que hoje conhecemos.

Nessa busca, porém, a perspectiva cultural do uso do corpo e do movimento humano ainda permanece carente de uma história que possa motivar a reflexão. As referências históricas acima indicadas reforçam a confusão conceitual sobre o que é *ginástica ou educação física: um método de ensino de exercícios ou uma modalidade de esporte?*

Os autores citados anteriormente, e que, podemos dizer, *fazem parte* da literatura da educação física universal, revelam o ecletismo e o generalismo da prática da ginástica predominante na literatura atual da educação física.

Nesse pluralismo conceptual sobre educação física, abrem-se idealismos educativos, com o caráter de uma disciplina com identidade e legitimidade. Porém, seus conceitos, emprestados da medicina e da pedagogia vêm com pregações educativas, mais do que como conceitos vindos de uma extensa e rigorosa literatura que pudesse sustentar o eixo epistemológico de uma área da cultura. Segundo

ULMMAN (1977), os discursos teóricos na educação física se confundem com conceitos da educação formal e a questão da prática de exercícios fica submetida e controlada pela ordem dos médicos. Mesmo assim, a educação física já era assistida por um conjunto de idealizadores e professores com mentalidade de catedráticos e com forte referência antropológica.

No XIX e início do século XX, período no qual a escola já diferencia educação física de educação, a formação de professores já dava competência para ministrar aulas de educação física, e já eram considerados *cultos* e de capacidade intelectual refinada. Ao contrário do que possa parecer, a relação histórica entre educação e educação física, dentro da cultura geral, já possuía semelhanças pedagógicas como os conceitos de aprendizagem, disciplina, adaptação e treinamento. Será essa premissa que inspirará futuros conceitos do conhecimento interdisciplinar, sobretudo aqueles que aproximam a educação física às análises científica, filosófica e artística.

Nesse sentido, o argumento histórico que descrevemos valida-se, ao identificar o sentido da educação física para a cultura geral. É possível enxergar, pelos historiadores, algo relativamente claro quanto ao saber dos professores de educação física. Pensar e fazer exercícios, sejam esses exercícios para qualquer finalidade, são categorias de busca de conhecimento. Mesmo porque o culto à prática de exercícios sempre esteve sob o signo de instrutores, caudatários de algum tipo de formação. Ao pensar a prática de exercícios, mesmo que sob tutela política ideológica, pensava-se numa cultura do corpo. E nos parece que é essa condição que fica como a mais importante na formação da cultura da educação física.

Há nessa análise, sobretudo dos profissionais da pedagogia, como cita LANGLADE (1970), uma capacidade de reflexão em sentido histórico relativamente rigoroso. A questão *educação física, ginástica, dança e recreação* torna-se um projeto. A formação de professores ou instrutores mediada por documento ou relatos, modelou aqueles que viam no corpo e no movimento um projeto educativo.

Hoje, no universo contemporâneo, repensar o projeto da educação física cultura significa investir na gênese, num sistema ou modo de pensar sobre o corpo.

Não apenas como agente motor, mas também como agente social em *atividade* permanente. Essa perspectiva é a que nos inspira para encontrar um sujeito e não um objeto que pratica exercícios. A história da formação profissional e acadêmica, no entanto, só se sustentou por ter permitido enxergar o corpo como objeto de estudo da educação física, enquanto o sujeito se tornou apenas um praticante de exercícios e nada mais.

Não se pode esperar um discurso sobre a educação física no Brasil que escape da influência das escolas européias que permearam toda a formação intelectual e formal do professor brasileiro de educação física, nos séculos XVIII e XIX. Essa versão educativa das práticas corporais viria a exercer um padrão ginástico típico das tradições pedagógicas da educação formal. A rigor, a história da educação física no Brasil é diretamente proporcional à história escrita e contada na Europa (BETTI, 1992).

Estamos bem representados por estudiosos da educação física? Temos ou estamos sintonizados com um conceito de educação física em que todos os esforços se direcionam para encontrar uma atividade que seja tema para o homem e atinja os objetivos do ensino da educação física?

Hoje, é possível propor um novo conceito para a educação física e compreender sua essência como cultura, o que acarreta conteúdo polissêmico sobre a motricidade, que transcende o conteúdo das práticas corporais formais. Um conteúdo que permite a reflexão sem que tenhamos que perder o referencial da educação física.

1.6. Educação física, a profissão

Começar um estudo sobre a educação física na perspectiva da cultura corporal não parece ser uma tarefa fácil, sem que tenhamos definido o que estudar. Tal condição nos deixa tão interessados quanto na dúvida em relação ao objeto de estudo. A questão da identidade e da legitimidade volta a ser o pano de fundo. O conceito de educação física, como profissão, passa pelas vicissitudes do cotidiano e

da legalidade, razão pela qual traz conseqüências quanto a delimitações do saber e da competência, no campo institucional.

Como descrevemos anteriormente, a história mostra a cultura da educação física talvez como tão refinada quanto o discurso de qualquer outra área. Destacamos ULMANN (1977), por entender que o autor traz contribuição relevante, ao escrever quase um tratado: mais que uma visão meramente documental, revela uma educação física como doutrina. Talvez seja o primeiro relato histórico em que a problemática do corpo se vincula à problemática da necessidade da filosofia para a educação física. Para ULMANN, educação física é um acontecimento cultural.

Essa prerrogativa histórica deu embasamento teórico para tentar criar o conceito de disciplina acadêmica. Os precursores dessa idéia logo obtiveram adeptos importantes, teóricos da área, os pioneiros vindos da tradição norte americana e vinculados à visão científica do mundo, sobretudo quando os temas a serem investigados tinham diferentes níveis de análises e cujos estudiosos vinham de diferentes formações acadêmicas.

Em meados dos anos sessenta, o pioneiro dessa perspectiva de investigação foi HENRY (1964), que propõe estudar o homem em movimento. Em sua tese, afirma ser a educação física um corpo de conhecimento que especifica uma categoria prática cujo objetivo é estudar a performance humana e suas diferentes implicações teórico-práticas. Na seqüência, RARICK (1967) vem confirmar essa proposta, estabelecendo a relação de temas do movimento humano com conhecimentos específicos, como os aspectos fisiológicos, psicológico, sociais e assim por diante - talvez a primeira impressão teórica daquilo que viria a ser a visão conceitual interdisciplinar.

Seguindo a tradição americana da busca de identificar o objeto de estudo numa visão científica do problema, pesquisadores como ROSS (1981) dão ênfase ao sentido objetivo na sua análise: *saber o que estudar*. De fato, esses autores apresentaram importantes indicadores da visão científica da educação física, tanto na abordagem fisiológica, quanto nas pesquisas em ginástica, frisando os aspectos

educacional e pedagógico. Esses trabalhos influenciaram outros, como o de ZEIGLER (1982).

Talvez tenha sido o de BROOKS (1982) o trabalho mais significativo, seguindo a perspectiva interdisciplinar da educação física. Na tentativa de fundar uma estrutura de conhecimento específico da educação física, BROOKS relata que seu conteúdo adveio de um conjunto de temas relativos a conceitos que se formaram a partir de outras disciplinas. Uma derivação de caráter interdisciplinar, mais parecendo sub-disciplinas cuja base de formação de conhecimento são de outras áreas como da medicina, da física, da história e mesmo da pedagogia. Tal conceito repousa na escolha de *disciplinas matrizes* configurando um leque ou escopo de conhecimentos agregados que formarão a nova área. Brooks constata, em seu trabalho, que ainda há uma tendência de ser a educação física um conjunto de disciplinas que nasce dentro de sua própria característica; isto é, na relação corpo - movimento humano. Sob esse aspecto, diz o autor que os temas são de natureza interdisciplinar. Assim, disciplinas como fisiologia do exercício, aprendizagem motora, sociologia do esporte, filosofia da motricidade seriam conteúdos exclusivos da educação física e aí estariam seus fundamentos; surge, assim, no domínio da educação física, o conceito de *objeto de estudo*.

No Brasil, autores interessados nas questões da educação física enquanto atividade acadêmica, também com forte tendência da visão científica, buscam definir a natureza da investigação em torno do objeto de estudo, reforçando a tendência à objetividade conceitual. O estudo da cultura da educação física no Brasil, seguindo a tendência científica, revela autores em cujas obras o corpo e o movimento humano constituem o objeto de estudo. Nasce daí um referencial importante para ser investigado, ampliando a natureza conceptual da educação física enquanto problemática cultural. Dentre esses autores, podemos destacar os trabalhos de TANI et al. (1988), que oferecem uma abordagem teórica com fundamentação científica, cuja base se firma sobre a visão sistêmica do homem. Tani e colaboradores e dão significativa contribuição para determinar a função científica, abrindo espaço para constituir métodos e conteúdos da complexa relação entre teoria e prática

envolvendo desde a questão mecânica, até a psicológica e antropológica. Tais trabalhos podem ser considerados o marco intelectual da educação física, com tendências a reorientar o sentido e a dinâmica das práticas corporais e a relação conceptual entre educação física e ser humano.

Nessa seqüência, começa a ser organizado o conteúdo interdisciplinar da educação física, que vem influenciando toda uma legião de pesquisadores de educação física e de práticas corporais que se haurem em contribuições relevantes de outras áreas como da sociologia, da psicologia e da pedagogia. Talvez seja por essa razão que não podemos acreditar haver um único sentido ou metodologia para traduzir concretamente a concepção de educação física como disciplina acadêmica.

Essa idéia pode parecer uma transgressão disciplinar, porém devemos ressaltar o auxílio que a história e a antropologia podem oferecer à questão da corporeidade e motricidade na cultura, e, sobretudo, o papel da filosofia dentro da educação física.

Fazer uso da filosofia ou da ciência, entretanto, como reflexão sobre a educação física será um ato corajoso, além de polêmico e complexo. Não menos complexo e polêmico, será abrir o debate para questões subjetivas desta interação com outras áreas correlatas. Ação esta que reconhecemos estar entre o conceito e a natureza da prática, entre o discurso e a ação, entre a motricidade e a linguagem. A rigor, haverá necessidade de reorientar conceitos sobre temas já tradicionais na educação física, como os já consagrados pela fisiologia, pela biomecânica, pela aprendizagem motora, dentre outras categorias.

Na cadeia de significados, essa complexa e evidente estrutura do corpo em movimento que aceitamos chamar *educação física*, demonstra ser uma prosa, tão fortemente diagnosticada como fez MERLEAU-PONTY (1969, p. 51^{*}): "*Le prosai que se borne à toucher par des signes convenus des significations déjà installées dans la culture*". Assim, nos próximos capítulos, pretendemos colocar em prática a reflexão

sobre as contradições entre a motricidade e a ciência que a ela confere identidade e legitimidade conceitual. Talvez seja possível compreender melhor o pensamento ou o juízo do filósofo prático: mover o pensamento como se move o corpo. Pois tanto a filosofia quanto a motricidade não são temas herméticos, *pensar e mover* são categorias correlatas, diz Merleau-Ponty: um *pensamento do corpo* e sua extensão em corporeidade, gerando, conseqüentemente, outros sentidos das práticas corporais.

¹¹ Tradução das palavras de Merleau-Ponty "O que é prosaico, já são signos, marcam e expressam significados, já estão instalados na cultura." Palavras na íntegra in: Merleau-Ponty, M. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969, p. IV.

CAPÍTULO II

Motricidade, Ciências e Contradições.

No capítulo anterior, demos algumas referências sobre a questão da *educação física* e sua abrangência cultural, no tangente à natureza prática e aos conceitos que deram suporte para que seja considerada área de conhecimento e atividade da cultura. Vimos a condição da polissemia como forma de enxergar a multiplicidade de sentidos da categoria prática. Neste capítulo, na tentativa de formar um eixo epistemológico, veremos a questão da corporeidade e da motricidade sob a visão da ciência e as contradições que aí são geradas. Veremos, também, as diferentes concepções que podem representar a ciência da motricidade, sobretudo, na tentativa de estabelecer referências sobre o que a educação física significou para a visão *científica*.

A condição motora do homem, no seu conjunto e na sua estrutura, traz uma cadeia de significados para a cultura e para a educação como um todo. Como pudemos ver, a educação no seu sentido pedagógico, deu um impulso para que pudéssemos entender o sentido do corpo e o sentido da motricidade para relevar a questão da prática cultural.

Vimos também que, nos anos oitenta, a visão fisiológica e biomecânica tornou possível criar conceitos sobre a atividade da educação física através de conteúdos organizados em conceitos científicos, como objeto de estudo. As organizações taxionômicas referentes aos estudos de habilidades, destrezas, capacidades físicas, tanto do ponto de vista acadêmicos quanto do conteúdo da profissão, foram ponto importante para direcionar a prática em todos os campos de atuação profissional. O estudo da educação física como área de conhecimento deu um salto de qualidade e, com pesquisadores de peso, tomou a ciência como ponto de referência.

É possível pensar, entretanto, que a relação teoria-prática parece limitar-se à questão do aspecto físico, com bases técnico-científicas; e que nem sempre se formam conceitos diretamente observáveis nas disciplinas consideradas bases, tais

como: aprendizagem motora, fisiologia, biomecânica, das quais derivam todas as outras que completam o conteúdo geral. Podemos dizer, todavia, que tais disciplinas formam um corpo de conhecimento básico sobre a educação física, como interpretam SIEDENTOP (1972), SEAMAN (1982), BROOKS (1982), e LAWSON (1992). Embora esses autores mostrem que tais estudos estão ligados à questão pedagógica e educativa, o uso do corpo e das práticas de exercícios se expande para outras áreas de interesse geral, como sugere a teoria da motricidade humana. Um tema tão complexo, no qual a questão pedagógica transita incessantemente entre formação e transmissão de cultura, o foco científico parece reduzir a *educação física* à “educação do físico”.

Ora, sabemos que educação é algo abrangente e que o físico não se reduz ao organismo humano. Educar o físico parece limitar o conceito de educação física por aquilo que ela representa, portanto, diante de um referencial cultural, na qual a própria pedagogia nos oferece conhecimentos seguros sobre a prática, não seria coerente educar o físico sem educar o ser humano na sua totalidade. Essa condição de educação talvez seja o primeiro passo para a compreensão da corporeidade como *estrutura* e da motricidade como linguagem. Tal conduta implica superar o dualismo, procurando a unidade na totalidade do corpo humano; sobretudo, considerando outras linguagens que compõem a vida prática. Tal perspectiva nos oferece uma visão ampla que a perspectiva científica biológica do corpo parece não contemplar.

Não há verdades prontas tanto na ciência como na filosofia que possam alcançar explicações de tudo e de todo o conteúdo da educação física. Há, porém, a necessidade de investigar a prática de exercícios, sobretudo a questão do uso do corpo, e não apenas pela via da ciência. Consideramos ser importante compreender melhor a teoria dessas práticas e de que maneira ela se estende à prática. Sabemos que o simples fato de estarmos nos movendo, seja por que motivo for, não é suficiente para denominar tal prática de educação física; porém pode ser o *sentido* desse movimento que nos leva a *pensar* sobre a prática e, daí, sobre a relação de múltiplos sentidos (como vimos anteriormente) fundamentando boa parte daquelas

atividades que desempenhamos na vida. São formulações conceituais, advindas da vida comum das pessoas que as fazem crer que estão praticando alguma coisa, porém isto não serve de apoio teórico para a ciência da *educação física*.

Parece-nos que a ciência da motricidade - como recriação conceitual para garantir um corpo de conhecimento seguro e com identidade própria -, não deu conta das necessidades de engajamento da educação física com os estudos acadêmicos e, sobretudo, com a cultura geral, mesmo porque, como veremos adiante, a questão *o que é educação física?* ainda está na pauta dos pesquisadores. Na iminência de ser a educação física um corpo de conhecimentos consagrados e legítimos, a visão científica do problema parece não ser o único caminho para a organização da identidade e legitimidade dos conhecimentos. É necessária, também, a reflexão filosófica, que permite a aproximação da prática com a teoria.

Há tempos, discursa-se sobre ciências e educação física¹. Já no final dos anos oitenta e meados nos anos noventa, nossos pesquisadores postularam a questão *o que é educação física* como tema de estudo. Esse problema implica muitos referenciais que escapam à visão científica isolada de outras visões que existem para aqueles que se dedicam à reflexão. No Brasil, foram BRACHT (1995) e TAFFAREL (1994), entre outros, que indicaram a reflexão não apenas sobre conteúdos, mas sobre a condição sob a qual a educação física contribui para formar pessoas críticas e com capacidade física, tanto quanto intelectuais para tratar da educação total, sobretudo, participando e se interessando pelas práticas sociais. Ainda, PEREIRA DA COSTA (1996) e FARIA JR. (1977), entre outros, levantaram a questão curricular e seu engajamento com outras categorias de pensamento pedagógico da educação relacionadas às disciplinas de formação humana.

¹ Uma publicação especial da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, em documentação publicada em Setembro/1998, fez uma coletânea de artigos referentes à comemoração de 20 anos do CBCE, que, de maneira indireta, reporta o conhecimento sobre a Educação Física no período. Tal repertório de temas acerca da Educação Física nos põe, praticamente, o sentido do saber sobre a área e sua contribuição para a cultura.

Também já se refletiu sobre dimensões sociológicas, filosóficas, históricas, entre outras áreas da cultura ditas emancipadas, para contribuir com a estruturação do conceito de educação física.

Cabe aqui, no entanto, uma reflexão importante sobre ciência, método e pesquisa: tendo a intenção de pensar temas polêmicos, surge a necessidade de inserir, nestas reflexões, a questão filosófica do conceito de *prática rigorosa*.

Em face do rigor que a própria ciência criou, por que não focalizar a educação física como saber e conhecimento para o homem que exercita o corpo inteiro, aquele homem total que as teorias educacionais tanto sugerem existir? Esse é o espaço que talvez procuramos como pesquisadores do saber e do conhecimento sobre educação física. Se possível for, aceitando o desafio para localizar o saber e o conhecimento que nos permitam sentir tanto quanto pensar e fazer educação física. Assim com podemos aceitar o exercício físico como metáfora viva, o que abordaremos nos capítulos futuros, na qual a capacidade e a liberdade motora também podem ser interpretadas como forma de sentimento e expressão.

2. 1. A crise da ciência e o pensamento para a motricidade humana.

A crise do mecanicismo, gerada pelo pensamento de uma filosofia da ciência quase humanista, liberou o pensamento científico de suas certezas. KUHN (1982), sob o signo da inquietação intelectual e sem perda do diálogo objetivo, fez a comunidade científica enxergar a crise, ou a estagnação das descobertas científicas. Nasce do pensamento do autor, um olhar mais apurado para o futuro da ciência. Um olhar para outros edifícios de conhecimentos, o que o autor interpretou com sendo novos paradigmas. A necessidade de revoluções na ciência levou à reflexão mais profunda, talvez um retorno à filosofia da ciência ou mesmo à revolução paradigmática.

Não parece ser impossível ou impróprio pensar na relação educação física e paradigma. Seguindo Kuhn, se a ciência está em crise e há a necessidade de mudança de paradigma, para o caso da educação física, há a necessidade se não de

uma revolução paradigmática, pelo menos de reflexão sobre o problema. Diante da conduta científica que conhecemos, mesmo alertados pelas limitações das verdades e certezas absolutas, a questão de um corpo de conhecimento legítimo para a educação física ainda esbarra nas incertezas científicas.

No rigoroso entendimento de cientistas e filósofos, em momentos oportunos que exigem reflexão mais cuidadosa sobre a ciência e a humanidade, vimos ser impossível observar, pensar, refletir, conjecturar sem incluir a preocupação com o bem comum. Assim parece ter sido o nascimento do pensar científico e filosófico (MORIN, 1990 e BUNGE, 1984). Ambos os autores dão um tratamento filosófico à questão da ciência, somam a ela o pensamento reflexivo que sugere e imprime à ciência aspectos esquecidos como observação com rigor e seletividade, capacidade de sentimentos éticos nas experiências e a procura de fenômenos da natureza e valores humanos como temas inseparáveis.

Retratar a força do conhecimento é uma lembrança fundamental e que nos leva à reflexão, afirma ZIMAN (1981). No relato do autor, no final do século XIX, a física clássica de Newton apresentou um modelo de ciência como edifício acabado. Maxwell unificou eletricidade e magnetismo, e o triunfo fez elevar a auto-estima do pensamento científico. Segundo Ziman, foi o olhar clínico, sonhador, subjetivo de Einstein que fez do espaço e do tempo algo subjetivo, e foi a subjetividade de Einstein que fez a revolução paradigmática. Para ilustrar esse raciocínio, para aqueles que desejavam dominar a natureza como desejavam os físicos conservadores, vemos aí uma espécie de *susto* antropológico. Outra ilustração, segundo a história, é a subjetividade de Kepler, que contemplava o mundo como renascentista, com o pensar artístico, e viu nas harmonias das esferas a explicação menos matemática e mais artística da dinâmica astronômica do universo.

Por um lado, nossa ciência já não nos leva a compreender a natureza em termos de submissão. Por outro, assistimos à tomada de consciência dos perigos ecológicos que ameaçam o planeta e da nossa responsabilidade quer em relação a natureza, quer em relação às outras civilizações. “À *visão de um progresso quase*

fatal, sucedeu um sentimento de inquietação e dúvida, que estou convencido, é o sinal do período de transição que a humanidade atravessa” (PRIGOGINE 1990, p. 09).

Seria a terminologia *ciência da motricidade humana*, ou qualquer mudança terminológica, uma condição fundamental para redefinir e conceituar o conceito de educação física, e desse conceito gerar a abertura para a reflexão?

Na motricidade que conhecemos nas nossas relações com o meio, à luz de uma percepção rigorosa como o faz MRELEAU-PONTY (1994), toda motricidade é *atividade da consciência* e essa, a natureza mais visível e singular da qual o homem faz uso. Ou, como observa MAUSS (1974), há um comportamento motor primário, cuja referência à motricidade representa um ato tradicional e eficaz para a exploração do meio e cumprimento de tarefas básicas para manutenção da vida. Diz Mauss que a capacidade instintiva é traço legítimo da espécie humana, antes de se transformar em ato cultural. Podemos dizer que é o primado antropológico já discutido no capítulo I.

A realidade das nossas potencialidades físicas e todo um repertório de atitudes e comportamentos motores nos fazem compreender que há outras potencialidades menos assistidas na motricidade humana. Potencialidades que são expressas não como dados científicos, mas como conteúdos de significação e expressão. Quanto à corporeidade e à motricidade ocultas no ser humano, sabemos *como* somos impelidos a mexer os músculos, mas ainda não sabemos o *porquê*. Assim é a relação entre o ser humano, o brincar e a brincadeira, a dança e o dançar. Seria difícil compreendermos que estamos ‘jogando’, ao pensar ou ao sentir? Sentimentos e emoções são partes ou um todo do corpo?

Para tal reflexão, adentraremos o campo de investigação em que vemos a possibilidade de tratar o assunto mediado por outras maneiras de ver a ciência. Para isto, ao tratarmos da ciência da motricidade, tentaremos verificar o alcance da ciência da natureza como unidade de todas as outras, sem o pré-conceito. Seria essa a pré-condição para aproximar a corporeidade humana da filosofia da ciência,

e, para a educação física, o elo que talvez esteja oculto na nossa visão de filosofia. Não seria exagero ou erro de reflexão tentar buscar outras visões de *ciência* que nos devolvam a intuição, a subjetividade, para que o debate sobre educação física nos permita repensar paradigmas.

2. 2. A motricidade humana e outras ciências

No mundo contemporâneo, a prática da educação física tornou-se uma paráfrase do cotidiano, se não por evidência lingüística, pela *frase* que se formou pela conotação que expressa: não parece difícil compreender que, ao dizermos *educação física*, optamos por identificar uma atitude, uma relação entre a natureza de uma atividade prática e o conceito que a sustenta. Não seria equívoco, tampouco, compreender o uso do corpo e do movimento esportivo, ginástico, expressivo e lúdico como referência a um conteúdo, cuja estrutura e conjunto possuem vínculo com o sentido da vida prática, fazendo-nos compreender que se trata de atividade da educação física. Ou seja, em qualquer *prática* que façamos, há uma conotação clara daquilo que estamos fazendo. Portanto, fazer educação física não é uma expressão no singular.

Como colocamos anteriormente, tanto no mundo como no Brasil, manifesta-se a tendência de pensar sobre a questão da prática por meio de um acervo de conhecimentos constituídos, e, de antemão, pelo viés da interdisciplinaridade. Na prática, essa condição já parece existir: como dissemos no capítulo I, a antropologia histórica nos dá a tradição e a ciência nos oferece o eixo epistemológico; e a própria educação física tenta organizar conteúdos e operar profissional e academicamente na área de conhecimento. Nessa mescla, poder *confrontar* tendências é tão importante quanto necessário, é fundamental. Essas confrontações nunca são tardias, elas sempre surgem em momentos de crise, e parecem seguir o fluxo natural da reflexão, tanto para tentar superações quanto entendimento, o que só enriquece o corpo de conhecimento constituído.

Retomemos o tema da *identidade e legitimidade da educação física* por outro caminho: o caminho da busca do eixo epistemológico ou da matriz disciplinar que

permite explicar sobre a possível sustentação da identidade científica ou mesmo filosófica da educação física.

Alguns autores, no Brasil, têm feito grandes trabalhos que podem ser referência conceitual, com conteúdos próprios da educação física, e que podem ser estabelecidos como de reconhecimento acadêmico e profissional, com alcance para a identidade e a legitimidade tão necessárias à educação física. Destacaremos aqui apenas duas correntes, as mais atraentes e que contribuíram para a estruturação dos conteúdos da educação física.

A corrente sistêmica, idealizada há algum tempo, nos anos oitenta, em que o trabalho de TANI (1995) é esclarecedor. O autor entende por educação física um conjunto de conceitos sustentados pelo modelo sistêmico, em que a mudança de paradigma se sustentaria pelo escopo disciplinar intitulado *cinesiologia*. Com vertentes segmentadas e subdivididas entre modelos teóricos, sustentados pelo conceito de pesquisas básicas e aplicadas, Tani desenvolve o projeto educação física com base no modelo sistêmico de Bertalanffy (1977) e com inspirações conceituais de ciência e desenvolvimento de BUNGE (1981). Nasce dessa referência, um modelo a ser amplamente sustentado por grupos de pesquisadores que adotam esse paradigma para se orientarem em pesquisa sobre educação física. Bunge indica uma teoria científica que poderia dar suporte à identidade da educação física. Segue a lógica da ciência, na qual deveríamos entender como área de pesquisa tudo que estivesse sob a responsabilidade do universo acadêmico científico e tecnológico. Segundo o autor, residiria aí a mudança de paradigma.

Não menos atraente, é a outra vertente de natureza investigativa inspirada também na visão sistêmica, mas sob a ótica da sociologia. Com ousadia intelectual e competência, BETTI (1992) desafia a versão científica ao criar, no âmbito da sociedade, a Educação Física como prática relacionada à estrutura social do mundo. Um avanço, poderíamos dizer, por ter sido talvez a primeira obra sobre educação física que abre perspectivas para a mesma como fenômeno cultural com abordagem sociológica. Entende o autor que, sob o princípio de um modelo sistêmico, toda rede

de conhecimento sobre educação física tem um fluxo teórico e prático que pode ser explicado por meio do sistema sócio-cultural onde a autogestão das estruturas reverte-se, adaptando e reequilibrando seu conteúdos e conhecimentos em níveis hierárquicos diferenciados, cada vez mais complexos. Tal modelo, também inspirado em BERALANFFY (1977), vigorou e inspirou novas obras do mesmo autor que enfatizam a abrangência de recursos teóricos que poderiam fortalecer e sustentar o paradigma sócio-cultural nas pesquisas em educação física. Assim, todo um instrumental teórico parece nascer e tornar-se corpo de conhecimento teórico sobre a educação física.

A abrangência do tema e a inspiração de competentes investigadores penetram com profundidade na condução de um processo que a investiga. Tanto que, quando se trata da formação de conceitos, na partilha de idéias, tenta-se estabelecer vínculos conceituais entre educação física e outras áreas de conhecimento.

Ainda outra tendência vem acrescentar a vertente filosófica importante aos conceitos de educação física, . Talvez a primeira versão filosófica, a que trata dos conceitos de práticas corporais como filosofia: VIEIRA DA CUNHA (1987), sob influência de PARLEBAS (1981) foi determinante para a estrutura conceitual desse discurso. Vieira da Cunha foi o precursor do conceito de *mudança de paradigma* na educação física. Também precursor da relação entre educação física e cultura da prática do ponto de vista filosófico de Merleau-Ponty. O autor considera a mudança de nome algo importante para a abertura de frentes de reflexão. A questão teoria-prática, no discurso de Vieira da Cunha, diagnostica o *porquê* e o *como* fazer das práticas corporais um acervo cultural.

Neste universo intelectual, a educação física abre-se à cultura como conceito cujo conteúdo parece ingressar no universo das pesquisas científicas interdisciplinares: psicologia da motricidade, filosofia da motricidade, sociologia da motricidade, dentre outras áreas. Se os conceitos se abrem em perspectivas interdisciplinares, ainda assim não há uma base teórica única que possa ser

considerada o eixo estrutural sustentador da ciência da motricidade humana como única via. Há opiniões polêmicas e divergentes, áreas dispersas e conflitantes.

Entendemos, pois, que não se pode consagrar de maneira apressada uma concepção científica de qualquer área sem que esta seja fruto de longo trajeto intelectual e de resultados somatórios de conhecimentos legítimos e consagrados. *Não há condição para inventar ciência de última hora*, diz BUNGE (1984). Ficaria a cultura da prática de um lado, e a educação física do outro. Tomar por empréstimo o conhecimento precioso e inequívoco de áreas consagradas, e, numa última hora, ajustá-las como se fossem conhecimento sobre educação física, não parece ser uma conduta segura para consagrar a idéia de motricidade.

Surgem temas abrangentes e instigantes que inspiram à reflexão. A ciência, a arte, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, enfim, um conjunto de disciplinas que nos dá indicativos de terem vínculos com a questão conceitual da educação física, como, no nosso caso, a correlação entre corporeidade, motricidade, educação e educação física. Cabe aqui uma primeira reflexão: se existe alguma ciência ou filosofia que possa explicar ou fazer valer um conceito de educação física que contempla a humanidade e a educação do homem, este conceito ainda está por vir.

O que nos leva a pensar sobre educação física está na sua tradição, mais que como mero campo teórico. Não seria pretensão ou exagero pensar educação física como um projeto motor humano. Mas, para tal, é preciso reflexão sobre a crise da prática e suas contradições. O que de certa maneira já temos feitos, como por exemplo, a abertura acadêmica que permitiu encontrar outros campos epistemológicos independentes de qualquer visão científica ou filosófica fechadas.

Podemos, então, tentar aproximações filosóficas indicadas pelo pensamento da ciência da percepção e da dinâmica da antropologia filosófica de MERLEAU-PONTY (1975,1994)? Da primeira obra do autor, tomamos a questão do comportamento humano como *estrutura*, como dito no capítulo anterior: estrutura como unidade da totalidade, inseparáveis, simultâneas e congruentes nas ações do

corpo, da alma e da mente. Da segunda obra, a reorientação sobre o nosso aparelho perceptivo, o encontro do corpo com o mundo como unidades extensivas umas a outras. O corpo forma com o mundo uma única estrutura, porém, apenas podemos fazer essa comunhão ser visível se articularmos os sentidos e, para tal, temos de enxergar o universo por outros ângulos e formas.

Em outro momento, MERLAU-PONTY (1973) repensa a concepção de uma ciência para o homem, inspirado em HUSSERL (1965). Ambos sustentam a idéia de abertura para temas psicológicos, sob o prisma da compreensão que temos ao interpretarmos as questões humanas fundamentais. As discussões abrem-se no campo filosófico tanto quanto no científico sobre antigas oposições das categorias subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade, dados da natureza e fenômenos da cultura e a linguagem em suas expressões e significações. Essas discussões permitem aproximações com questões importantes para a educação física, dentre as quais, destacamos:

a) a objetividade e a subjetividade interagindo com a questão do corpo e da motricidade;

b) a questão entre a natureza e a cultura com fenômenos correlatos, como o instrumento de observação e de acesso à consciência como estrutura natural, e o discurso sobre o corpo, como extensão do mundo.

c) a questão do sentido de corporeidade e de motricidade como um encontro subjetivo entre categorias que se entrelaçam no momento de uma atividade física, tanto quanto numa atividade do pensamento, com interpretações de múltiplos sentidos (polissemia).

d) o problema de redescobrir a função da prática no sentido da linguagem e o que essa linguagem pode representar nas práticas corporais numa visão simbólica, sobretudo, apoiada no conceito de *retornar às coisas mesmas* (essência e evidência antropológica).

Essa partilha de situações é que permite o enlace entre ciência, filosofia e linguagem. Permite também superpor o olhar interdisciplinar com o olhar de múltiplos sentidos. Primeiro, a questão da ciência, depois a questão filosófica e de linguagem.

Reorientar a visão científica e filosófica não é uma tarefa fácil. No nosso caso, seria uma espécie de reorientação sobre como a questão da motricidade se ajusta como conteúdo ou fenômeno de estudo de muitas outras áreas. A educação física exige um olhar científico cuja referência permite uma abertura para a subjetividade, como, por exemplo, a questão da escolha social por essa ou aquela modalidade de esporte que assegura a identidade de uma cultura, de uma sociedade, ou até de uma comunidade. Outro ponto de referência teórica, com o qual tanto Merleu-Ponty quanto Husserl contribuem com novas formas de ver a ciência da motricidade, seria a dimensão que a linguagem pode alcançar ao percebermos o corpo como um *enlace* com o mundo. Este corpo deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, mas um sujeito de si para si, sem a dissolução interior-exterior. Esse *sujeito* observável, livre de fronteiras, reflexivo, sexuado, cujas condutas motoras podem ser expressas por significados, mesmo que nem sempre possam ser explicados.

Na educação física, os conteúdos referentes às práticas corporais oferecem uma cadeia de significações estreitas entre ciência e filosofia, tanto quanto significações nem tão lógicas, como é a atividade da dança e das funções lúdicas. Sem esse compartilhamento de conotações e denotações na ordem corporal e motora, poderá ocorrer, como já parece ter acontecido, separações entre duas correntes que se expandem em ângulos divergentes. Por exemplo, na escolha da área de concentração sobre estudos em educação física: uma corrente ligada à natureza sócio-cultural, outra corrente ligada à natureza biológica.

Parece-nos, aos olhos de uma *ciência rigorosa*, que essas duas vertentes podem conviver pacificamente no contexto teórico-prático. Essas vertentes se encontram na mesma dimensão, sustentadas pela idéia de que a cultura da educação física engloba a experiência e a reflexão como focos mútuos. Não há objetividade científica que possa ser tão simplista a ponto de destituir a subjetividade

da expressão corporal como meio de comunicação. Por outro lado, não há uma só expressão do corpo que não possa ser mensurada para a compreensão dos fenômenos biomecânicos, e, a partir destes, permitir a compreensão dos fenômenos psicológicos. Tal posicionamento filosófico imprime a cientificidade: é o que Husserl considera ser o *processo transcendental na ciência*. Tal transcendência é o que permite localizar um campo teórico coeso. Nossa comparação entre visões de ciência aqui reporta a Husserl - a filosofia como ciência rigorosa -, que entende filosofia e ciência como áreas não antagônicas, ou seja, a ciência pode ser pensada e a filosofia pode ser experimentada.

Investigar o homem em movimento é investigar a própria vida humana e não um privilégio do método da ciência. Consideramos ciência tudo o que pode ser explicado, mensurado, experimentado e identificado a partir da observação e intervenção do homem no mundo natural. Percebemos que a ciência dá a sua contribuição. No entanto, no rigor e na complexidade da motricidade e da corporeidade como fenômenos da vida humana, não parece ser ou ter sido tratada como forma de expressão, no sentido rigoroso do termo. Assim, como diria o observador mais radical da natureza motora do homem, parece que está faltando alguma coisa para ser esclarecida.

2. 3. Ciência ou poética da motricidade humana

O dualismo teológico que antecedeu a cultura grega inspirava a investigação das *deidades*, e delas extraía as explicações plenamente coerentes com a vida dessas comunidades. Saibamos nós que toda inspiração que motivou o pensamento lógico-formal nasceu da evidência mítico-poética. Assim foi com a filosofia, a ciência e as artes, com a linguagem e com a religiosidade.

Da natureza humana, em seu sentido mais puro, a corporeidade se confirma com o que MERLEAU-PONTY (1994) afirmou: somos corpo. A motricidade, conseqüentemente, segundo o autor, é a capacidade de movimento como expressão e sentido. No discurso: o homem, ao se mover diante do mundo e das coisas, com elas se mistura e nasce dessa correlação um novo sentido. Tal comportamento

motor não pode significar apenas uma frase solta em qualquer exercício ou habilidade, destreza ou capacidade de rendimento.

O comportamento motor deve produzir sentido assim como em quem fala com o os gestos, a corporeidade é evidente. Essa explicação que demonstra a afinidade entre o gesto e a fala, aproxima a lógica da motricidade com a poética que ela representa. Ninguém fala sem se mover, é um fato além da lei anatômica, é um fenômeno coreográfico singular, e a interpretação exige uma outra linguagem do *corpo próprio*; essa entidade, mais que uma cadeia celular, é uma fala em tom semântico e que a poética da motricidade aceita como argumento de reflexão.

Daí o recurso semântico seguindo a lógica das capacidades perceptivas de GALLAHUE (1982), cuja explicação científica se equipara com as expressões sensíveis dos estudos de MERLEAU-PONTY (1975). Para o primeiro, o rótulo biológico, seguro, explicativo, mensurável. E, para o segundo, o enlace do aparelho psicológico com o aparelho motor interagindo com toda a arquitetura expressiva, dando ao corpo a corporeidade, dando ao ato motor a motricidade. É nas condutas primárias, que encontramos nossos traços de maior contato com o mundo da vida. Seguindo a ordem poética da observação, de que maneira a ciência pode indicar uma educação física cujo tratado conceitual e visão prática do uso do corpo poderia ser semelhante a um *fazer educação física* como atividade poeticamente correta? Não seria justo pensar numa arte da motricidade sem corromper a lógica das condutas motoras no exercício de rendimento? Os conceitos de ciência e filosofia não poderiam estar mais próximos?

O que nos conforta é saber que a condição motora do homem educado a perceber o mundo com múltiplos olhares, permite a ele o recurso da linguagem, para que entenda as expressões físicas de maneira poética, metaforicamente condizente com o sentido de corporeidade e motricidade imanentes ao ser humano. É o visar antropológico pelo qual MERLAU-PONTY (1991) assinala que todo ato motor repousa numa ação de totalidade orgânica, cognitiva e afetiva. Treinando constantemente para sobreviver no mundo natural, o homem exercitou primeiro a

corporeidade, depois o corpo, num campo de treinamento pouco amistoso, onde pôde praticar uma *educação física* da ordem da vida. Considerando que toda atitude corporal reflete um ato de educação - pois os *hábitos* que se adquire são conformes à visão que se tem do mundo das necessidades -, cada sociedade adquire hábitos que lhes são próprios. Foi o que MAUSS (1974) apontou na sua interpretação, muito mais que explicação, do relato vivo do uso do corpo como tríplice atuação, psicológica, biológica e sociologicamente aceita. Descreve Mauss:

Estes "hábitos" variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário vêem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição (p. 214).

Desde este princípio, visto por um olhar antropológico, já se sabia ou, poderíamos dizer, já se conhecia uma motricidade humana, como condição para a experiência de movimento como categoria prática habitual. Uma prática que revela as tarefas motoras, sem que estas sejam avaliadas na sua qualidade ou refinamento motor. Onde há uma tarefa, esta gera por tradição o uso do corpo como instrumento eficaz de exercitação. Um componente singular do dia-a-dia, a *ginástica* sem rótulos, a expressão da capacidade de rendimento para cumprir tarefas importantes. O exercício do corpo como uma categoria da arte, aquela na qual utilizá-lo não quer dizer *utilitarismo*, mas sim com finalidade objetiva, sem desperdício de energia, que o homem faz com precisão, com eficácia e naturalidade.

É por essa razão que o lado poético dessas práticas induz à reflexão: podemos retornar às *coisas mesmas* sem excessos ou exageros de consumo muscular? Creio que a antropologia nos indica esse caminho, um retorno indicativo e pedagógico, nem tanto como aulas, porém como lições de imitação e de estruturação lingüística: palavras e gestos, necessidades e tradições, saber e vigor.

Não há técnica nem tampouco transmissão de saber e conhecimento que possa ser destituído de essência e originalidade: questões primárias na espécie humana. A execução de uma tarefa não se completa se não houver o treinamento, a

aprendizagem, a tradição, e a eficácia como resposta. A essa condição motora mesclada do homem, poderíamos chamar de *praticidade*.

O princípio educacional revelado pelas comunidades primitivas induz o homem a exercer sua motricidade como ato simbólico muito antes de ser ato físico-químico ordenado. Não muito distante dessa análise, está o projeto educativo original na formação do homem grego, a didática de ensinar a cultura corporal, que fez a *Paidéia* convergir para uma categoria próxima da análise anterior: o corpo a saúde e a beleza, em suas funções rigorosamente aplicadas à educação, realizam a comunhão entre a dieta e a ginástica². Gradativamente, transformou-se em cultura e, sem que percebamos concretamente, ainda fazemos uso dessa relação e desses conceitos.

2.4. As primeiras impressões de educação da corporeidade

O sentido de uma aula de educação física que nos faz pensar que há outras possíveis direções para compreender como são importantes as nossas atividades motoras, é a íntima ligação entre a atividade motora e as funções de natureza afetiva. O que nos dá a esperança de crer num aparato tanto científico quanto poético para compreender o desenvolvimento motor humano.

PIAGET (apud WALLON, 1979), de acordo com suas observações e para satisfazer um dado psicológico, substituiu as sensações pelos movimentos como elementos primários da vida psíquica. Piaget, na profundidade de sua observação, comparava a atividade psíquica à atividade biológica, e acreditava num trânsito completo e perfeito entre a atividade motriz e a atividade intelectual, o que de alguma maneira revela a graça e a beleza do comportamento motor infantil. Temos, por força da observação, e sobretudo pelo suporte teórico de Jean Piaget, a interdependência das estruturas do pensamento, das emoções e do ambiente motor humano.

² Parece ainda hoje ser a *Paidéia* a origem mais preciosa que temos para a relação da atividade física com a saúde. Na *Paidéia*, brota o uso genial de analogias: o espiritual explica o físico, o material interpreta o espiritual: "O esforço físico é o alimento para os membros e para os músculos, sono para as entranhas, pensamento, passeio da alma." In: Jaeger, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1886, p. 712.

Pensar a educação física com outras formas de ciência também está presente na esfera acadêmica em professores interessados, sobretudo aqueles que não se contentam com a clareza antiquada, ou com o vício cultural irrestrito dos métodos. Não que tenham deixado para trás ou tenham perdido o eixo epistemológico, ou que suas pesquisas já estejam deslocadas de lógica e de certo rigor. Mas, sim, porque talvez tenham se deslocado para outras frentes de imaginação pelo receio de que o método tenha virado rotina, e esta, surtido um efeito inibidor da mente. Não raramente, alguns professores se esquecem da sua própria corporeidade e motricidade, pois o mundo é mutante e os corpos também. Como afirma MERLAU-PONTY (1994), o movimento humano é sempre um recado à mente pela percepção dos sentidos; ajustamos-nos da motricidade subjetiva para a motricidade objetiva - essa é a indução à percepção do corpo e de sua extensão ao mundo, com o qual estamos sempre em contato, mas nem sempre sentimos como deveríamos.

Essas percepções são antes de tudo sensações aprendidas. As aulas de educação física nos fornecem esse aparato perceptivo. Assim são as sensações descritas por LABAN (1978), como tempo, espaço, sentimento de movimento. Tanto quanto são para FELDENKRAIS (1972), as sensações, percepções, postura e tensão, respiração e inspiração, tônus e elasticidade. Outra lição, a de WETHERED (1973), que mostra como a consciência motora nos transporta para um *corpo vivido* pelo movimento e pelas atividades musculares das expressões e sentimentos dramáticos. Ou mesmo GAIARSA (1971), educador das *emoções do corpo* e da sexualidade através dos movimentos, com a contraposição entre o gesto mecânico e o gesto descoberto, a metáfora da experiência gestual comparada com a rigidez de certos gestos mecânicos.

Não podemos afirmar que de nossas colocações surgirá uma nova visão sobre a prática, entretanto, podem vir a ser uma mostra da necessidade de foco sobre o que ensinar; um estímulo ao debate. Lembremos sempre, que a necessidade de mudar surge em momentos nos quais se instalam dúvidas, descontentamentos, improbidades educativas, limitações na capacidade de avaliar resultados. Assim, abrem-se novas perspectivas, o que pode significar investimentos intelectuais,

científicos ou filosóficos, muito mais do que mudanças metodológicas. Dessa maneira, a necessidade de mudar reforça a idéia de que um conceito precisa ser revisto. Muito mais que discurso, mudar requer um pensar rigoroso sobre a natureza do conhecimento novo que se quer buscar. É um ato de coragem, vigiar a atitude investigativa mais de perto, repensar a percepção da natureza, sobretudo, a relação corpo-motricidade. Abrir espaço para um debate sobre a subjetividade e imaginação na condução de pesquisas em educação física não significa desfazer-se do pensar científico, porém suspeitar da visão científica reinante.

2.5. Motricidade corporeidade e métodos de investigação

Pensar de maneira a ver o universo aberto e com frestas livres para investigação requer um espaço a mais na imaginação, que deveria ser habitual e aceito. Mesmo porque é da natureza humana ousar; pensar tanto o *fazer* como o *sentir*. Além disso, estamos sempre no âmbito da intuição, mas ela somente é percebida quando entramos no *mundo da vida*³. Imaginar não é defeito, intuir muito menos, pelo contrário, é o que mais fazemos nos momentos de liberdade de expressão e sentimentos, sobretudo, diante das nossas experiências cotidianas e muito mais ainda no universo da ciência.

A imaginação, e com ela, nos reorientamos freqüentemente, nos permite descobrir novos objetos de investigação. BRONOVSKI (1965 p. 15) contribui para a reflexão a este respeito:

(...) Sobretudo uma atividade da mente que procura descobrir a legitimidade na natureza, morta e viva, mas não se dedica a pesquisar especificamente como esta ou aquela lei funcionam. Expressa uma filosofia natural, a prática que tem mais a ver com a legitimidade do que com as leis e mais com a natureza geral das leis do que com a estrutura específica desta ou daquela lei.

Seria o caso de afirmar que há uma referência teórica exclusiva e única para os estudos sobre a educação física? E a questão da corporeidade e da motricidade

³ O mundo da vida aqui descrito refere-se à conceituação dada por Edmund Husserl, citado por LYOTARD, J-F., em *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986, p. 36. Ele o define como sendo o mundo da experiência de todos. A vida é dada a todos; há nela o *Eu e o Outro*, não importando se a experiência é para *mim ou para outro*, e não importando como sentimos ou pensamos sobre o mundo. O fato é que o mundo vivido é este que está *aí*, a mais pura experiência; e, nela, cada um de nós se torna ser físico e de consciência.

caminha nesse mesmo sentido? Podemos afirmar que incorremos numa revolução de conceitos e daí, buscamos novas perspectivas para uma ciência da educação física? Podemos conferir à necessidade de reflexão um roteiro que indique novos paradigmas? Parece ser difícil responder a essas questões apenas com o foco científico metodológico. Mesmo porque seria prudente compreender melhor o sentido de paradigma. Não é o caso de investir nesse tema, porém, seria prudente compreender seu significado. A prudência nos garante melhor reflexão.

Com que argumento, pode-se sustentar o conceito de ciência da motricidade humana, sendo este um novo paradigma? Para compreender melhor, vejamos o quanto é complexo o conceito de paradigma: "*Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua*" (KUHN, 1982 p. 108). Qual o paradigma que devemos rejeitar? Como podemos efetivamente estabelecer comparações?

O paradigma emergente, citado no trabalho de VIEIRA DA CUNHA (1995), sugere uma ciência nova a partir de um conceito de motricidade humana, à luz da filosofia da ciência. Com refinamento intelectual e referências transportadas com imensa riqueza bibliográfica, o autor nos faz realmente refletir sobre a necessidade de uma cultura geral. A corporeidade parece ter adquirido, na educação física, com Vieira da Cunha, o status de entidade, mais que de organismo. O autor coloca a questão do paradigma como referência vital para a identidade do conceito de educação física e sua legitimação. Contudo, fica a impressão de que estamos distante de uma ciência própria da motricidade, e que realmente necessitamos conhecer o legado filosófico que levou à concepção de cultura do corpo.

2.6. Motricidade humana como prática rigorosa

À educação física, tanto como disciplina acadêmica quanto como profissão, é dada a concessão para explorar problemas complexos sobre o homem, até porque aí se fala em *educação*. Como todos sabem, educar é perpetuar a cultura. Explorar cientificamente não exclui explorar com simplicidade poética, pois dentro de cada

estrutura lógica reside uma intuição mágica que lhe fornece inspiração, independentemente da ótica com que se explora.

Por que se servir da filosofia da ciência e dela fazer valer o conceito de *prática rigorosa na educação física e na motricidade*?

Fazer ciência ou filosofia tornou-se importante na educação física por força do saber que trouxe a tradição das práticas corporais juntamente com as lições antropológicas e de representação epistemológicas. Ora, se pensarmos com critério, observarmos com atenção e refletirmos com rigor, a motricidade que queremos parece estar surgindo. Isto nos faz lembrar que o saber e o conhecimento sobre a corporeidade e a motricidade não é muito diferente daquilo que já foi consagrado na ciência da natureza. Nas lições de uma ciência filosófica rigorosa, é fundamental vigiar a natureza humana mais de perto:

"A observação recolhe os fatos, a reflexão os combina, e a experiência verifica os resultados da combinação. É preciso que a observação seja assídua, que a reflexão seja profunda e que a experiência seja rigorosa" (DIDEROT, 1989, p. 43).

Na educação física, dificilmente encontramos esses três itens devidamente reunidos. Algo se perdeu pelos caminhos do tempo enquanto fato cultural; com efeito, já percebemos que o sentido prático das atividades físicas é o próprio conceito de educação física e está pautado no rigor de sua prática. Atividade física, portanto, deve ser compreendida, como dito no capítulo anterior, como atividade cultural. Tal conduta nos leva à reflexão, nos faz repensar o projeto da educação física, o que parece ser fundamental.

Parece ser possível pensar em mudanças de paradigma contudo, há um espaço antropológico para a mudança seja refletida com rigor, que possa permitir a reflexão trazendo junto a ela o sentido prático da vida do ser humano. Desde seus primórdios, enxergamos o homem como um *ser corporal*, e, reinterpretar o sentido da motricidade para a vida prática, nos coloca num caminho curioso para a linguagem corporal já conhecida. Podemos dizer que há um discurso sobre o corpo, assim como há códigos para os movimentos que fazemos. Assim, a gestualidade

não é uma novidade na prática ou na técnica de qualquer tarefa motora que executamos. Entretanto, aprendemos, com LEROI-GOURHAM (1974) que, de alguma maneira, o homem construiu um sistema de comunicação com a corporeidade e a motricidade; e, dessa relação, nasceu o que talvez tenha sido a primeira língua - um rol de expressões e significados que ajudou a revelar a unidade corporal e motora da qual nunca mais nos separamos e que está vivamente impregnada na memória ontológica da espécie.

Por isso, não podemos fazer uso restrito de uma única forma de fazer uso da língua e, sobretudo, da motricidade como forma de linguagem para a comunicação humana. Essa seria a condição promissora para tentar rever a motricidade através de outras linguagens. Seria como redescobrir essa cadeia de significados, talvez perdidos, que revelariam a motricidade original. Entre outras interpretações, já sabemos de antemão que:

(...) a primeira língua que os homens falaram foi um amálgama de música, poesia e ciência. No começo, um único verbo ensinado por Deus ou ditado pela Natureza soube exprimir as coisas, os sentimentos, as leis. E na imagem que gostamos de imaginar dessa faculdade nascente, não apenas a diferença da palavra e do cântico - a diferença entre o poder expressivo e o poder de indicação objetiva ainda não haviam ainda surgido -, mas o uso sagrado e o uso profano da linguagem ainda não haviam estabelecidos seus reinos separados: na grande festa dos primeiros tempos, toda palavra era celebrante e trazia em si própria a substância do real indicado (STAROBINSK, 1984. 45).

A primeira língua e a primeira linguagem, diriam nossos antepassados, tanto quanto dizem os sociólogos, antropólogos, filólogos e lingüistas contemporâneos. Reinterpretamos hoje essas premissas no que entendemos por esporte, dança, atividades lúdicas, ginástica, pelo fato de que tais atividades tiveram sua consagração pelo impulso legado de seus símbolos e pelo engajamento cultural, ao longo do tempo.

Talvez a re-interpretação provocada pela realidade já vivida pelo homem caçador ou mesmo como parte de uma concepção legitimada pela visão educativa, a partir do conceito de ginástica da Paidéia, tenha feito da educação física uma forma peculiar de motricidade.

Em cada gesto esportivo, comumente chamado de técnica - construída com palavras e poderes físico-químicos ou biomecânicos -, não foi prejudicada a concepção subjetiva da atividade física. Parece-nos que a Educação Física aceitou o desafio da cultura de tornar consciente o inconsciente motor, porém fazendo-o potente e tornando-o voluntário, a partir das estruturas orgânicas recônditas e involuntárias. Na lição das categorias antropológicas, a relação homem-mundo tornou-se fundamental para compreender a natureza peculiar de outras concepções da totalidade das coisas.

Educação física como experiência humana é uma questão contemporânea e a cultura nos dá sinais dessa referência. Algumas lições de GOETHE (1984) nos ajudam a compreender isto, pois ele deixa transparecer que não seria farsa ou cinismo recompor o ambiente humano onde repousam as nossas emoções. A cultura, por si mesma, expressa sua dignidade literária em que a condição humana parece estar sempre disfarçada pela razão imperiosa; daí, o olhar semântico: por que, no pensar sobre as coisas corporais e motoras, não poderíamos encontrar uma alma em movimento? Uma máxima poética despe o ser humano e mostra que poderíamos ser muito mais investigadores da natureza na medida em que somos o principal elemento dentro dela:

“Não descansarei até achar um ponto significativo, a partir do qual possam deduzir-se muitas coisas, ou, melhor dizendo, até que esse mesmo ponto as faça brotar de si e as conduza até mim” (Goethe, 1984 p.37).

O precoce desenvolvimento da dança como forma de arte completa e sofisticada, permite a observação cuidadosa de que a:

(...) "dança é, de fato, o 'negócio intelectual' mais sério da vida selvagem: é a visualização do mundo, além do local e momento da existência animal da pessoa, a primeira concepção de vida como um todo-contínuo, vida suprapessoal pontuada pelo nascimento e pela morte, rodeada e alimentada pelo resto da natureza" (SACCHS, 1937, p. 324).

Linguagem e motricidade expressam certa irmandade antropológica; há relações estreitas, evidentes, quando comparadas, pois toda ação motora do homem contém a motricidade ontológica, do primata ao atleta olímpico. No curso antropológico das suas expressões na cultura, há uma cadeia semântica de

significados: os sentidos do corpo. Linguagem e motricidade formam essa cadeia semântica que, talvez, na sua condição não verbal, possa esboçar relações tão estreitas e tão evidentes e cooperativas que se torna impossível separá-las. São dois brotos diferentes da mesma e única raiz.

Não são necessárias teorias brilhantes, estranhas ou forçadas, de qualquer ordem, para verificar que a educação física é questão contemporânea; mas a motricidade é primitiva e a gestualidade, o primado das línguas. Vejamos então de que maneira nossa corporeidade e nossa motricidade nos levam à estrutura da representação e nos trazem de volta as estruturas simbólicas de representação gestual.

Capítulo III

Motricidade e o Sujeito da Prática; Estruturas e Símbolos

Focar temas humanos como corporeidade e motricidade em uma área na qual a força da tradição de pesquisas está voltada para motivar o rendimento orgânico, ou formar padrão estético para o discurso da cultura corporal sem a devida reflexão, gera um campo perigoso para a observação e análise. A estruturação dos conceitos fica ainda mais prejudicada diante da idéia de que pode-se extrair, do conceito de educação física, temas para fomentar e engrandecer o espírito prático do ser humano, nesta área em que a questão teórica ainda requer maiores investimentos. A educação física, diante dos fatos até aqui descritos, foi e continua sendo categoria cultural de prestígio e com compromisso com as questões humanas mais profundas. Estas questões, projetadas nas raízes da cultura corporal e, em certo sentido, na relação do corpo com a motricidade, tornam essa relação, condição fundamental para a reflexão sobre o sujeito humano. Para a atividade física, ginástica ou práticas corporais, como assinala a antropologia, o sujeito sempre necessitou do desempenho orgânico para o desempenho adequado na vida, o que, na educação física, aceitamos corretamente chamar de motricidade. A visão antropológica orienta a reflexão sobre o homem, o que permite a transcendência desse conceito para a humanidade. Bem como as reflexões sobre o corpo parecem ter permitido que este transcenda a corporeidade e o ato motor em motricidade.

Um tema como a corporeidade e a motricidade humana exige reflexão sobre a questão do sujeito. Assim, para confirmar que toda motricidade é humana, é fundamental para a educação física repensar o *sujeito* de estudo, antes do *objeto* de estudo. O sujeito que se move no mundo natural está fazendo uma espécie de exercício, que, à luz da antropologia, pode ser visto como forma de expressão e de significação. Talvez trate-se aí da motricidade original pouco explorada, menos nítida, pois traduzida por intermédio de outras linguagens. A compreensão intelectual

desse fenômeno, tradicionalmente, começa e termina sempre pela visão racional das coisas, resultando num distanciamento antropológico que buscamos para compreender o sentido prático da vida. Daí a confusa interpretação de que o homem é mais objeto que sujeito, e, despojado do seu contorno orgânico, vive como experimento mediado por estampas provisórias da vida, instalado num panorama lógico-matemático ou axiomático.

Talvez por isso a educação física encontre na abordagem filosófica, a reflexão necessária para debater a subjetividade da condição motora do homem, e assim possamos retornar às estruturas simbólicas do uso do corpo, numa possível originalidade antropológica. Antes de concepção categórica dentro da lógica formal, as práticas corporais ou a motricidade humana podem ser vistas como referência do contato do homem com o meio - a velha percepção, como diria um primata ou pensador sensitivo. Não há fundamentos teóricos para a relação entre o uso do corpo e a cultura - ou mesmo para a questão de esse tema pode constituir campo de investigação na educação física -, se ficarmos fora do ambiente onde nasceu a concepção de prática - a antropologia concreta e todo seu aparato simbólico. “Educar o físico” - erro de interpretação ou erro de comunhão de termos? Se neste momento cultural, não temos certeza da nossa capacidade de fazer interpretação legítima, se estamos diante de uma *dúvida de sentido*, resta-nos reportar, sem recortes, à originalidade das coisas corporais e motoras, e verificar quais implicações desse fenômeno interferem na vida humana, em busca de uma educação do ser por inteiro.

Talvez possamos redescobrir a totalidade humana a partir da simples capacidade de fazermos exercícios físicos - onde reina uma corporeidade imanente ao ser. Sabemos que há sutilezas e algumas dificuldades de interpretação do conceito de educação física; algumas referências sobre o termo escapam da justa percepção das condutas motoras do homem e de sua corporeidade, e, como conseqüência, parece que estamos sempre em dúvida sobre o significado da educação física para a cultura. Se pelo desprestígio do sentido do corpo para o ser humano, ou então pelo injusto conceito de corpo que resultou de dois mil e

quinhentos anos de cultura dualista, a educação física parece não ter escapado dessa armadilha conceitual. Procuraremos, aqui, debater os temas dessa relação entre o sujeito e todas as suas categorias simbólicas visando *retornar às coisas mesmas* da motricidade. Os códigos científicos e filosóficos que tratam das coisas corporais e motores no campo da *linguagem*, e, sobretudo, a condição simbólica que reporta para um conceito consistente de educação física, talvez permitam descobrir a essência e a evidência que nos levam à condição de sujeitos da prática. A linguagem nos torna seres práticos, como também o ato de pensar, é a categoria filosófica mais sublime nas diferenças entre homens, primatas e animais. A linguagem e a referência simbólica, que também nos leva à conduta prática como revisão geral daquilo que somos na relação corpo-motricidade. Lembremos aqui a questão da busca de outras referências que nos levam ao pensar e ao fazer como atitudes filosófica e científica que constituem estruturas de mesmo contínuo cultural.

Portanto, devemos rever, aqui, a questão da ciência da motricidade como estrutural, e não como mero apêndice de conhecimentos sobre o homem motor. Veremos que o sujeito do conhecimento pode transformar a motricidade em linguagem consagrada, pois a motricidade não é simples saber constituído, ou escopo de conhecimento organizado intelectualmente; nem mesmo, uma categoria de saber específico ou especializado. Na medida mesma das vinculações e aproximações conceituais entre motricidade e vida humana, a motricidade pode constituir linguagem com forma significante para a prática de exercícios, esportes e todas as atividades decorrentes delas. Sendo assim, o movimento humano não se reduz a uma extensa malha intelectual, firmada como saber erudito e posta em prática como verdade única.

A reflexão parece não bastar: há um sentimento sobre o corpo e a motricidade encoberto, mal visto, pouco observado no mundo contemporâneo. Podemos confirmar, analogamente, a unidade biológica e antropológica como unidade solidária do sujeito com o mundo em constante movimento e mutação. Devemos converter o

corpo e a motricidade em estrutura, no sentido das estruturas vitais¹, nas quais se vive um corpo humano próprio, com linguagem própria, e com todo o repertório motor no qual repousa a motricidade, também com sentido próprio. Assim, formam-se as simbologias como o esporte, a dança, a ginástica, e o lúdico ressurgem como prática, trazendo em si formas simbólicas perenes.

O corpo fala, ele pode dizer algo como o demonstram artistas, cartunistas, atletas ou bailarinos. Há linguagens a serem decifradas quando revelamos o corpo humano como entidade, pois, nesse particular, a linguagem corporal e motora não têm existência fora do tempo e do espaço. Da fonética à expressão mais subjetiva das coreografias, dos gestos, que sempre reportam à condição primordial da existência corporal como fenômeno de comunicação, o movimento humano é expressão que integra ato e pensamento com um tempero expressivo da vida. Poderíamos dizer, semanticamente, que o mover humano é a fala visível: tornamo-nos volitivos, dotados de vontade, sempre transitando entre pensar e fazer, pois não temos outro aparelho motor tão refinado quanto a corporeidade para ditar as palavras ou mover os músculos.

Estamos diante de um fato inusitado: ao tentar reconduzir o ser humano à ação integrada, estamos tentando compreender o ser humano como ser corporal, além de ser humano passível de interpretações e explicações meramente racionais.

3.1. Objeto de estudo ou sujeito de representação?

Compreender e interpretar o sentido das práticas corporais como fenômeno universal requer cuidados especiais que nem sempre estão presentes na concepção racional do mundo e escapam ao domínio público. Quase sempre, exigem interpretações diferenciadas: cada cultura, cada sociedade em cada tempo, dita suas normas sobre o corpo e delas forma um sistema de significação que qualquer

¹Referimo-nos à noção de estrutura de M. Merleau-Ponty, em *A estrutura do comportamento* (MÉREAU_PONTY, M. A estrutura do comportamento. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.): ao rever a noção de estrutura, para o autor, o organismo biológico adquire uma nova ordem. Nem tanto um método de observar o organismo humano, mas mais precisamente uma referência a que o organismo é o próprio ser, cuja estrutura se mantém pela unidade ideal e unidade total, conjuntamente.

ciência, isoladamente, não dá conta de demonstrar. Nas lições da antropologia, aprendemos a compreender que qualquer sociedade humana, num primeiro instante da experiência e convívio, é vista tradicionalmente a partir de quadros de referências totalmente estranhos a ela. Outras vezes, a sociedade é encarada como algo vivo, como organismo dotado de necessidade, órgãos e funções (BUCKLEY, 1971). Essa teoria encontra respaldo na prática, e a questão dessas diferenças interpretativas leva à reflexão mais aguda em Lévy-Staruss (1965), que propõe a abordagem do comportamento humano e das relações sociais constituindo uma linguagem. Assim, continua Lévy-Strauss, a atividade do espírito humano é a de um estruturador inconsciente que funciona como ordenador do relacionamento ser-mundo, tanto para controlar a natureza como também com finalidade prática para determinar e sistematizar os eventos. Como já afirmamos anteriormente, a complexa estrutura natural e cultural da condição motora do homem exige uma composição interdisciplinar mais rigorosa, talvez um saber ainda escondido e por ser revelado, e que, pode estar na origem ou no passado remoto, no qual o corpo humano é o primeiro instrumento de ação no meio ambiente. Tal conduta pode nos levar a um passado distante para o qual a visão antropológica constitui campo seguro de interpretação.

A sociedade incorpora o sujeito. Corpo-sujeito: temos dúvida ou certeza de ser o homem seu próprio corpo? Não é muito simples, diante de aspectos conceituais e rigor filosófico, imaginar a exclamação de MARCEL (1952: p. 107): "*se eu fosse meu corpo*". O sujeito está para o corpo como está para si mesmo, e se essa premissa não chega a ser problemática, é de difícil redução. No ambiente psíquico, a identificação como sujeito ou objeto se confirma em ambas as condições. No ambiente intelectual ou mental, o sentido de corpo reporta ao mecanismo cerebral, portanto, fisiologicamente correto, ora como sujeito ora como objeto, diante de qualquer atividade motora, dependendo de como se instrumentaliza a ação. Marcel idealiza e suaviza o dilema de sermos ou não somente o corporal, e abre espaço para ser o corpo a mediação entre o ser e o mundo. MERLEAU-PONTY (1994), solidário com a percepção, fundamenta o estado de *ser-corporal* - a consciência

perceptiva solidária com a carne, organismo vivo e vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo. Uma reflexão *sobre* a reflexão. A corporeidade leva Merleau-Ponty a ser mais agressivo, quando demonstra que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagação, que se repete na relação com as coisas e na relação com os outros, e afirma a incapacidade da ciência e da filosofia em dar conta da relação peculiar entre o sujeito e o mundo, sem destruir um dos termos. Porém, ao se tomar a experiência corporal como original, se redescobre o homem como unidade fundamental de sujeito sensível e potente.

Podemos especular sobre a dinâmica conceitual advinda da educação física como categoria da cultura na qual a corporeidade e a motricidade se interpõem entre a natureza prática das atividades físicas e a condição filosófica, para repensar o projeto da educação física como atividade cultural que se firma pela intersubjetividade na noção de corpo e de exercício físico. O conteúdo prático que conhecemos parece aceitar o corpo organismo como ente biológico e a tarefa da educação física, nesse sentido, seria vincular esse mesmo corpo humano como o sujeito visível que nele se insere. Como diria MARCEL (1952), a aproximação do *ser com o ente*. O primeiro, o sujeito, e o segundo, sua representação cultural. Dentro da natureza, é possível ver a prática ao vivo, confirmada pela condição de a enxergarmos como referência da motricidade imanente a ela. Invisível, talvez, mas o homem, em cada uma das suas interferências no mundo natural descobre uma modalidade específica para realizar uma tarefa específica. Descobre ou inventa ferramentas certas para as atividades compatíveis, e todas elas num só ambiente: o ambiente humano. Parece que a educação que supostamente é aprendida, vem antes de toda a relação homem-ambiente e forma o sujeito motor. A motricidade é recorrente, o homem é aprendiz de novos *logos*, simultaneamente vidente e visível, indivisível, diria Merleau-Ponty, pois ele é corpo extensão do mundo onde vive.

Não podemos afirmar que há, na educação física, um discurso antropológico sobre a corporeidade e a motricidade que garanta referencial filosófico ou científico seguro ao nosso objeto de estudo. À luz da ciência da motricidade humana, talvez não haja grandes dúvidas para compreender a motricidade como humana por

excelência, e objetiva, pela natureza prática. Mas, se formos considerar a necessidade de debater a subjetividade corporal, que revela a motricidade como linguagem - como ato de significar -, esta, a ciência não contempla.

ADORNO (1995), ao refletir sobre o tema, com sua racionalidade intuitiva, deixa transparente a ambigüidade sobre a relação entre sujeito e objeto. O autor não separa nem conjuga sujeito ou o objeto como entidades primárias ou soberanas na determinação do ser. Adorno – ainda que racionalista – deixa transparentes os sinais de aproximações, mas não desloca para um lado ou outro. O sujeito é transcendental antes que vivente, mas é vivente, também. Os objetos, rescaldos da ciência, são crus sem o sujeito, e, se assim não fosse, careceriam de sentido para qualquer experimento. Mas, o paradoxo ‘o sujeito se confirma no objeto’, e vice-versa, não resolve o problema. Portanto, o passo seguinte, seria ver em que dimensão pode-se aproximar sujeito do objeto sem anular um ou outro, no âmbito da educação física. Talvez restaurando a prática simbólica, mas, para fazer sentido seria preciso perscrutar o homem corporal mais de perto e resgatar todo e qualquer conhecimento que possa encaminhar para o primado da antropologia concreta.

Portanto, a classificação terminológica não estabelece a unidade sujeito-objeto, pois um necessita do outro, reciprocamente. Na busca de sentido, sujeito e objeto, o ser e o corpo, o homem e o mundo, enquanto entidades, recorrem à ciência e esta apenas oferece o dualismo para o sustento do empirismo exacerbado. Há uma nítida tendência de confundir o sujeito humano universal como objeto de estudo e o sujeito individualizado. Por força da concepção científica do mundo, esse dilema não parece ter solução imediata, porém o recurso a expressões e significações, que nascem de outras linguagens como a arte, poderia talvez propiciar análises mais profícuas para diminuir a distância entre sujeito e objeto, ser e corpo, homem e mundo.

Próximo de uma solução, e reforçando o desafio de encontrar o sujeito perceptivo, de assegurar a totalidade humana sem o radicalismo de qualquer modelo científico ou filosófico ou de um certo realismo ingênuo, MERLEAU-PONTY (1994)

procura resolver o paradoxo por meio do estudo da percepção: o corpo e a motricidade devem formar um aparato perceptivo, como ato pleno de sentido e de consciência, na unidade que comporta a totalidade.

Nem tanto a interioridade absoluta e nem tanto a exterioridade absoluta; nem tanto o subjetivismo filosófico e nem tanto a objetividade científica. Assim, dada a cisão cartesiana de difícil solução, confirma Merleau-Ponty, seria errôneo julgar que a tendência idealista se confina à filosofia, e que a tendência empirista se confina à ciência. Pensar o sujeito ou ser sujeito pode fundar um novo caminho entre o humano e o corporal, por meio do empirismo filosófico e do idealismo científico.

O caminho aberto pela ciência nessa discussão parece não alcançar a aproximação do sujeito com o objeto que constitua um elo seguro para a questão da corporeidade na educação física. Muitas das discussões filosóficas, entretanto, permitem focar melhor o tema, mesmo não oferecendo um elo seguro, em que o sujeito e o objeto estejam dentro de um mesmo contexto e isentos de fronteiras ou separações. Tal relação torna-se mais difícil quando a questão da motricidade e corporeidade entram no campo do conceito de educação física. Não é possível negar, contudo, a idéia de que consciência e natureza se encontram no sujeito.

MERLEAU-PONTY (1994) busca unir essas duas categorias no conceito de corporeidade e motricidade. O autor abre o debate e tenta recuperar o sentido de corpo-sujeito quando relata a escolha precisa de uma ação muscular para melhor recompor e adaptar o esquema corporal ao espaço, porém não supera as dicotomias tradicionais.

Motricidade e linguagem não são fenômenos meramente explicativos, determinados simples e univocamente pelo objeto “movimento humano” em si; mas, antes de tudo, descortinam o campo de ação e interferência na vida humana como forma de conhecimento e como forma de expressão. O problema torna-se mais complicado e urgente se considerarmos que a educação física constitui-se como corpo de conhecimentos carente de confirmação cultural, principalmente em função

de sua natureza prática peculiar, que conduz a conceitos primários e a denotações que não são determinadas pela simples categorização do seu objeto de estudo.

Por força da tradição das ciências físicas, cujo objetivo é transformar em sistemas e leis a ordem das percepções sensíveis que o mundo nos apresenta, a motricidade, como condição natural e especificamente humana, universal e essencial à expressão da vida, é reduzida ao *ato de mover*, e este, como simples e único dado a ser explicado. Essas concepções demasiadamente restritas, carentes de eficácia, impedem a capacidade investigativa de ampliar seus significados, *contemplando* tanto quanto *observando*.

Os antropólogos observam, os etnógrafos relatam e os etólogos confirmam; filósofos e sociólogos conceituam; psicólogos interpretam. Não parece haver consenso; contudo, parece haver uma convicção, mesclada com um comprometimento intuitivo, de que na relação corpo-mente, corpo-alma na cultura, não há supremacia ou distâncias conceituais grosseiras (MERLEAU-PONTY, 1975). Por um lado, são raras as transformações do homem, como espécie, que podem ser consideradas mutações radicais, indicativas de que a motricidade no homem é apenas condição motora isolada, excluída da cultura geral. Por outro, o corpo, como conceito, reporta ao próprio ser, orgânico e social, e revela-se como fenômeno passível de transformação no ambiente cultural de cada sociedade (MAUSS, 1974). Isso, porém, não é tão visível, pois em cada sociedade e em cada uma das esferas de atuação de seus entes sociais, a corporeidade parece se impor como forma específica de representação e como condição necessária para que tal representação faça sentido.

Essa talvez seja a condição maior para que nos aproximemos mais do *sujeito* do que do *objeto* de estudo: o ser corporal. O uso do corpo ilustra a capacidade prática humana, tanto no sentido de domínio do meio ambiente, o que é plenamente correspondido e recompensado na experiência cotidiana, como na ilustração ou resgate permanente de símbolos sobre as diferentes maneiras de o homem fazer uso do corpo e servir à sociedade em que vive, ou servir-se dela. Corpo e existência

convergem nas técnicas ou práticas corporais - ritos para expressar, simbolizar, indicar e referir o primado ontológico existencial do homem. Essa extensa qualidade da espécie parece provir de uma cadeia linear de ações e intervenções do homem no mundo, e converge para um eixo estrutural quase único: o fato de que o corpo, antes de ser máquina, já se valia das categorias simbólicas para exercer na natureza o direito de superação e da conseqüente capacidade competitiva.

A experiência de exploração da natureza, envolvendo tanto o ser “natural” como “cultural”, uniu o gesto e a palavra num único ambiente: no corpo. No começo dos tempos, o homem primitivo, rodeado por perigos visíveis e invisíveis, sentiu-se potente para vencê-los pela sua capacidade de rendimento físico e pelo uso do corpo como instrumento. Aceitou plenamente, e com convicção, que era preciso estabelecer um diálogo com o mundo; ver ouvir, tocar, compreender e desvendar – era preciso descobrir competitivamente uma forma de agir, estrategicamente elaborada; com prognóstico de sucesso na tarefa. Assim, os poderes humanos, se fossem devidamente invocados, formariam com os poderes da natureza uma unidade na totalidade da relação homem-mundo; transcendental, talvez, mas o que seria, na natureza, inexorável, estaria tão próximo quanto distante do homem, e certamente o homem seria o interventor. Caso a natureza se sobrepusesse ao homem nas dificuldades, não havia lugar para perdedores e o resultado poderia ser a morte. O meio era assim, hostil, e nem sempre o homem foi o vencedor, não pelo divórcio intelectual, recusa de compreensão precisa da natureza, ou falta de sorte, mas por não serem compreendidas as linguagens ali presentes (MORRIS, 1967). Tal experiência de exploração do meio, implicando em adaptações, mostra a reação do homem diante do mundo natural e reforça a idéia de que o surgimento da vida, sobretudo, a *montagem* de um organismo vivo, não foi instituída de modo programado ou provável.

O conflito dualista já discutido, no qual toda a cultura ocidental se insere (sobretudo pela visão cartesiana das relações entre o homem e a natureza, corpo-espírito), parece sobreviver, tanto para a ciência quanto para a filosofia, pelo próprio fato de ser paradoxal. Portanto, o paradoxo persiste: pensar sobre as coisas

corporais exige, de um lado, o cuidado de não fomentar uma subjetividade deslocada, inventada por uma noção leviana de um corpo retalhado, subdividido, também inventado por edificações ideológicas e religiosas; por outro, aparece a indução lógica de um corpo-organismo explicado pela regulação da concepção bioquímica da vida. Por fim, há um corpo-motor, mega-máquina humana, cuja plástica expropria a estética original e transforma seres humanos em instituição publicitária de fácil manipulação. Como reverter essa situação? Nessa agenda, o pensar parece ter deixado de ser orgânico, como se o corpo que se move pudesse ser absolutamente cerebral. Músculos, nervos, ossos, articulações não são, exatamente, músculos, nervos, ossos, articulações; são partes que se unem no conteúdo do enfoque anatômico e biomecânico, porém não conseguem formar a tão proclamada totalidade.

3.2. Expressando linguagens no movimento humano

Para CASSIRER (1977), a *palavra* não poderia significar qualquer *coisa* se não houvesse, ao menos, uma identidade parcial entre ambas; a conexão entre o símbolo e seu objeto precisa ser natural e não apenas verbal e convencional. Sem essa conexão natural, a palavra que nasce da linguagem humana não poderia realizar sua tarefa, o que vai a contragosto das teorias de que toda linguagem se origina da imitação dos sons. Nessa análise inicial, há certa dose de coerência, pois somos seres falantes, e nossa volição sonora encontra-se com a volição motora nas nossas ações, emoções e pensamentos; no entanto, parece que, nessa gramática, se é verbo, exclui-se o organismo, e vice-versa.

No entanto, paradoxalmente, no interior de cada expressão humana há um conjunto enorme de elementos e fenômenos que denotam a condição de que alguma comunicação possa ser realizada. Da expressão animal à fala humana, há uma homogeneidade essencial, seguindo a natureza bem de perto. CASSIRER (1977, p. 189) cita o Darwin da "*The Expression of the Emotions in Man and Animals*", para quem "sons ou atos expressivos são ditados por certas necessidades biológicas e usados de acordo com certas regras biológicas definidas". Portanto, teorias

explicativas podem ser tratadas de maneira empírica; contudo, não há sinais, seguindo as teorias sobre o tema, que possam garantir a legitimidade da relação entre o *logos* e o *bios*. Na realidade, sempre há em qualquer forma de comunicação o elemento objetivo para demonstrar o real a ser indicado - mesmo que a contragosto das formas lógicas e metodológicas de explicação -, porque há também a subjetividade imanente. No passado remoto, poderia ter havido uma transição entre o gesto e a palavra, segundo a qual o corpo expressivo se faria significativa pelo que expressa no semblante - como em toda comunicação, a expressão corporal denotaria o que se quer dizer. Por isso, podemos afirmar que o *corpo fala* – apesar de ser este, um código corporal e motor pouco explorado ou até mesmo desconhecido. No entanto, não seria difícil notar em algumas reações humanas, as descargas involuntárias de emoções representadas na corporeidade que poderiam ser mais bem interpretadas se a percepção sobre a corporeidade e sobre a motricidade fosse valorizada. Um campo difícil de análise; porém, é aí que o corpo mostra a expressividade no sentido literal, que nos permite defender sua prevalência da comunicação; o contato lingüístico confirmou-se pela corporeidade, independente do tipo de exclamação. Isso porque as qualidades afetivas primitivas, ligadas à situação humana como um todo, diversificaram-se, e objetos emergiram para o real de forma identificada, e de alguma maneira convincente. Talvez por isso a coreografia na dança, seja ela de qualquer tipo de manifestação estética, revela a autonomia da comunicação humana, sob o espírito da arte.

Não é mera ilusão ou especulação rasteira considerar a motricidade na forma de *energia da vida*. A motricidade veio ampliar o cenário lingüístico e nele se firmou, podendo transformar a ciência da motricidade humana em poética da motricidade humana, num súbito encontro da arte com a ciência e a filosofia. De forma natural, na antítese “motricidade-linguagem”, uma poderá referir-se à outra sem que percamos o sinal da objetivação das coisas, no denso espetáculo de comunicação.

O problema parece estar no fato de não sabermos conjugar o verbo “pensar” unido ao verbo “fazer”. Conjugamo-los em todos os tempos verbais, como tema da motricidade humana, mas pulverizando a concepção de totalidade. Esse dado

cultural gera o paradoxo entre pensar e agir; porém, há o fato de não haver nenhum dado ou prova psicológica de que algum animal possa ter separado a linguagem proposicional da emocional. Se, por acaso, ainda tivermos a chance de rever esse fato ontológico - de que o ser que fala é o mesmo que se move -, talvez se descubra definitivamente que a motricidade humana seja uma entidade que caiba dentro do conceito de educação física plenamente contemporâneo, cujo conteúdo motor contenha expressão e significação em sua estrutura.

Não nos movemos como obra do acaso. Há uma percepção, não apenas a instrumental, que ilumina a espécie humana além de seu reduto mecanizado. A forma corporal não é apenas uma coisa entre as outras, tentando ser compreendida. Muito embora esteja inserido um discurso sobre o corpo na estrutura do saber de cada sistema metafísico, nem sempre há respostas além da lógica intrínseca a cada um. Contudo, o corpo pode ser uma pré-palavra, se visto como obra de arte. Assim, no corpo repousa a corporeidade imanente. MERLEAU-PONTY (1963), contrariando a objetividade das coisas, afirma que o corpo não é algo situado fora do mundo, mas a sede dos sonhos e das paixões, das fantasias. Ora, como tudo poderia ser mais límpido na filosofia, se pudessem exorcizar o dualismo, traduzir a dualidade das coisas com o *élan* perceptivo, aceitar o debate sobre a subjetividade orgânica, ilusões, impressões sensíveis margeando um mundo sem equívocos! Ora, se há um *élan vital* perdido por aí, ainda não o descobrimos. A descoberta do mundo, seu descortinamento, passa pela linguagem, se considerarmos o fato de que dela nasce a capacidade de operar sobre as coisas, sem ficarmos restrito à condição racional. Portanto, temos a permissão lingüística para dizer que "mover é pensar", e isto passa pelo estatuto da consciência se aceitarmos tal relação sem a dicotomia. Resta-nos refazer a noção de estrutura natural - o engajamento entre o lógico e o mágico -, o que abriria espaço para fazer ciência tanto quanto espaço para a poética da motricidade.

"Na pintura o pintor entra com seu corpo", disse MERLEAU-PONTY (1969, p. 45); parece que o pintor empresta seu corpo ao mundo, encontra um corpo operante, não apenas composto de espaço, feixe de funções, mas "um entrelaçado de visão e

de movimento”. O corpo é móvel na visibilidade do mundo e na invisibilidade do espírito, na forma e na estrutura, e não o podemos pensar de maneira isolada, mediante apenas a comprovação científica, pois a ciência nos faz encontrar um ser corporal e motor por aí, solto, sem a condição espiritual de habitá-lo.

O homem vive seu corpo, isto é fato; na condição de estrutura, pensa, ensaia, opera, transforma. Uma corporeidade que nasce como estrutura: tanto na ginástica como na linguagem, constrói-se a gramática da ação motriz como linguagem constantemente atualizada – própria, mas sem propriedade exclusiva – que se posta silenciosamente diante da ação e da palavra. Como fazer tais afirmações sem explorar o recurso à linguagem? Talvez, pela reconsideração dos fenômenos científicos, filosóficos, artísticos e religioso articulados, dotados da união entre imaginação e fantasia, possa surgir algo novo no conhecimento sobre educação física. Como, por exemplo, a ruptura de paradigmas, a capacidade de romper com o isolamento antropológico das categorias de pensamento, e daí descobrir o *élan* e a vitalidade das coisas corporais e motoras no homem.

Não cabe aqui um vitalismo irreduzível, pressupondo hipóteses de ciência ou poética da motricidade, nem mesmo a antropologia pode estabelecer aproximações filosóficas da corporeidade com a educação física. Há algo inexplicável nessa relação: não sabemos se a invariância antropológica é legitimada ou protegida por este ou aquele sistema, ou se a ontogenia é guiada ou não, ou se a evolução é orientada ou não por princípios telenômicos iniciais. Porém, por ausência da reflexão, talvez aceitemos compulsoriamente a estratégia da gênese de Riedl (apud LORENZ, 1986), que afirma que toda adaptação é um processo cognitivo, e o acaso fica restrito pela complexidade da interação recíproca dos genes, os quais nunca agem uns independentes dos outros. Biologia à parte, parece ser importante assegurar o rigor de uma observação indicativa das infinitas capacidades lógicas da espécie humana:

É preciso antes de qualquer coisa [...] estabelecer o maior catálogo possível de categorias; é preciso partir de todas aquelas de que se pode saber terem sido utilizadas pelos homens. Veremos então que há ainda muitas luas mortas, ou pálidas, ou obscuras no firmamento da razão... (LÉVI-STRAUSS, apud MAUSS, p. 32).

Todo conhecimento que temos sobre educação física nos dias de hoje parece estar incompleto a partir da sua unidade mais interna: a relação corpo-movimento enquanto significado e significante. Isto, porque há um pragmatismo científico na visão de homem que se coloca para a “educação física”. Não por acaso, mas por uma interpretação positiva e ideológica das ações - como a corporeidade e a motricidade são iminentes ao homem -, há uma lógica institucionalizada que nem sempre se confirma na terminologia. Durante os séculos XVIII e XIX –, acreditava-se que o conteúdo geral da prática pudesse justificar o sentido da ginástica como um elogio ao organismo distanciado da prática e da vida. “Educar o físico” seria a resposta momentânea para compreender o sentido do movimento humano, a partir das práticas corporais. Ora, se a história da educação física que conhecemos deixa um vazio reflexivo, seria agora o momento oportuno para mudar, transformar, revitalizar o saber, o conhecimento, a linguagem e, finalmente, o ser corporal. Estar-se-ia projetando, neste particular, a terminologia já discutida no Capítulo anterior: “ciência da motricidade humana”. Contudo, pode parecer tratar-se, mais uma vez, de apenas uma reciclagem terminológica particular, e o conceito, enquanto estrutura, ainda estaria por vir. Nesse sentido é que devemos buscar a educação física como entidade da cultura, como conhecimento estruturado a partir de sua antropologia, e que, muito além de ciência da motricidade, abra-se à arte, à filosofia e à essa mesma motricidade como expressão da vida humana.

Na estrutura do comportamento motor, estamos bem próximos de compreender a estrutura prática do organismo humano que se move no mundo - com especial significado no esporte, na dança, na ginástica, no jogo - naquelas práticas que exemplificamos como impulso para transformar a mera existência humana numa boa existência, e transformar a boa existência numa existência ainda melhor.

Quando observamos os movimento dos animais, alguns deles bem específicos, notamos que, para cada tarefa, há uma complexa organização corporal, refinamento muscular e motor voltados para o sucesso na execução daquele trabalho. Tais movimentos expressam todo o aparato funcional que leva esses animais a repetir sempre tais gestos; é por essa razão que eles expressam seus

movimentos repetidas vezes, como treinamento contínuo, e dificilmente cometem erros. Essa capacidade é um sinal de que os animais sempre utilizam ferramentas motoras certas para as tarefas certas. Nos seres humanos, há comportamentos semelhantes, livres, instruídos pela mesma necessidade de sobrevivência, na exploração do ambiente ou mesmo do mundo natural; na exigência geográfica dos espaços, na manipulação de elementos, no jogo da caça e das fugas. Os gestos do comportamento visam a um mundo verdadeiro: os seres humanos deixam sempre transparecer consciência na atividade que executam, pois, na ação revelam toda a essência de explorar e conhecer. Isto é “*ser no mundo*” ou “*existir*”.

Na estrutura do comportamento motor dos seres humanos, tanto quanto dos animais, parece que todo movimento é um ato pensado, dirigido, e função da consciência objetiva e intencional; e o ambiente determina como e o que devo fazer com o corpo; portanto, os exercícios que fazemos, mesmo que aleatoriamente, por si só, podem dar respostas ou explicar a motricidade total, as *intenções* motoras ou as tomadas de decisões imediatas, de acordo com as necessidades e o grau de rigor que elas representam para a vida. Os mecanismos reflexos que determinam a aprendizagem em animais também o fazem para o ser humano. Com a diferença que, em seres humanos, há a formação de comportamentos motores que podem determinar outras funções, as quais denotam formas de interpretações culturais específicas, de âmbito emocional e moral: o uso do corpo como instrumento de comunicação e de poderes sobre ele. De um lado, nesses comportamentos intencionais ou de tomada de decisões, há um trânsito entre a ordem psíquica das emoções primárias, uma ordem cognitiva para eleger a decisão correta e os músculos certos para o sucesso da tarefa. Todas essas funções ordenadas determinarão a aprendizagem. Lembremos WALLON (1971), que diz existir correlação e concordância entre uma atividade psíquica cognitiva e as funções de acomodação muscular; suas desordens são simultâneas, para compor o quadro que ajustará o ato ao pensamento e às emoções, no ajustamento do dispêndio para o esforço. Repousa aí o tônus psíquico correspondente à regulação orgânica. Dentro das funções proprioceptivas nasce uma conduta moral que faz parte do tônus que,

por sua vez, lhe definirá a estrutura de caráter, segundo o autor. De outro lado, como diz FOUCAULT (1979), há o domínio sobre o corpo em toda ordem de vigília e punição: para obter o domínio sobre a corporeidade, sobretudo sobre o sujeito, o poder constrói uma anatomia de redomas, como no caso do corpo de soldados, escravos, presidiários, e dos alunos de educandários.

Se, num momento de inteligência e rigor intelectual, tivermos a oportunidade de vistoriar a cultura humana - explorando o conceito de movimento humano, sem deixar um vazio ansioso ou anteparos especulativos -, por que não continuar insistindo nessa direção? Deixar de lado as aparências, enfrentar as armadilhas conceituais e buscar o tempo perdido não é tarefa fácil; porém, é possível revitalizar o ato com o pensamento. Aprendemos com o uso do corpo, reconhecemos que o mundo absoluto manifesta-se no mundo reconhecido, captado além das aparências, em uma unidade de revelação e constante redescoberta.

Dado importante para associar os fenômenos ritualizados que compõem nossa antropologia é voltar-se para o corpo e até para as nossas referências míticas. Os mitos sempre foram a imitação das coisas vivas e epredestinadas a estar sempre perto de nós; assim também nossa corporeidade. Esta, por meio da motricidade ou de qualquer atividade expressiva pura, transforma-se em *cinesilogia* comparada: toda investigação do corpo e da motricidade no mundo natural, aparece, agora, como necessária de ser mediada por leis; a intuição torna-se hipótese e a inspiração ou a poética que nos levam à corporeidade subjetiva, precisam ser explicadas pela verdade científica.

Vivemos em momento de crise do esclarecimento das coisas do corpo tanto quanto das coisas motoras contidas no conceito de educação física. Pois, por mais paradoxal que possa parecer, não sabemos definir concretamente o que é educação física, de onde viemos e para onde vamos nesta área. Mesmo assim, a questão referente ao uso do corpo humano triunfa na cultura corporal. Para triunfar nas competições, vale liberar os esteroides e anabólitos; para educar a beleza, ou para trocar uma noção de beleza por outra, vale a plástica elaborada pela cirurgia, assim

como qualquer gesto ou coreografia pode significar dança. Enfim, todo o aparato ideológico do culto ao corpo dos meios de comunicação de massa parece sublimar os sentidos verdadeiros que nos fizeram seres corporais. Essa capacidade de transformar corporeidade em anatomia comparada parece ser uma espécie de padronização conceitual; parece depor contra a corporeidade que se forma no sujeito ao longo de sua trajetória histórica e antropológica. Vemos, pelo elogio fácil à noção de saúde, beleza e atletas vencedores, a degeneração da subjetividade corporal em nome da cerimônia organizada, racionalmente elaborada sob o controle dos poderes do corpo humano, por aqueles “esclarecidos” da publicidade que, em nome do sucesso, dirigem a corporeidade e a motricidade humana à barbárie.

Desconfiar dos esclarecidos, suspeitar dos discursos pedagógicos e educativos, ver uma poética da motricidade junto com a ciência, compreender expressão e significação, desde o ato até o pensamento, requer apuração do olhar poético sobre as coisas corporais. Na seriedade científica, parece que não notamos uma espécie de recruzamento entre vidência e visibilidade, entre tateante e tateado, entre um sentido e outro, entre um sentimento e outro. Transformar conceitos, sobretudo aqui neste estudo, quanto à questão do corpo e da motricidade, não é uma tarefa fácil. Pode revelar coisas inaceitáveis em todos os campos onde existe possibilidade de análise: nos projetos educativos das escolas, clubes, hospitais, empresas e academias.

Contudo, a cultura corporal se firma pela relação entre o aspecto conceitual e a própria natureza do corpo. Um encontro que avança na medida do investimento que se faz, tanto na experiência científica quanto na reflexão filosófica sobre o tema. Vemos uma motricidade opaca nos gestos estudados, desprezamos o expressivo em nome da gestualidade controlada. Aprender a se mover - ensinam os esclarecidos, educação pelo movimento ou educação do movimento - só que a motricidade mais evidente está escapando à Educação Física e às práticas corporais que estudamos. Lembremos MERLAU-PONTY (1969 p. 65): *“O mundo visível e o mundo dos meus projetos-motores são partes totais do meu ser”*.

Assim, todas as práticas corporais explicadas nos projetos motores da física, cinemática, mecânica, nos sistemas físico-químicos, na fisiologia dos esforços meticulosamente pensados, não esclarecem o ânimo e a beleza dos gestos esportivos, ginásticos, lúdicos, expressivos. Aqui repousa uma linguagem pouco formulada, mas que se percebe visivelmente impressa no corpo humano da criança que brinca; nela, toda atividade orgânica é ato motor e indica um espectro de vida vivida. Não há qualquer possibilidade de compreendermos a motricidade humana fora do corpo humano na sua totalidade, pois essa totalidade é a busca pretensiosa que todo estudioso desse tema tenta decifrar. De Sócrates a Merleau-Ponty, há um discurso referente à cultura corporal e motora cujo entendimento conceitual impõe um olhar ontológico como revelação das coisas da vida. Se, por desvio conceitual ou por suportes culturais frágeis, carregados de preconceitos e aparências, com visível ausência de reflexão e rigor temático, o discurso sobre a corporeidade e motricidade daqueles interessados em propor uma filosofia ou uma ciência da *educação física*, esconde o verdadeiro sentido dessa busca: a subjetividade dos elementos que também estão agregados na objetividade desses mesmos problemas.

Não uma educação física como o predicativo efetivamente nos indica. O mover é um espetáculo, muito mais que exercício, mas não o fazemos porque não a compreendemos. Ora, sabemos que o movimento é inerente ao corpo humano. Além de organismo vivo, há uma facticidade espontânea e particular do ser vivo, sua corporeidade é sua representação e a motricidade, sua infalível comunhão.

Um reconhecimento que só é possível com a intervenção da linguagem, que possibilita fundar uma função verbal e expressiva cuja ordem interage com o corpo-sujeito, tão orgânico quanto conceitual, e, portanto, permite a tomada de consciência da motricidade, região orgânica do ato motor, intenção e ação no mesmo episódio. A concepção de motricidade num momento de atitude consciente ou inconsciente exige tanto da linguagem quanto da capacidade de responder ao esforço: assim, o gesto no sujeito falante é o mesmo gesto que no sujeito motor.

O fenômeno motor não é mera transmissão *sináptica*, assim como a fala não é um fenômeno verbal isolado; ambos, mesmo que distanciados na origem, produzem *sentidos*. A fala e a motricidade se encontram num campo vivo de intenções, produzem a unidade na qual o projeto humano se realiza. Essa relação forma o primeiro alvo do corporal num mundo vivido e é por esse motivo psicológico que a relação do *ter corpo* transmuda para a relação *ser corpo* (MERLEAU-PONTY, 1994). Considerando ainda que o corpo humano não se resume a uma entidade biológica, por que não afirmar que o ser humano é, por coerência de linguagem, um ser corporal? Ora, se por educação física podemos entender motricidade humana, porque essa mesma motricidade não poderia ser entendida como cultura do movimento humano? Ideologias à parte, a questão é ainda norteadas pelas pré-concepções, que escapam das origens motoras humanas mais profundas.

3.3. Os primórdios *míticos* da educação física: revendo o paradigma

O retorno à unidade humana em sua plenitude realiza-se quando se consegue ultrapassar as fronteiras da objetividade e das verdades absolutas instituídas pela lógica formal; ou, mais ainda, quando passamos a aceitar o debate sobre a experiência vivida como ato mágico-religioso, fenômeno este que se situa além da racionalidade. Talvez seja pelas frestas da antropologia filosófica que possamos enxergar uma educação física filosófica.

Há algo de sagrado nas práticas corporais anterior à ordem intelectual do mundo. Pode-se até mesmo sustentar, como dissemos no capítulo anterior, que redescobrir a corporeidade como conhecimento corresponde a uma reabilitação inconsciente das forças vivas de que se nutria o espetáculo humano primitivo. Por onde anda o primórdio mítico no discurso da educação física de hoje? Seria o bastante descrever ou relatar o ambiente antropológico de comunidades primatas, historiar sobre as infinitas categorias de ginástica conhecidas no mundo, ou mesmo ancorar nossas forças intelectuais sobre a visão científica da educação física? Acreditamos que não.

A ciência, em sua interpretação atual, parece não mais observar a natureza como questão filosófica. Não há nada que possamos reconhecer como descoberta nova que provenha dos laboratórios da educação física. Sequer conseguimos esgotar a estrutura e a função do paradigma no qual o conceito de educação física se fez. A necessidade de mudar parece ainda ser tímida. Mas, estamos mesmo interessados em mudar? Essa questão ronda um grupo de interessados no aperfeiçoamento do conceito de educação física. Como dito no capítulo anterior, a história descrita não recupera a história vivida, e a ciência corporativista, ideológica e dotada de um racionalismo aplicado, não contempla o homem na sua totalidade. Há mais linguagens e símbolos a serem explorados nos temas humanos do que imaginamos fazer parte do corpo de conhecimento da educação física. Há, sobretudo, muito mais fenômenos a serem observados quando se discursa sobre a educação física do que se propõe a atual ciência da motricidade humana.

A lição da cultura que tentamos descrever talvez recupere a questão conceitual na sua origem e essência. No homem, reside uma motricidade pré-educativa anterior à pedagogia indutiva. Do homem, surge a necessidade de movimento que se expande gratuitamente no mundo sem que seja preciso o excesso de explicação.

CASSIRER (1998), com sua *filosofia das formas simbólicas*, recupera a necessidade da experiência primária - na sua lógica, uma forma original de confirmar a nossa fome de símbolos, de viver enquanto transitamos constantemente entre o passado remoto e o presente de múltiplos sentidos. Existiria, na concepção de educação física, um repertório de símbolos passíveis de serem recuperados como significação e representação, além daqueles das quadras, campos esportivos, palcos, parques e jardins?

Devemos inserir na *polissemia* esse conjunto de fenômenos que impera nos comportamentos humanos, e todo comportamento motor não poderia e não deveria ser entendido no singular. A articulação dos sentidos requer a antropologia dos sentidos. Aqui repousa a necessidade da antropologia descrita no primeiro capítulo.

É preciso criar uma *indisposição* para com os conceitos de educação física que temos, e redescobrir o homem corporal e motor, no conceito de educação física que somos compelidos a estudar tanto quanto praticar,

Façamos a revisão antropológica das práticas que simbolizam a motricidade primária. Talvez sejam elas que possam vir a significar a metáfora viva, o momento semântico das práticas corporais; e, que tanto a ciência como a filosofia possam prestar suas contribuições para uma educação física para a educação e para a vida toda.

3.3.1.. Atletismo: ato competitivo primitivo

O atletismo é o símbolo da prática corporal indicativa da tarefa do homem de manter-se vivo. Hoje, não por acaso, um símbolo olímpico e modalidade esportiva. Podemos revigorar e reacender os destinos da educação física através da simbolização dessa categoria cultural ou modalidade esportiva. Não há nada mais simbólico que o atletismo olímpico. Tão mágico quanto lógico, correr, saltar e arremessar são expressões simbólicas de exaltação da vida.

Não parece haver uma só modalidade esportiva que não tenha sido uma manifestação prestigiosa das ações de enfrentamento do homem com seu mundo natural. Ao ato motor requerido na manipulação deste espaço, impõe-se um ato eficaz, pois deste obtém-se a vida.

Aprender a marchar, correr, saltar, arremessar e lançar, muito antes da taxionomia educativa, é técnica como prática ou maneira de manipular e fazer uso do corpo, este, o primado instrumental do homem. Deve-se ver a técnica como ato tradicional e eficaz, pelo simbolismo da ação e não apenas como aprendizagem mecânica-instrumental. Não pode haver técnica e tampouco prática se não houver a necessidade de expressão e significação de atos de sobrevivência. Aprender a correr, saltar, lançar e arremessar são provas de entendimento, acomodação e assimilação enumeradas pelos antropólogos e etnologistas em comunidades primitivas. Procedimentos mágicos, tais como os ritos de passagem para a vida

adulta em que adolescentes fazem uso de gestos motores com lanças e pedras (utensílios que reforçam o conceito de treinamento contínuo) para exercitar o uso do corpo e das capacidades físicas e das habilidades como um *treinar para viver*. O vigor para a competição requeria o rigor espiritual para a manutenção da forma física, qualquer que fosse o embate ou combate, e, portanto, tornava necessário treinar sempre, e redescobrir incessantemente novas maneiras de manusear objetos. É nesse sentido que força, resistência, velocidade, equilíbrio e potência são metáforas que nasceram de um atletismo primitivo e contemplam o atletismo olímpico contemporâneo. Há muito mais esporte no conteúdo inconsciente da cultura dos homens do que nos resultados e estatísticas dos estudos de esportes de alto rendimento, ou de outras performances motoras. Resta-nos ensinar uma modalidade de atletismo que nos faça reportar aos símbolos que eles representaram, compreendendo tanto a sua necessidade quanto a sua esportividade.

3.3.2. Nadar: o estatuto líquido da vida

As águas simbolizam a soma universal das virtualidades. Muito antes de espelhar Narciso, o vigor do meio líquido tempera todos os nascimentos, demonstra ser, pelos emissários sagrados contidos em qualquer representação antropológica, o reservatório de todas as possibilidades de existência; parecem preceder ao elo entre o ser e toda criação. A cosmogonia das águas enriquece a crença, segundo a antropologia, da *hilogenia*, segundo a qual o gênero humano nasceu das Águas. Em todo e qualquer conjunto religioso, as águas conservam invariavelmente sua função: desintegram, abolem formas, “lavam pecados”, purificam e ao mesmo tempo regeneram. Seu destino é preceder a Criação e reabsorvê-la. Nessa universalidade simbólica, antes mesmo da natação, há uma estrutura do simbolismo aquático.

As águas existem na terra, exprime o Gênesis, simbolizam a soma universal das virtualidades; o reservatório de possibilidades de cultivar a vida e precedem as formas para justificar o espírito da criação e da salvação. ELIADE (1992, p. 105) escreve:

A sede do Espírito divino, que preferia a todos os elementos (...) Foi a água a primeira que produziu o que tem a vida, afirm de que nosso espanto cessasse quando ela gerasse um dia a vida no batismo. Ela santifica com sua fecundidade (...). O que outrora curava o corpo cura hoje a alma: o que trazia a saúde no tempo, traz a salvação na eternidade.

O autor reporta às origens quando descreve o universo das águas, das nascentes, e afirma que uma das imagens exemplares que simboliza a Criação é a *ilha*, que subitamente se manifesta em meio às águas vagas. Em contrapartida, a imersão na água simboliza a regressão ao pré-formal, a reintegração no modo indiferenciado da pré-existência, segundo ELIADE (1992). A emersão repete o gesto *cosmogônico* da manifestação formal; a imersão equivale a uma dissolução da forma. É por isso que o simbolismo das águas implica tanto a morte quanto o renascimento.

Não se pode deixar de ver o nadador competir com seus estilos sem vê-lo regredir na imensa saga estética dessa mistura corpo-água, imersão-submersão. Mesmo porque o estresse metabólico indica a capacidade física dos sentidos, articulada com a metáfora viva da superação psíquica. Nadar é penetrar num submundo temporário e dele sair renovado. Não se explica a resultante de um bem-estar orgânico apenas pela resposta fisiológica dos sistemas biodinâmicos. Assim compreende a criança que, eufórica pela piscina, retorna ao seu estado embrionário amniótico. O meio líquido parece ser o amparo e o escudo mais seguro para bebês de todas as espécies. Mamíferos inferiores, comunidades primatas e tribos arcaicas exploram o mundo aquoso como prática de algum tipo de sacerdócio, ritos de passagem, treino para a pesca, fonte de rejuvenescimento, ou simplesmente prazer.

O recém-nascido é capaz de se locomover dentro da água, deslocando-se com movimento ascensional - os rastejos típicos de dog-paddle e o nado "cachorrinho" são movimentos característicos de fuga de situações desconhecidas e manifestam-se com especial intensidade nos movimentos natatórios. MacGRAW (1977) observou recém-nascidos em escolas especializadas em educação psicomotora e verificou o ânimo primitivo das crianças nativas em ilhas da Polinésia francesa e em lagoas de colônias indígenas centro-africanas. Os bebês aprendiam a

se deslocar dentro da água, desenvolviam capacidades sensitivas apuradas e aprendiam a falar com maior rapidez. A natação é o *banho* que revigora a fisiologia da alma, e, hoje, como modalidade esportiva, indica que é uma das atividades mais completas no cuidado com a saúde. Do manifesto competitivo dos estilos da natação à simples imersão em meio aquoso, sempre manifestações simbólicas de superação e renascimento. Cada braçada dentro do gênero competitivo terá semelhança com o simbolismo dos renascimentos.

3.3.3. Lutar: o primário da sobrevivência

Lutar significa permanecer vivo. Os mecanismos de ataque e defesa nos reportam ao passado da espécie humana, o qual não é muito diferente do de qualquer outra espécie. Dos rituais de domínio e demonstração de poder aos nossos bizarros aperfeiçoamentos dos confrontos ditos esportivos, seria interessante examinar a natureza básica da violência no mundo dos animais – nele, o vigor orgânico prepondera e os símbolos da vitória significam continuar vivo. Não há espaço para segundo ou terceiro lugares quando se trata de estabelecer domínios hierárquicos socialmente estabelecidos para dominar territórios de reprodução e caça.

É interessante observar todas as formas de luta ou disputa: a disputa pela comida, pela fêmea, pelo território. Refletem a coerência interna dos nossos traços competidores, mais que buscas olímpicas: o desejo de vencer e exercitar-se tanto para dar um vigoroso sentido aos nossos instintos quanto para satisfazer os hormônios das vias biológicas...

A luta sempre representa uma função de poder, a mais primitiva, afirma MORRIS (1967). Há muita *inteligência* primitiva nos combates ritualizados iniciados conforme o sentido da disputa. Seria uma espécie de *saber e vigor* unificado pela necessidade de não poder perder pois, dependendo da razão da luta, nem sempre havia chance para um segundo ou terceiro lugar. Muitas vezes, apenas a ameaça substitui o confronto violento e sangrento. As intensidades dos sinais que exteriorizam as alterações fisiológicas indicam para um e para outro a intensidade da

violência como forma de preparação. Tanto nos *tablados* e *tatames* quanto nas ruas e vielas sob domínio de equipes ou gangues rivais, há o predomínio de uma força oculta simbolicamente elaborada que nem sempre se prende a um motivo real, mas serve de pretexto a disputas corriqueiras. Como nos ensina a “lei da selva”, nos lutadores de todas as modalidades, em todos os estilos de lutas ou escaramuças, repousa, latente, o comportamento do primata.

As formas de luta de competição transferem-se para os confrontos sangrentos pelo fato de não sabermos lidar com o simbolismo agressivo, tanto quanto possessivo, controlado ou não. Lutamos pela vida e para a vida, porém é preciso ver nesses simbolismos tudo aquilo que fará parte de uma aula de educação física. No espaço antropológico, reina a luta para viver tanto quanto para morrer. A antropologia ensina: a agressão em forma de luta é sempre desigual, sempre terá de haver um vitorioso. No seio de qualquer espécie, comunidade ou estilo de luta, é preciso recuperar o simbolismo antes de indicar as armas, pois estas nunca tornam possível a restauração de uma das vidas em luta, e com elas nunca será possível acalmar qualquer ânimo de confronto.

Os ideais esportivos das lutas institucionalizadas pelas regras deveriam repetir a “lei da selva”, no sentido simbólico. Porém, sem com isso, inspirar o vencedor a matar o perdedor, indicar apenas o quanto este valorizou sua vitória. Seria como induzir o respeito à vida regulando as discórdias territoriais ou hierárquicas. Se tal compreensão não puder aparecer nos currículos escolares, nos clubes, nos campos de luta, o derrotado vai para além de uma *morte* momentânea, vai à falência psíquica, onde começa a imperar a cultura do medo. Embora parecendo imposto, o ato da saudação ritual nos instantes que antecedem um confronto de luta esportiva deveria superar o ato destrutivo do confronto; no entanto, no espetáculo esportivo, há muito tempo os rituais de saudação tornaram-se pura obrigação, e não expressão de respeito mútuo. Desde que nos tornamos espécie tão potencialmente perigosa, com o desenvolvimento de métodos de treinamento ou cultura de armas artificiais, perdemos a capacidade de partilhar a reverência simbólica. Toda reverência reflete a saudação, mas esta se transformou em encolhimento ou submissão.

3.3.4. Dançar: a expressão criativa

A mais primordial de todas as artes foi provavelmente a dança, cujas formas mais primitivas já se esboçam no chimpanzé, de acordo com os etólogos. A dança se encaixa no encadeamento de ações motoras necessárias à compreensão, comunhão e transmissão de significados. Ritmo e gesto são componentes de um tipo de expressividade que encontramos apenas na coreografia. O ritmo é orgânico-fisiológico, tanto quanto o gesto é sua representação na consciência - a forma mais apurada de se comunicar. O desprendimento orgânico que torna tão fascinante o espetáculo coreográfico nasce da livre capacidade de simbolizar, e levar o verbo até os músculos. Daí também a primeira sensação de beleza e êxtase quando, ao dançar, estamos próximos do sublime ato de projetar o corpo ao mundo, e dentro dele, um outro ser corporal expressado surge como sentimento e forma (VALÉRY, 1996). Nasce aí a beleza que não conhecíamos, emerge do novo golpe coreográfico o efeito da comunicação mais estreita entre o eu e o mundo. Vitaliza-se o bailarino como uma força de instinto. Sem a dança, não haveria reprodução, nem animal nem humana. A transformação da dança em obra de arte foi, talvez, uma febre do nosso intelecto, e continuamos com esse recurso para que este mesmo intelecto tenha e preencha-se sempre por uma perpétua ilusão recorrente: toda alma é inteligente quando dela se extrai seu conteúdo expressivo. Ao dançar, reconhecemos uma linguagem natural.

Ora, por que não se adota a dança como atividade de estímulo à perpetuação da alegria e educação da sensibilidade e do intelecto, como nas comunidades tribais dos povos dos mares do sul? Como diz MEAD (1962), para os Samoanos, Manus, Arapesh, Mundugmor, Tchambuli, Iatmul, Balineses, comprimidos em pequenas ilhas, quando dançam, o ar se enche de sons, batuques, e há sempre um incansável e constante ensaio de representações cênicas, cheias de sedução e fantasias, exteriorização da sexualidade e do namoro. Como disse NIETZSCHE (1965), *não acredito que exista algum deus que não saiba dançar.*

3.3.5. Jogo: a prosa no mundo

Temos tempo para jogar? Temos tempo de vivermos um refúgio criativo? Como experimentar o *a priori* corporal do jogo humano, na qualidade de agentes motores e expressivos? Pela inércia da lógica formal, ou pelo excesso de controle do espírito, o homem deixou de jogar. Estamos aptos a sermos burocratas e, por consequência, sedentários de espírito, quando a cronologia pré-fabricada do trabalho, como forma de manutenção da vida, supre a emoção do jogo, não deixando tempo para jogar com a vida. O limite da função do trabalho nunca contempla a necessidade de jogar como forma de expressão, e, dessa forma, estamos sempre sem recursos para jogar. Para o ser humano jogador, a dádiva da criatividade é a fantasia aliada à realização. Um homem se torna verdadeiramente humano quando brinca, disse o filósofo SCHILLER (1988). A brincadeira e o jogo primitivo freqüentemente reconquistam o estado de espírito criativo, a criatividade imanente que espelha comportamentos exploradores. Em sua essência, tais capacidades imperam nos artistas tanto quanto nas crianças, pois, estes estão freqüentemente inseridos num “campo livre de tensões”. Tudo se origina no jogo, o jogo é mais antigo que a cultura. Qualquer forma de atividade pode ser encarada como jogo diz HUIZINGA (1971). Tal processo, o ato de jogar, demonstra ter motivações próprias, pois ninguém cria ou joga inspirado por motivações externas. Todo jogo possui um ato sacramental, diz LEVY-BHUL (1954), pois em toda sociedade primitiva verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais. Desde a origem, verificam-se todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. Assim, a criança que brinca, joga dentro da mais perfeita seriedade, o que podemos considerar ato sagrado. .

Foi assim que BENJAMIN (1984) destacou o efeito da relação antinômica do jogar (brincar) infantil. Nada mais adequado e expressivo da criança do que irmanar, em suas construções, as infinitas categorias de objetos, que, sem querer, transformam-se em instrumentos pedagógicos; das pedras às panelas, das cordas às paredes móveis, há um imenso “jardim de infância” que se estende por toda a vida humana. Nessa reflexão, repousa o que há de mais original na concepção de

jogo-instrumento: não é o brinquedo que determina o conteúdo imaginário da brincadeira, mas o jogo acontece quando a relação do imaginário infantil se refaz e recria constantemente o diálogo simbólico que dá testemunho de autonomia. Segue a afirmação de BUYTENDJIK (1977): existir quer dizer, em primeiro lugar, jogar.

3.3.6. Ginástica e o ginásio: a articulação dos sentidos.

Muito antes de o ser humano civilizado justificar a eficácia da sua natureza intelectual e de sua configuração lógica formal, o corpo e sua corporeidade e sua motricidade já inspiravam as comunidades primitivas no âmbito do mito. Há um flagrante e misterioso eixo estrutural que se manifesta no homem religioso, mítico por excelência, quando este procura seu lugar para o refúgio. Na busca da sagração de sua alma, descobre a intimidade corpo-casa-cosmos, depois o local onde alcançar a magia de uma cerimônia qualquer. Em síntese, ao se instalar conscientemente na situação a que está de certo modo predestinado, o homem faz de si seu cosmos; reproduz, em escala humana, o sistema dos condicionamentos recíprocos e os ritmos que caracterizam e constituem o “mundo em movimento”, e que define todo o universo. Essa conduta seria, para ELIADE (1992), o cosmos perfeito. O homem religioso vive num cosmos aberto e que está aberto ao mundo; aberto aos deuses, e participante da santidade do mundo, o homem deseja situar-se no centro, lá onde reside a santidade maior, sua habitação é sua corporeidade. Não muito distante dessa correspondência imaculada, RICOEUR (1986, p. 74) relata todo o simbolismo da criação, o lado poético desse tempo em que se descreve *a ordem presente das manifestações naturais e das atividades humanas*. O momento do exercício, que talvez seja a reação do corpo humano na poética da motricidade. O momento em que o corpo humano que se encontra na fronteira da lógica com a poesia, faz revelar a tríplice correspondência –corpo – casa – cosmos. Diz Ricoeur: o que faz “*dos pilares de um templo e das nossas colunas vertebrais símbolos recíprocos, da mesma maneira que há correspondência entre um telhado e um crânio, a respiração e o vento, etc.*”.

A ginástica, sob o jugo da necessidade de fazer exercícios, salva o homem ocidental desde a Paidéia, nas lições de Sócrates que descobre o ginásio como educador, conforme JAEGUER, (1986, p. 361):

“O seu meio não é vazio, abstrato e separado do tempo, dos lugares escolásticos. Sócrates move-se no movimento da escola ateniense de atletismo, o ginásio, onde cedo se torna uma figura indispensável ao lado do ginasta e do médico. (...) O ateniense daqueles tempos sentia-se mais no seu meio no ginásio do que entre as quatro paredes da sua casa, onde dormia e comia. Era ali, sob a transparência do céu da Grécia, que diariamente se reuniam novo e velho para se dedicarem ao cultivo do corpo.”

Nada mais justo para a humanidade contemporânea que reedificar a estrutura dos movimentos humanos, sobretudo a ginástica, na sua mais original concepção dentro da nossa civilização, tal qual o termo “ginástica” foi apreciado na *academia* da Grécia. Relembremos Platão, pela citação de MARIAS (1975 p. 39):

Quando a alma é mais forte que o corpo e a alma se aborrece, enfraquece-o por dentro e o enche de enfermidades, e quando se entrega com veemência a alguma classe de estudos ou investigações, consome-o completamente (...) Quando o corpo é grande e superior à alma e cresceu unido a uma inteligência débil e raquítica, havendo no homem duas classes de desejos, o da nutrição, que procede do corpo, e o da inteligência, que se deriva do mais divino que há em nós, os movimentos da parte mais forte se impõem e se dilatam sob seus domínios. O âmbito da alma fazem-no, pelo contrário, estúpido, desmemoriado e preguiçoso, e geram a pior de todas as enfermidades: a ignorância. (...) Há só um remédio contra essas duas enfermidades: não mover o corpo sem a alma nem mover a alma sem o corpo, afirm de que defendendo-se mutuamente, conservem seu equilíbrio e sua saúde.

Não nos surpreende tamanha capacidade de descrição e observação sobre essa complexa categoria existencial que inspirou a motricidade humana a tornar-se entidade da cultura. Podemos afirmar, com certa segurança, que a sagacidade intelectual platônica e sua postura dualista, quando insinua haver corpo e alma, sugere uma interpretação semântica. Continua Platão segundo MARIAS (1975, p: 40):

(...) de todos os movimentos do corpo, o mais excelente é o que nasce por sua própria ação, pois é incomparavelmente o mais próximo por afinidade ao movimento intelectual e ao movimento do todo (...). Por isso, de todas as classes de purificação e de todos os procedimentos para dar consistência ao corpo, o primeiro e melhor é o dos exercícios ginásticos.

Ora, já foi dito aqui, por ocasião de uma vistoria na antropologia filosófica, que as dicotomias se sucedem e, diante delas, o homem, na sua cultura dualista, tem pouca chance de comprovar ou confirmar a unidade corpo-alma. Porém, há uma

possibilidade de interpretarmos a ginástica como patrimônio da corporeidade próxima ao absoluto, na qualidade de exercício intelectual e também orgânico. No desfecho platônico de que derivou toda a formação educacional humana, está inclusa a *ginástica* como originária fonte de sabedoria. Na realidade, recorda JAEGER (1986), existe uma afinidade natural eletiva entre a filosofia da ginástica e a sua concepção para a formação cultural rigorosa.

Vemos nesses símbolos que reportam à atividade da cultura do corpo, uma visão mais íntima do campo de reflexão que nos permite pensar o corpo e a motricidade em grau mais apurado, nós, educadores do corpo. A ginástica, assim como todas as atividades acima descritas, oferece um acervo de símbolos e a necessidade de ver as atividades físicas também como categoria simbólica que pode permitir rever sua função além de atividade física.

Mais que recordação, visar a poética da motricidade impõe o recurso à linguagem, sobretudo o que RICOEUR (1986) chama de o *momento semântico de um símbolo*. Na prática, na educação física, entendendo mesmo que todo exercício é um rito sumário; ainda que exercício pelo exercício, a atividade física leva o ser humano à condição de ser total se a experiência for completa e exata e se a reflexão for rigorosa e contínua.

3.4. Uma pedagogia da motricidade

Educação: transmissão de cultura na espécie humana, sempre revestida de legado de transferência de saber e conhecimento, indicativo de pertinência universal. O sentido educativo que conhecemos revela o sentido transitivo do que somos, e seu conteúdo estruturado perpetua a vida de cada povo. Cada cultura indica seu referencial de educação, e, em cada especificidade, uma condição única: todo conteúdo de educação ou de formação imprime natureza moral e prática. Dos preceitos de algum Deus aos conceitos de alguma corrente, toda pedagogia reporta a uma dimensão que indica aos seres um caminho que deve ser seguido, seja ele, aos olhos dos outros, certo ou errado. Contudo, ao homem cabe a responsabilidade direta e fundamental de fazer da educação um repertório de conhecimentos que

afirma a sua cultura. Mesmo onde a diferença de formação se estabelece, o caminho pedagógico refere-se ao conceito de transmissão de saber. Cada qual com suas relações, ontologias, repercussões e incidências, onde houver uma comunidade, há o sentido pedagógico daquilo que somos e no que nos transformaremos.

Seria pedagogicamente correto visar a uma cultura da educação física em que se imprima o sentido das práticas corporais, o conceito de motricidade, para confirmar a cultura do homem corporal e motor? Parece lícita a busca ontológica que conceda valor tanto espiritual quanto corporal aos indivíduos. Para conferir tal preocupação e diagnosticar esses fatos na cultura, necessitamos de roteiro seguro. Vemos um caminho possível, aqui articulado como uma primeira reflexão filosófica, na concepção da interação entre motricidade e linguagem.

Devemos recorrer a uma pedagogia em que caiba a motricidade como forma de educar, e que de fato leve o educando ao *mundo da vida*. Com isso, traríamos a biologia, a fisiologia, a biomecânica para mais perto da filosofia, o que talvez nos permita descobrir uma Educação mais profundamente humana e pedagogia mais profundamente corporal, o que viria justificar a interdisciplinaridade ainda encoberta. Poderá nascer daí uma corporeidade idêntica ao ser, uma educação para a educação física.

Destacar a importância da tríade “filosofia-educação-pedagogia” como projeto de identificar e referendar o organismo humano como fenômeno estruturado, e a motricidade como prática cultural, é um *projeto para o humano*. Nosso *modus vivendi* é o que somos: ser corporal e motor. Assim foi feita a espécie, diria a antropologia filosófica. É sempre bom destacar a *concretude* antropológica de MAUSS (1976, p. 223), que nos avisa: “é preciso proceder do concreto ao abstrato, e não *inversamente*”. Torna-se mais concreta essa afirmação quando propomos identificar, reconhecer, e fazer participar da cultura aquilo que é reconhecido como estando além das fronteiras de qualquer ciência natural e de suas limitações lógicas e formais.

Dentro do quadro antropológico, talvez seja preciso rever a prática, pois, tal como está, com invenções ou nomenclaturas de última hora, não consegue recompor seus conceitos e transformá-los em atividades motoras estruturadas, intervenientes e definitivas para fomentar mudanças de valores e de comportamentos – e, portanto, constituir-se como educação *da* e *através da* motricidade. A educação corporal e motora não pode ser dominada por uma única ciência, o que poderia criar a falsa ilusão de progresso. Uma estrutura de conhecimento aberta para o homem no mundo vivido só pode existir como unidade interdisciplinar. Assim postulou HUSSERL (1965) sobre o sentido da filosofia como ciência, e assim também MERLEAU-PONTY (1969), quando explana sobre o olhar espiritual dentro da pintura como um olhar para o corpo, na sua plástica, e o movimento como relato fiel da matéria do homem e do mundo; sentidos articulados para visar um mundo articulado; a arte, do visível ao invisível, onde há encontro de fronteiras, e não limitações impostas por elas.

Não seria requisito de toda pedagogia, de todo processo educativo, a poética do aprendizado, e não apenas a lógica ou o método? A cultura ocidental, após dois mil e quinhentos anos, não está sendo capaz de retornar à unidade do homem em sua plenitude: o Eu, o Mundo, e o Outro; o Ego, o Senso, o Divino. Nessas relações, a corporeidade se faz presente como um conceito. Em outras esferas da condição humana, vive-se a experiência pré-filosófica de reconhecimento da motricidade como técnica de sobrevivência. Viver é mover, ser corpo é ser humano na sua totalidade.

Questões acerca do corpo e do movimento, com o objetivo de fortalecer e projetar a pedagogia da motricidade, exigem a compreensão da sua significação intelectual e motora. Poderíamos dizer: *pensar o movimento*. Se considerarmos que no sujeito motor não falta nem a motricidade nem o pensamento, somos convidados a reconhecer que a *motricidade se educa*, pois é sempre um processo, assim como o pensamento; enquanto atividade da consciência, é uma antecipação ou uma apreensão do ser como unidade da totalidade, resultado assegurado pelo próprio corpo enquanto potência motora: “projeto motor” para um projeto pedagógico, intencionalidade educativa e motora. Ensina MERLEU-PONTY (1969, p. 159): “*todo*

movimento é indissolavelmente movimento e consciência de movimento, que podemos exprimir dizendo que no homem todo movimento tem um fundo, e que o movimento e seu fundo são momentos de uma totalidade única”.

Podemos, então, considerar a possibilidade de investir no processo em que redescobriremos a motricidade imanente, sem recortes ou dualismos? Seria possível uma motricidade na qual a representação e a significação poderiam associar-se com a corporeidade, dando *sentidos* à educação para a totalidade humana?

A prática pedagógica da relação corpo-motricidade deveria ser garantida pela *cultura da praxis*. Em seu sentido mais profundo, é a compreensão de que o corpo, além da sua anatomia, enquanto organismo, transita entre salas de aula, quadras, pátios, praças e jardins. A cultura das ações corporais exige um conceito de prática até então perdido entre as teorias.

A proposição de fazer da motricidade humana, das práticas corporais, a condição para a identidade do conceito de educação física - nesta, instituindo o fundamento pedagógico de orientação da vida prática -, parece encaminhar para a fenomenologia do movimento humano. O problema do corpo se revela na condição do corpo-sujeito, partes de um todo - mais que um comportamento fisiológico, o todo de que a estrutura pedagógica da prática pode dar conta.

As estruturas psíquicas ou físico-químicas, ainda que acompanhando a motricidade humana, não justificam o fato do mover. É assim que entende MERLEAU-PONTY (1994), quando descreve o sentido daquilo que somos pelo ato de ver e tocar. Há, nessa visão de percepção, mais que motricidade, há o homem corporal e motor.

Se nossa reflexão puder reorientar a pedagogia da motricidade, em cada salto, arremesso, golpe ou chute, descobrimos, dentro de um mundo sinestésico, a possibilidade de aí ver uma ação de educação tanto quanto de educação física. Um mundo silencioso dentro de outro, coincidentes na ação de romper o espaço, de cumprir, segundo a segundo, a vivência do aprender com o corpo. Fazer exercícios

ou praticar esportes, jogar, pré-existe à necessidade de educação: é a exploração intuitiva na escolha do melhor jeito de fazer aliado ao melhor jeito de educar.

Não é tarefa fácil fundar uma pedagogia que seja compartilhada pela filosofia, sobretudo considerando o fato de que estamos interessados em fundar uma educabilidade motora com rigor epistemológico.

A preocupação com a exatidão e objetividade do movimento humano dentro do contexto educacional parece ser objeto de estudo de autores credenciados por uma tendência pedagógica tradicional. Não cabe aqui reportarmos a autores ou educadores que interpretam o conceito de educação física como disciplina, ou área do conhecimento, e que insistem em abordar o problema sob a condição de absoluta formalidade intelectual.

Veremos, sim, a seguir, como estabelecer a relação entre a ciência da corporeidade e da motricidade com a reflexão sobre o corpo e o homem diante do mundo vivido, diante da percepção que ultrapassa os cinco sentidos e que nos traz à luz da razão os sentimentos e as emoções que também constituem cultura. Como referência, buscaremos as contribuições de Merleau-Ponty para uma filosofia da corporeidade que seja tão prática quanto o é a dinâmica dos movimentos do corpo – o novo conceito de *educação física* que propomos.

CAPÍTULO IV

Aproximações Filosóficas entre Corporeidade e Educação Física.

Neste capítulo, procederemos a um recorte na filosofia de Merleau-Ponty para chegar ao desfecho dessa tese: diante de todo o corpo de análises sobre a corporeidade e a motricidade, optamos por destacar esse autor porque entendemos que o pensamento de Merleau-Ponty não se resume a um conjunto de idéias avulsas, sobre o corpo, limitadas à ótica meramente especulativa. A relevância da obra de Merleau-Ponty, para nosso escopo, reside em tentar intervir na forma de pensar sobre a corporeidade, o que pode contribuir substancialmente com a educação física. Indicaremos, assim, como Merleau-Ponty pode contribuir para aproximar a corporeidade e a motricidade nas questões fundamentais da educação física. Ao mesmo tempo, no sentido prático, para crer que há um corpo humano que é o sujeito: um corpo *humano* que ultrapassa a noção de forma física e anatômica e se encontra na cultura como estrutura visível que supera as antinomias do materialismo e do espiritualismo, e do vitalismo. E que é, segundo o autor, a expressão rigorosa da unidade do sentido do ser; e, por ele *ser*, existe e é corporal.

Essa relação ser-existir se encontra na *noção de estrutura*, e, nesta, a permissão de sentir o corpo tanto quanto pensá-lo é a visão mais nítida do entrelaçamento – quiasma - do corpo com o movimento. A corporeidade pode ser subjetiva, porém, parece vingar a objetividade simplista no campo orgânico. Entretanto, na visão de MERLEAU-PONTY (1969), o *olhar espiritual*, não aquele religioso, mas o olhar centrado na totalidade, é que permite ver melhor o corpo vivido. Como o diz em sua obra: *o olho e o espírito* evocam o debate com a linguagem. Para tal análise, é preciso resgatar o sentido de corpo como fizemos no capítulo I, e nele resgatar a polissemia.

MERLEAU-PONTY (1975) revê a noção de estrutura do comportamento e segue a lógica da ciência de HUSSERL (1965), em busca de um dado científico que projete a filosofia para a corporeidade e vice-versa. Com o mesmo *rigor* de Husserl,

trata das ciências como trata da filosofia, como um encontro fundamental para a compreensão do mundo vivido. Os dados da natureza e a reflexão filosófica oferecem-nos um conceito sobre a condição humana e perfazem um amálgama entre razão, intuição e reflexão, no qual tenta-se superar a lógica formal. Por isso, Merleau-Ponty, como filósofo e como cientista, perfaz esse elo, aceitando o encontro da subjetividade intelectual com a materialidade espiritual, sem ferir ou levar ao misticismo o legado cultural dos códigos científico e filosófico.

Buscamos em Merleau-Ponty a leitura do *ser no mundo* como processo em constante mutação e experimentação, cujas relações sempre produzem algo novo. Afirma o autor que é preciso estabelecer concretamente que temos o direito de apoiar-nos na *percepção* para proceder à elucidação de alguns fenômenos impressos no mundo, nos quais a experiência conduz a uma corporeidade ainda encoberta. Para tal entendimento, é preciso reconhecer a atitude natural da consciência – tomar consciência da interpretação –, promover a passagem entre o pensar e o agir. MERLEAU-PONTY (1984: 69) percebeu muito sutilmente que há mais coisas entre o homem e a natureza além das que nosso aparelho mental contempla: “*a atividade filosófica não pode ser definida apenas como reflexão sobre a essência, em oposição à atividade prática ligada à existência*”, portanto, é preciso acreditar que fazer ciência pressupõe também a fé. Nessa lição, o autor indica um caminho para repensar o projeto homem-mundo, pois sinaliza para uma direção. Quando refletimos, não atingimos necessariamente verdades eternas, mas descobrimos, pelo mais puro pensamento, um devir inteligível das idéias, uma “*gênese de sentido*”. A partir da prerrogativa de razão, intuição, sentido e linguagem, para nós, a corporeidade é uma sugestão para *materializar* o espírito de corpo e *espiritualizar* a mecânica dos sentidos.

No que tange à educação física, uma motivação a mais para os fisiologistas e biomecânicos é a idéia de que há mais sentidos no rendimento dos músculos do que simplesmente a resposta motora. Para aqueles que tentam controlar o comportamento motor, a sugestão é ampliar o nível do trabalho de campo, entrar nele, e tentar amplificar a percepção até a dimensão da memória motora: do primata

ao homem contemporâneo, do bebê ao homem maduro. MERLEAU-Ponty, a partir dos *signos*, nos permite retornar às coisas mesmas.

No contexto filosófico e científico, vimos que a filosofia também consiste em atividade prática, e que podemos, portanto, propor à educação física ser tanto atividade da cultura quanto educativa, recorrendo ao sentido de corpo que Merleau-Ponty indica na sua visão de percepção. Mais que a lógica dos cinco sentidos, o autor invade o espaço afetivo da corporeidade e a mescla com a motricidade, perfazendo um ser corporal total. Tanto na filosofia da prática, como dissemos, como na reflexão sobre a educação física, o mecanismo perceptivo vivido nas experiências motoras primárias – os reflexos, as experiências motoras refinadas, as comunicações não verbais – convergem para a noção de expressão e significação. Parece que a motricidade aí descrita é uma atividade nova que surge como projeto promissor, pois consiste em atividade pedagógica tanto quanto intuitiva e imitativa, em que o corpo-extenso ao espaço sem fronteiras é um dado da consciência. Consciência, não como algo incompleto ou inatingível, mas como algo natural, concreto e visível. É o corpo sentido e a motricidade intencional; podemos *sentir* ao mover-nos nas atividades lúdicas, nas atividades físicas, que despertam alegria e beleza, assim como nas atividades do pensamento poético, que se montam como *coreografias* da mente.

Dessa forma, retomamos, nesta etapa, um encontro da educação física com Merleau-Ponty: mais que uma tese, visamos a um encontro de idéias e de compreensões sobre os corpos, no plural.

4.1. Corporeidade e processo de ensino aprendizagem.

As primeiras impressões de Merleau-Ponty sobre a corporeidade trazem à luz dos sentidos algo diferenciado em nosso sistema motor. A percepção é um modo de agir, são traços cognitivos, efetivos, lúdicos, e, sobretudo, todos esses elementos articulados. Sabemos como se processam as conexões nervosas e musculares e o efeito dessas interações no controle dos movimentos, contudo, nos processos de ensino aprendizagem e de controle dos movimentos, há uma interação de

fenômenos, em que o âmbito menos conhecido é a intenção do mover-se. O fato é que, para nos movermos, é preciso que o organismo responda às motivações e às capacidades de rendimento diante de uma tarefa, escolhendo movimentos que melhor e mais eficientemente possam contribuir para o seu sucesso.

Explicar o movimento não é escopo dessa reflexão, mas, sim, estabelecer as comparações para a mudança de atitude sobre o corpo e a motricidade no processo de formação da consciência motora. Fazer exercício, essa condição prática da espécie humana, permite-nos escolhas diante de uma tarefa: tanto quanto ao momento, como quanto ao nível de esforço envidado, a capacidade de percepção é acionada visando ao domínio da motricidade para atingir o sucesso.

Voltemos à análise antropológica de MAUSS (1974) sobre a técnica corporal, para elucidar o contato do corpo com o meio, mediado por duas formas de observar: i) a motricidade como ação e pensamento, constituindo processos de um mesmo contínuo, em que o corpo organismo responde *transpirando* e fazendo escolhas singulares; ii) esse mesmo corpo como sujeito que responde pelas escolhas para as tarefas, sabendo o que fazer e como fazer antes mesmo de executá-las.

A noção de técnica de aprendizagem que descreveremos servirá de exemplo para vermos o quanto as diferenças contribuem para a mudança na forma de observar as coisas e, como sugere MERLEAU-PONTY (1991), percebermos que há muito mais coisas escondidas por detrás das vozes silenciosas. Na metáfora do autor, o silêncio diz muito, mas é preciso vê-lo com outros olhos, outras linguagens.

A questão da corporeidade como extensão do pensamento revigora a *fenomenologia da percepção*. Mais do que observar, o observador deve estabelecer-se no interior daquilo que observa, inserindo-se no fenômeno observado e integrando-se ao todo. Na ótica de Merleau-Ponty, é a corporeidade juntamente com a motricidade que nos indicam, pedagogicamente, como compreender melhor as estruturas dos movimentos. É a estrutura na qual o corpo se estende ao meio e os sentidos se integram para fornecer pistas na orientação da prática. Mais que um exercício, é premissa intuitiva, inexplicável, é o sentido da aprendizagem sem a

pressa ou antecipação desastrosa. Assim é que se dão as superações na aprendizagem motora.

Para a educação física, fica a lição de um tipo de conhecimento que supera o conhecimento das habilidades que precisamos conhecer para colocar em prática nossas funções motoras. Fica a lição da percepção fenomenológica de MERLEAU-PONTY (1994) para quem a aprendizagem não pode deixar para trás a coordenação recíproca da sensorialidade da articulação do mundo aparente e com a motricidade nele contida. A aptidão, sem qualquer explicação, induz a procurar sempre a melhor maneira de estarmos ou nos deslocarmos no espaço, e, assim, segundo MAUSS (1974), criamos nossos hábitos. Seguindo a ordem perceptiva e universal da linguagem corporal, os hábitos traduzem, na relação corporeidade e motricidade, os elementos da prática de imitações para superação de necessidades, e variam de acordo com a sociedade e educação, a conveniência, modas e prestígios. É assim que a criança, como o adulto, sempre imita os atos que obtiveram êxito, realizados pelas pessoas em que confiam e, sobretudo, com autoridade sobre elas.

Pelos *signos* de MERLEAU-PONTY (1991), a linguagem indireta e as vozes do silêncio são um sinal oculto no olhar infantil, tanto quanto no do adulto, em qualquer tipo de expressão. Portanto, não seria de todo ilegal ou ingênuo de nossa parte pretender que a motricidade aconteça ao longo da vida mediante técnicas de aprendizagem imitativas e sem interferências, descobertas na intuição da relação ser e meio ambiente, antes mesmo de qualquer instrução. A antropologia de Merleau-Ponty parece ser mais rigorosa do que a explicação lógica nesse particular, porque indica que a percepção é um estado de atenção que pode ser captada gratuitamente (até em sonho), como indicativo de instrução subjetiva e nos faz sentir a motricidade contínua, conduta essa que pode ser *apreendida* antes de ser aprendida.

Por isso, podemos acreditar na aprendizagem natural tanto quanto na reflexão sobre ela, pois seria um problema confinar toda a aprendizagem motora à pedagogia primitiva e sem aceitação da ciência.

A contribuição de Merleau-Ponty nos indica que nunca se deve contemplar qualquer atividade ou experiência humana - daí, também a questão da motricidade e da corporeidade -, mediada por um único caminho instituído pela cultura. Sabemos que a própria cultura oferece significações escondidas ou ocultas, e, portanto, faz sentido sempre procurar a gênese do sentido que ela esconde. Habitamo-nos a ser regulados pela exterioridade da nossa percepção porque sempre lidamos com arquiteturas cujo sentido nos viciam a modelar, inclusive, a corporeidade. Seria, então, um alento para a educação física cuidar rigorosamente da poética da motricidade tanto quanto cuida da ciência da motricidade, porque descobriria os códigos da corporeidade como extensão do corpo: a linguagem oculta na linguagem do movimento que ainda não descobrimos.

Talvez, agora, caiba também rever o conceito de técnica.

4.2. A técnica, a prática, a teoria

O conceito de técnica que conhecemos nos leva a pensar a condição pela qual executamos qualquer tarefa motora com economia de esforço associada à possibilidade de sermos bem sucedidos. Qualquer exercício ou atividade física - o simples ato de andar ou o tiro certo no alvo - faz-nos ver que pode haver sempre alguma técnica que melhor responde ao desafio proposto, sintonizada com aparato perceptivo rigorosamente elaborado. Daí, a ciência da motricidade compôs o quadro das taxinomias do movimento. O pioneiro dessa análise na educação física foi GALLAHUE (1982). O autor as descreve como cadeia de desenvolvimento que caminha dos mecanismos reflexos para as habilidades básicas, das habilidades perceptivas às destrezas motoras, das capacidades físicas de rendimento até a comunicação não verbal. Tomamos aqui como referência os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento motor de Gallahue, cujos trabalhos já avançaram na área com princípios teóricos destacados pela literatura especializada. Porém, nos ateremos a essa análise apenas como referência comparativa, porque enriquecedora da reflexão.

A palavra de ordem que reina na lógica do modelo de aprendizagem de Gallahue é *aprender a mover*. Os processos de ensino aprendizagem, reconhecidos nos estudos de desenvolvimento motor, podem ser comparados com a concepção de *técnica corporal*, de referência antropológica, que oferece olhar mais atento sobre como nosso organismo interage com o corpo *sentido*. Essa comparação possibilita uma noção de técnica tão relevante quanto o é a da técnica de execução pedagogicamente correta. É preciso esclarecer, no entanto, que há um momento sociológico tanto quanto psicologicamente correto para elucidar a noção de técnica que nos remete à teoria, que, por sua vez, nos remete a prática.

A biologia que explica a motricidade deveria incluir a condição sociológica e psicológica nas técnicas corporais de MAUSS (1974). Assim, ato técnico, ato físico, ato-mágico-religioso se confundiriam no agente da ação motora: a condição simbólica que nos levou à noção de prática esportiva discutida no capítulo anterior. O corpo, mais que instrumento, é o primeiro contato do sujeito consigo mesmo e se faz sujeito porque é imediato à natureza, desde que não há distância entre esses dois elementos. Nas palavras de MERLEAU-PONTY (1994): *somos sujeitos naturais integrados*.

Hauridos nas lições da antropologia e na comparação entre Mauss e Merleau-Ponty, podemos chegar à *noção de técnica* que se confunde com teoria-prática como fenômenos integrados, e que se revela na concepção de motricidade como expressão e significação. De acordo com a antropologia, a técnica constitui conjunto de fenômenos integrados, processos, mais que exercício usual; são variações de experiências com o corpo que mudam com a idade, com o rendimento e a maneira de transmiti-las. MERLEAU-PONTY (1969) define como *linguagem indireta* as nossas sensações e percepções das atividades do cotidiano. Quase uma técnica de comunicação em que desenvolvemos uma linguagem especial para cada atividade ou função, e pela qual nos tornamos seres expressivos e comunicáveis. Assim, a contribuição da noção de técnica da visão antropológica é a maneira de compreender a experiência do cotidiano com propósitos semelhantes: aproximar o

ato físico do ato mágico nas tarefas de intervir no meio para aprendermos a superar fases, suprir necessidades e superar problemas. Segundo Mauss, tais técnicas são:

a) *técnicas de nascimento e da obstetrícia* - um acontecimento, mais que um atendimento médico, que projeta na relação mãe-bebê um conjunto de significados que contribui para superar a visão higiênica isolada e naturalista. A questão é a percepção de como o bebê se ajusta para nascer: ele treina de maneira severa e contínua. A responsabilidade do nascimento é sempre mútua entre o meio, a mãe e o bebê.

b) *técnicas da infância* - a criação e alimentação da criança constituem relações completas, tratos metabólicos inseparáveis, naturalidade instintiva que rege a textura da pele, o calor, a sucção; mais do que nunca, os sentidos estão todos integrados em dois seres vivos, numa única tarefa. A criança aprende a comer e beber, exercitando ritmo, forma e movimento. Não existe nada igual na natureza.

c) *técnicas da adolescência* - referem-se a todo o mecanismo de iniciação ao convívio mais próximo de *si para si*, o elo semântico e simbólico. Merleau-Ponty assinala a quantidade de signos e símbolos que se encontra na corporeidade do contato humano mais refinado consigo: a transcendência do instinto para o aparelho psíquico na configuração da vontade e do desejo sexual. É a linguagem que o jovem aprende sem instrução e seu instinto se torna seu instrutor mais rigoroso; é o corpo, é o ser completo já com múltiplos sentidos.

d) *técnicas da idade adulta* - o ser humano já é capaz de inventariar a corporeidade junto a seus projetos motores. O dia-a-dia se encarrega de formar um imenso campo de atividades e de distribuição de tarefas, as quais apenas contribuirão para o refinamento do convívio de si para si, agora com a presença do outro e de outros corpos. O aparelho psicológico integra-se com o sociológico e com o biológico, e as atividades e funções são dirigidas para a vida prática.

Todas as práticas são classificadas não pela lógica explicativa do como se faz, mas pela mágica do porquê se faz. Parece que o instinto sempre chega antes da

razão formal. Isso não significa que um fenômeno exclui o outro, apenas visamos ilustrar o quanto é importante reconhecer a corporeidade como deidade. É a dinâmica elaborada de um sistema de praticidade contínua, o efeito da compreensão de que *por que* fazer exige mais que pensar, exige sentir, e para tal carecemos de leituras diferentes. Merleau-Ponty nos mostra com o *olho e o espírito*, a gratuidade da visão artística de um fenômeno físico e seu efeito motor representado na pintura, no poema, na dança. Assim, aprendemos como se apreende *sem querer*

4.3. Corporeidade e rendimento

Nós vivemos com nossos sentidos, percebemos pelo tato, pela audição, visão, olfato, paladar e sinestesia, porém parece-nos justo que ampliemos essas capacidades que temos, quando somos solicitados por algo, no curso da vida prática. O homem tem a capacidade de integrar os sentidos, como a fala e o gesto, sem que seja muito difícil fazê-lo. Das sensações à percepção, da fisiologia dos sentidos aos sentimentos por eles desenhados na nossa vida, tudo é gratuito e espontâneo. Na prática, toda cadeia perceptiva indica uma rede de conexões fisiológicas que sai do cérebro e chega aos músculos de forma singular. Nosso aparelho motor vai executar aquilo que nossa vontade ou desejo indicar, e toda essa informação chega na corporeidade (função referencial do sentido de corpo) e logo ao próprio corpo. Assim agimos, nos movemos, escolhemos o quê e como fazer. Com o exercício físico, não é diferente.

Na educação física, é possível explicar a questão da corporeidade dentro da fisiologia prática. Há sempre um pressuposto fisiológico para justificar que a disciplina *educação física* tem como tradição a prática de esportes, ou, como são conhecidas, as atividades de rendimento. A fisiologia dos músculos ou das funções musculares são determinantes para o aprimoramento e desenvolvimento de modelos teóricos de treinamento e adaptação, cuja finalidade é a otimização da capacidade física para competições. Não muito distante dessa visão, há também a do tratar do organismo humano de maneira que possamos manter as funções vitais sempre em ordem e em condições de poder render, se não para competir, apenas para a

manutenção da saúde. Nesse sentido, a fisiologia oferece um campo bastante sólido de conhecimento, que chega ao homem comum como norma de conduta.

A nossa saúde, hoje comprometida pelos excessos de transgressões que os hábitos nos impõem, induz à mudança de conceito sobre *exercício físico*, deslocando-o da educação física como opção, para a educação física como necessidade. O conhecimento sobre a fisiologia do corpo é a maneira de tratá-lo, marcado pela necessidade, obrigação e compromisso com a saúde, nos deixa pouco motivados a encarar a prática como uma experiência cultural, como observamos nos capítulos anteriores.

As funções de nosso aparelho fisiológico são pouco percebidas, ou pouco trabalhadas, no sentido de percebermos que as contrações dos músculos estão muito aquém da informação de como os músculos contraem. Embora não exista uma filosofia da fisiologia, podemos compreendê-la refletindo sobre o *uso* das nossas capacidades físicas e de rendimento. Assim, na nossa capacidade de sentir o corpo em movimento repousa a percepção do controle voluntário dos músculos, e nele podemos estabelecer os limites funcionais de estabilidade, equilíbrio, velocidade, resistência, forma, flexibilidade etc., para a manutenção e adaptação aos esforços.

Sabemos e aprendemos a intuir sobre a corporeidade quando tomamos a filosofia como pontuação de sentimento a ação. A capacidade de sentir o movimento é independente da de sensações, e nos leva à corporeidade subjetiva e à motricidade subjetiva, cujas relações psicomotoras exigem da memória um aparato psicológico comum aos homens: imaginar e mover a imaginação (HENRY, 1965). Essa motricidade se manifesta em linguagens ocultas, que sempre indicam sinais expressivos quando a fisiologia e biomecânica unem-se à reflexão, trazendo ao corpo conforto e prazer. Por isso, o sentimento de corpo existe, não pela lógica da nossa anatomia, do corpo humano-organismo, mas pela realização continuada e repetidamente executada, ou seja, quando sentimos que estamos brincando, nos distanciamos do conceito de corpo como máquina.

O sentido do movimento parece não ocorrer num simples trabalho de força na contração muscular, porém a fadiga exige do aparato fisiológico da contração, uma certa conduta na forma de expressão. São traços perceptivos visíveis e não apenas impressões; segundo MERLEAU-PONTY, o que fica invisível é a maneira de perceber, daí a necessidade da interpretação semântica da reação. Por isso, o *olhar* não pode permanecer apenas no trato fisiológico.

Tomemos como lição, o que MERLEAU-PONTY (1969) descreve na pintura de Cézanne: o sentimento expressivo que a fisiologia traz para os traços físicos. Traços expressivos, contrações que parecem gastar energia. Lidar com categorias fisiológicas também nos permite refletir, pois é a mesma da regra do pintor que se vê pintando - no sentimento da pintura que faz, o estado de atenção se renova e se aprimora a cada instante. Assim, o corpo se transforma tanto quando se desloca, quanto quando *se sente*, e a fadiga passa a ser sentida de dentro para fora.

O treinamento de força ou de qualquer outra capacidade física acarreta sempre um cansaço físico paralelo, porém o descuido perceptivo de *como* os músculos cansam (do processo) provoca a fadiga psíquica e ambos exigem-nos mais do que podemos dar. É a fadiga metabólica junto com a fadiga mental e psíquica. Aprender a sentir a fisiologia do exercício também requer reflexão. Privilegiamos o esforço, porém nossa fisiologia sempre nos avisa dos limites, tanto mecânicos quanto expressivos. A leitura do problema é que pode estar errada. Aprendemos apenas a perceber a contração dos músculos ou privilegiá-la, mas nos esquecemos que a motricidade só acontece porque há a combinação de contração e descontração. Elegemos a primeira por opção pela cultura corporal que aprendemos, mas seria interessante rever isso.

4.4. Biomecânica e formas simbólicas

Falar em hermenêutica da comunicação não-verbal pode ser visto como metáfora arriscada pelo rigor da ciência filológica e teleológica. Mas não é o caso, pois queremos tratar a questão dos gestos, da ação dos músculos e até da fala sem ultrapassar a coerência lógica entre a questão da corporeidade e da motricidade como fenômenos motores e fenômenos simbólicos. Quando temos alguma sensação de que estamos perdendo o equilíbrio, ou estamos andando ou correndo fora de um compasso mecânico aceitável pela percepção, imediatamente nos corrigimos. Daí perguntamos: de onde vem a reação que executamos para manter o equilíbrio, ou o controle da força, ou mesmo a percepção de estamos no limite da capacidade de responder a qualquer esforço? Ou ainda, de que executamos coordenação motora tão perfeitamente elaborada que indica que fomos bem sucedidos na execução do movimento? Parece haver respostas que são aparentemente simples: treinamos para isso e nosso corpo possui mecanismo reflexos, potencialmente dotados de uma mecânica pré-elaborada pela nossa biomecânica. Mas, poderíamos afirmar também que o aparato perceptivo produz relações inusitadas e inexplicáveis entre os meus movimentos, e isto que nos faz imaginar que exista alguma relação de princípio, algum parentesco segundo o qual não sejam somente vagas e efêmeras deformações do espaço corporal, como os pseudópodos da ameba, mas iniciação e abertura a um mundo sinestésico do qual não damos conta. É o corpo tangível ao mundo: como diz MERLEAU-PONTY (1984), na reflexão sobre o entrelaçamento – o quiasma. A visibilidade na invisibilidade, tarefa da corporeidade na conexão direta e objetiva do homem com seu meio: a areia e a praia, o jogador e a bola, o atirador e a arma, o braço e o dardo, a pele e o ar. O domínio do corpo-sujeito com uma topografia; segundo o autor, uma topografia dupla e cruzada no contato do ser com o mundo, nas relações com o meio ambiente, na apreensão e apreensão de objetos e utensílios. Essas partes são duas partes totais que formam um todo organizado que a física pode até explicar, mas não pode justificar.

A biomecânica das atividades corporais que conhecemos tanto quanto a nossa capacidade de sentir movimentos de múltiplas expressões reportam ao

passado longínquo, no qual as mudanças estruturais para a busca do alimento, reprodução e domínio de territórios constituem o presente *motor* que somos. A capacidade de viver se confundia com a capacidade de mover - a motricidade primitiva, como colocamos no capítulo anterior. É sintomático, contudo, que tenhamos desaprendido a executar certas tarefas físicas por puro conformismo cultural, ou seja, por não ter sido mais necessário treinar para viver. E podemos dizer que as modalidades esportivas fazem parte dessas categorias.

Sabemos hoje que o conceito de treinamento nos leva a categorizar as modalidades esportivas e a tarefa dessas modalidades foi fazer esse resgate como forma de expressão; isto aparece na *La prose du monde* (MERLEAU-PONTY, 1969a), como uma forma de fazer uso do corpo: na prática, mesmo sem referência direta ao esporte, Merleau-Ponty a faz entender como a linguagem silenciosa, aquela que remete o homem ao universo simbólico como categoria de expressão.

Nossa corporeidade e motricidade e toda uma cadeia de sistemas biomecânicos indicam que perdemos parte da consciência de certos movimentos (podemos notar na nossa incapacidade de perceber perdas de tônus, posturas, força, etc) e também a sensibilidade quanto aos movimentos expressivos - o mecanismo psicológico que os teóricos chamam de esquema corporal e outros chamam de consciência corporal e sinestésica. A perda de certos hábitos posturais parece ter relação com o esquema e a consciência corporal. Traços de percepção sensorial parecem perdidos, mas podem estar ocultos na nossa memória motora e sinestésica, e são passíveis de serem recuperados, não apenas pelos exercícios, mas com uma nova sinestesia. Na prática, a *biomecânica* talvez nos limite o acesso a uma corporeidade como totalidade de sentido. O que exercitamos não nos completa e não nos conforta. Mais uma vez, o recurso filosófico inspira o recurso orgânico e vice-versa. O corpo expressivo, com sentimento de movimento, metaforicamente nos leva a pensar e fazer, ao mesmo tempo. Diante do exercício, aquela ginástica tecnicamente elaborada exige a técnica da expressão imanente da consciência. O aparelho de ginástica tecnicamente perfeito para a correção não supre o estado de consciência, portanto é preciso rever a motricidade interna do

corpo humano. A rigor, a metáfora se transformou em verdade e não nos dá o *sentimento* de corpo: o corpo máquina e a máquina se confundem na atividade. O corpo humano, hoje revigorado, é considerado uma *mega máquina* (HENRY 1965).

Nesse sentido, podemos considerar que há duas contribuições importantes para a filosofia da corporeidade e da motricidade. Se não de forma imediata, podem ser feitas nos moldes da filosofia: como reflexão e busca da consciência natural. A primeira contribuição é a questão apontada por HENRY (1965), na qual repousa um conceito de sentimento de movimento, e por MERLEAU-PONTY (1969a), quando destaca a corporeidade imanente ao sujeito. Toda tarefa motora tem um componente intuitivo, responsável pela tomada de decisão, e o corpo não é objeto da ação mecânica, portanto, toda motricidade é expressão e tem significado. A execução e a escolha de uma tarefa é feita antes de tudo pela *memória dos músculos*, metaforicamente - por aquela memória obtida pela expressão que a tarefa demonstra na ação, portando, no repertório motor, o sentido filo e ontogenético. Por essa lição, o comportamento motor se modifica, mas não se perde. Vemos que pode-se modificar a percepção do mundo, mas não deveria modificar-se a percepção da corporeidade, pois não são os aparelhos que nos fazem mover, somos nós que os movemos.

A segunda contribuição é a questão do mundo percebido e os objetos dessa percepção. A maneira que sentimos o corpo é a mesma de como sentimos o *todo* à nossa volta. A nossa capacidade de responder mecanicamente, com reações instantâneas, às solicitações que o meio ambiente nos impõe. O corpo e os movimentos são percepções imediatas da nossa consciência, e como tal, é possível reorganizá-las reaprendendo a interagir com essas percepções. Portanto, nossa memória motora associada a um estado de atenção consistente e apreendida, nos leva a perceber, a sentir os músculos que usamos para determinados movimentos, e, sobretudo, perceber o processo no qual a contração acontece. A esse processo chamamos de *presença de sentido*. Como afirma MERLEAU-PONTY (1984), a corporeidade é o *corpo* da motricidade, e, nessa relação, percebemos que somos nós quem *reage* na relação com o meio, aparelhos ou objetos: a corporeidade é

sempre atuante, é sempre agente, desde que somos nós quem movemos o mundo e não o contrário.

4.5. Corporeidade, motricidade e suas metáforas

Agir, falar, intervir e apreender as coisas espaciais ou mesmo estabelecer relações com o meio – as modalidades segundo as quais se processa a motricidade humana – são as tentativas possibilitadas pelas diferentes performances do humano. Essas modalidades são recursos refinados, potencializados com exercícios permanentes, ora executados pela necessidade, ora executados como atividade voluntária e espontânea. Compor um quadro conceitual unindo as capacidades físicas com as capacidades psíquicas, segundo a visão de percepção de Merleau-Ponty, agir *com consciência natural*, exige mais que o exercício físico ou controle dos movimentos. O comportamento precisa ser aprendido, pois a cultura sempre sinaliza traços de aprendizagens novas. Essa colocação serve tanto para o conteúdo motor, quanto para o psíquico e cognitivo - compreendendo desde as mais simples ações para a satisfação de uma necessidade orgânica até as formas de orientação sensorial das inúmeras formas de controle do corpo, como a motricidade fina da fala e da configuração com intuito de representação, de expressão e de comunicação. A particularidade do comportamento motor humano e a possibilidade do seu desenvolvimento repousam na interdependência entre o conteúdo do que trazemos como aptidão e um conjunto de situações que apreendemos. Nossa capacidade de agir, portanto, remete mais uma vez à tríplice reação: cognição, ação e sentimento. Para as modificações necessárias ao sucesso do projeto motor, colocamos nossa consciência em ação: pensar, sentir e agir simultaneamente.

Temos, de antemão, a reflexão sobre a unidade de sentido, aquela capacidade de reinventar o aparelho sensorial, remetê-lo para a corporeidade. Corporeidade, na perspectiva já colocada por RICOEUR (1987) e discutida no capítulo I, quanto à polissemia, e no sentido de MERLEAU-PONTY (1984), que postula relação de tudo que é visível e invisível como sendo unidades de percepção.

No intuito de compreender como essas concepções sobre a corporeidade e a motricidade podem ser aceitas como projeto filosófico para a educação física, de modo convincente, sobretudo quanto às capacidades físicas, recorreremos à questão da interpretação. Diz Ricoeur que há, na metáfora, uma superfície lingüística de acesso permitido pelo aparelho psíquico tanto quanto pelo cognitivo. É por essa razão que podemos estampar na prática dos movimentos ou no exercício da motricidade, a sensomotricidade; a unidade rigorosa dos sentidos articulados, e como afirma PLESSNER (1977), aí, sensomotricidade é a palavra chave.

A interpretação semântica nos permite *entrepour* linguagens, aqui, reportando-nos à questão da referência física e psíquica. Na prática, à maneira de unificar conceitos com o mesmo propósito: de fazer acontecer o efeito psicológico no comportamento motor. A sobreposição de fenômenos psíquicos e físicos parece ser visível e aceita, pelo fato de que ambos se encontram num mesmo organismo, e de que ambos são partes da totalidade do sujeito. Tal procedimento intelectual não constitui erro de método, mas, sim, condição para reflexão. Essas formas concretas ou imaginárias de esquiva seguem o princípio da subjetivação aceito por MERLEAU-PONTY (1973), quando o autor faz da psicologia uma matéria que contribui com a filosofia, mesmo que a análise não seja considerada método filosófico. Estas são algumas referências que nos levam a perceber como a capacidade física corresponde à capacidade psíquica: a força, o equilíbrio, a resistência, a potência, a flexibilidade, o ritmo, a velocidade são apenas valências físicas ou podem ser psíquicas, na mesma medida?

O "*entrepour*" das linguagens na educação física oferece mais um componente interdisciplinar para contribuir com o quadro de conhecimentos necessário para a formação de professores. À escola, ao ensino, ao professor, uma resposta justa para quem pergunta onde apreender e posteriormente aprender. Essa entidade do saber é essencial ao pluralismo do conhecimento e faz jus ao desenvolvimento do ser humano.

4.6. A formação profissional e humana

Creemos que formar professores tem o mesmo sentido que formar pessoas. Na estrutura curricular de qualquer área do conhecimento, a formação profissional requer tanto a especialidade quanto a questão da educação total e completa. Quando pensamos em formar pessoas e cidadãos, na educação física, isto implica em conhecer com profundidade o corpo e o organismo como cultura. Tal como enfatizamos no capítulo I, não basta conhecer o corpo humano, é preciso transportá-lo para a cultura do corpo e da motricidade.

Lembremos que, na educação física, a questão teórica se mistura com a questão da prática. O conteúdo que forma o corpo de conhecimento é interdisciplinar e, como foi descrito no capítulo anterior, há profissionais com formação cultural com grande capacidade de integrar ciência, filosofia e arte, não como uma mescla de valores soltos, mas como perspectiva de efetivar vinculações importantes para a construção de um *sujeito de estudo*, além de mero objeto de estudo.

Nesse sentido, no que tange a questão do conhecimento, o professor de educação física também se inclui na categoria de formadores de pessoas que tratam do ser humano completo. E, para tal, não basta conhecer o físico, o psíquico, o social, o filosófico, dentre outras categorias da cultura geral. É preciso articular essas categorias. Com essa articulação, é que poderemos educar tanto quanto aprender a lidar com as nuances do processo de aquisição de conhecimentos novos. Veremos que podemos perceber a necessidade de saber no mesmo instante em que percebemos a vontade de mudar o que *aí está*. Vê-se aparecer o teórico não solitário e uma prática não isolada. Talvez seja essa a escola na qual teóricos, práticos, técnicos possam se tocar e, cooperar reciprocamente. Assim como, para que a sociedade exista, é fundamental que seus membros se compreendam.

Na escola de educação física, o ato de aprender indica uma condição prática de base: aprender não apenas o corpo e a motricidade natural, mas seus conceitos e suas interações. Essas interações ainda devem ser mais bem esclarecidas no campo do conhecimento específico sobre a educação física. O investimento no

conhecimento ainda gera dúvida quanto à sua legitimidade, pela tentativa de teorizar o ensino; no entanto, o sinal de que existe a proximidade teórica-prática é o volume de conhecimento e de formação humana que a educação física já detém. Essas compreensões recíprocas, íntimas, atuantes constituem o fato filosófico novo. É um processo lento, mas não doloroso, e é sutil pela excelência daquilo que provoca: a mudança, a revisão da consciência sobre o corpo e sobre a motricidade. Como afirma BACHELARD (1983), para atingi-la, não basta aprofundar a clareza espiritual ou formal nativa, mas é necessária a adesão ao todo da cultura sem que se perca a objetividade racional, a objetividade técnica e a objetividade social. Essas três características nos fornecem os dados necessários para esclarecer os nossos aprendizes. A filosofia da educação física deve tentar a formulação de uma síntese objetiva e subjetiva com flexibilidade na compreensão de um mesmo fenômeno. Aprender filosofia na escola de educação física é reiterar o entendimento de que o homem somente se expressa e pensa por ser ele uma entidade de corpo e de movimento. A formação de um professor de educação física também inclui a filosofia, que oferece à natureza prática do homem, a segurança de não mergulhar nos domínios de uma utopia qualquer. É preciso decididamente aderir à consciência da formação humana como fenômeno natural - aquele que vemos em nós mesmos, e, sobretudo, que sentimos fisicamente, como antecipação da necessidade e da vontade de transformar. É por isso que urge estar sempre atento.

Algumas aulas são práticas outras teóricas. Seria possível saber as fronteiras entre essas duas categorias? Nas lições que aprendemos sobre a relação entre natureza e consciência, sobretudo do pensamento de MERLEAU-PONTY (1999), vimos uma percepção que pode reintegrar o corpo do homem ao corpo do mundo, pois tudo é percepção, diz o autor. Essa compreensão sobre a sensibilidade, além do foco poético, é o encontro que exige mais do que um acordo entre fenômenos aprendidos e apreendidos. Da anatomia à aprendizagem motora, da biomecânica às capacidades físicas de rendimento, da psicologia à neurologia das funções musculares, tudo constitui o quadro de categorias de disciplinas para a educação

física. Entretanto, nelas estão submersas as categorias filosóficas necessárias para articulá-las e reconhecê-las como expressões corporais e motoras.

A escola de educação física não é mais uma casa de ensinamentos quantificados, deixou de ser um corredor de modalidades esportivas. O pensamento acadêmico, em qualquer das áreas, não se resume a práticas organizadas. Aprende-se muito com a filosofia, e, sobretudo, com a *pedagogia* da sua instrução. Assim a filosofia nos ensina: refletir não é especular, praticar não é exercitar.. Há uma comunhão entre professores e aprendizes críticos. Até nesse particular, aprendemos com a *percepção do mundo*. Aqueles professores - dentre eles, muitos nas escolas de educação física - cujo desejo é despertar o espírito crítico, tão comum na pedagogia atual, podem sustentar suas convicções políticas e ideológicas: a liberdade de pensamento e de espírito pode ser semelhante à liberdade de corpos. Nesse sentido, MERLEAU-PONTY (1988, p. 67) indaga:

Qual há de ser o portador da história e motor da dialética, se não for a natureza social dada fora de nós, nem o espírito do mundo, nem o movimento próprio das idéias? Há de ser o homem engajado num certo modo de apropriação da natureza no qual se desenha o modo de suas relações com o outro. Há de ser a intersubjetividade humana concreta, a comunidade sucessiva e simultânea das existências realizando-se num tipo de propriedade a que se submetem e transformam, cada uma delas criada pelo outro e criando o outro.

Educação física, ciência, arte e filosofia, tríplice correspondência para o conteúdo de um projeto da filosofia da prática, parte de um conhecimento geral que toma a *educação* da educação física como projeto cultural.

4.7. Educação Física e o sentido filosófico de projeto cultural

Tratar da educação de pessoas tendo como referência a questão da corporeidade, é uma tarefa difícil, porém insinuante. A contribuição de Merleau-Ponty, nesse caso, é oportuna. Ele traz à tona a problemática que talvez mais afete a leitura da prática e das conseqüências teóricas para a construção de um projeto filosófico para a corporeidade. Na contribuição de Merleau-Ponty, como pensador,

vemos a possibilidade de termos, como conteúdo desse projeto, a *filosofia prática*. Aquela, na qual poder-se-á evocar o conceito de percepção que não se limita ao tratado dos sentidos. Como consequência, um *projeto* que permitiria um retorno à motricidade humana primordial, na qual todo ato motor supunha uma tarefa de funções múltiplas e correlatas, tais como, pensar, sentir e agir. Teríamos a *percepção* como conceito renovado e a corporeidade reintegrada ao sujeito. Teríamos, ainda, a possibilidade de compreender a motricidade como linguagem de múltiplos sentidos. Com referência a essa perspectiva, podemos destacar que uma *filosofia da prática* não está muito distante. Para que essa filosofia aconteça, é preciso designar o fundamento do projeto motor humano. Segundo MERLEAU-PONTY (1994):

O corpo é 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 os primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação; é o caso dos hábitos motores na dança (p. 203).

Cada estágio do conhecimento sobre a educação física - e a cultura nela presente - é limitado, é variável, mesmo contendo elementos objetivos e subjetivos que se armazenam como dados científicos tanto quanto filosóficos ou antropológicos, como já visto. O encontro da filosofia com a corporeidade na educação física remonta o ser humano corporal a um espectro histórico e antropológico no qual se insere um modo de *ser* e um modo de *fazer* exercícios. Um repertório de linguagens em que toda ação e intervenção na prática resgatam o homem de um isolamento físico e o transportam para o *mundo vivido*.

Nessa dimensão, os eventos da noção de práticas corporais que temos acontecem numa ordem antropológica, que revela uma particularidade do homem, ou seja, as concepções de ginástica, esporte e dança formam um conjunto de fenômenos ligados à motricidade humana tanto quanto o saber e o conhecimento. Se não um saber completo sobre a concepção de motricidade, um saber sobre o sentido dela para a vida prática do homem.

No Brasil, parece que o interesse intelectual vindo da educação, da concepção de ciência e dos estudos filosóficos, vem ao encontro da educação física na compreensão das práticas culturais. Estudos de rigor conceitual, que estabelecem vínculos e aproximações relevantes para o universo conceitual como um todo, promovem reflexões obrigatórias, com a interdisciplinaridade necessária, que compõem um quadro da cultura da educação física no Brasil.

Destacamos três posições importantes para tentar confirmar o elo entre o domínio de conhecimento, conteúdo, e a cultura da educação física. Neste quadro de intelectuais que abordam a questão da educação física como cultura, temos TANI (1996), que, numa visão de ciência cinesiológica, aborda a questão da cultura acadêmica como paradigma do *caos*, no qual, propriedades emergentes, auto-organização, ordem e desordem formam o corpo de conhecimento e sua produção. LOVISOLO (1996), que discute a legitimidade e a identidade da educação física dentro de uma visão histórica, como projeto para a ciência do esporte - ponto de partida para a legalidade e a ética do trabalho profissional. Temos BETTI (1996), que adota o suporte sociológico como base teórica e propõe a tríade: ciências da filosofia, teoria da educação física e prática social. Betti esclarece o tema da relação teoria-prática, no qual busca um eixo estrutural e uma matriz pedagógica para a confirmação de uma teoria da educação física, e, mais do que isso, da cultura da prática.

Estudos como esses nos indicam o caminho a seguir: investimento em conhecimentos de múltiplos referenciais. Isto permitiria certa licença antropológica na formação cultural de professores e alunos, em que nasceria o princípio da diferenciação, tanto quanto caberia unidade conceitual acadêmica e profissional reciprocamente aceitáveis. Para isso, estudamos o corpo humano, da sua anatomia aos seus simbolismos, estudamos a motricidade, da ciência à filosofia. A interpretação é uma questão de linguagem.

Dentro outras lições, o recurso da linguagem e da língua: a fala do corpo, a linguagem aparente. Na educação física não podemos dizer que se inventa

linguagem. A análise aqui feita, leva a conceber espaço físico e espaço cultural como sendo geografias congruentes, na comunicação não verbal ou na prática de exercícios. A filosofia nos aproxima dessa conotação, um indicativo seguro de que há voz na motricidade. Ela surge muito antes da aprendizagem motora, da fisiologia do exercício ou da biomecânica. É uma voz silenciosa em que repousa uma linguagem indireta, e está aí viva, como diz MERLEAU-PONTY (1991, p.167): "*A linguagem atrai a motricidade e vice-versa, ato e pensamento, ação e consciência, o gesto e a palavra, a palavra e as coisas..., binômios da potencialidade motora e da fala*".

Uma lição da filosofia como linguagem própria: se não para designar o quanto a aprendizagem motora exige reflexão, para diagnosticar uma expressão simbólica da motricidade. Tem-se, nessa expressão, os mesmos comportamentos motores que há em toda possibilidade de aprender a *fazer*, aprender a *mover* e aprender a *falar*. Corpo e motricidade, como unidades de totalidades, cujas relações nunca se desprendem e estão sempre vinculadas. Vinculações essas que parecem se organizar consigo mesmas, partem de origens inexplicáveis e se encontram para dar sentido aos nossos hábitos, atitudes, posturas e, todos, sem dissimulações, convergem no corpo humano para dar mais sentido ao que fazemos.

De todas as lições da prática, para a formação de uma cultura da educação física, vimos não ser possível ignorar a corporeidade. Pelo contrário, a corporeidade é o referente e o referido, e estão num mesmo contínuo antropológico. O corpo como obra de arte é mais que anatomia e nessa obra se encontra com o ser, o ser corporal. É assim que o artista reflete: com experiências simultâneas, pois quem faz a obra é um ser em pulsão, e o corpo é a espiritualidade física encarnada.

Só deste modo, podemos modificar ou transcender a noção de prática: quando, na consciência dela, repousa o elemento sensível e inteligível que guia a atividade física da nossa escolha. O corpo é a corporeidade no universo estético e que transforma a percepção numa ação visível e concreta. A corporeidade no universo esportivo transforma atleta em artista. A corporeidade no universo lúdico transforma o homem inteligente em homem sensível, transpiração em inspiração,

musculação em emoção. Esse é o sentido da percepção que justifica a motricidade imanente ao corpo humano e que se aprende com a *fenomenologia da percepção*.

Essa linguagem, revelada tanto no universo sensível quanto no invisível, não deixa de ser uma reorientação dos estatutos da fisiologia para a psicologia das funções orgânicas. A nosso ver, nela reside a possibilidade, mesmo que momentânea, de redescobrirmos o corpo escondido em nós. MERLEAU-PONTY (1994, p. 247) afirma:

Reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos no saber objetivo e distante do corpo este outro saber que temos dele, porque ele está sempre conosco que somos corpo. Vai ser necessário, da mesma forma, despertar a experiência do mundo tal como aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim contato com o corpo e com o mundo, somos também nós mesmos que iremos encontrar, pois, se percebe com seu corpo, o corpo é um eu natural e como sujeito da percepção.

Sabemos que todo corpo, toda motricidade é produto da percepção em relevo, que nunca deixa cômodo é como se o mover fosse um exercício diário e constante, e dessa motricidade o instante no qual retiramos o essencial para viver, assim como nos alimentar ou dormir. Talvez seja essa co-relação de situações que precisamos redescobrir na motricidade, o que poderia ser uma outra reencarnação. Sabemos que compreender a corporeidade e a motricidade exige um certo aprendizado filosófico, reflete, no campo prático, tanto a percepção quanto é o significado espiritual da *encarnação*. O sentido aqui descrito do corpo humano e da motricidade humana poderá, sob o olhar fenomenológico, ser descoberto como sujeito da prática, e o exercício físico a metáfora viva, como despertar de consciência.

CONCLUSÃO

No trajeto desta tese, pudemos abordar a questão da corporeidade e da motricidade - conceitos estes correlatos dentro da educação física -, refletindo sobre ela e compreendendo melhor o sentido das práticas corporais, das *atividades físicas*, como atividades culturais. Tal questão foi aqui proposta como atividade que revela multiplicidade de sentidos, a partir da idéia de que corporeidade e motricidade se originam da necessidade de expressar a vida, o que é de suma relevância para se compreender melhor o significado da educação física na cultura. Da mesma forma que a multiplicidade de sentidos, a polissemia permite a toda ciência correlacionar-se com a filosofia e com ela formar um todo articulado; sobretudo, quando se tenta compreender a natureza humana.

A motricidade humana, longe de ser um feixe de eventos ou mera demonstração do uso do corpo na sua biomecânica (cujas amplitudes conceitual limita-se, algumas vezes, à análise racional de um sistema físico-químico), possui, na verdade, notável alcance, quando descortinamos, na cultura geral, o sentido e o significado do que é o homem em movimento. Além de refinar e ampliar a condição conceitual do problema com o apoio rigoroso da filosofia, o olhar antropológico foi, nesta tese, determinante para re-descobrimos a relevância da corporeidade e da motricidade na formação humana. A corporeidade e a motricidade que se vinculam à práxis, expressam a relação mais profunda do homem com o mundo.

Ao mesmo tempo, ao se ampliar o debate para repensar a educação física como atividade de cultura - além de disciplina ou profissão -, o que se percebe é que "educação física" torna-se um conteúdo de expressão e significação. Tal premissa permite estabelecer vinculações interdisciplinares e refletir sobre as práticas como expressão de múltiplos sentidos.

Conseguimos, com isso, tratar dos conteúdos - que são vistos, na educação física, apenas como prática de ato físico -, como atividade que se amplia em inúmeras cadeias de significados. Estes constituem a ação completa em que corpo e motricidade convergem para ser um *estado* do ser humano, como fenômeno perceptivo que ultrapassa os cinco sentidos e projeta um ser corporal e motor no mundo.

Compreender a educação física como atividade cuja função é revelar a corporeidade e a motricidade como fenômenos da cultura da prática, gera a necessidade de reflexão. É um caminho difícil definir, sem a presença da relação entre a ciência e a filosofia. Sem a filosofia, todo projeto para a educação física parece ficar restrito a uma atividade isolada da cultura geral, para o qual a noção de prática se reduz ao exercício físico. Vimos que para constituir um saber e fazer parte da cultura, faz-se necessário compreender o maior número possível de evidências que permitem ampliar o conceito e o sentido da educação física. Por consequência, é necessário fazer da educação física uma entidade de representação sem recorrer ao expediente de condição profissional isolada de outras áreas do conhecimento.

Como parte da cultura da prática, a educação física detém, no seu conteúdo, a dinâmica da motricidade humana vista também como fato antropológico, para além dos simples exercícios físicos, pois a dinâmica da motricidade humana traz um legado motor impresso em nosso aparelho psíquico, uma consciência motora primordial, que independe da ordem física. Ou seja, a consciência natural, aquela que revela o ser humano que sempre usou o corpo e a motricidade como forma de intervir no meio e nele sobreviver. Corporeidade e motricidade aqui discutidas não parecem ser a simples combinação dos predicados: a educação do físico. Parece ser difícil compreender como podemos filosofar sobre a educação física e levar para sua prática a universalização do conceito. A princípio, devemos compreender o ato corporal como a soma de ato de pensamento, ato físico e ato de sentimento - ato motor como ato de linguagem: somente nessa condição,

vale refletir sobre a função da educação física para a cultura motora do homem.

As etapas que a educação física atravessou na história são fontes de referência pertinentes à cultura geral, visto que a noção de prática esportiva, o conceito de ginástica em diferentes escolas, a dança e todo o saber reunido revelam a cultura da educação física como atividade humana. As relações antropológicas como as de corpo e de motricidade nunca ficaram restritas a uma disciplina hermética, longe de qualquer área do conhecimento; e, muito menos, servem para justificar, de maneira restritiva, a educação física que conhecemos nos dias de hoje. Isso nos dá certa garantia de que a interdisciplinaridade está mais próxima, não apenas conceitualmente, mas na condição prática desse conceito.

No projeto filosófico que aproxima a corporeidade e a motricidade da educação física, parece ser possível a legitimação e a identificação de uma área de conhecimento bastante plausível. No campo prático, o sentido literal faz valer seu fundamento: somos seres práticos na totalidade de nossas atitudes. É essa *praticidade* que aproxima o ser humano da totalidade que buscamos conhecer. Nessa perspectiva, a prática se torna teoria, ou, podemos dizer, *praxis* em outro sentido: com efeito de totalidade.

Isto coloca em evidência a essência da corporeidade, pois quando o conceito de corpo se expande, incluindo o comportamento motor é possível uma reinterpretação *da dimensão física*, abrindo-o para múltiplos sentidos. É dessa forma que podemos afirmar que toda ação motora é ato de consciência, e que nosso aparelho perceptivo motor nos conduz para a correlação entre teoria e prática; categorias essas que jamais podem ser entendidas como dicotômicas.

Lembremos que a abertura intelectual requer correspondente abertura afetiva, pois repensar o projeto da educação física impõe ver o mundo com outros olhares. *'Retornar às coisas mesmas'*, exige um retornar integral, um

rever de si para si, de si para o mundo, de si para o outro. Assim, as coisas corporais e motoras, cuja unidade se expressa na forma de motricidade, estão presentes no estatuto perceptivo daquilo que podemos chamar de *fenomenologia da percepção*.

Podemos transformar o conceito de corporeidade e de motricidade numa pluralidade de sentidos, ou mesmo reorientar o conceito dos dois fenômenos: pensar e agir são mais que dados naturais, exigem reflexão. Tarefa nada fácil, mas forte indicativa da arte do possível, se o objetivo for rever o conceito de educação física.

Esse caminho seria, a princípio, uma possibilidade de repensar os conteúdos da educação física. Não podemos, contudo, afirmar que ocorreriam transformações radicais, ou mesmo rigorosas, tendo por base apenas a filosofia ou a ciência para entender a corporeidade e a motricidade como instrumentos legítimos dessas mudanças; pois, como vimos, tais instrumentos não estão disponíveis isoladamente, nas diferentes formas de reflexão, àqueles que se interessam por estudar o problema *educação física*. Somente num campo livre de tensões reflexivas, no qual a filosofia e a ciência se aproximem uma da outra para identificar a função da prática, do uso do corpo e da importância da motricidade para o homem, poderá ocorrer o debate; sobretudo, a partir de referências subjetivas de categorias conceituais em que seja possível superar os dualismos.

Constatamos que não há uma verdade única para interpretar a cultura da educação física, nem fronteiras teóricas e práticas para essa interpretação.. O relevante é ressaltar as aproximações entre filosofia e educação física com sentidos conceituais próximos: poder filosofar sobre a educação física e tratar da corporeidade e da motricidade como referências para a cultura da prática.

Com base nessa cultura, perguntamos se um conceito de prática corporal pode ser concebido fora da relação entre ciência, filosofia e

linguagem, tendo em conta que estas são as instâncias em que acontece a interpretação? A resposta parece não ser tão simples, como vimos, pois reporta à questão da polissemia em torno dos sentidos da prática. . Só parece ser possível sua restauração por meio da relação entre consciência e percepção. Essa correlação aproxima o sujeito de si mesmo e, conseqüentemente, do objeto, pois, motricidade com corporeidade compõem um só fenômeno com o mundo vivido, unificados na linguagem corporal e motora. E só nos foi possível compreender essas correlações quando consideramos a multiplicidade de sentidos em que elas se inserem – a polissemia.

No decorrer desta pesquisa, vimos um repertório de conhecimentos históricos e antropológicos, além de conceitos e amplos conhecimentos sobre educação física. Vimos também a dificuldade de discernir conceitos históricos nas escolas de todo o mundo e tentamos identificar como essas escolas representavam as categorias da motricidade: pela ginástica, pelo esporte, pela dança. Esse repertório reafirma que a educação física sempre ocupou um espaço na cultura e sempre teve uma identidade singular; historicamente, sempre houve um referencial pedagógico justificando sua existência, quer na escola, quer nos campos esportivos, ou pela dança..

Nas concepções de corporeidade e de motricidade que encontramos, há sempre um diferencial para a relação entre expressão e significação das práticas como forma de cultura. À história é dada a responsabilidade de revelar o passado; à antropologia, cabe rever o projeto do ser corporal, no distanciamento entre o sujeito e seu meio; à filosofia, o exercício da reflexão sobre o organismo vivo a ser explorado; à linguagem, cabe a riqueza dos sentidos que permite as aproximações. Finalmente, a referência à educação física como motivo desse encontro entre o corpo, a motricidade e a cultura da prática. Portanto, podemos afirmar que à educação física é reservado o espaço para refletir sobre a experiência do corpo tanto quanto sobre a cultura.

Tarefa árdua: superada com as aproximações entre a corporeidade e a motricidade, a partir da fenomenologia da percepção: o corpo é a extensão do mundo e nele se instala como fenômeno com totalidade de sentido.

No âmbito da educação física, vimos ser necessária a revisão de conceitos: sobretudo no campo de sua identidade para compreender-se a atividade acadêmica como atividade profissional e cultural. Atividade acadêmica, atividade cultural e profissional é a tríplice vinculação para conceituar interdisciplinaridade. Investir na busca da cultura da educação física passa por essa compreensão interdisciplinar, pois aí se forma o discurso sobre o corpo, o discurso sobre a motricidade e, nas práticas corporais, o ambiente no qual essas relações se confirmam. E esse estudo não cabe apenas à educação física fazê-lo. Outras áreas poderão compartilhar esses conteúdos.

Essa nova postura poderá configurar novo estatuto para a educação física, sensível a outras educações e expressões de significado histórico e antropológico, como as artes. Isto produziria co-relações mais confiáveis para tratar do corpo como entidade e não apenas como organismo. . Na prática, a condição primária da corporeidade como cadeia de significados sem fronteiras significa mais que um discurso sobre o corpo: é a experiência vívida e vivida desse corpo.

De fato, parece que tal fenômeno já acontece, na medida em que a motricidade está em trânsito contínuo entre a educação física e a cultura da prática. Nessas transições, nada escapa à linguagem do corpo. Essa linguagem é realmente constante reinvenção de conceitos de experiências motoras e experiências vivas.

Vimos no percurso deste trabalho que a motricidade junto com a corporeidade compõe um escopo de conhecimento, não a simples designação neutra ou objetiva sobre uma prática singular. No campo da investigação e formação de conceitos, constatamos que somos seres em

constante movimento. Entidades complexas e sempre em trânsito e em transformação.

O avanço aqui descrito nos revelou a motricidade latente revelada pela fenomenologia da corporeidade na medida em que esta se aproxima da ciência da motricidade. Entendemos que a *fenomenologia da percepção, como filosofia da sensomotricidade*, ajuda a refletir sobre a prática. Segundo essa abordagem filosófica, percebemos que há um corpo humano que é intérprete do sujeito, cujo objeto interage com ele e nele se instala.

Nessa perspectiva, o conceito de educação física está mais próximo da filosofia da corporeidade. Nesse mesmo sentido, corporeidade e educação física fazem parte de um mesmo projeto.

Toda a problemática filosófica que nos faz repensar o projeto *educação física* nos leva a entender que não há uma só palavra ou termo que possa defini-la sem estabelecer relações com a cultura. Entendemos que a produção de conhecimentos quebra as barreiras acadêmicas e as fronteiras que limitam a capacidade de *significar*, tanto no campo da cultura, quanto no da ciência ou da filosofia.

Finalmente, defendemos que *significar* ou procurar novos sentidos é possível se palmilharmos o campo da filosofia que aproxima motricidade e corporeidade como fenômenos integrados, e não desprestigia o legado biomecânico que compõe o eixo estrutural da identidade da educação física. Pelo contrário, aquela filosofia que integra conceitos. A nosso ver, essa possibilidade está na reflexão fenomenológica, sobretudo no pensamento de Merleau-Ponty. A nosso ver, essa possibilidade está na reflexão fenomenológica, sobretudo no pensamento de Merleau-Ponty, que nos permite atribuir à corporeidade, o status de *homem na sua totalidade*, à motricidade, o status de *linguagem* e à educação física, o status de atividade da cultura.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.
- AGOSTI, L. **Gimnasia educativa**. Madrid: Talleres del Instituto Geográfico y Cadastral, 1948.
- ARENDT, H. **A natureza humana**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- ARISTOTLE. De Anima. II, 1. In: ROSS, W. D. **Works of Aristotle**. Oxford: Claredon Press, 1924.
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BARBOTIN, E. **Humanité de l'homme**. Paris: Editions Aubier, 1970.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BERTALENFFY, L. VON. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1992.
- BLONDEL, C. Intelligence et techniques. **Journal de Psychologie**, July/Dec/1938.
- BRACHT, V. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETTO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V.(Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1995, pp. 54-62.
- _____. Educação física - ciência do esporte. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 14, 1993, pp. 111-117.
- _____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROEKHOFF, J. **A discipline who needs it?** Proceedings of The National Association for Physical Education in Higher Education. V.III. Champaign: Human Kinetics, v. 3, 1982.

BRONOWSKI, J. **The origins of Knowledge and imagination.** Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

BROOCKS, G. **Perspectives on the academic discipline of physical education.** Champaign: Human Kinetics, 1982.

BRUNSCHVIG, L. **L'expérience humaine et causalité physique.** Paris: Alcan, 1922.

BUCKLEY, W. **A sociologia moderna e a teoria dos sistemas.** São Paulo: Cultrix, 1971

BUNGGE, M. **Ciência e desenvolvimento.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

BUYTENDIJK, F.J. J. O jogo humano. In: GADAMER, J.H. e VOGLER, P. **Nova antropologia: o homem na sua existência biológica, social e cultural.** São Paulo: EDUSP/EPU, v. 4, 1977, p.63-87.

_____. **Attitudes et mouvements.** Étude fonctionnelle du mouvement humaine. Bruxelas: Desclée de Brouwer, 1957.

CAMPBELL, J. **As máscaras de deus: mitologia primitiva.** São Paulo: Palas Athena, 1992.

CASSIRER, E. **Linguagem e mito.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Antropologia filosófica.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Ciencias de la cultura.** México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

_____. **Mito e linguagem.** Lisboa: Rés, 1967.

_____. **Filosofia de las formas simbólicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

CHOMSKY, N. **Regras e representação: a inteligência humana e seu produto**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARAKI, M. Repenser le projet anthropologique: unité et diversité de l'humanité. **Humain**. Paris: Editions Complexe, PFU, No. 10, 1984, pp. 51-70

DE GENST, H. **Histoire de l'éducation physique**. Tome II: Temps Modernes et Grands Courants Contemporains. Bruxelas: Maison D'Édition A. de Boeck, 1949.

DEHOUX, L. **Gymnastique formative-éducative**. Méthodologie spéciale. Liège: H. Vailland-Carmanne. 1948.

DEMENY, G. **Les bases scientifiques de l'èducation physique**. Paris: L.F. Alcan, 1911.

DERRIDA, J. **La voix et le phénomène**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

_____. **Le cogito dans la philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

D'HONDT, J. **Hegel, philosophie de l'histoire vivante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

DIDEROT, D. **Da interpretação da natureza e outros escritos**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

DIEN, L. **Esportes para crianças: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Viver, 1977.

ECO, U. **La struttura assente**. Milão: Bompiani, 1968.

- ELIADE, M. **Mito e realidade**: a essência das religiões. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. O prestígio do mito cosmogônico. **Diógenes**. Brasília: UnB, v. 7, 1984, pp. 5-16.
- _____. **O Sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FARIA JR. **Didática da Educação física**: formulação de objetivos. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- FELSHIN, J. **More than movement**: an introduction to physical education. Philadelphia: Lea & Febiger, 1972.
- FINK E. The ontology of play. In: MORGAN, W. J.; MEYER, K. V. (Orgs) **Philosophic inquiry in sport**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1992.
- _____. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Minuit, 1965.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**: Introdução à filosofia das ciências. São Paulo: Unesp, 1995.
- FREIRE, J. B. F. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.
- GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: Wiley, 1982.
- GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação física? **Movimento**. Porto Alegre: Eletrônica, ano 1, No.1, Setembro/1994, pp. 29-34
- GUIRADELLI JR., P. A volta ao que é simples. **Movimento**. Porto Alegre: UFRG, ano 2, Nº 2, Setembro, 1995, pp. XV-XVII.
- _____. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

- GOELLNER, S. V.; BRACHT (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GOETHE, J. W. **Fausto**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1984.
- GROLL, H. Théorie des exercices physique pédagogiques. **Education Physique et Sports**, no. 31, 1956, p. 25-33.
- GUATARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- GULICK, H. **Educación física por medio del ejercicio muscular**. Barcelona: Manuel Martins Editor, 1918.
- GUSDORF, G. **Mito e metafísica**. São Paulo: Convívio, 1979.
- HAAG, H. Development and structure of a theoretical framework for sport science. **Quest**, v. 31, no. 1, 1979, pp. 25-35.
- HALLDÉN, O. **Gymnastikens historia**. Stockholm: G.C.I., 1949.
- HARROW, A. **Taxionomia do domínio psicomotor**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- HEIDEGGER, M. **O ser e o tempo**. Petrópolis: Vozes, v. 1, 1988.
- HENRIOT, J. **Le jeu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- HENRY, F. M. Physical education: an academic discipline. In: JOHPER (org.), **Proceedings of the 67th Annual Conference of NCPEAM**, v. 35, 1964, p. 6-9.
- HENRY, M. **Philosophie et phenomenologie du corps**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- HUSSERL, E. **A filosofia como ciência de rigor**. Coimbra: Biblioteca Filosófica, 1965.
- _____. **Ideas relativas a una fenomenologia pura y una Filosofia fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- HUXLEY, J. S. **A discussion on ritualization of behavior in animal and man**. London: Press Royal Society, Serie B, Nº 772, 1968.
- _____. **Evolution, the modern synthesis**. New York: Harper and Row, 1942.
- JAEGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KELKEL, L. A. et al. **Husserl**. Lisboa: Biblioteca Universitária, 1982.
- KOESTLER, A. **Os sonâmbulos**. São Paulo: Ibrasa, 1961.
- _____. **Jano: uma sinopse**. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- _____. **O Homem e o universo**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- KOYRÉ, A. **Introduction à la lecture de Platon**. Paris: N.R.F., 1966.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. No. Especial 20 anos, Setembro, 1998, pp 4-11.
- LABAIERE, P. J. **La fenomenologia del espíritu de Hegel**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

- LANGLADE, A. & LANGLADE, N. R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v. 42, 1990, pp. 161-183.
- LEROI-GOURHAM, A. **O gesto e a palavra: técnica e linguagem**. Lisboa: 70, 1974.
- LÉVY-BRUHL. **Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures**. Paris: Alcan, 1954.
- LÉVY-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, MARCEL. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, v. 2, 1976, pp 3-9.
- _____. **El totemismo in la actualidad**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1965.
- LONG, M. Ritual e perfídia. **Revista Ciência Ilustrada**. São Paulo: SBPC, N° 10, 1986, pp. 95-100.
- LORENZ, K. **A demolição do homem**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Die Ruckseite des spiegels**. Munique/Zurique: Piper, 1973.
- LOVISOLO, H. Educação física como arte da meditação. **Contexto & Educação**, v. 7, n. 29, 1992, pp. 39-51.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1979.
- MACGAW, M. Swimming behavior of the human infant. **The Journal of Pediatrics**, n° 15, 1939, pp. 485-490.

- MANOEL, E. J. Movimento humano: considerações acerca do objeto de estudo da Educação física. **Boletim FIEP**, Belo Horizonte, 56, 1986, pp. 33-39.
- MARCEL, G. If I am my body: the ontology of play. In: MORGAN, W., J.; MEYER, K., V. (orgs). **Philosophic inquiry in sport**. Champaign: Human Kinetics, 1992, pp. 187-194.
- _____. **If I am my body**. Chicago: Fron Metaphysical Journal, 1952.
- MARIAS, J. **O tema do homem**. São Paulo: Duas Cidades, 1975.
- MARINHO, I. P. **Sistemas e métodos de Educação física**. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1958.
- MARX, K. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- MAUSS, M. Técnicas corporais. In: **Antropologia e Sociologia**. São Paulo: EDUSP, v. 2, 1977, pp 211-233.
- MEAD, M. **Macho e fêmea**. São Paulo: Zahar, 1962.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação física cuida do corpo e ...mente**. Campinas: Papyrus, 1983.
- _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- _____. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969.
- _____. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Griffio Editores, 1969.
- _____. **Primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Campinas: Papyrus, 1989
- _____. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Sentido e sensentido**. Madri: Aliança, 1988.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MONTAIGNE, M.E. **Ensaio**. Brasília: UnB, v. 1, 1990.

MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física e esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 1990.

MORIS, D. **The naked ape**. New York: Mac Graw Hill, 1967.

NIETZSCHE, F. **Le livre du philosophe**: études théorétiques. Paris: Aubier, 1965.

ORTEGA Y GASSET, J. Dificuldades da Leitura. **Diógenes**. Brasília: UnB, v. 3, 1983, pp.69-82.

PARK, R. J. The second 100 years: or can physical education become the renaissance field of 21th century? **Quest**, v. 41, 1989, pp. 1-27.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una education física moderna**. Andalucia: Unisport Andalucia, 1987.

PASSOS, S. C. E. (org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: SEED-MEC, 1988.

PENNA MARINHO, I. **Sistemas e métodos de Educação física**. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1958.

PLATÃO. Timeu: 86 b-90 d In: KOYRÉ, A. **Introduction à la lecture de Platon**. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, N.R.F., 1945.

- PLESSNER, H. A antropología dos sentidos. **Nova antropologia**: o homem na sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EDUSP/EPU, v. 7, 1977, p.01-44.
- PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (org). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1993.
- PRIGOGINE, I. O homem e a natureza. In: . **Ciclo de Conferências**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, pp 87-103.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. Brasília: UnB, 1997.
- PROUST, M. **O tempo redescoberto**. São Paulo: Globo, 1988.
- RARICK L. The domain of Physical Education as a discipline. **Quest**, v. 9, 1967, pp. p. 49-52.
- RAYNBAUD, L. **Jerôme Patulot à la recherche d'une position sociale**. Paris: Vrin, 1955.
- RICE, E. **A brief history of physical education**. New York: Barne and Company, 1926.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Lisboa: 70, 1980.
- _____. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- _____. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. **Do texto à ação**. Lisboa: 70, 1975.
- _____. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- _____. **Interpretation theory**: discourse and the surplus of meaning. Dallas, Texas: Christian University Press, 1976.

_____. **Teoria da interpretação**. Lisboa: 70, 1987.

RIEDL, R. **Die strategie der genesis: naturgeschichte der realen welt**. Munique: Piper, 1976.

ROSS, S. The Episteme Geography of Physical Education: addressing the problem of theory and practice. **Quest**, v. 33, n. 1, 1981, pp. 42-54.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1972.

SACCHS, C. **World history of dance**. New York: W.W. Norton & Co, 1937.

SANTIN, S. Educação física e esportes no 3º grau: Perspectivas filosóficas e antropológicas. In: **Educação física e esportes na Universidade**. Brasília: UnB, 1988, pp.53-74.

_____. **Educação física, outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1990.

SARTRE, J. P. **El ser y la nada**. Madri: Alianza Editorial, 1984.

STAROBINSKI, J. Linguagem poética e linguagem científica. **Diógenes**. Brasília: UnB, 1986, pp. 46-51.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHIDTH, R. A. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática**. São Paulo: Movimento, 1993.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1988.

_____. Play and beauty. In: MORGAN, W., J.; MEYER, K., V. (orgs) **Philosophic inquiry in sport**. Champaign: Human Kinetics, 9, 1992, pp. 210-219.

- SCHUTZ, A. The reality of the world of daily life. In: SCHUTZ, I. (Ed.) **Collected Pappers III**, Studies in Phenomenological Philosophy. Netherlands: Martinus Nijhoff, 1975, p. 234-257.
- SEAMAN, J. & DePAUW, K. P. **The New adapted physical aducation**. Palo Alto, Califórnia: Mayfield, 1982.
- SEARLE, J. R. **A redescoberta da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SEURIN, H. P. **Vers une éducation physique méthodique**. Paris: Bière, 1949.
- SEURIN, P. **L'éducation physique dans le monde**. Bordeaux: Bière, 1961.
- SIEDENTOP, D. **Physical education: introductory analysis**. Dunbuque: W.C. Brown, 1972.
- STAROBINSK, J. A linguagem poética e linguagem científica. **Diógenes**. Brasília: UnB, v. 4, 1984, pp. 67-84.
- STEGMULLER, W. **Filosofia contemporânea**. São Paulo: EPU, v. 2, 1977.
- TAFFAREL, C. N. Z. et al. **Metodologia do ensino de Educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAFFAREL, C.M.Z. **Criatividade nas aulas de Educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. Mas, afinal, o que é Educação física? **Movimento**. Porto Alegre: Eletrônica, ano 1, no. 1, setembro 1998, pp 29-40.
- TANI, G. et al. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDUSP/ EPU, 1988.
- ULMANN, J. **De la gymnastique aux sports modernes: histoire des doutrines de l'éducation physique**. Paris: J. Vrin, 1977.

VAN DALEN; MITCHELL, E.; BENNET, B. **A world history of physical education.** New York: Prentice Hall, 1953.

VALÉRY, P. **A alma e a dança.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VIEIRA DA CUNHAS, M. S. **Educação física ou ciência da motricidade humana.** Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Filosofia das actividades corporais.** Lisboa: Compendium, 1991.

_____. **Motricidade humana: um paradigma emergente.** Blumenau: Furb, 1995.

_____. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, 1987.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **De L'acte à la pensée.** Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

WEILL, E. **Problèmes kantians.** Paris: Vrin, 1965.

WITTGEISTEIN, L. **Remarks on the philosophy of psychology.** Oxford: Blackwell, 1980.

ZEIGLER, E. **Physical education and sport: an introduction.** Philadelphia: Lea & Febiger, 1982.

ZEIGLER, E. Relating a Proposed Taxonomy of Sport and Developmental Physical Activity to a Planned Inventory of Scientific Findings. **Quest**, v. 35, n. 1, 1983, pp.54-56.

ZIMAN, J. M. **A força do conhecimento.** São Paulo: EDUSP, 1981.