

Coleção Educação Física

**Silvino Santin**



**UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA  
DA CORPOREIDADE**

**2ª Edição  
REVISADA**



**Editora UNIJUÍ**

Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil

2003



*Quero transformar a segunda edição  
de Educação Física: uma abordagem filosófica  
da corporeidade numa singela homenagem póstuma  
ao professor Mario Osorio Marques, que,  
graças a sua ousadia visionária,  
ofereceu a Ijuí o privilégio de se transformar  
na sede pioneira de uma instituição  
de ensino superior regional.*

© 1987, Editora Unijuí  
Rua do Comércio, 1364  
Caixa Postal 560  
98700-000 - Ijuí - RS  
- Brasil -  
Fone: (0\_\_55) 3332-0217  
Fax: (0\_\_55) 3332-0343  
E-mail: editora@unijui.tche.br  
Http://www.unijui.tche.br/unijui/editora/

*Responsabilidade Editorial e Administrativa:*  
Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste  
do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí; Ijuí, RS, Brasil)

*Serviços Gráficos:* Sedigraf

*Capa:* Elias Ricardo Schüssler

*Primeira edição:* 1987

*Segunda edição revisada:* 2003

Catálogo na Fonte:  
Biblioteca Central Unijuí

S235e

Santin, Silvino

Educação física : uma abordagem filosófica da corporeidade/ Silvino Santin – 2.ed. rev. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2003.  
— 168 p. - (Coleção educação física).

ISBN 85-7429-364-4

1.Educação física 2.Educação física – Filosofia. 3.  
Corporeidade. 4. Ensino superior – Educação física. I. Título II. Série.

CDU : 796

796: 101

796:378

Editora Unijuí afiliada:

**ABEU**

Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



A coleção Educação Física é um projeto editorial da Editora Unijuí, vinculado a um conselho editorial interinstitucional, que visa dar publicidade a pesquisas que buscam um constante aprofundamento da compreensão teórica desta área que vem constituindo sua reflexão conceitual, bem como os trabalhos que garantam uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os profissionais que encontram-se nos espaços de intervenção. Promover este movimento é sem dúvida o maior desafio desta coleção.

## Conselho Editorial

Carmen Lucia Soares – Unicamp  
Mauro Betti - Unesp/Bauru  
Tarcisio Mauro Vago – UFMG  
Luis Osório Cruz Portela – UFSM  
Amauri Bassoli de Oliveira – UEM  
Giovani De Lorenzi Pires – UFSC  
Valter Bracht – UFES  
Nelson Carvalho Marcellino – Unicamp  
Paulo Evaldo Fensterseifer – Unijuí  
Vicente Molina Neto – UFRGS  
Elenor Kunz – UFSC  
Victor Andrade de Melo – UFRJ  
Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

## Comitê de Redação

Paulo Fensterseifer  
Fernando Gonzalez  
Maria Simone Vione Schwengber  
Leopoldo Schonardie Filho  
Joel Corso



## SUMÁRIO

PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO .....	9
Presença da Filosofia na Educação Física .....	13
Reflexões filosóficas sobre a Educação Física .....	29
Reflexões antropológicas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar .....	39
Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade .....	53
Movimento Humano: grandeza e miséria .....	71
Educação Física e Esportes no Terceiro Grau (perspectivas filosóficas e antropológicas) .....	85
Diagnósticos metodológicos e antropológicos do lúdico (uma pesquisa não-formal) .....	119
Universidade, comunidade e tempo livre (aspectos filosóficos e antropológicos) .....	141
BIBLIOGRAFIA .....	163



## PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Em nosso mundo de especialistas que “sabem cada vez mais de cada vez menos”, pareceria descabido exigir-se do professor-treinador de Educação Física se dedique ele à reflexão filosófica, e estranho debruçar-se o filósofo sobre problemas em aparência tão marginais aos grandes desafios de nosso tempo. Na origem desse nosso mundo ocidental, porém, a Grécia, marcada pelo pluralismo de sua formação étnica, realizava sua unidade por meio dos jogos olímpicos e do raciocínio lógico nas perambulações pelos jardins da Academia, sob a égide de Dionísio e de Apolo: do homem sensual e do homem intelectual em íntima unidade.

A este ponto de origem, onde Educação Física e Filosofia se encontram interpenetradas, conduz-nos o professor Silvino Santin pela reflexão filosófica sobre a corporeidade, que ele realiza com maestria e rara clareza didática, graças a sua formação voltada para os problemas da linguagem no pensamento de Heidegger e de Merleau-Ponty. Reflexão filosófica que muito bem se enquadra no espírito da Coleção Ensaios, em que o Departamento de Filosofia da Universidade de Ijuí busca “acesso mais fácil à cons-

ciência pública” em posicionamentos mais abertos “e associações mais flexíveis” (Habermas), por onde se interligam os problemas da Filosofia com os da educação, com os da política, da arte, da religião.

O homem realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade, constrói-se ao expressar-se na história e na linguagem e se expressa ao construir-se no trabalho e na intersubjetividade. Em oposição a uma Antropologia que vê o homem como dualidade corpo-e-alma, é a partir deste dado fundamental da corporeidade humana construída na história e na expressividade do ser que o autor postula a necessidade de uma reflexão filosófica de questionamentos sobre a presença e o lugar da Educação Física na escola e sobre a valoração, no contexto cultural e na política, do corpo humano e seus movimentos expressivos.

Em nosso sistema educacional a Educação Física aparece como marginal, relegada a segundo plano. Uma educação adjetivada, como se alheia ao processo educativo em si mesmo. O corpo posto a serviço da mente. O corpo a ser dominado pela ascese cristã penitencial, ou a ser colocado em função do espírito, como instrumento para se chegar a objetivos externos a ele, quer na concepção greco-latina recuperada pela modernidade esteticista, quer na ótica das disputas de mercado ou ideológicas com que se armam as competições esportivas.

Superando os estreitos limites da dualidade corpo e alma, torna-se necessário buscar a identidade da Educação Física no homem como unidade, como totalidade, como realidade que a si mesmo se constrói. Como corporeidade, o homem é movimento, é gesto, é linguagem, é presença, é expressão criativa. Necessita a Educação Física estar atenta aos componentes intencionais alheios e conflitantes com as finalidades de maturação plena visualizadas pela educação.

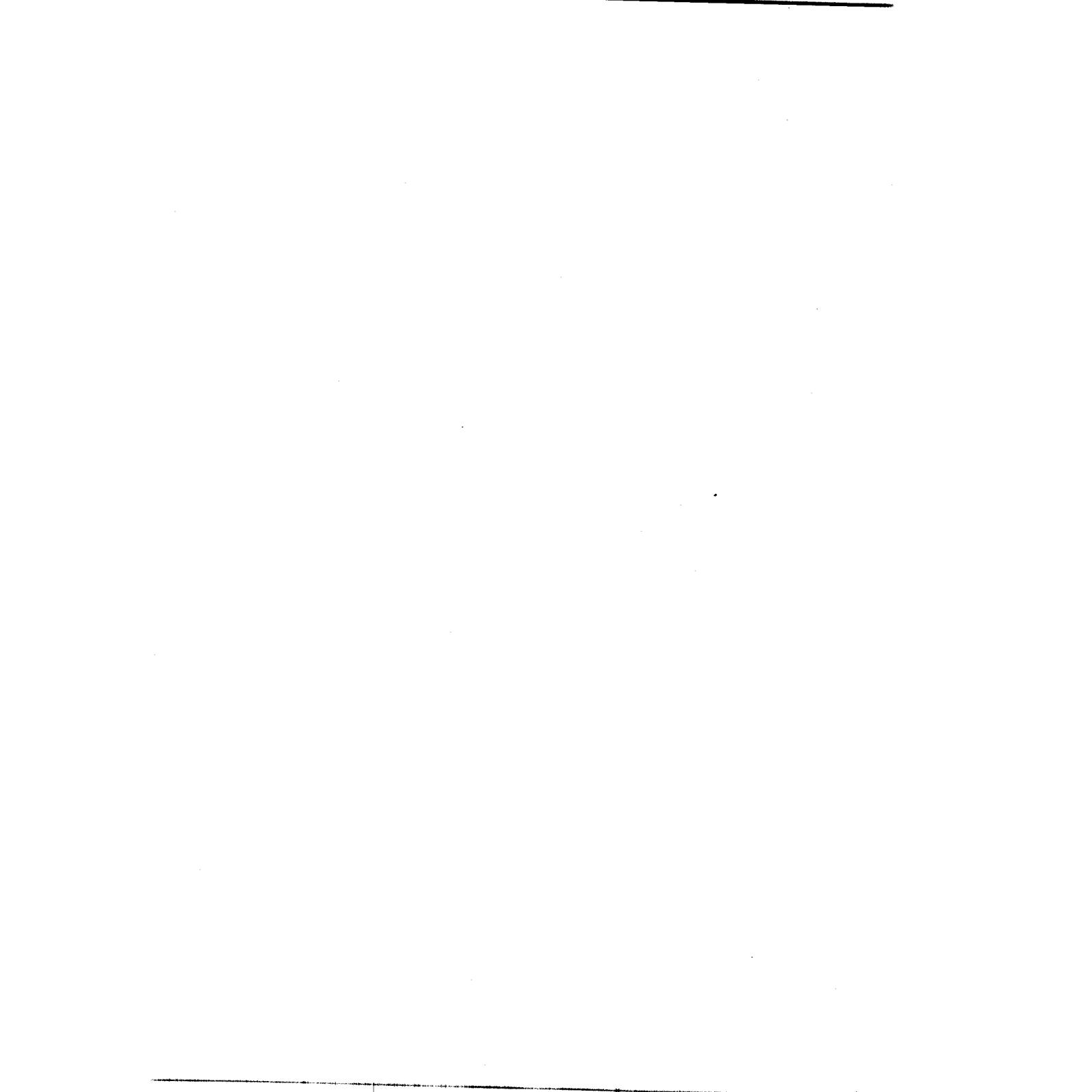
Importa leve a Educação Física os indivíduos a viverem plenamente sua corporeidade, com equilíbrio, criatividade e beleza. Mais do que *ter* um corpo que se usa como objeto ou como instrumento, o homem precisa *ser* corpo, realizando a autoconstrução corporal da consciência de si e da expressividade relacional, vivendo o corpo como trabalho e lazer, como gesto, harmonia, arte e espetáculo. O gesto corporal é intencional, psíquico, espiritual, da mesma forma como a inteligência, o pensamento, a vontade não são fenômenos desencarnados, necessitam do corpo e efetivam-se em movimentos do sistema nervoso e do cérebro.

Cumprir recuperar a fisionomia unitária do homem, uma autoconstrução no trabalho e na festa. O processo criativo instaura-se na história humana pelo brinqueado em movimentos de rara complexidade e liberdade criativa. O corpo fala por meio do código dos sentimentos e emoções, um código imune às imposições das ciências e dos poderes constituídos. Recuperar essa dimensão criativa da corporeidade é a tarefa que cabe à Educação Física.

Aí está o livro do professor Santin, como alerta sobre a relevância da Educação Física na plenitude de seu significado humano vital e como desafio que se dirige a todos os que lidam com a educação e à educação toda.

Ijuí, julho de 1987

*Mario Osorio Marques*



# PRESENÇA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

## A VERDADE COMO PROBLEMA INTELIGÍVEL

A Filosofia surgiu como a primeira proposta com a pretensão (talvez) de ser também a única de produção do saber verdadeiro, portanto o único saber verdadeiro. Os gregos chamaram a este novo e original saber de “epistheme”, traduzido, em geral, por ciência ou conhecimento. Os filósofos tornaram-se, assim, os homens do saber e da verdade, ou do saber verdadeiro. A imagem do filósofo, como o homem da ciência, e a idéia da Filosofia, como a ciência da verdade, fixaram-se em nossa tradição cultural. A história encarregou-se de preservá-la durante um período de quase dois milênios, ou seja, de Tales de Mileto até o surgimento de Galileu Galilei.

Nesse longo período a Filosofia abrangia todo o universo do real e do saber. Ela detinha os únicos métodos de investigação e, portanto, do acesso à compreensão e explicação de todas as coisas. Era a ciência que estudava

---

<sup>1</sup> Conferência proferida no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa em Educação Física e Desportos. Santa Maria, 1985.

todas as coisas por meio das causas últimas. Ela representava o último passo possível da razão em direção à inteligibilidade de tudo. Aos poucos o espaço do real, monopolizado pelo filosofar, foi sendo reivindicado por novos projetos epistemológicos, sustentados por novas propostas metodológicas. Hoje a Filosofia ficou restrita a um certo tipo de conhecimentos e a um número específico de problemas. Faz parte, com outras ciências, do conjunto das ciências humanas. E as ciências humanas, por sua vez, distinguem-se das ciências exatas. Dentro deste contexto há, ainda, os que não se preocupam em garantir à Filosofia o título de ciência, pelo menos no sentido moderno de ciência. Sob este aspecto escreve Michel Foucault: “É desnecessário considerar as ciências humanas como sendo ciências. Elas não são, em absoluto, ciências. A configuração que define a positividade daquilo que hoje chamamos de ‘ciências humanas’ e que as enraíza na episteme moderna coloca-as fora do estatuto de cientificidade” (Japiassu, 1978, p. 169).

Acompanhando o raciocínio de Michel Foucault pode-se questionar a existência de problemas filosóficos. É o que faz, nos parece, o professor Raul Landim ao afirmar que “em primeiro lugar, é bastante questionável a noção de problema filosófico. Por outro lado, as filosofias que se compreendem como método de análise negam a existência de problemas exclusivamente filosóficos. Ao se definirem como método, essas filosofias rejeitam a especificidade de um conhecimento filosófico” (1983, p. 129). Fica claro, portanto, que o conceito de Filosofia não aponta para um conjunto de conhecimentos definidos, nem se constitui numa paisagem de harmonia. A Filosofia, de alguma maneira, perdeu sua fisionomia e sua própria identidade dentro do conjunto do saber humano. Isto não significa que ela tenha perdido seu papel fundamental de busca e questionamento das conquistas do homem.

Não é objetivo deste texto entrar na discussão desta questão, mas simplesmente lembrar que a abrangência da Filosofia, entendida como a “epistheme” grega, consistia no conhecimento produzido dentro das exigências do pensamento lógico-racional, em oposição às crenças mítico-religiosas e às opiniões vulgares e individuais. Fica claro, também, que havia, ainda, a preocupação de se estabelecer distinções entre Matemática, Biologia, Astronomia, Física, Botânica, etc., como sendo ciências ou ramos autônomos do saber. Essas divisões e classificações só vão ocorrer do século XVII em diante. O saber, portanto, era visualizado dentro de uma ótica única, contínua e homogênea. A Filosofia era um termo genérico para designar, mais do que uma ciência, o conjunto global de todo conhecimento racional, e para garantir o único método ou a única maneira de produzir o conhecimento humano verdadeiro e válido. O método da “epistheme” grega gozava de validade universal, com trânsito livre na totalidade do real. Assim, pelo menos, pensavam os filósofos. Ele garantia inclusive, para os filósofos cristãos, uma sustentação racional para as realidades divinas e reveladas. As provas racionais, no estilo da argumentação tomista, sempre eram possíveis para garantir a veracidade dos dogmas revelados.

Diante dessa situação, a Filosofia e os filósofos alimentaram a pretensão de serem os depositários exclusivos da metodologia correta e do conhecimento verdadeiro. No campo do saber e dos procedimentos da produção do saber não podia haver dúvidas, porque se partia sempre de princípios universais, a priori estabelecidos, que gozavam de soberania absoluta e, portanto, inquestionáveis. A evidência os sustentava. Porque o que é evidente não necessita de demonstração. Com isso os procedimentos dedutivos tornaram-se a mola-mestra de toda reflexão e de qualquer pesquisa filosófica na busca das essências ou das causas últimas de todas as coisas.

## AS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS

A partir do século XVI começam as grandes mudanças no campo do saber humano, aliás, não é um fato isolado, mas está plenamente inserido no contexto das grandes transformações que marcam o fim da Idade Média. A área das ciências é apenas mais uma que entra em crise frente às inovações que explodem em todas as direções.

Pode-se dizer que o movimento das grandes transformações começa com o Renascimento nas Artes do século XIV, continua com a Reforma Religiosa comandada por Lutero (1483-1546) e recebe um reforço decisivo da Revolução Copérnico-Galileana. É nessa última instância que acontecem as mudanças em relação ao saber. Por isto, será este o ponto de preocupação do presente estudo.

Galileu Galilei (1554-1642) é afigura de maior envergadura dentro do processo das revoluções científicas. A história das ciências o consagrou como o responsável por essa virada radical na construção das ciências modernas. Coube a ele organizar, pela primeira vez, uma ciência autônoma, sem dependência da Filosofia e, em especial, sem a tutela da Teologia. A Física galileana, proclamando sua independência ao instaurar um novo estatuto do saber, constituiu-se na ciência moderna modelar, isto é, na matriz de todas as ciências modernas. O modelo da Física passou a ser adotado para a construção de outras ciências como a Astronomia, a Matemática, a Química, a Biologia e todas as demais que foram surgindo.

Com o surgimento das ciências modernas, o espaço da Filosofia foi se reduzindo cada vez mais, perdendo inclusive o direito que se havia arrogado de ser a única depositária legítima da verdade do saber. As instâncias da verdade passam agora a ser controladas pelos cientistas. Ainda mais, a situação inverte-se no momento em que os filósofos buscam nas ciências

modernas um método rigoroso, capaz de solucionar as controvérsias do campo filosófico. Os filósofos, no fundo, procuram transformar a Filosofia em uma ciência rigorosa. Descartes é o primeiro a colocar a necessidade de um método eficaz. Marx proclama-se como fundador da única Filosofia científica. Husserl traça o quadro da Filosofia como ciência rigorosa. Os neopositivistas atuais ainda sonham com a exatidão objetiva do conhecimento filosófico.

Tudo isso mostra a atitude dos homens das ciências em aceitar o controle exclusivo dos métodos empírico-matemáticos sobre a produção do saber verdadeiro e válido. A metodologia baseada na experiência e na verificação substitui a abstração. Os procedimentos indutivos tomam o lugar dos procedimentos dedutivos. Daqui para frente a veracidade e a validade dos enunciados, do conhecimento e do raciocínio não serão mais iluminadas pelos princípios universais *a priori* estabelecidos, mas encontrarão nos fatos seu fundamento, pois estes lhes fornecem as condições de verificabilidade e demonstrabilidade. Os fatos, portanto, passam a constituir a última fonte do saber, pelo menos do saber científico. Começa-se a pensar no dia em que as ciências explicarão tudo, pois o inexplicável não existe. O que existe é uma situação de ignorância.

Um novo ideal de verdade se instaura. A verdade não podia mais repousar nos textos ou livros do passado, muito menos nas tradições religiosas. A verdade devia surgir da leitura do livro da natureza que, segundo Galileu Galilei, “está escrito com sinais que diferem daqueles de nosso alfabeto e que são triângulos e quadrados, círculos e esferas, cones e pirâmides” (Alves, 1981, p. 79).

## CONSEQÜÊNCIAS DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

É importante acentuar que a passagem do geocentrismo para o heliocentrismo não só representou e se constituiu no símbolo da Revolução Copérnico-Galileana, significou também a mudança de nosso sistema cósmico. Surge assim uma nova cosmologia que introduziu uma rachadura no mundo do homem. Dessa rachadura emerge como conseqüência uma nova Antropologia. O mundo ficou dividido em dois. Dois mundos e duas verdades. A verdade da ciência ou do mundo, e a verdade do homem. A verdade da ciência é indiferente às verdades do homem. O universo constituído e construído pelos objetos da ciência será regido por normas rigorosas e impassíveis. O mundo como morada do homem, construído por narrativas míticas e crenças religiosas ou convicções subjetivas, desaparece. A ordem humana individual e social passa a sofrer duros ataques, sendo submetida a alterações profundas e contínuas até os nossos dias. As velhas certezas e as velhas verdades passam pelo crivo dos métodos empírico-rationais. Poucas resistem. As grandes significações, que nortearam o homem até aqui, acabaram esvaziadas de seus conteúdos, pois no universo das ciências não haverá mais lugar para a harmonia das esferas e muito menos para as cantatas dos anjos, das quais falam Kepler e Pascal. A situação humana fica reduzida, na expressão de H. Japiassu, “ao estado desolador de um deserto de valores” (1978, p. 30). Diante do mundo matemático e geométrico construído pelo paradigma galileano, Pascal exclama: “O silêncio eterno desses espaços infinitos me aterroriza, pois o homem se situa sob um céu onde não se fazem mais ouvir nem a harmonia das esferas celestes nem as cantatas dos anjos” (p. 19).

Neste contexto de profundo caráter revolucionário emerge a ciência moderna pelas mãos de Galileu Galilei. E surge, ao mesmo tempo, o novo homem em busca das verdades objetivas, o cientista. O encontro da verdade

objetiva vai exigir que o homem abdique de sua situação existencial e seja obrigado a revestir-se dos ares da imparcialidade, na medida que precisa substituir sua consciência subjetiva pela razão universal e aparelhar-se com os métodos lógico-matemáticos. Dessa maneira cria-se, define-se e consolida-se o irreversível império da ciência e da tecnologia.

A partir desse momento o homem passa a defrontar-se com três grandes projetos e imagens do mundo que, em última análise, iriam determinar os rumos das lutas e das decepções da situação humana. A imagem galileiana do mundo, como um livro escrito em caracteres matemáticos, constitui o primeiro projeto. A segunda imagem está baseada na idéia de um mundo harmonioso definido por Kepler ao dizer que “os movimentos celestes nada mais são que uma canção para várias vozes” (Alves, 1981, p. 73). E por fim a imagem do mundo, a mais antiga, que nos vem da tradição bíblica expressa no Salmo 19, onde se lê: “os céus proclamam a glória de Deus e o firmamento anuncia as obras de suas mãos”.

Três imagens conflitantes e três projetos diferentes desafiam o homem. Um homem abalado pela destruição de sua morada. Uma morada construída no centro do universo geocêntrico. O homem, o patriarca desta morada por obra do Supremo Criador, de repente sente-se jogado para um minúsculo planeta de um sistema solar, situado numa galáxia, entre outras galáxias de um universo incomensurável em movimento, sem saber o rumo, pelos espaços infinitos. Esse espaço que Newton tenta decifrar-lhes as leis, mas que no dizer de Max Scheller, “é o vazio do coração” (Japiassu, 1978, p. 19). O homem precisa reconstruir-se com a presença destas três imagens do mundo e tentar refazer seu projeto pessoal. Diante desse desafio a angústia de Pascal parece resumir a angústia de todos os homens. Sim, Pascal, o amigo de Galileu, apesar de admirado com as grandes propostas da Física

galileana e dos novos caminhos que se abriam ao homem, frente ao que via acontecer e em previsão às possíveis conseqüências, exclamou: “o silêncio eterno desses espaços infinitos me aterrorizam” (p. 30).

O homem, talvez surpreendido pela velocidade com que os fatos aconteceram, não teve tempo para decidir sobre seu futuro. Não teve espaço para escolher seu projeto, pois a ciência moderna trazia em seu bojo também ao projeto para o homem do futuro. Na sua própria instauração, a ciência instaura a proposta da construção do conhecimento verdadeiro juntamente com a nova proposta do que deve ser o homem. A exemplo do que pretendia a Filosofia, a ciência se coloca como o único caminho para se chegar à verdade. A verdade científica, portanto, passa a ser a verdade, isto é, a única verdade, o que significa dizer a verdade do homem também.

## AS REAÇÕES DOS FILÓSOFOS

Os filósofos sentiram a força da nova ciência e perceberam as conseqüências. Os constantes conflitos na área da Filosofia revelavam que as grandes teses da Filosofia, entendidas como conhecimentos verdadeiros e objetivos de caráter universal e necessário, não gozavam de aceitação universal. Fato que Kant, algum tempo depois, explicitava com clareza dizendo que a metafísica, devendo ser a ciência das ciências, não passava de um campo de batalha. A nova ciência arrebatara da Filosofia, sem que essa pudesse oferecer resistência, o ideal da construção da verdade. Isso porque seus princípios eram mais seguros, seus métodos mais precisos e seus resultados eficazes. Os filósofos, na ânsia de sobreviver como instauradores de conhecimentos, agarram-se à idéia de universalidade. As ciências são parciais, dizem eles, na medida que cada ciência define seu objeto e estabelece seus métodos, o que não lhes permite manter a abrangência de toda

a realidade. O caráter da abrangência da totalidade desaparece com a divisão das ciências. Assim têm-se, apenas, conhecimentos limitados e circunscritos a áreas. Surgem regiões epistemológicas. Não há mais um conhecimento do universal. É justamente este o ponto que a Filosofia busca garantir para si mesma. É na idéia da universalidade que residiria, atualmente, a nova fisionomia do filosofar. E os filósofos ressurgem com vigor. Descobrem que é preciso desvincular-se dos textos aristotélicos e passam a construir uma nova reflexão e um novo discurso, tendo como base a razão e os avanços cognitivos da mesma sobre a realidade. A razão será o caminho da Filosofia moderna.

Tudo isso não aconteceu ao acaso, mas os fatos mostram que houve, com o surgimento das ciências, uma inversão da ordem na formação dos novos filósofos. Os fundadores das ciências modernas, entre os quais Galileu, Gassendi e Newton, saíram dos quadros da Filosofia, ou simplesmente dito, eram filósofos. Das questões metafísicas chegaram aos problemas da experiência empírica. Agora, os novos filósofos passam dos quadros das questões científicas para os problemas filosóficos. Descartes (1576-1646) é o primeiro. O autor das coordenadas cartesianas traça o perfil e os rumos da Filosofia moderna. Kant (1724-1804) tira da Física os conceitos de espaço e de tempo para construir suas categorias transcendentais de espaço e tempo, colocando-as como base de suas críticas e condição única da fundamentação do conhecimento humano. Hegel (1720-1831) põe em relação as quatro substâncias: azoto, oxigênio, hidrogênio e carbono como organização do conceito que constitui a “totalidade da noção”. O próprio Hegel, juntamente com Schelling e Franz Baader, não hesitou em aceitar o oxigênio como o verdadeiro momento da explicação geral. Husserl (1859-1938) talvez seja o último grande filósofo a pretender, alicerçado nas ciências, fazer da Filosofia uma ciência rigorosa.

A idéia da universalidade do saber não abandonou até hoje os filósofos. Jean Latrière, professor da Universidade de Louvain, tenta, em seu livro “Os desafios da racionalidade”, mostrar que a idéia diretriz da Filosofia é o universal, em oposição às ciências, cuja idéia diretriz é o particular.

Os filósofos modernos empenharam-se seriamente em manter a validade e a legitimidade do discurso filosófico e da pesquisa filosófica diante das novas experiências de verdade, impostas pelas epistemologias científicas. A falta de consenso nas hostes filosóficas se devia à carência de um método seguro e eficaz, como o das ciências experimentais. Foi na tentativa de construir esse método que surgiu a dúvida metódica cartesiana, que apareceu o criticismo kantiano e que a fenomenologia husserliana apresentou a idéia do *Eu Puro*, ou que Marx chegou ao materialismo dialético. Todos os caminhos possíveis, segundo seus autores, para desenvolver uma Filosofia científica.

Aos poucos os sonhos de cientificidade das filosofias modernas e contemporâneas foram se desfazendo. Mas, se fracassaram em seus objetivos imediatos de cientificidade filosófica, não se lhes pode negar a abertura de espaços para uma série de alternativas bem sucedidas. A dúvida metódica possibilitou a prática do questionamento e a implantação de um novo ponto de partida para a construção do saber. As escolas neokantianas mostraram as diferenças entre as ciências humanas e as ciências naturais ou exatas. As correntes marxistas centraram suas atenções nos grandes problemas sociais. Problemas que estão definitivamente vinculados ao próprio conhecimento e às pesquisas filosóficas, sem deixarem de lado a análise de suas relações com a ciência e a técnica. Por fim as correntes existencialistas, sem a preocupação com o ideal fenomenológico de uma ciência rigorosa, mergulharam nas situações concretas, subjetivas e cotidianas da existência humana.

## SIGNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Está na hora de perguntar: o que significa tudo isto para a Educação Física?

Em primeiro lugar, precisa-se salientar que, com a predominância das ciências naturais e exatas, o eixo sobre o qual gira a escola passa das matérias humanísticas para as disciplinas ditas profissionalizantes. Já não se ensinam Línguas, História, Filosofia, etc., mas se reduz tudo ao ensino da Matemática, Física, Química e Biologia. As universidades operam dentro de suas atribuições a mesma inversão. Os alunos já sabem que precisam de ciências e não de poesia. Pouco adianta, dizem, saber Arte, Português, Literatura, História ou Música; o importante é saber Aritmética, Álgebra, Geometria, Física e Química. É isto que o vestibular exige. E dentro deste novo quadro, onde se situa a Educação Física? Onde está o espaço que lhe é reservado?

Para responder a estas perguntas, penso eu, torna-se fundamental a reflexão filosófica. E, aqui, vejo o ponto central deste estudo, porque com a mudança do campo filosófico a reflexão filosófica passou a estar ao alcance de todos, já que ela pode ser definida a partir de suas funções. Estas funções não estariam dirigidas para a produção de conhecimentos, pelo menos sob o ponto de vista de verdades de rigor lógico-matemático, mas como uma percepção compreensiva e interpretativa da realidade.

Além disso, a Filosofia se desenvolve, hoje, mais como uma reflexão questionante do que como uma explicação. Não se trata de uma negação das verdades científicas. Trata-se de uma indagação sobre as possíveis significações e intencionalidades a serem detectadas, seja enquanto são intenções e sentidos do autor, seja enquanto são intenções e sentidos despertados na mente do leitor. É o questionamento como exercício da suspeita, da

denúncia e da desmistificação. Denunciam-se falsas consciências para a restauração da verdadeira consciência. A verdade, assim, recupera o sentido original de “aletheia” dos gregos. A verdade como algo que se desvela e manifesta, ou o oculto que se torna visível.

Este processo de questionamento não é algo inconsistente, mas se constitui e se desenvolve a partir de um paradigma assumido. O paradigma é uma matriz ou um ponto de referência, a partir do qual se olha, observa e interpreta a realidade. Múltiplos paradigmas foram instituídos como instrumentos de leitura e de compreensão do mundo circundante. Na tradição bíblica cristã encontramos o paradigma criacionista por meio do qual se conhece o Criador e toda a obra da criação. A causalidade linear constitui o paradigma grego para explicar o acontecer e o existir de todas as coisas. Galileu traçou o paradigma lógico-matemático-geométrico para ler o livro da natureza. E seria possível evocar muitos outros paradigmas. Inclusive, pode-se falar em paradigmas de ordem puramente pessoal. O paradigma é uma exigência do próprio modo de ser do homem. Ninguém consegue olhar uma paisagem de nenhum lugar, ou de todos os lugares. Ela será sempre visualizada a partir de um lugar determinado. E tudo o que é visto está sujeito à compreensão e à interpretação da ótica paradigmática. O homem olha, percebe e interpreta, situado sempre em algum lugar.

A partir do questionamento e guiada pelo paradigma adotado, a reflexão filosófica busca traçar os componentes básicos de uma compreensão da realidade humana, e, fundada na mesma, passa a traçar linhas de estratégias para intervenção nesta mesma realidade. Será a partir desta compreensão que o homem passa a agir. Manutenção ou mudanças da ordem vigente estarão sempre vinculadas ao referencial teórico contido no paradigma assumido.

Como último momento de um mesmo movimento, a reflexão filosófica estará sempre voltada sobre si mesma. Tudo vai acontecendo de maneira dialética, sem um antes e um depois. Há uma simultaneidade e um crescimento que acontece em fazer e refazer todas as funções, porque não são distintas. Uma não acontece sem a outra. É impossível desvincular o questionamento de seu paradigma, da interpretação e da ação. Há um renovar constante de cada elemento deste movimento reflexivo. A arte da suspeita deve ser sempre mantida para que o paradigma se renove e as interpretações sejam adequadas às exigências do momento presente. Não há uma analítica como no uso de audiovisuais, em que se obriga o aluno a pensar por etapa, seguindo passos calculados para que no final chegue à conclusão dirigida. Este processo torna difícil a visão do todo. Na reflexão proposta busca-se mergulhar no todo para jamais separar as partes do conjunto, mas captá-las, exatamente, em sua vinculação com o todo. Nunca na medida que é possível separá-las do todo. É preciso sentir a organicidade da reflexão como um organismo vivo.

Com este instrumental de uma possível reflexão filosófica poderíamos, portanto, penetrar o universo da Educação Física. Seria possível detectar como ela aparece na escola e em nome de quem atua. Como se situa na vida de cada um, como é desenvolvida nas atividades educacionais. Qual a valoração que recebe no contexto de uma cultura ou de uma perspectiva política e social.

Dentro da dinâmica do paradigma da Filosofia questionante pode-se levantar várias indagações. Tais questionamentos podem nos levar à compreensão do papel e importância da Educação Física na vida individual, na esfera educacional e no espaço social. Por exemplo: como são constituídos os currículos dos cursos e como se situa no contexto da educação em geral? Em que base ou com que intenções se selecionam, exigem e praticam cer-

tos exercícios físicos? Qual a compreensão de homem, ou, se quisermos, que Antropologia dá suporte para se definir as atividades em Educação Física? A quem é dirigida a Educação Física? Por que alguns são excluídos da Educação Física? Uns pelo caminho da lei, outros por decisões do próprio objetivo da Educação Física.

Todas estas questões podem ser muito bem respondidas pelos profissionais da Educação Física. A reflexão filosófica poderá suscitá-las, mas a resposta está muito mais para o lado da Educação Física do que do lado da Filosofia.

Múltiplas intenções e distintos valores entram em jogo para se impor ou procurar a Educação Física ou determinados exercícios. Não se exclui a presença de forças econômicas, ideológicas, políticas, religiosas e estéticas.

Creio que uma reflexão filosófica conduzida dentro destes moldes pode ser praticada por todos. Assim cada um pode descobrir os mundos e submundos do universo humano vinculados às práticas da Educação Física e de seu principal aliado, o esporte. Sem dúvida é aqui, precisamente neste momento, que a Filosofia se torna responsável pelos rumos da Educação Física e de toda a educação. A Filosofia se torna responsável não porque ela decide, mas porque se torna o suporte teórico das atividades educativas. Na verdade, os rumos da Educação Física são determinados por uma Filosofia assumida consciente ou inconscientemente. E a reflexão filosófica poderá desmascarar esta inconsciência mostrando em nome de que e de quem se pratica um tipo de educação.

Com isto não se pretende impor, em nome de uma Filosofia, uma compreensão da Educação Física, mas apenas chamar a atenção sobre as práticas educativas desenvolvidas, e lembrar que elas são conseqüências de uma opção filosófica e de uma decisão política. Seria, então, interessante

que cada um de nós soubesse em que grau contribui para fazer a opção, e de que maneira participou para que a decisão fosse tomada. Tais opções e tais decisões definem os rumos da Educação Física desenvolvida em nossas escolas.

É esta presença da Filosofia que pretendi expor, não para vender um paradigma ou uma doutrina filosófica, mas uma reflexão filosófica possível de ser praticada de dentro do espaço da Educação Física, como uma constante atitude questionante. É fundamental, segundo meu entender, para a Educação Física e para todo aquele que exerce atividades educativas, manter esta eterna vigilância por meio de reflexão filosófica.



## REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

A Educação Física encontra-se, no contexto da história da Educação e das atividades educativas, numa situação estranha. Fala-se em Educação, mas parece não fazer parte da Educação. Diante desta situação a Educação Física é interpretada como algo intermediário ou mediador. Como um instrumento para se chegar a objetivos que se situam fora dela mesma. Tal maneira de encarar a Educação Física é devida, em parte, às diversas compreensões dualistas do homem apresentadas pelas diferentes correntes filosóficas. A Educação Física poderá ter sua própria identidade e autonomia, ou será sempre um mediador e instrumento para se chegar a valores superiores? O presente trabalho pretende responder a esta pergunta.

Toda vez que se tenta abordar alguma ciência ou algum tema, observa-se, de imediato, que vários acessos de abordagem são possíveis. A Educação Física, além de apresentar essa diversidade de opções, oferece outro

---

<sup>1</sup> Artigo publicado na Rev. do CCSH. Jan./Jun., 1980. O texto foi escrito em 1982. A revista manteve o número atrasado. p. 339-446.

aspecto que deixa os estudiosos embaraçados, pois parece ser não uma realidade específica ou um espaço concreto, mas apenas um momento transitório, ou um caminho que conduz para uma realidade que não é ela mesma. A Educação Física teria, então, sua razão de ser além, fora dela mesma. Assim, quando se quer estudar a Educação Física, captar suas dimensões, penetrar em seu espaço, identificar seu modo de ser ou descobrir seu estatuto, se é forçado a buscar em áreas alienígenas a sua identidade, isto é, a sua realidade específica. E sua identidade delinea-se como algo intermediário ou funcional.

Diante disto torna-se difícil buscar acesso a uma realidade que não é entendida como tal, mas apenas vista como função ou como instrumento, que se define a partir de outra realidade ou que se impõe por valores externos, colocados como objetivos ou como fundamentos.

Estas reflexões filosóficas pretendem partir da situação da Educação Física para tentar descobrir-lhe a identidade, para desvelar sua fisionomia e para proclamar sua autonomia.

## SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se iniciar pelos termos. Um substantivo que aponta para uma realidade fundamental do homem, a *Educação*; mais, um adjetivo, *Física*, que, atribuindo à Educação uma qualidade especificativa, limita-lhe automaticamente as dimensões, isto é, a abrangência do homem. Inicialmente pode-se perguntar: é lícito falar em educação física? Por que física? Não seria mais correto dizer treinamento físico? Sem dúvida, a adjetivação do termo educação conduz, ao mesmo tempo, a uma análise da linguagem e a uma compreensão de Educação Física. A nomenclatura Educação Física lembra, necessariamente, uma preocupação de distinção. Deverá haver, portanto, no mínimo, uma educação que não é física ou uma dimensão do

homem que ela não alcança e mesmo exclui. De fato, o vocabulário pedagógico mostra que se tem, entre outras, a educação moral, intelectual, artística. Ter-se-ia assim duas educações ou, talvez, melhor expresso, dois níveis de educação, assim instituídos: a educação que desenvolve os valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico do homem.

Tal situação se deve, numa observação imediata, a uma compreensão do homem, ou seja, a uma tese antropológica, ou compreensão do homem, alicerça-se sobre uma perspectiva dualista. De um lado se tem o corpo e, do outro lado, o espírito ou a mente. Tal enfoque antropológico dual tem sua longa história marcada por um conjunto de pressupostos básicos e por uma interminável linha de conseqüências práticas. A percepção dual do homem parece enraizar-se desde os primeiros esforços que visam estabelecer uma compreensão das origens e do fim do homem. É dentro deste espaço antropológico dualista que a nomenclatura, Educação Física, encontra guarida e respaldo. O importante é a física, isto é, o físico ou o corporal, entendido para a disciplina de Educação Física. Mas se olhar o mundo da Filosofia ou da Antropologia e da própria educação, o que, de fato, vale é o intelectual, o psíquico, a mente do homem. Desta maneira conclui-se, sem maior esforço, que a Educação Física depende dos valores intelectuais. Platão na sua proposta educacional para os seus heróis, contida no diálogo “*A República*”, referindo-se à educação tradicional diz: “Esta compreende, segundo creio, a ginástica para o corpo e a música para a alma”. Frente a esses dados e se quisermos ir ao fundo da questão verifica-se que a Educação Física teria que ser entendida como treinamento físico. Educação deveria ser reservada para o desenvolvimento da outra parte do homem – a psique, o intelecto, a alma – considerada como a parte verdadeiramente humana. O treinamento é reflexo, é mecânico.

Após esta análise rápida e horizontal da compreensão antropológica, pode-se ainda verificar que, na medida em que as atividades educativas se concentram no desenvolvimento físico, por si só, pouco ou nada consegue

sensibilizar o mundo da educação, no máximo apenas enquanto colabora com a inteligência e a vontade. Assim, pode-se dizer e argumentar e, mesmo, demonstrar a validade da Educação Física, proclamando o velho ditado latino: “*mens sana in corpore sano*”. Ou também seguindo o pensamento de Platão, expresso no diálogo “*A República*”, que conclui demonstrando que tanto a música como a ginástica têm em mira o aperfeiçoamento da alma. A ginástica domina a impetuosidade inata no homem, transformando-a em valentia, que se torna uma virtude da alma. A ascese cristã, desde os anacoretas, passando por Santo Agostinho e a religiosidade medieval, até o espírito penitencial do mundo contemporâneo, propõe o controle sobre o corporal para a maior liberdade do espírito. O cartesianismo parece confirmar, dentro de esquemas racionais, a primazia da “res” pensante sobre a “res” extensa. Além disso, a história parece sacramentar a superioridade dos valores espirituais sobre os materiais, constatada em todas as culturas. Assim o corpo e seu cultivo só podem ser considerados enquanto são o palco das demonstrações, das afirmações e das “finesses” do espírito. O corpo ou a sanidade corpórea só alcançam validade na medida que estiveram em relação com sanidade mental. E, ainda, parece, olhando atentamente o ditado latino ou o pensamento platônico, que eles se originaram como exigência de argumentação para justificar o cultivo do corpo, pois a educação do corpo desenvolveria uma mente sadia ou uma alma harmoniosa, desde que houvesse um corpo sadio ou um corpo controlado. Já a ascese cristã coloca-se não como um cultivo ao corpo, mas como uma dominação do mesmo. Mas ambas, tanto a Filosofia greco-latina como a ascese cristã, confirmam o valor básico da mente. Há, porém, uma diferença: no caso cristão, em que impõe-se a exclusão das forças físicas, enquanto apetites; no caso greco-latino admitia-se o concurso do corpóreo, mas como valor básico está a mente e seu equilíbrio, e como tal equilíbrio só seria possível com a participação do corpóreo, então justificava-se e impunha-se o cultivo do corpo, isto é, uma

educação física. O corpóreo tornava-se um valor positivo, mas enquanto estava a serviço da psique. Na dimensão cristã o corpóreo parece não ser um valor positivo, pois os exercícios que lhe são impostos são vistos como penitência.

Tudo isto pode ser comprovado pela história das instituições educativas. A escola realmente abriu pouco espaço para a Educação Física, especialmente nos níveis de formação superior. Nos níveis inferiores ela se apresenta ou se apresentou mais como treinamentos por exercícios mecânicos. Assim, pode-se dizer que, quando a escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas. Raras são as exceções em contrário. Além disso, como a corporeidade e o seu cultivo não foram objetos de grandes preocupações pedagógicas, a Educação Física surge, às vezes imposta por outros caminhos, como não fazendo parte da área da educação, isto é, do centro de educação. Não resta dúvida que a Educação Física e sua importância hoje podem estar ligadas a movimentos educacionais e, mesmo, a ideologias eugênicas, em que se proclama a superioridade étnica, quando não a superioridade de regimes políticos. Tenta-se, teoricamente, apresentar e fundamentar a Educação Física em pressupostos ideológicos. Novamente ela – a Educação Física – depende dos outros. Diante de tudo isto e apesar de tudo isto, a Educação Física deve apresentar-se com sua própria fisionomia, descobrindo sua realidade própria, sua dimensão humana.

## IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem condições de se auto-sustentar a partir de fundamentos que lhe são próprios; fundamentos estes que têm a mesma densidade dos fundamentos das demais ciências humanas. A Educação Fisi-

ca encontra seu fundamento básico no antropológico, mas esse antropológico não é fornecido pelas teorias antropológicas, nem pelas teorias sociológicas, nem pelas teorias psicológicas, mas pelo próprio homem ou mais precisamente, pelo *Humano*. É o humano que sustenta e alicerça a Educação Física. É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser. O modo de ser do homem exige a Educação Física, como exige a educação intelectual e moral. Como inspira a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e todas as ciências (Gadamer e Vogler, em sua obra *Nova Antropologia* (1977), buscam mostrar tal dimensão antropocêntrica do saber). Deve-se, talvez, pensar com mais acerto, percebendo o homem global, como um todo unitário, assim toda a educação é educação do homem, não apenas de uma parte do homem. As adjetivações podem ser dispensadas. E por que não eliminadas? Dir-se-ia com mais exatidão, Educação Humana. O homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjetivação que se lhe pode atribuir. O sistema de adjetivação da linguagem grega, bem como as divisões anatômicas da cientificidade fizeram com que se construísse um imenso emaranhado de divisões e subdivisões até se perder a visão do global. Hoje se tenta recolher as peças disseminadas num imenso discurso de adjetivações e aproximar partículas dissecadas pelos laboratórios das experiências científicas.

Os erros, ou no mínimo, os desvios da compreensão da Educação Física aconteceram devido à idéia de dependência e de inferioridade atribuídas à corporeidade do homem e tudo o que dela emana, que as teorias antropológicas desenvolveram. Assim, a Educação Física não se alicerçava no homem, mas em filosofias interpretativas do homem e desta maneira deveria humildemente esmolar e suplicar o aval de outras ciências, as ciências da mente, e ainda deveria oferecer seus serviços e manifestar sua subserviência, cujos resultados desabrochariam e frutificariam em outras searas,

as do espírito. Em outras palavras, esses resultados significariam, voltando ao velho ditado latino, a produção de uma “*mens sana*”, que era o que realmente interessava; ainda, olhando para as outras situações, a Educação Física demonstraria a superioridade étnica ou as supremacias ideológicas e políticas.

Continuando a busca de identificação da Educação Física, pode-se afirmar que a sua realidade é a realidade humana. O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. *Maurice Merleau Ponty* descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O homem não é nem uma nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício mecânico, vazio e ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, e refeito diz cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim, ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte.

Os movimentos da Educação Física devem ser gestos artísticos, isto é criativos. E cada um tem seu gesto original, próprio, pessoal. Cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim também tem sua originalidade de movimento, de caminhar e de expressão gestual. Tem-se, portanto, na Educação Física, realmente educação, educação humana e não apenas treinamento físico. A gramática, a fonética e a sintaxe podem impor

determinadas regras do falar e do escrever, mas a poesia cria, inventa novos falares, novas significações, novas paisagens lingüísticas. Assim, a anatomia humana ou a engenharia humana podem estabelecer mecânicas dos movimentos, mas deixam o espaço para a criatividade da expressão corporal. Lembrem-se das culturas orientais, em especial a ioga, o caratê, o judô, etc., e note-se a simbiose mente-corpo, ou melhor, sinta-se a presença do homem total. O gesto de braço é, também, e, ao mesmo tempo, gesto do espírito. A ioga é mais que uma ginástica, muito mais que um simples movimento. Ele é doutrina, é pensamento, portanto, gesto. E o gesto é movimento e significado ao mesmo tempo, como a melodia de uma sonata é inseparável dos sons, das notas e do ritmo. E isto ficou claro na consciência cristã ocidental, pois ao divulgar a ioga no ocidente, apressou-se em batizá-lo de ioga cristão. A ioga implica em posição corporal e em posicionamento espiritual. É movimento e meditação. Talvez, melhor dito, é gesto mediativo, ou postura pensante.

No dia em que se for capaz de pensar e viver a realidade humana como um todo unitário, não apenas como soma de partes, mas como um todo orgânico, onde a parte não se compreende e não sobrevive a não ser no todo e só nele identificando-se, neste dia não se falará mais, provavelmente, em Educação Física, intelectual, moral, artística, etc., mas em educação humana. Na verdade, todas elas e cada uma delas só tem sentido quando vivem e pensam o homem todo, pois ele é sempre totalidade indivisível, mesmo quando se imagina dividido. Um todo que não é uma essência dada, mas uma existência, uma realidade do fazendo. Daí a importância de todas as atividades educativas, isto é, de todos os esforços autoconstrutivos dentro dos processos de uma educação global e permanente. O organismo é sempre um todo. O organismo humano, acrescido e vivificado pelo psiquismo, tem maior exigência de unidade. Toda posição humana e todo movimento humano sempre serão globalizantes.

Talvez o cansaço, ou melhor, o tédio do aluno e, por que não, do professor de Educação Física, surja da situação e da compreensão da Educação Física como movimento, como mecânica e não como linguagem gestual ou expressão criativa. Assim a Educação Física desemboca, automaticamente, no esporte, na competição ou numa técnica de manter a saúde ou de provocar o emagrecimento. Em vista do benefício que produz, submete-se o homem penosamente aos exercícios físicos. E, já que se vive numa época de embalagens e rótulos, de discursos retóricos e românticos, inventam-se rótulos, produzem-se embalagens para que a mercadoria tenha receptividade, isto é, encontre consumidores.

A Educação Física terá maior identidade e maior autonomia quando se aproximar mais do homem e menos das antropologias; quando deixar de ser instrumento ou função, para ser arte; quando se afastar da técnica e da mecânica e se desenvolver criativamente. A Educação Física deve ser gesto criador.



# REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE ESCOLAR<sup>1</sup>

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS COMO FUNDAMENTOS DO AGIR

Toda a vez que nos propomos a realizar mudanças efetivas e profundas na esfera das atividades humanas, tanto a nível comportamental quanto a nível técnico, precisamos alcançar a esfera das idéias, dos valores e das significações. Em outras palavras, as mudanças no mundo da ação humana só acontecem quando precedidas pelas mudanças no mundo do pensamento. Isto porque todos nós sabemos que a ação humana é determinada e guiada pelas nossas idéias e intenções. Estas idéias, guias de nosso agir, surgem da compreensão que temos do mundo que nos envolve e de nós mesmos. A esta compreensão prévia, que antecede a nossa intervenção prática na realidade, podemos chamar de Filosofia, ideologia ou referencial teórico. Por-

---

<sup>1</sup> Artigo publicado na rev. KINESIS do CEFD-UFSM. V. 1, n. 2, Jul./Dez., 1985. p. 119-130.

tanto, queiramos ou não, é impossível tomar uma atitude prática, seja comportamental ou técnica, sem que intervenha uma compreensão prévia ou um comportamento ideológico. Entende-se aqui a ideologia em seu papel mediador, não que atitude humana implique necessariamente na aceitação prévia de alguns pressupostos como base de determinação e sustentação de todo agir humano.

Buscando uma maior clareza à exposição vamos tomar um exemplo que nos mostra duas compreensões diferentes, implicando em duas atitudes distintas, encontradas no Cristianismo e nas Ciências. O cristão e o cientista admitem que há uma ordem no universo. A compreensão desta ordem, porém, não é a mesma. Para o cristão a ordem do universo é de natureza divina; para o cientista, esta ordem é matemática. Galileu escreveu que o universo ou a natureza era um grande livro em caracteres matemáticos. A Bíblia diz que o mundo foi criado por Deus. Ele é o princípio e o fim de todas as coisas. O universo revela a obra de Deus. Estas duas compreensões diferentes, embora não necessariamente excludentes, geram duas atitudes distintas. O cientista, por meio de uma metodologia analítica e experimental, busca descobrir leis e fórmulas que o levem a explicar e dominar a natureza. Como consequência desta atitude surgem as ciências e a técnica. O cristão, por sua vez, procura, pela meditação e ascese, alcançar os insondáveis desígnios de Deus. A atitude cristã produziu a teologia, como compreensão de Deus, e as liturgias, como comunicação com a divindade e o transcendente.

Estamos diante de duas compreensões e de duas atitudes distintas. Podemos aceitar uma ou outra. Podemos também aproximar as duas, como o fez Teilhard de Chardin. Podemos, talvez, rejeitar as duas e admitir o acaso ou o fatalismo. Esta situação nos mostra o segundo caráter dos pressupostos teóricos, a opcionalidade. Sim, os pressupostos ou a compreensão prévia, como fundamento de nossas atitudes práticas, possuem um caráter opcional.

O que significa dizer que a aceitação deste ou daquele pressuposto está na dependência da decisão humana. Pode-se aceitar a ordem matemática e mecânica do universo, ou afirmar que o universo está ordenado de maneira espiritual e divina. O homem pode aceitar pressupostos e assumir atitudes contrárias tanto às ciências quanto às teologias. Pode, também, seguir a ciência em certos momentos e, em outros, admitir os princípios teológicos. O homem é capaz de assumir posturas paradoxais, isto porque é um ser dotado de liberdade. No processo decisório surge a exigência de se ter critérios ou razões sobre os quais se fundamentam as decisões humanas. As decisões podem surgir de dois caminhos: um, o do estudo, do debate e da análise; o outro, por imposição autoritária e arbitrária.

O terceiro caráter dos pressupostos ou da compreensão prévia é a irreversibilidade de suas implicações. O que significa dizer que uma vez definido o referencial teórico definem-se, também, os rumos de nossa intervenção na realidade. A Física galileana nasce com a mudança dos princípios da Física proposta pelos gregos. Assim, as revoluções industriais foram precedidas por revoluções científicas e as revoluções sociais são conseqüências de revoluções ideológicas. Voltando ao exemplo já exposto, referente ao cientista e ao cristão, verifica-se que não se pode negar à instituição da ciência moderna certas implicações anti-religiosas, cuja primeira manifestação consistiu na anulação da diferença entre o céu e a terra. Céu e terra se dissolveram na infinitude do espaço euclidiano. Deus ficava expulso do mundo e a ciência ficava libertada da tutela ideológica (Japiassu, 1978, p. 14). Uma segunda implicação, talvez mais fácil de entender, ocorre na substituição do Latim pela Matemática como a nova língua das ciências. Tal implicação pode ser observada inclusive nos currículos das escolas.

É possível observar um quarto caráter que envolve a formulação dos pressupostos. Quando queremos definir e conceituar nossos pressupostos – elaborar o referencial teórico – usamos palavras que já estão situadas dentro

de um contexto lingüístico e cultural. Os termos empregados não são novos e nem vazios, ao contrário, são plenos de sentido e carregados ideologicamente. Nós falamos uma língua (e não poderia ser diferente) portadora de uma herança histórica. Ao recorrermos às palavras de uma língua, ou ao emitirmos enunciados, trazemos à tona uma longa história, a história de nossa cultura. E, lembremos mais uma vez, nossa cultura e nossa história pertencem ao mundo ocidental.

Será à luz destes quatro caracteres (necessidade, passionalidade, irreversibilidade e herança cultural) que acompanham a elaboração dos pressupostos de nossas atividades práticas que vamos analisar as possibilidades de mudança no campo da Educação Física e do Esporte Escolar.

## ELEMENTOS ORIGINAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO

A Educação Física não é uma atividade nova, ao contrário, é uma prática milenar, portanto, portadora de uma forte carga cultural, sob todos os pontos de vista. Precisamos estudá-la para encontrar seus elementos originais e superar as camadas de nossa herança cultural e, por meio deles, buscar alternativas para as novas propostas educacionais. O sistema de adjetivação, próprio da língua grega, nos mostra uma técnica de distinção possível a que são submetidos os substantivos. Assim, ao falarmos de Educação Física, quer-se mostrar que ela se distingue de outras modalidades de educação. Quando falamos dos jogos Pan-Helênicos, podemos lembrar das atividades aí desenvolvidas e seus participantes. Ao lado das corridas encontramos as declamações. Portanto, os rapsodos juntavam-se aos atletas. Sem nos demorarmos na análise do desenvolvimento histórico da Educação Física e do

Deporto, vamos ver em que estes se fundamentam. Creio não haver dúvida sobre os elementos básicos sobre os quais construíram-se a Educação Física e o Desporto, a saber, o ser humano e o movimento humano.

## O ser humano

O elemento fundamental de toda a educação é o ser humano. A Educação Física é uma parte da educação em geral; o adjetivo “física” sugere uma limitação de sua tarefa educativa frente ao ser humano. Ficou claro, pelo que foi dito, que nenhuma tarefa educacional é desenvolvida sem uma compreensão do homem, sem uma definição do tipo de homem que se pretende construir. A Educação Física, em princípio, aponta para os princípios físicos do homem, o que supõe que outros aspectos podem não entrar no mérito das preocupações do educador físico. Tal situação parece estar vinculada à visão antropológica dualista. Cabe-nos, portanto, debater a legitimidade das antropologias dualistas que nos dão uma compreensão do homem como um ser formado por duas partes separáveis e autônomas. O debate pode ser interminável, especialmente se introduzirmos o elemento teológico.

Tomemos, como ponto de referência, a definição da Unesco que diz ser o homem um ser biopsíquico-social. Esta definição nos apresenta um conceito de homem como uma realidade de três dimensões. Resta saber se nós as entendermos como três dimensões formando um todo unitário e indissolúvel, ou se as entendemos como três elementos autônomos em si mesmos e no seu agir. A questão permanece sem uma resposta definitiva. Com isto reaparece a necessidade da opção e da decisão do homem.

O presente estudo assume a compreensão do homem como um ser unitário. Quando o homem age, age sempre na sua totalidade. Em qualquer movimento, em qualquer atitude, em qualquer pensamento está presente o

homem total e unitário. Neste caso, torna-se impossível falar em atos puramente físicos ou orgânicos e em atos puramente psíquicos ou espirituais. Mesmo no caso de se aceitar o transcendental, o homem deve continuar como uma totalidade, não como parte (Rahner, 1968).

## O movimento humano

O movimento humano constitui o segundo pólo do campo magnético da Educação Física. É a partir de um homem com possibilidades de movimento que se busca desenvolver e fundamentar a Educação Física. Falar em movimento parece uma tarefa simples. E, talvez, seria simples se esse movimento não fosse o movimento do homem, mas apenas um corpo em movimento. Neste caso entraria na área da Ciência Física e das teorias mecânicas como um fenômeno comum a todos os corpos.

Vamos tentar observar as várias possibilidades de compreender o movimento do homem. Inicialmente podemos classificá-lo como uma ação motora. Todo o ser vivo, inclusive o homem, é dotado de um mecanismo que funciona dentro de leis e princípios mecânicos. Os animais e homens, diz *Monod* (1976), são máquinas vivas. A biomecânica por sua vez, desenvolve e aprofunda a compreensão maquinal do movimento humano. A coordenação motora, as performances e os rendimentos são julgados pela ótica de uma funcionalidade mecânica, despidos de qualquer intencionalidade ou de significação. Tratar-se-ia simplesmente de questões cibernéticas.

A locomoção é outra maneira de apreendermos o movimento humano. O homem é capaz de deslocamentos de um lugar para outro. Mas será que o homem se locomove ou anda de um lugar para outro como qualquer outro animal ou qualquer artefato? Caminhar, correr e saltar são apenas for-

mas de locomoção. Tudo depende da situação e condições. Os animais, além destas formas de movimento, são capazes de voar e nadar, como formas próprias de sua locomoção. O homem também as executa, embora não seja um movimento próprio.

Sob um terceiro ponto de vista o movimento humano pode ser compreendido como força ou energia produtiva. O trabalho manual ou braçal é o desempenho da força das mãos e dos braços. Dentro desta compreensão, os movimentos desenvolvidos pelo homem são forças que podem ser empregadas para realizar determinadas tarefas com o objetivo de alcançar metas que os homens se propõem.

O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar, o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido.

O presente estudo privilegia a compreensão do movimento humano como capacidade expressiva. O movimento do homem se distingue de todos os demais movimentos por ser sempre expressivo e intencional. As outras compreensões são válidas, mas são limitações e, talvez, um empobrecimento da riqueza e da grandeza do movimento humano.

## AS ARTICULAÇÕES DO MOVIMENTO HUMANO

As possibilidades de articular o movimento humano constituem o espaço específico da Educação Física. A grandeza deste espaço parece não estar suficientemente esclarecida. Caberiam aqui duas perguntas: A Educa-

ção Física, como é pensada e praticada hoje, está preocupada em investigar a extensão das possibilidades de articulação do movimento humano? E, ainda, qual é a compreensão que a Educação Física tem do movimento humano, a partir do qual faz sua proposta de educação?

As respostas são muito importantes, e, talvez, mais importantes seja a consciência das respostas que damos ou que aceitamos dos outros. Somente assim saberemos conscientemente como a Educação Física estabelece e define sua ação educativa partindo do homem como um ser capaz de assumir posturas expressivas corporalmente. Para esclarecer a questão podemos lembrar, mais uma vez, o exemplo anteriormente dado sobre a ordem do universo. Para Galileu, os movimentos dos espaços celestes são matematizáveis e geometrizáveis. Kepler relaciona a Astronomia à música e diz: “Os movimentos celestes nada mais são que uma canção contínua para várias vozes (...) (Alves, 1981, p. 73). Dentro destas diferentes perspectivas Galileu escreveu “II Diálogo dei Massimi Sistemi” e Kepler deixou-nos “Hamonice Mundi”.

A Filosofia fenomenológico-existencial afirma que toda ação humana é intencional. Partindo, portanto, do princípio da intencionalidade de todo agir humano conclui-se que os movimentos humanos estão sempre envolvidos pelo mundo das significações. Em outros termos, nenhum movimento humano está no mesmo nível do movimento animal e das máquinas. O homem se posiciona e se move sempre intencionalmente, ou seja, significativamente.

Com estes dados damos mais um passo por meio do qual podemos chegar à descoberta da intencionalidade que fundamenta a articulação e a organização dos movimentos do homem que a Educação Física põe em prática. Podemos também observar como é possível propor outras intencionalidades que não as atuais, e que, por sua vez, proporão outras articulações

do movimento. Este passo só será eficientemente dado quando chegarmos ao levantamento dos componentes intencionais, responsáveis pelas diferentes maneiras de articular ou organizar as múltiplas intencionalidades e possibilidades a que o movimento está sujeito.

## OS COMPONENTES INTENCIONAIS DA ARTICULAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANO

Tentar refletir ou estabelecer estes componentes intencionais é uma tarefa complexa, especialmente quando se coloca o movimento humano no contexto do mundo criativo do homem. Podemos, assim mesmo, tentar definir o componente intencional como o conjunto de elementos valorativos que entram em cena no momento em que se articula o movimento humano. Para facilitar sua abordagem vamos dividi-lo em dois tipos: internos e externos.

### COMPONENTES INTENCIONAIS INTERNOS

Os componentes intencionais internos são constituídos pelas significações ou valorações que acompanham e se confundem com os próprios movimentos. Vejamos alguns.

#### *Expressividade*

Pela expressividade os movimentos se constituem em linguagem. Uma linguagem que identifica o movimento com seu significado. Por exemplo: o movimento do gesto e seu significado são inseparáveis. Da mesma maneira como é impossível separar a melodia da sonata, dos sons que a produzem. O movimento é uma maneira do homem estar presente, uma presença para si e para os outros.

### *Competitividade*

Todo movimento humano é, de alguma maneira, competitivo, na medida que ele se desencadeia como um exercício de superação de resistência, pois se coloca como uma busca de equilíbrio, de harmonia, de beleza. A competitividade não deve ser entendida como competição na demonstração de superioridade. O movimento parece ser sempre um esforço para o encontro, para a aproximação, buscando superar distâncias, obstáculos, sejam físicos ou psíquicos. A competitividade coloca-se dentro da ótica dialética.

### *Prazer*

O prazer entende o movimento feito e assumido como fruição de valores estéticos, éticos e afetivos. O movimento é vivido como satisfação, como prazer. Nos movimentos de expressão corporal, de dança ou arte, podemos perceber a idéia do que é o movimento como prazer.

### *Premiação*

Todo movimento humano não só busca uma premiação fora de si, mas ele mesmo, uma vez executado, pode constituir-se na premiação de si mesmo. O movimento mais facilmente assumido por nós é aquele que traz em si mesmo o prazer de ser feito, pelo simples fato de ter sido feito. Ele nunca será frustrante. Não se trata, portanto, de uma premiação externa ao movimento, mas ele mesmo. As taças, as medalhas e congêneres são premiações externas. Trata-se de uma recompensa íntima, totalmente pessoal. Esta idéia, segundo Toymbee, parece estar presente na Grécia, pois “a honra de ser vitorioso num dos jogos Pan-helênicos era tão grande que uma recompensa material tornava-se desnecessária” (1969, p. 18).

### *Produtividade*

O movimento humano é sempre desencadeado como uma ação produtiva. O fruto desta produção nem sempre é colocado fora do mesmo movimento. O movimento é procurado por si mesmo porque nos agrada, porque queremos fazê-lo, mais ou menos como diz o poeta medieval *Silésio*: “a rosa floresce porque floresce, ou como argumenta a criança, ‘porque sim’”. Os princípios do utilitarismo nos fizeram esquecer esse tipo de produtividade afetiva.

Os componentes intencionais internos constituem a mola mestra do movimento humano. Eles independem de resultados externos. Os resultados externos são negados, mas podem ser aceitos como incentivos secundários. Os componentes intencionais internos são os que dão a verdadeira identidade e autonomia da Educação Física. Em nome deles, penso eu, a Educação Física deve propor e fundamentar sua tarefa educativa.

### **Componentes intencionais externos**

Podemos definir os componentes intencionais externos como sendo os objetivos propostos a serem alcançados pelo tipo de articulação do movimento. Eles são um resultado diferente do próprio movimento. Os componentes intencionais externos fazem do movimento, em geral, e da Educação Física, em particular, um instrumento para obter um valor que não faz parte do movimento. Os troféus estão nesta ordem. Aqui facilmente podem surgir distorções graves, na medida em que o movimento humano ou a Educação Física são colocados como meros trampolins para chegar a outros resultados de toda ordem. A lista dos objetivos pode ser ilimitada. Entre eles podemos lembrar o trabalho, o esporte, o lazer, o rendimento, o bem-estar,

etc... Seria muito extenso tratarmos estes vários objetivos que, na maioria das vezes, e mais freqüentemente, são colocados como atrativos para os indivíduos aceitarem o sacrifício do exercício físico.

Dentro do tema proposto o objetivo de nosso interesse é, neste momento, o esporte escolar. Sem dúvida é na área do esporte que o movimento humano e a Educação Física encontraram, hoje, seu mais alto grau de valorização e de interação. Na prática do esporte e na preparação de atletas pode-se verificar, em especial nos países mais desenvolvidos, grandes investimentos e o maior índice de aperfeiçoamento e de conhecimento do movimento corporal. A biomecânica atingiu patamares de conhecimentos especializados e de tecnologias sofisticadas de profundo alcance. Os avanços científicos e tecnológicos da biomecânica são de tal envergadura que, hoje, ela pode fornecer um acervo de informações de alta precisão mecânica para avaliar cada movimento do atleta aplicado a cada modalidade de esporte praticado.

Precisamos saber, agora, quais são ou deveriam ser os valores que entram em jogo nesta estreita aproximação entre movimento e Educação Física de um lado e esporte de outro. Em primeiro lugar, parece ser claro que o movimento humano é reduzido apenas ao seu aspecto corporal. Em segundo lugar, a Educação Física parece assumir mais caráter de treinamento ou adestramento do movimento corporal, mais do que propriamente de uma Educação Física e humana. E, por fim, salvo melhor observação, os fatos e a prática revelam que a Educação Física é colocada preferencialmente a serviço do esporte.

Como conseqüência imediata destas três observações conclui-se que os valores fundamentais do movimento corporal são constituídos pelo rendimento e pelo desempenho, conforme as exigências da modalidade esportiva praticada, e a Educação Física tem como função principal, quase cívica,

formar o atleta capaz de realizar o gesto máximo de rendimento. Portanto, todo o movimento é trabalhado ou “educado” não tendo em vista o indivíduo e suas situações existenciais, ou de pessoa humana para viver melhor, mas sob o ponto de vista do atleta-padrão e tendo como objetivo a competição esportiva. O movimento e a Educação Física considerados e praticados sob esta ótica não fazem emergir a figura da pessoa, mas a figura do atleta que, muitas vezes, devido ao tipo de exercícios e aos sacrifícios que precisa assumir acaba sofrendo sérios distúrbios e traumatismos físicos e psíquicos, que a longo prazo são irreversíveis. O que permite dizer que a formação de atletas poderá acarretar a deformação das pessoas.

Toma-se, neste momento, decisiva a questão da compreensão das práticas esportivas para reavaliar o papel da Educação Física e do esporte escolar como atividades educativas curriculares ou extracurriculares. Muito se tem falado sobre o esporte como passatempo, lazer, diversão ou competição. Há inclusive trabalhos de reflexão buscando dar maior precisão e distinção conceituais como jogo, esporte e desporto para simplificar esta rápida análise da questão, e sem desmerecer o rigor conceitual, usamos a palavra esporte no sentido geral. Com isto, parece ser de suma importância sabermos o que se quer quando introduzimos na Educação Física dada nas escolas as práticas esportivas ou o esporte. Com o esporte queremos desenvolver a competição, pois a nossa sociedade é altamente competitiva e, por isto, a criança deve aprender desde logo que se não souber competir não vencerá na vida. Ou queremos a simples diversão e o descontração, a interação de pessoas, a confraternização, tentando mostrar que a competição pode conduzir à negação de todos estes valores. O competidor pode esconder um dominador e um ditador. Nas práticas esportivas escolares há a preocupação de que todos participem indistintamente em relação a rendimento, tamanho e idade, ou só se faz isto por concessões especiais, pois o que se quer mesmo é formar atletas e, portanto, reservado para uma elite.

É bom questionar se a Educação Física e as práticas esportivas estão integradas com as demais atividades curriculares, ou se o aluno acaba os exercícios físicos cansado, extenuado, suado e incapaz de retomar o restante das atividades escolares, conforme os programas e currículos de cada escola. Não seria possível pensar os exercícios da Educação Física considerando as demais atividades escolares?

Sabemos também que a escola privilegiou a educação intelectual centrando suas preocupações e atividades em conteúdos cognitivos. Diante dessa preponderância intelectual o movimento humano passou a ter pouco espaço nas preocupações educativas e na constituição dos currículos de cada curso. O ensino passou, desta maneira, a voltar-se preferentemente, ou para a inteligência, ou para a memória, ou para a vontade. O homem é, portanto, visualizado como um ser inteligente, volitivo e consciente. O homem, como ser capaz de movimento, parece pouco ou nada significar para as atuais pedagogias.

Como conseqüência desta postura, observa-se que no conjunto das atividades educacionais a Educação Física é vista como algo separável da Educação em Geral. A Educação Física é colocada como satélite girando em torno das demais atividades educacionais entendidas como a educação e está colocada como um epifenômeno das preocupações pedagógicas escolares.

Quando se fala em mudanças dentro do universo da Educação Física é preciso saber se, de fato, queremos mudar, o que queremos mudar e quais as estratégias para se mudar. Estas reflexões antropológicas têm a pretensão de oferecer subsídios para que as mudanças aconteçam. Cabe aos profissionais da Educação Física, em primeiro plano, optar e decidir. Está na hora de o educador ser o responsável maior pelos processos educacionais, assumir suas atribuições de pensar a educação e exercer, com a comunidade escolar, o poder decisório.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS: uma abordagem filosófica da corporeidade<sup>1</sup>

A Filosofia desenvolve um gênero específico de raciocínio e lança mão de um número mais ou menos ilimitado de recursos, por meio dos quais é possível ter acesso aos mais variados assuntos e às mais complexas questões do mundo humano.

Torna-se indispensável, antes de se iniciar estes raciocínios filosóficos, externar duas preocupações muito pertinentes, especialmente a quem não tem o hábito do discurso filosófico. A primeira preocupação consiste em saber que tipo de abordagem a Filosofia pode operacionalizar a partir do tema Educação Física e Desportos. A segunda refere-se ao tipo de contribuição que essa abordagem poderá proporcionar aos agentes da Educação Física. Levando em consideração estas duas preocupações, pode-se partir da análise dos possíveis caminhos que possibilitam a abordagem filosófica introduzindo-nos nos méritos do tema proposto.

---

<sup>1</sup> Art. Publicado na REV. KINESIS do CEF – UFSM, nº especial – 1985. p. 143-156.

## O CAMINHO DA LINGUAGEM

O caminho da linguagem conduz às palavras do título e permite analisá-las sob vários ângulos. É óbvio mas interessante lembrar que nenhuma palavra é empregada gratuitamente. Na explicitação do tema é feita por três termos e um elemento copulativo: Educação Física e Desportos. Pode-se analisar as categorias gramaticais a que pertencem. Sabe-se que estas palavras, como qualquer outra linguagem, possuem funções próprias e semânticas estabelecidas, mas também têm um emprego e uma semântica dirigida. Elas constituem um conteúdo e uma intencionalidade bem determinada. Elas nos situam dentro de um contexto antropológico, social e educacional. Há nelas, uma proposta prática a ser executada. As palavras estabelecem limitações e distinções.

## O CAMINHO EDUCACIONAL

Pelo caminho educacional chega-se às questões básicas do que se pode ou se deve entender por Educação Física. Educar quem? O homem? Mas que homem? Todo o homem ou apenas o corpo? Educar o corpo sob que aspecto? O que se pretende ensinar com Educação Física? Treinar e educar? Movimentos, performances, rendimentos, devem ser os resultados da Educação Física? E os desempenhos existenciais ou a expressividade corporal devem merecer atenção?

## O CAMINHO ANTROPOLÓGICO

Os estudos de Antropologia nos propõem uma reflexão sobre as funções e a importância da Educação Física. A Educação Física deve ser encarada como uma atividade voltada para o indivíduo no exercício de seu de-

sempenho físico apenas, ou um contexto mais amplo de atividades e relações sociais? Em poucas palavras, qual o espaço e o sentido da Educação Física para a vida individual e social? Como fica o desenvolvimento dos valores humanos? Que importância e que conseqüências surgem com a inclusão do princípio de competição nas atividades desportivas

## O CAMINHO INSTITUCIONAL

Como está situada a Educação Física, em primeiro lugar, nas instituições educacionais e, em segundo lugar, nas instituições esportivas e de lazer? Por que a Educação Física fica, dentro das escolas, mais ou menos estante às demais atividades educativas? Ela aparece como um acréscimo ou um apêndice do projeto educacional escolar? Alguns alunos ou estudantes são dispensados? Por quê? Não haveria na Educação Física espaço para esses indivíduos? E no desporto, a Educação Física tem a função exclusiva de proporcionar ao atleta rendimentos?

Temos aqui quatro grandes acessos para, por meio deles, introduzir e desenvolver a reflexão filosófica no espaço delimitado pelo tema: Educação Física e Desportos. Não há possibilidade de se tratar com detalhes todos os aspectos. Para que a abordagem seja o mais abrangente, possível e também mais significativa, podemos fazer uma síntese dos quatro caminhos indicados, construindo uma reflexão teórica, tendo como base alguns componentes antropológicos e determinadas linhas filosóficas. Como esforço de contribuição vamos delinear um espaço situado entre pontos para, caso queiramos, traçar certas estratégias e definir opções em vista de uma pedagogia educativa.

## I - Componentes antropológicos

É fundamental, embora repetitivo, dizer que nenhuma prática está desvinculada de um referencial teórico. Toda prática vem iluminada e inspirada por uma compreensão da realidade. Pode acontecer que este referencial teórico ou esta compreensão permaneçam ocultos, mas nunca ausentes. Há, portanto, na prática atual da Educação Física componentes antropológicos determinantes das práticas educativas. O que quer dizer que há uma compreensão do homem como fundamento teórico para a prática da Educação Física e de uma pedagogia educativa.

Outro aspecto que se deve lembrar, neste momento, é a dificuldade que surge para se identificar o referencial teórico e suas implicações com as atividades práticas. Esta dificuldade pode ser creditada, em parte, ao fato de que o mundo atual sofre de uma esquizofrenia, que se manifesta numa separação entre o discurso e a prática. Fala-se sobre paz, mas se pratica a guerra. Fala-se de prioridade dos valores humanos, mas se põem em prática, em primeiro lugar, os elementos econômicos. Em educação facilmente se insiste num discurso que acentua a primazia do indivíduo, de sua originalidade, de suas características pessoais e, portanto, implicaria uma prática educativa alicerçada sobre as diferenças. Pratica-se, porém, o inverso. Reduz-se o homem ao homogêneo, ao coletivo e às semelhanças. Fala-se do homem como um todo, mas cria-se uma nomenclatura em que o homem é sempre apresentado dividido em duas parcelas, uma psíquica e outra física. A educação adjetivada com o termo “física” mostra que deve haver outro gênero de educação que não é física. Isto mostra que o discurso unitário sobre o homem se distancia da prática, que é dualista. O homem pode ser tratado só fisicamente.

Quando se diz: “Educação Física e Desportos”, aproxima-se a expressão Educação Física ao termo Desportos. O copulativo “e” indica uma relação, em que as duas realidades podem estar juntas e unidas. Isto signifi-

ca dizer que a Educação Física está dirigida para a prática dos desportos. Esta direção para o desporto não inclui, necessariamente, que seja dirigida para o bem-estar, ou o equilíbrio orgânico do indivíduo, mas sugere, mais seguramente, a idéia de performance e de produtividade exigidas para a prática de determinada modalidade desportiva. Percebe-se, novamente, a desvinculação de um discurso falando de uma educação para o homem, como é de se esperar de toda atividade escolar, de uma prática que visa ao maior grau de rentabilidade na produção de energia e de impulsos. Os estudos e os resultados da biomecânica aplicados à Educação Física, apenas como recurso de maior desempenho atlético, constituem-se numa prova clara desta postura educacional esquizofrênica.

## II - Linha filosófica ou ideológica

Na Educação Física, além de se determinar alguns componentes antropológicos básicos, pode-se apreender um conjunto de linhas filosóficas ou ideológicas, estabelecidas como suporte e justificativa das atividades educativas.

A Educação Física apresenta-se, inicialmente, como um intermediário entre o indivíduo e um objeto externo a ser alcançado, que se situa fora da própria Educação Física. O exercício ou a prática educativa da Educação Física, pela maneira como é apresentada, não se esgota ou não se plenifica nela mesma, mas busca sua plenitude e mesmo sua razão de ser em outra instância. Essa situação faz com que a Educação Física seja visualizada por seus cultores como um conjunto de recursos instrumentais. Os exercícios são valorizados na medida em que possibilitam um rendimento exigido para a produção de um desempenho científico, no presente caso, nas atividades desportivas. Será, portanto, a rentabilidade no desenrolar da partida

assegurada pelo triunfo que mostra a importância da Educação Física. Os exercícios são estabelecidos e modificados, não em função do indivíduo ou de uma situação existencial, mas em função da modalidade do esporte praticado. Isto porque tais exercícios físicos deverão garantir, em primeira instância, a participação no jogo e, em segunda instância, deverão alcançar a vitória. Esta vai dar a avaliação absoluta do valor da Educação Física. Vencer é a consagração do valor do exercício físico. O primeiro objetivo é produzir um atleta, mas o objetivo máximo será produzir um vencedor.

O princípio de competição é inspirador de teses filosóficas ou ideológicas decisivas na compreensão da Educação Física e dos Desportos. A necessidade de competir, como ingrediente fundamental da prática dos desportos, fez com que a Educação Física adquirisse um papel de relevância dentro de toda prática desportiva e, em especial, em relação aos grandes eventos esportivos nacionais e internacionais. Os bairrismos e nacionalismos são alguns fatos muito conhecidos. Essa situação torna-se ainda mais complexa na medida em que os elementos ideológicos fornecem a tônica dominante dos espetáculos. A competição é apenas a forma de lutar para garantir a supremacia e a dominação de uma ideologia. Assim, a Educação Física visa formar o competidor, ou melhor, o competidor-vencedor. O bom competidor é o que triunfa, o que se impõe sobre o outro. Competir é empenhar-se até o extremo para chegar ao triunfo. Triunfar não é dar um bom espetáculo, mas é antes de tudo vencer o outro. E vencer o outro é dominá-lo, é ser superior. Partindo destas perspectivas, pode-se também observar que a Educação Física acaba fornecendo aos indivíduos um princípio de superioridade, de ser mais, inclusive sob o ponto de vista racial. Um exemplo claro e histórico é o negro americano Jesse Owens, que na Olimpíada de Berlim ganhou quatro medalhas de ouro, para desespero de Hitler e dos defensores da superioridade da raça ariana. É, hoje, sob o ponto de vista da nacionalidade, que a ideologia se torna mais transparente. Está nitidamente demonstra-

do que as olimpíadas são, cada vez mais, dominadas pela imposição da nacionalidade, não sob o ponto de vista racial, mas sob a força da ideologia capaz de produzir o mais alto grau de desenvolvimento.

Pela idéia de competição como estímulo e força para o aguçamento do desejo de vencer, ou mesmo, o dever de vencer, aliada às imposições dos princípios da supremacia ideológica, o esporte facilmente se transforma num campo de batalha, onde os companheiros não são apenas adversários, mas são visualizados como inimigos a serem destruídos. O jogo torna-se luta e guerra. Não é mais lazer ou diversão, nem espetáculo. O próprio espectador deixa de aplaudir ou vaiar, para se constituir num fanático exigindo a vitória a qualquer preço pelo seu grito de guerra.

Dentro do enfoque dado à competição na Educação Física e Desportos até o presente precisa-se observar que a idéia de competição não é um comum antropológico, mas um específico cultural. O que significa dizer que a competição não é um elemento presente em todas as culturas humanas. Estudos realizados por antropólogos junto a grupos e comunidades primitivas, inclusive indígenas brasileiros, revelaram que não há, em atividades esportivas ou de outra ordem cultural, princípios de competição. Por exemplo, a corrida dos Toros entre os indígenas xavantes não tem como objetivo máximo estabelecer um vencedor e um perdedor, mas o importante é chegar juntos. Portanto o princípio da superioridade seria substituído pelo princípio da igualdade. Ou, então, num jogo de futebol, aprendido dos missionários, grupos indígenas do Estado do Mato Grosso costumam festejar o gol da mesma maneira pelas duas equipes. O gol não é a conquista de uma equipe, mas a festa de todos os jogadores. O gol representa a culminância de um jogo ou de uma jogada bem sucedida. Neste mesmo sentido, Claude Levi-Strauss, num trabalho desenvolvido com um grupo de indígenas da Guiné, os Gahuku-Kama, que também aprendeu o futebol dos missio-

nários, diz que eles “ao invés de procurar a vitória de um dos times, multiplicam o número de partidas de modo que derrotas e vitórias se equilibrem. O jogo não termina quando há um vencedor, como entre nós, mas quando se assegura que não há um perdedor” (1978, p. 324). Esta maneira de encarar o esporte traria, sem dúvida, uma filosofia muito diferente para a pedagogia da Educação Física. Não se trata aqui de lançar um juízo de valor sobre uma ou outra filosofia, mas simplesmente de mostrar que as alternativas são distintas. Colocar o desempenho e a produtividade com base do exercício físico e a competição como fundamento do esporte a outras linhas filosóficas que geram, por sua vez, outros aspectos determinantes da pedagogia educativa e da prática esportiva.

Dentro, ainda, do contexto de uma filosofia que impõe como essencial o rendimento dos exercícios físicos, surge a idéia do atleta ou do aluno padrão. Podemos observar, para conseguir uma apresentação didática, a presença da idéia padrão em três momentos distintos: na escola em geral, no Curso de Educação Física e no esporte.

a) Na escola: o aluno, durante toda sua formação de Ensino Fundamental e Médio, e, até pouco tempo, também no Ensino Superior<sup>2</sup> precisava preencher certas exigências padronizadas para fazer Educação Física. Nas escolas de Ensino Fundamental e Médio o modelo dos exercícios físicos não se inspira necessariamente nos alunos, mas em padronizações impostas pela tecnologia do exercício. Tal fato pode ser comprovado de duas maneiras. Uma, pelos critérios usados para dispensar alunos de disciplina de Educação Física. As categorias de alunos dispensados estão definidas pelo Decreto-Lei 69.450/71 na seguinte ordem: militares; alunos com problemas de saúde, em especial deformidade física; alunos de cursos noturnos e com jornada de trabalho de no mínimo seis horas; alunos com

---

<sup>2</sup> Até pouco tempo havia uma lei federal que obrigava todos os universitários, de qualquer curso, fazerem três semestres da disciplina de Educação Física.

idade superior a 30 anos e alunas com prole. É importante observar que todos os alunos dispensados são capazes de movimentos e de exercícios físicos, por isso poderiam fazer Educação Física. Ficam excluídos porque a Educação Física já definiu o seu conjunto de exercícios. Ainda, nesta concentração sobre atividades físicas, pouca atenção se dá aos aspectos teóricos.

A segunda maneira de perceber que o aluno não é o referencial primeiro das práticas da Educação Física está na primazia dada ao gesto esportivo, imposto pela modalidade esportiva segundo o critério de rendimento. Na verdade o aluno deve submeter-se às regras do esporte, por exemplo, a altura da rede no vôlei ou o tamanho da goleira no futebol já fazem parte das regras do jogo, independentemente dos praticantes.

b) No curso de Educação Física: o curso de Educação Física impõe um grau de exigências muito mais evidente em relação à idéia padrão. Para se poder cursar Educação Física deve-se preencher certos requisitos corporais e de performances. Esses requisitos são avaliados por um certo desempenho na execução de alguns exercícios, julgados capazes de garantir um mínimo de aptidão. Difícilmente algum deficiente físico conseguirá acesso. E por que um deficiente físico não poderia fazer o curso de Educação Física? Não poderia ele, talvez, com maior sensibilidade, trabalhar na Educação Física dos deficientes físicos em escolas de Ensinos Fundamenta e Médio? Pode ser que o deficiente físico seja, realmente, incapaz de participar do curso de Educação Física e, posteriormente, de exercer a função, por exemplo, de professor de Educação Física nesses graus de ensino. Não há, porém, nenhum empecilho de se criar escolas de Educação Física para deficientes físicos, assim como existem para deficientes audiovisuais. Acontece que na entrada da escola de Educação Física poderia ser escrito: "Não entre quem não possuir performances físicas", em imitação à Academia de Platão que possuía em seu frontispício o dizer: "Não entre quem não conhecer matemática".

Se o simples fato de cursar a disciplina obrigatória de Educação Física impõe certas condições e performances, as exigências, e com razão, deverão ser maiores quando se pretende realizar o curso. A idéia padrão é uma constante e uma evidência. O porte atlético, a capacidade de exercícios e desempenhos físicos caracterizam, via de regra, os alunos e os profissionais de Educação Física. Tal compreensão padronizante coloca-se dentro do contexto da Filosofia atual, que impõe a produtividade como elemento prioritário de qualquer empreendimento.

c) No esporte: O esporte competitivo exige com maior rigor e freqüência a padronização. Em cada modalidade de esporte surge o atleta padrão. Quantos indivíduos foram barrados, inclusive em treinos, por não apresentarem as condições mínimas de semelhança com o padrão? Não é apenas em relação ao esporte físico individual que a idéia padrão funciona, mas também em relação ao adversário a ser enfrentado. A importância da altura, da corpulência, do peso, da velocidade, da plasticidade, etc., depende do gênero de esporte, ou da função específica a ser desempenhada no conjunto. É o princípio da produtividade que está em jogo. Dentro destas perspectivas, hoje, são investidos grandes esforços de organização e de melhoria dos cursos de Educação Física, da disciplina de Educação Física nos diferentes graus de ensino e na projeção da prática de esportes.

### III - Limites opcionais

A Educação Física, como as demais atividades educacionais, pode seguir várias linhas filosóficas e pode impor diferentes linhas de conduta, o que depende de opções previamente assumidas. O leque das possibilidades opcionais é bastante abrangente. Podem-se traçar alguns contornos de horizontes, dentro dos quais é possível se construir várias alternativas.

A nossa herança cultural nos acostumou a pensar o homem a partir do espírito, ou da alma, ou da consciência. Desde a antropologia teocêntrica da imagem e semelhança de Deus, através do barro e do sopro da tradição bíblica e da sua continuidade de alma e corpo da doutrina cristã, passando pelo antropocentrismo grego, expresso na psique e soma, chegando ao cogito cartesiano do “eu penso, logo existo” e concluindo com todas as formas e compreensões da oposição entre consciência e corpo, somos sempre levados a pensar o homem dualisticamente. Dentro desta dualidade, o valor nobre e supremo é reservado à parte espiritual, psíquica ou intelectual. A dimensão corpórea só pode ser considerada numa função de serviço. O corpo, um peso, um empecilho, uma fonte de fraquezas, capaz de animalidades repugnantes. Dentro deste contexto, a nossa pedagogia ocidental – quero explicitamente excluir as pedagogias orientais – insiste em apresentar o corpo como um instrumento apenas, como um objeto de uso para fins mais nobres. Chega-se a conceder ao corpo certas funções que lhe são específicas, apenas quando tem, como finalidade e objetivos, valores superiores. A psique, ou a alma, a consciência ou a mente usam o corpo como veículo que conduz à perfeição, mas que pode dificultar o bom andamento quando ele não obedece aos ditames espirituais. Esta Antropologia está claramente exposta na alegoria da paretinha alada de Platão, na ascese cristã e na “*mens sana in corpore sano*” dos romanos. Aqui, o exercício físico encontra espaço como agente controlador e disciplinador das possíveis revoltas do corpo contra o espírito, ou de sua indolência na execução das tarefas a serviço do bem.

A partir do Renascimento a idéia religiosa na compreensão do corpo pode ter sido enfraquecida, mas é mantida a inferioridade corporal pela manutenção do dualismo expresso na Antropologia do *homem consciência* e da relação *mente corpo*. Assim, a perspectiva de um corpo serviço continua, e continuará sempre, na medida em que se mantiver uma Antropologia

dualista. Traçam-se, apenas, novos contornos. O corpo passa, na atualidade, ao serviço de um ideal de desempenhos ou performances de dominação e de supremacia ideológica. O corpo, com determinado grau de rentabilidade e reforçado pelo princípio da competição, estará a serviço de uma modalidade de esporte para demonstrar a superioridade da nacionalidade ou da ideologia racial ou política.

Ao se pensar o curso, a disciplina de Educação Física ou o esporte, pode-se levar em consideração outros critérios que não colocam como eixo de referência o modelo padrão. Para isto é preciso substituir a idéia do homogêneo pela idéia do heterogêneo. Isto significa dizer que o mais importante não são as características pessoais e as situações existenciais. Cada exercício, cada movimento, cada postura deverão ser determinados pelo critério do mais adequado à circunstância.

Dentro desta maneira de pensar pode-se rever os critérios de dispensa da disciplina de Educação Física, do ingresso ao curso e do modelo padrão, tanto nos esportes quanto na Educação Física. Para dar seqüência ao raciocínio, pode-se perguntar: por que os alunos não precisam de Educação Física? Ou seriam eles os mais necessitados de uma eficiente Educação Física? As dispensas, com exceção dos militares que se exercitam na caserna, parecem basear-se na filosofia do rendimento, que pressupõe um determinado patamar de padronização. O modelo padrão é o que oferece as condições ideais para a prática e execução dos exercícios físicos estabelecidos pela disciplina. Quanto mais o aluno atingir o nível do padrão, mais apto será para a prática da Educação Física. Assim, os alunos que não atingirem o limiar mínimo de condições da prática da Educação Física são dispensados. Fazer ou não fazer a disciplina parece não ter muita diferença no contexto da formação do indivíduo ou do profissional.

Levando mais adiante o raciocínio pode-se fazer outras perguntas: Quem trabalha, a lei não especifica o gênero de trabalho, será que não está necessitando de Educação Física? O trabalhador braçal, cujo esforço o desgasta fisicamente e, muitas vezes, o obriga a movimentos repetitivos e deformantes, não estaria precisando de uma Educação Física que se voltasse especificamente para esta situação? E a Educação Física poderia consistir, e não vejo porque não, em exercícios relaxantes, ou de respiração, ou de posturas tranqüilizantes, ou de movimentos que reequilibrem o corpo contra as deformações dos movimentos operacionais dos trabalhos produtivos e mecânicos. Em resumo, a Educação Física poderia pensar um conjunto de atividades capazes de eliminar tensões físicas e psíquicas, fazendo com que o corpo se movimente harmonicamente dentro de suas características próprias.

É importante lembrar, embora seja banal, que a sociedade com toda a complexidade de suas instituições e o desenvolvimento cultural, está exigindo do trabalhador, em cada gênero de atividade, um determinado conjunto de movimentos, posturas físicas e mentais, gestos, atitudes e dispêndios de energia que são constantes, repetitivos e unilaterais. O indivíduo, portanto, não é exigido na sua totalidade e, muito menos, em sua globalidade harmônica. Tais situações ou movimentos unilaterais e repetitivos produzem deformações físicas e complicações psicológicas – questões já denunciadas por Charles Chaplin em seus filmes sobre os tempos modernos. Não estaria aqui, também, um espaço fundamental da Educação Física? Ou será função da Fisioterapia? E por que a Educação Física não deve ser, enquanto atividade educativa, uma verdadeira Fisioterapia preventiva? Uma das funções específicas da Educação Física, penso eu, deve ser a de uma Fisioterapia preventiva, na exata medida em que se consegue fazer com que os indivíduos saibam viver corporalmente. Sendo assim, a Educação Física deveria produzir uma série de movimentos e posturas capazes de recuperar

o equilíbrio abalado por atividades e posturas monótonas, geradas pelas especialidades profissionais e impostas pelo nosso sistema de desenvolvimento científico e tecnológico. A Educação Física poderia se valer da ciência do movimento corporal nas atividades produtivas, ou nas atividades restauradoras da manutenção do equilíbrio corporal.

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não são um *eu* ou uma *consciência* os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem, como qualquer utensílio. A corporeidade, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty, deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo. Talvez se pudesse inverter o enunciado dizendo que o corpo se manifesta como um eu. Ou, ainda, pode-se dizer que o eu vive o corpo e vive corporalmente, em lugar de dizer que o eu usa o corpo ou o eu ocupa o corpo.

A Educação Física passa a ensinar e a ajudar a viver e sentir-se corporeidade. Este objetivo passaria a ser fundamental na Educação Física, na medida em que ele é o suporte básico do próprio modo de ser do homem. Para ser mais claro, pode-se dizer que todo indivíduo se percebe e se sente como corporeidade. É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distância dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, a corporeidade. Assim o homem, em toda as suas funções e vivências,

precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade. A Antropologia, que caracteriza no eu e na consciência a realidade humana, transforma o corpo em algo exterior ao homem ou em propriedade objetivada. O ser humano é corporeidade. Esta perspectiva antropológica pode ser, de uma maneira clara e profunda, percebida na totalidade da obra de Maurice Merleau-Ponty. Sem dúvida, ele inaugura um dado antropológico da corporeidade, que não significa reducionismo, nem somatório, dos dois elementos dualistas da realidade humana. Ele compreende o homem como um todo, apreendido a partir do modo de ser do homem e pela maneira como cada um se percebe a si mesmo. Merleau-Ponty não exclui, mas também não se fundamenta no princípio da possibilidade da vida divina no homem, como é colocado pelas teologias, e também não parte de uma consciência transcendente, como pretendem as filosofias metafísicas. O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, pela infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal.

Dentro desta ótica antropológica fica fácil observar que todo o sistema de relações humanas está construído na e pela corporeidade. O fundamento da presença humana ou do fenômeno humano acontece na corporeidade significativa e expressiva em direção ao outro. É no universo da corporeidade que se instaura a subjetividade e a intersubjetividade, não apenas como meros movimentos contatuais, mas como gestos significantes. À medida que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros. Assim os mundos da subjetividade e da intersubjetividade tornam-se gênese da vida e da convivência expressiva. Somos significativos e passamos a ser significativos para os outros, o que produz a comunicação. Um se torna visível e compreensível ao

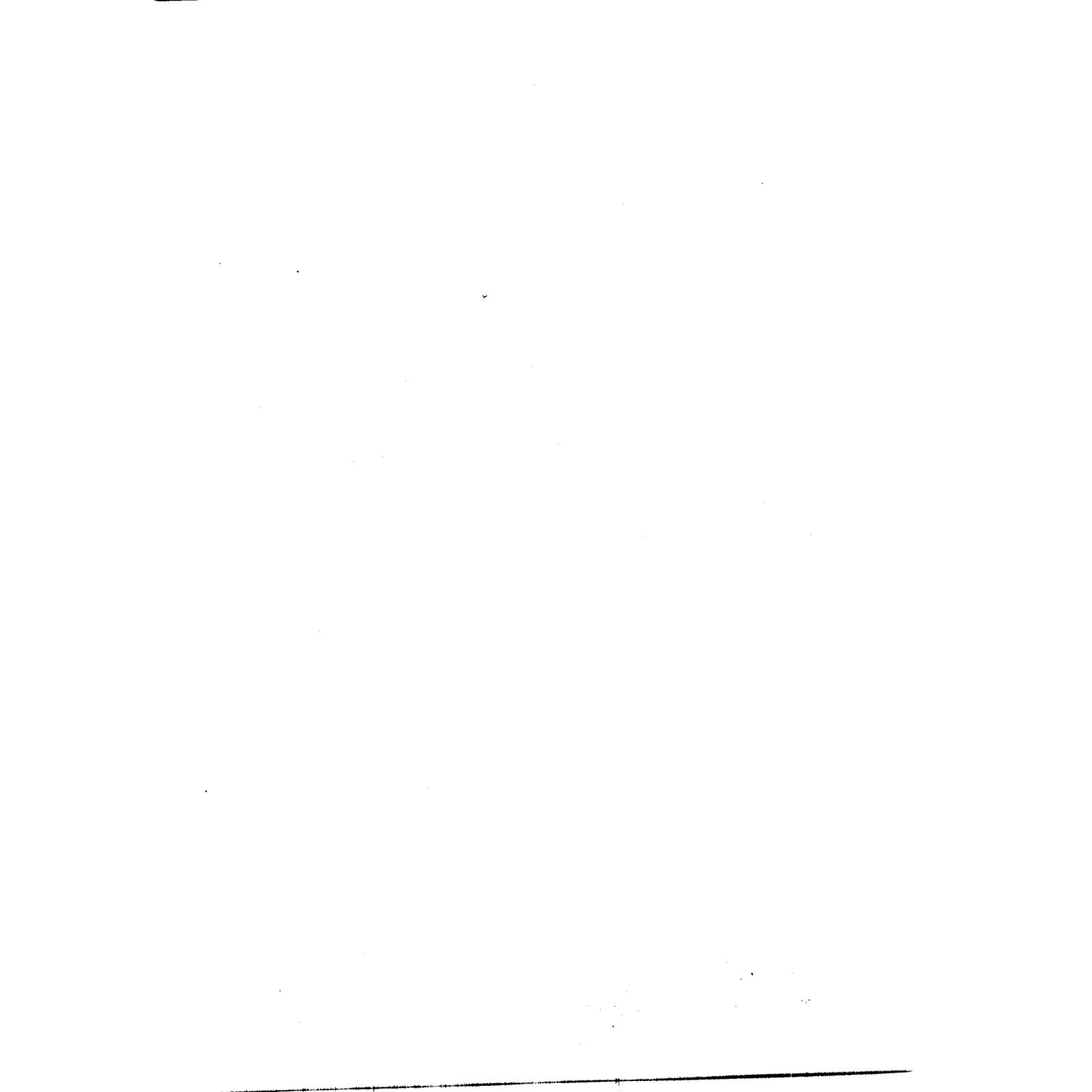
outro. O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, isto é, do universo humano. O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva.

Com isto, pode-se concluir que a Educação Física faz parte do complexo mundo criado pelo homem pela compreensão de si mesmo, da corporeidade e de seus movimentos. Constatamos, hoje, que o homem não se compreende como um corpo, mas sim como possuidor de corpo, herança bem documentada desde Platão, confirmada pelos medievais e modernos e assumida com todas as suas conseqüências pela cientificidade e tecnologia contemporâneas.

Nesta conclusão, tentando apresentar um resumo, pode-se traçar duas linhas opostas e extremas, dentro das quais é possível construir alternativas opcionais em vista às opções para a fundamentação teórica e prática da Educação Física. Sob o aspecto antropológico o homem pode ser considerado como um ser dual, formado de duas partes separáveis e possíveis de serem acionadas autonomamente; ou pode-se pensá-lo como uma totalidade indivisível e que age sempre como um todo. Pode-se, também, pensar o homem como uma consciência ou alma que possui corpo ou que usa o corpo, mas é possível, contrariamente, pensar o homem como corporeidade, como raiz de todas as manifestações humanas. O homem pode ser tratado a partir do homogêneo, do comum e do semelhante, ou, conforme suas particularidades, das heterogeneidades e das diferenças.

A Educação Física poderá desenvolver a idéia de corporeidade como instrumento a ser exaurido em função de idéias de outra ordem, ou compreender o corpo como elemento básico humano que deve ser desenvolvido, construído e respeitado ao mesmo nível de todas as dimensões humanas. A Educação Física pode adotar uma filosofia que tenha como princípios o

rendimento, a competição e o confronto, na qual a meta única é vencer para proclamar sua superioridade; ou, então, desenvolver uma filosofia pela qual as atividades corporais são vividas como lazer, gesto, harmonia, arte e espetáculo. Observa-se, com isto, que as linhas filosóficas e pedagógicas da Educação Física, como todas as atividades educativas, podem estar não só limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, mas também podem desenvolver-se na imensidão da liberdade, da imaginação e da criatividade humanas.



# MOVIMENTO HUMANO: grandeza e miséria<sup>1</sup>

## UMA PEDAGOGIA ESQUIZOFRÊNICA

A vida escolar e as atividades educacionais revelam hoje uma certa patologia esquizofrênica. Os discursos pedagógicos e didáticos insistem no valor da individualidade, buscam acentuar as características pessoais e proclamam a necessidade de se começar pelas situações existenciais. Na prática, tudo indica que se dá o contrário. Alunos massificados em sala de aula. O indivíduo não é considerado a partir dele mesmo, mas a partir de um modelo padronizado de aluno. O nome comum, aluno, já demonstra que o nome próprio desaparece. Surge o grupo como um coletivo homogeneizado e impessoalizado. Supõe-se que todos funcionam da mesma maneira.

Nas atividades didáticas propõe-se a criatividade e a participação de cada. Nas atitudes concretas, porém, constata-se que programas, currículos e conteúdos são estabelecidos sem mesmo conhecer os alunos, tudo é impos-

---

<sup>1</sup> Conferência proferida no IV Seminário de Pesquisa em Educação Física. Santa Maria, 1985.

to desde os gabinetes. Usam-se métodos de ensino-aprendizagem que, em geral, excluem a participação ativa criativa. As atividades, quando exigidas, já estão, na maioria dos casos, predeterminadas pelo professor. Ao aluno cabe a simples execução da tarefa. Em outras circunstâncias desenvolve-se um discurso tão dogmático e fechado que não deixa espaço para questões. A única alternativa é aceitar ou solicitar algum esclarecimento. Um questionamento criativo teria que atingir toda a estrutura do discurso.

Por fim, o último sintoma desta patologia esquizofrênica refere-se à proposta da interdisciplinaridade. Não se trata de dizer que a interdisciplinaridade seja patológica, mas de denunciar as distorções entre um discurso pedagógico interdisciplinar e as atividades didáticas. Apesar de toda pregação da interdisciplinaridade, as disciplinas, desde a matrícula até os programas e conteúdos, são completamente estanques. Os professores se comportam como especialistas mergulhados no seu pequeno mundo, onde se consideram plenipotenciários. Trabalham sua disciplina sem a menor preocupação com o que é abordado nas outras. Fica difícil saber, e até dá para desconfiar, se os próprios professores são capazes de situar a sua disciplina no contexto do curso, mostrando suas inter-relações e suas implicações. Assim, a interdisciplinaridade parece não ser um avanço em Pedagogia ou Didática, mas uma simples recuperação da unidade global perdida devido ao sistema de classificação das ciências modernas.

### UMA CONTRIBUIÇÃO POUCO CIENTÍFICA

A simples denúncia desta patologia esquizofrênica não basta. São necessários passos em direção a uma visão global das atividades educacionais, em que se reünam discursos, reflexões e práticas de diferentes áreas de pesquisa em Educação Física e Esporte.

Dentro desta ótica, trago a reflexão proveniente de pesquisa realizada sem grandes aparatos teóricos e metodológicos, sem planilhas ou questionários, sem estatísticas e tabulações. Apenas a percepção e observação da realidade fatural cotidiana. Não se trata de analisar o movimento do homem como uma manifestação orgânica ou física, simplesmente, mas tentar alcançar o humano do movimentos. É o adjetivo humano que se torna o centro desta reflexão. São os aspectos qualitativos que, em geral, escapam aos controles mecânicos e estatísticos do movimento. Devo, ainda, dizer-lhes com toda a clareza que a subjetividade e a intersubjetividade são aceitas como possibilidades adequadas para se escutar as pessoas e as palavras. Muitos sentidos só são audíveis e manifestos na intersubjetividade e na subjetividade. Talvez seja óbvio alertar que a subjetividade não é um total descomprometimento com a objetividade. Acontece que subjetividade faz parte da objetividade dos fatos humanos.

Com este instrumental trago a contribuição de um discurso e de uma postura filosófica baseada na fenomenologia existencial. Fica sempre claro que o filósofo, por mais que tenha feito esforço, não consegue falar de nenhum lugar. Todo filósofo, além de sua situação espaço-temporal e cultural, fala, ainda, do fundo de sua memória grega. E toda a reflexão que se pretende radical, como esforço de superação de momentos críticos, recorre necessariamente a seu passado histórico para tentar alcançar o originário de seu dinamismo. A Filosofia, por meio de um trabalho genealógico da crise, busca reencontrar o caminho de restabelecimento de um equilíbrio perdido.

## A MEMÓRIA DO OCIDENTE

Um dos caminhos, talvez o principal, da memória do Ocidente, nos conduz direta e necessariamente ao mundo grego. O edifício, talvez um labirinto, do processo educativo ocidental, tem seus alicerces milenares

lançados pela genialidade grega. Todos sabem que a Grécia é, por excelência, a pátria da Filosofia. Pode-se também afirmar que toda a civilização ocidental, em geral, e cada ciência, em particular, encontram na grecidade seu ponto de partida. Acontece que nem todos se preocupam com sua história. Julgam mesmo que voltar ao passado é um tempo perdido. O que foi dito ou feito não interessa. Só o presente tem valor. A reflexão filosófica, contudo, confunde-se, de certa maneira, com sua própria história. É na carne da história, segundo expressão de Merleau-Ponty, que a Filosofia encontra sua matéria-prima. Será por este caminho que vou tentar situar a questão do movimento humano.

A arqueologia da Educação Física e do esporte, em seus principais traços de nossa herança cultural, reside na velha Hélade. Os estudiosos da Educação Física e do esporte sentem-se na obrigação de percorrer os territórios de Corinto, da Elida, de Delfos ou as planícies do Peloponeso; precisam descansar à sombra dos montes Olímpos, subir a Acrópole, visitar o Panteão, entrar nos ginásios e gineceus espartanos, observar os teatros e arenas atenienses. Enfim, percorrer a história milenar da Grécia desde as colônias até as metrópoles. Só assim será possível conhecer as raízes da Educação Física e os ideais das práticas esportivas pan-helênicas.

A memória ocidental, de fato, faz com que educadores, filósofos, cientistas, políticos e esportistas se encontrem reunidos na milenar Grécia. A História pode ter reservado destinos diferentes para cada um, imposições de opções e decisões circunstanciais, de tal sorte que hoje nos sentimos distantes de um e do outro. Uma reflexão filosófica sobre a História pode nos fazer retornar ao ponto de origem, onde nos encontramos muito próximos. As crises e os conflitos contemporâneos encontram um caminho de superação toda vez que tivemos a lucidez de buscar as nossas raízes culturais.

## AS SURPRESAS DO REENCONTRO

A Grécia, construída a partir do século XV a.C., é marcada pelo pluralismo. O pluralismo começa pela sua formação ética. Apesar de se ter a idéia de que os gregos formam uma única etnia, sabe-se que a Grécia foi se formando a partir da chegada de vários povos provenientes do norte da Europa. Cada grupo étnico traz sua tradição, seus costumes, sua organização e seu deus. Os conflitos entre as várias culturas, fundadas nestas tradições míticas, são inevitáveis. A simples presença física dos diferentes grupos não garantia a unidade. Foi preciso ultrapassar o horizonte mítico de cada etnia para buscar em outras instâncias um princípio de unidade e de identidade. Assim mesmo, segundo Toymbee, a Grécia abrangia povos que não eram gregos e excluía povos que eram gregos (Toymbee, 1969, p.17). O princípio teórico unificador começa a ser estabelecido desde os escritos de Homero e Hesíodo, tomando maior solidez com os primeiros filósofos. Assim mesmo a diversidade grega é vista em toda parte (na economia, na política e na religião). Novamente segundo Toymbee, a única força capaz de unificar todos os gregos foram os ideais esportivos ou, como a tradição ocidental simplificou, os ideais olímpicos (p. 19). De qualquer maneira a unidade grega deve ser procurada dentro do espaço sociocultural. Assim mesmo é plenamente possível observar a existência de duas Grécias que se harmonizavam no tempo dos gregos, mas que em nossa tradição cultural foram separadas de maneira cruel.

Em primeiro plano aparece a Grécia da lógica e da racionalidade. Ou seja, a Grécia da Filosofia e dos filósofos em oposição à Grécia do teatro, da poesia, dos oráculos e da arte. Em seguida observamos a Grécia do homem racional. O homem do raciocínio lógico ou da episteme. O homem apolíneo, intelectualizado, em oposição ao homem das artes, da comédia, da tragédia

e da poesia. O homem das orgias dionisíacas. Por fim encontramos a Grécia espartana e a Grécia ateniense. A Grécia de tirania, da guerra e do totalitarismo. A Grécia da democracia e do diálogo.

O ocidente cristianizado decidiu eliminar a ambigüidade grega. Apolo não podia estar ao lado de Dionísio. O homem intelectual e espiritual não poderia conviver com o homem sensual. A racionalidade deveria suplantar as paixões. A lógica deveria exorcizar as opiniões. A verdade deveria estar acima de tudo.

Apesar disso a Grécia não deixou de ser pluralista e ambígua. Segundo Maria Daraki, "a Grécia é uma cultura mestiça" (Daraki, 1984, p. 66). Nela convivem harmonicamente Apolo e Dionísio, a Filosofia e a poesia, o lógico e o estético, a comédia e a tragédia. Diante da opção ocidental, um retorno à Grécia ou um apelo à nossa memória grega podem nos proporcionar o encontro de dimensões humanas perdidas. Estas podem indicar possíveis caminhos de superação de nossas crises. Se o método psicanalítico, pelo mergulho no inconsciente como depósito do passado, busca a solução de estados patológicos, e se a medicina fenomenológica, por meio da história da doença, diagnóstica o mal, por que nós não podemos buscar em nosso inconsciente coletivo uma nova alternativa de humanização?

Os filósofos, no fundo de sua memória grega, descobriram a imensa riqueza do pensamento pré-socrático, ao mesmo tempo que constataram o empobrecimento causado à reflexão filosófica pelas sucessivas opções limitadoras do pensamento humano. A História foi revelando as intencionalidades de escolhas e opções feitas desde Sócrates, diante dos sofistas, até nossos dias. Diante do achado concluíram que a maior fecundidade do pensamento filosófico está entre os pré-socráticos do que no chamado período áureo da Filosofia. Sócrates, Platão e Aristóteles, os três grandes mestres da Filosofia grega, consolidaram uma opção de pensar.

Tal opção deveu-se às situações da época e às intencionalidades baseadas em interesses sociais e políticos, para usarmos uma teoria do grupo de escolas de Frankfurt. A sua importância, portanto, deve-se à influência que exerceram em todo pensamento posterior.

Os educadores, talvez, pelo mergulho na História, fiquem espantados ou encantados com a imensidão do projeto educacional e pedagógico dos gregos ou, simplesmente dito, pela Paidéia Grega (Werner, 1936). E, ao mesmo tempo, se sintam humilhados com o empobrecimento de nossos ideais educacionais reduzidos ao processo de ensino-aprendizagem, a preocupação quase exclusiva com o cognitivo e a transmissão de conteúdos.

As áreas da Educação Física e do Esporte não têm menos surpresas quando encontram a originalidade dos princípios da Educação Física e do Esporte não só em Esparta e Atenas, mas em toda Grécia e, de maneira especial, quando surgem os grandes ideais esportivos e festivos dos jogos Pan-Helênicos, entre eles os jogos olímpicos. A importância dos jogos começava pela autoridade incontestável dos seus juizes, pela participação festiva de todos os cidadãos livres e pela grande honra de ser vencedor (Toymbee, 1969, p. 18).

### **ESPARTA E ATENAS: dois símbolos em confronto**

Sempre que se fala da Grécia, Esparta e Atenas aparecem como símbolos de duas paisagens opostas. Esparta é caracterizada por uma política centrada na supremacia do Estado, o que a torna puramente militar. Esparta, segundo Marrou, “renuncia às artes e mesmo aos esportes atléticos, demasiadamente favoráveis ao desenvolvimento das personalidades fortes” (Marrou, 1945, p. 40). Todo poder está nas mãos de um grupo, uma verdadei-

ra casta fechada de guerreiros. Realmente, em nenhum momento o espartano demonstra uma maior atenção para as artes, a poesia, a Filosofia ou a música. A grande preocupação do espartano está centrada na defesa nacional, política e social.

Fica evidente que os principais legados da cultura espartana estão vinculados à educação militar. Esta, por sua vez, concentra-se sobre as formas e os aspectos físicos do indivíduo. Começava pela prática do eugenismo. A criança recém-nascida era examinada por uma comissão de anciãos que decidiam sobre seu futuro. Só eram aceitos os que apresentassem robustez e boa conformação. Os debilitados, disformes e franzinos, eram eliminados. Após a seleção vinha a *criação*, que devia ser conduzida com muito empenho pelas mães, devidamente orientadas, para que o crescimento físico se desse da melhor maneira. A fase da educação começa com o adestramento que visa essencialmente à formação de soldados guerreiros. Tudo fica sacrificado em nome da preparação militar. Nesse projeto educacional a educação física ocupa não só o primeiro lugar mas torna-se, até certo ponto, a única preocupação do jovem espartano, já que todos os outros valores a ela se subordinam. Até as artes e a música são buscadas com este objetivo. Plutarco já dizia: “Um espetáculo ao mesmo tempo majestoso e terrível, o do exército espartano marchando para o ataque ao som da flauta” (Marrou, 1945, p. 44).

A ginástica também foi colocada pelo ideal espartano como suporte para o aprendizado do ofício militar. Os esportes atléticos, inclusive a arte da caça, tão vinculada às atividades da nobreza de todos os tempos, em Esparta passam a ser subordinados ao desenvolvimento de forças físicas. Tudo devia convergir para adquirir-se habilidades no manejo de armas, nas lutas de esgrima, nos lançamentos de dardos, etc. Isto é compreensível, pois as armas não eram tão mortíferas e nem tão desiguais. A vitória dependia muito mais da força e das habilidades do guerreiro do que da superioridade das armas.

A educação física era estendida a toda juventude espartana, tanto masculina quanto feminina. Tendo os princípios da eugenia como idéia diretriz, os exercícios físicos deviam fazer dos jovens cidadãos fortes, valentes e corajosos, e as meninas deviam tornar-se mulheres robustas, capazes de gerar filhos e ter coragem de sacrificá-los pela pátria em perigo.

O objetivo último dessa educação era desenvolver em todos um patriotismo que implicava o devotamento total ao Estado, cuja virtude fundamental era a obediência. Dentro desse objetivo tudo era lícito. Os generais espartanos, bem como os exercícios físicos “exercitavam os jovens na dissimulação, na mentira e no roubo” (Marrou, 1945, p. 45).

É indispensável dizer que a arte bélica continuou privilegiando a educação física e certos tipos de esportes como base da formação militar. Força, resistência e destreza foram sempre o tripé das virtudes guerreiras. Não se tornaram, também, das atividades esportivas de nossos dias?

Atenas é colocada do lado oposto à Esparta. A cultura ateniense está vinculada aos ideais democráticos. O cidadão ateniense parece centrar-se nos valores do espírito, no desenvolvimento do pensamento, da ciência e das artes. A educação física e o esporte vinculam-se a este ideal de educação. É em Atenas que se percebe a força cultural mestiça de que fala Daraki. É em Atenas que surgem Sócrates e os sofistas. O pluralismo encontra em Atenas seu primeiro espaço de cultivo em toda a história da cultura humana.

## UM OLHAR VERTICAL

Após esta análise histórica, como tentativa de alcançar as raízes de nossa herança cultural e, em especial, de surpreender a Educação Física em suas origens gregas, quero tentar fazer uma imersão vertical na realidade humana, último reduto de embasamento dos exercícios físicos e do esporte.

Inicialmente enfocarei a Educação Física. É bom lembrar, embora seja óbvio, que a Educação Física encontra suas bases na compreensão do ser humano em movimento. Como já foi dito anteriormente, não se trata de trazer explicações ou novas teorias sobre o movimento, mas simplesmente detectar posições, compreensões e interpretações do mesmo. Tal objetivo pode ser orientado pela pergunta: que intencionalidades entram em jogo na escolha de exercícios físicos que se propõem ou impõem nas atividades da Educação Física dentro do projeto educacional de uma escola ou de um país?

Para o desempenho desta tarefa faz-se necessária uma hermenêutica dos fatos humanos por meio do exercício da suspeita. O exercício da suspeita nos conduz à indagação dos possíveis sentidos contidos nas manifestações humanas. Alguns são manifestos, outros só serão atingidos pelo desmascaramento de falácias ou de falsas consciências. Este tipo de reflexão vertical, à semelhança dos processos psicanalíticos ou de denúncia, pode mexer no inconsciente adormecido e gerar conflitos e polêmicas. As conclusões não gozam do estatuto das verdades objetivas, mas podem ser aceitas pelo mérito de sua coerência e acolhidas ou rejeitadas pela dinâmica do senso comum.

A Educação Física, tal qual é praticada hoje, está alicerçada sobre dois pontos: a corporeidade em movimento, ou seja, o corpo e o movimento. O movimento, entendido como o movimento corporal físico. O corpo entendido como uma parte do homem, distinta e mesmo em oposição à outra parte, o espírito ou a mente.

Temos aqui um primeiro ponto questionável, a separação do homem em duas partes: mente e corpo. Esta dualidade, herança cultural, está comprovada pela distinção entre Educação Física e a educação em geral. Aqui nós podemos começar a detectar muitas razões ou causas desta divisão. Os filósofos gregos privilegiam a mente. Assim, o homem dedicado às ativida-

des do espírito era superior ao que se dedicava às atividades corporais. Na esfera religiosa a meditação espiritual era superior às preocupações materiais. Hoje, o atleta poderá ser uma maneira de recuperar os valores corporais?

Os currículos dos cursos de Educação Física mostram o privilégio dos aspectos físico-práticos sobre os temas intelectuais, políticos e psíquico-sociais. Percebe-se, em certas circunstâncias, uma determinada aversão ao teórico e à reflexão crítica. O importante é dedicar-se aos exercícios, aos treinamentos e às práticas desportivas. Com isto a Educação Física vincula-se quase que exclusivamente ao esporte. Tem-se a impressão que tanto o esporte quanto a Educação Física nada têm a ver com as dimensões políticas, sociais e ideológicas. As conseqüências destes procedimentos repercutem sobre a acentuada valoração dos conteúdos de mecânica, biomecânica, fisiologia e biofísica.

Os aspectos físico-práticos, colocados em primeiro plano, acabam determinando também os objetivos básicos das atividades educacionais em Educação Física. Tais objetivos estão voltados para a aquisição de destrezas e automatismos, para o desenvolvimento de performances e automatismos. Não há nenhuma preocupação com a vivência do gesto ou do movimento. O importante é que ele aconteça automaticamente, pois só assim será possível atingir um alto desempenho. Não há nenhuma preocupação com os aspectos agradáveis dos gestos. O importante é que ele seja de alto rendimento.

Dentro desta compreensão da Educação Física os macromovimentos são os mais visados. O que interessa são os movimentos dos membros inferiores e superiores ou do tronco. Os micromovimentos ou os movimentos internos, como a hemodinâmica, as pressões cardiovasculares, as repercussões no córtex ou no sistema nervoso central, o sistema respiratório e todos os metabolismos ficam relegados a um segundo plano. Eles só preocupam na medida que influenciam os macromovimentos.

Dando mais um passo para dentro desta percepção do movimento observamos a presença, cada vez maior, de instrumentos de medição. São dinamômetros, cronômetros, espirômetros e toda sorte de instrumentos capazes de medir flexibilidades, resistências, tensões e pressões. Em nenhum momento aparece uma atenção especial às situações existenciais.

Tal situação é aceita em geral, como sendo normal porque a Educação Física entende o movimento corporal como a matéria-prima das práticas esportivas. O movimento humano é trabalhado e transformado em gestos precisos de acordo com as especialidades de cada modalidade esportiva. O produto final dos exercícios físicos é o atleta. A Educação Física deve produzir um atleta, mais ou menos, da mesma maneira como uma fábrica de automóveis produz o automóvel. Assim, o atleta se torna uma versão nova e atual do guerreiro espartano destinado às batalhas campais nos estádios, ginásios e centros esportivos. Desencadeiam-se verdadeiras guerras que são chamadas de torneios, campeonatos ou olimpíadas. E no contexto desta paisagem o atleta vencedor passa a ser o novo super-herói. O próprio professor de Educação Física dificilmente é visto como educador, às vezes nem mesmo como professor. Ele é um atleta. Tanto que todos estranham o professor de Educação Física que não tem porte atlético e uma boa performance esportiva. Diante desta situação talvez seja pertinente perguntar se não seria bom questionar a vinculação da Educação Física ao esporte. Fica claro, numa primeira observação, que a Educação Física não pode estar a serviço do esporte, caso ela queira ter sua autonomia. Inverter a ordem, provavelmente, poderia ser o primeiro passo para criar uma nova imagem da Educação Física, a imagem de ser educação e não treinamento. Então o esporte ficaria a serviço da Educação Física. Com isto entramos na esfera das opções.

## NO CAMINHO DAS DECISÕES

Uma mudança de imagem da Educação Física não se dá por decreto nem pela simples reforma de currículos, mas por meio de uma nova compreensão do movimento humano. Para isto é preciso retirá-lo da situação constrangedora em que se encontra, reduzido a um simples fenômeno de motricidade. O movimento humano não pode ser limitado a um conjunto de articulações e forças. Ele precisa ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico, o movimento é um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade. Assim o movimento não só é uma linguagem, mas torna-se uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada.

Com esta compreensão do movimento humano a Educação Física passa a ver o homem como um todo. Os exercícios, chamados físicos, não são simplesmente físicos mas são exercícios humanos. Em nenhum momento o homem age separadamente. Assim, o gesto corporal é também espiritual ou psíquico. Da mesma forma o pensamento não é um fenômeno desencarnado, mas ele é movimento também. O sistema nervoso central e o cérebro entram em movimentos inimagináveis quando pensamos, ou quando a imaginação, a memória, a vontade e a inteligência atuam. A vida é um movimento constante. É o movimento da vida que deve tornar-se o centro da Educação Física. Reduzir o movimento do homem aos exercícios físicos é reduzi-lo à extrema pobreza, à miséria. Neste espaço, penso eu, é urgente que a Educação Física passe a investir seus maiores esforços.

Uma Educação Física assim compreendida definirá objetivos voltados para a compreensão e vivência do corpo. O indivíduo precisa pensar-se e viver-se corporalmente, e não julgar-se uma consciência ou um eu proprietário de um corpo. Não se trata, portanto, de usar o corpo como um objeto ou um instrumento, mas de viver corporalmente. Conclui-se que todos têm o

direito e o dever da Educação Física. Os aleijados, os deficientes, os velhos, as mulheres grávidas, os trabalhadores, todos indistintamente necessitam da Educação Física. Ninguém é dispensável sem graves conseqüências. Cada um precisa saber caminhar, saber correr, saber alimentar-se, saber respirar, saber repousar. Estes são todos gestos, uns conscientes, outros automáticos, mas que a Educação Física pode corrigir-lhes os desvios, ou aperfeiçoá-los. Não em função de performances e rendimentos, mas para o equilíbrio e a harmonia de viver corporalmente.

Com isto entendo que a Educação Física é uma ciência e uma Pedagogia. Uma ciência porque fornece os princípios fundamentais do movimento humano. Uma Pedagogia porque orienta a cada indivíduo saber escutar a fala da corporeidade e poder vivê-la corretamente.

Este tipo de compreensão da Educação Física leva a mudar algumas atitudes, ou alterar alguns parâmetros e critérios de julgamento. Em lugar de investir fortunas para formar um possível atleta, campeão olímpico, deverá pensar em projetos exequíveis para desenvolver uma Educação Física adequada em nossas escolas. Em lugar de pensar rações balanceadas que garantam altos rendimentos, deverá pensar como a Educação Física pode colaborar na solução dos problemas da fome das crianças, às quais tentamos transmitir ideais utópicos de campeões. Para isto, o profissional da Educação Física precisará substituir a figura do treinador pela do educador; a figura do atleta pela do orientador; a figura de um general pela de um maestro.

# EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NO TERCEIRO GRAU (Perspectivas filosóficas e antropológicas)<sup>1</sup>

## FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O espaço e o sentido da Educação Física e dos esportes são intensamente reavaliados no contexto do processo educacional brasileiro. Múltiplas são as iniciativas que buscam estudar e debater as questões que envolvem a Educação Física e o esporte em relação ao seu papel na vida individual, dentro das escolas e em todas as manifestações e instituições sociais. Muitos trabalhos já foram realizados. Vários documentos e projetos já surgiram a nível nacional tentando equacionar a questão. Anuncia-se, com insistência, uma nova política da Educação Física e do esporte. Proclama-se: "Muda Brasil começa no Esporte Escolar". A Carta de Belo Horizonte, en-

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na Comissão de Estudos sobre Educação Física e Universidade em convênio da SEED-MEC e UNB, 1986.

tre outros documentos, é suficientemente eloqüente para mobilizar os profissionais e responsáveis da área, a comunidade e o Estado frente à Educação Física brasileira. A Carta apela para a necessidade de uma reflexão ampla e profunda, e convoca os professores, as instituições e todos os que direta ou indiretamente estão vinculados ao processo de mudanças para o trabalho de redimensionamento da Educação Física e do Esporte Escolar.

Tais movimentos e iniciativas para muitos, menos atentos, nada mais são que preocupações visando garantir um mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Educação Física, ou mesmo uma tentativa de ampliar sua atuação profissional fora da escola. Para outros trata-se de meras discussões a nível institucional, já que tanto a Educação Física com seu correlato, o esporte, representam uma grande fatia de poder e de influência com grandes repercussões políticas, devido a sua grande capacidade de mobilização. Além de atingir a camada mais sensível da sociedade, a juventude estudantil, consegue mobilizar com relativa facilidade grandes multidões com certa freqüência e permanência. Isto faz com que entrem em jogo fortes interesses econômicos, vultosos investimentos e poderosas manobras políticas. O esporte, em especial, é capaz de criar imensos painéis publicitários. Gera os novos garotos ou garotas-propaganda. Tanto o esporte quanto a Educação Física abrem um imenso espaço da produção de mercadorias, de um comércio vantajoso e de uma incalculável massa de possíveis consumidores.

Tudo isto, sem dúvida, tem sua consistência e verdade. Oferece também uma grande margem de riscos e de perigos. Mas não é só isto. As vozes que se levantam dentro da Educação Física e do Esporte Escolar não podem ser reduzidas a ecos econômicos, a visuais publicitários ou a lutas de poder. O reclamo por mais verbas e melhores condições de trabalho para a Educação Física e o esporte dentro das universidades tem um alcance muito mais profundo para quem, de fato, pensa a educação como um caminho de

humanização do mundo e da sociedade. Os questionamentos levantados atingem as dimensões mais profundas e humanas da Educação Física e o esporte no espaço exigido, não só pela legislação, mas especialmente pelo processo da educação humana. Há uma veemente exigência de que a Educação Física não seja reduzida a simples exercícios mecânicos, que o esporte não seja enquadrado apenas por objetivos da competição, do rendimento e do desempenho, mas em ambos se proporcione a vivência das dimensões globais do humano.

Esta compreensão de todos esses trabalhos e iniciativas em propor um redimensionamento à Educação e ao Esporte empresta, às vezes dos educadores da área de Educação Física, uma semântica muito mais eloqüente, uma abrangência muito mais ampla e profunda, que consiste em preencher uma lacuna, uma grave lacuna, no contexto de toda educação humana. É preciso repensar a Educação Física relegada, hoje, a um plano irrisório na formação da pessoa, do profissional e do cidadão. É preciso redimensionar o esporte voltado, dentro da política atual, apenas à formação de atletas e de campeões. Precisa-se, para que isso aconteça, discutir o que representa a Educação Física na formação e no desenvolvimento da pessoa. Não se trata de discutir a obrigatoriedade ou não-obrigatoriedade sob o ponto de vista institucional. Não é a lei que estabelece a importância. A legislação tem como função consagrar a importância, mas nunca criá-la. O valor da Educação Física e das atividades esportivas deve encontrar seu fundamento nas necessidades e exigências do modo de ser do homem.

Dentro destes horizontes a linguagem dos educadores que investem nas atividades da Educação Física e do esporte, seus ideais, fala mais alto que os ruídos provenientes de interesses econômicos, políticos, ideológicos ou publicitários; situa-se além das disputas competitivas e das figuras de atletas e de campeões para atingir as raízes do ser humano. Precisamos,

contudo, voltar a acreditar nos idealismos. Há aqui a força de um ideal. Há uma crença de que é possível pela escola recuperar a humanidade dos homens. É verdade que a nossa época dominada pelo trabalho e pelos sistemas de produção mercantilizados não abre espaço para sonhar em ideais. O idealista é ridicularizado. Hoje todos somos pragmáticos, interesseiros e utilitaristas. A filosofia das ciências e da técnica apregoa o desenvolvimento e o progresso. O lucro é o objetivo a ser alcançado a qualquer custo. Anuncia-se que é preciso levar vantagem em tudo. Mesmo que esses lucros e vantagens sejam conseguidos em prejuízo de muitos. Não se trata apenas de progredir, mas de obter o máximo de lucro possível. Os monopólios, os grandes estoques de especulação, as máquinas publicitárias, a invenção de epidemias, a proclamação de falsas virtudes de medicamentos e cosméticos, mais uma infundável série de falsificações de alimentos, reforçados pelas vitaminas que produzem campeões, nos conduzem a descrermos de tudo e de todos. Tudo isto nos acostumou a assistir quase impassivelmente à destruição de qualquer valor sagrado de justiça, de fraternidade e de idealismo. Neste universo tão complexo e tão desumanizado, sem dúvida, a Educação Física e as práticas esportivas podem trazer um ingrediente, para com novas propostas abrir caminhos de uma nova humanidade e de novos projetos de humanização.

## CAMINHOS DE MUDANÇA

Propor e exigir mudanças é apenas o primeiro passo no longo percurso dos difíceis caminhos para sua real efetivação. Falar em mudança significa enfrentar as reações mais controvertidas possíveis. O mudar não é um fenômeno simples. O acontecer das mudanças não é um processo único e homogêneo. Segundo a teorização grega, o fenômeno das mudanças se

operacionalizava pela passagem da potência ao ato de qualquer realidade. Assim se operava o dinamismo do real. Os manuais de Filosofia denominaram de teoria do ato e potência. Era a base para se tentar compreender as transformações de qualquer ordem, segundo as exigências da racionalidade.

A teoria grega do ato e potência, no contexto do pensamento filoteológico medieval, além de ser aceita como a explicação mais correta dos fenômenos de mudanças, adquire um sentido de imperfeição, de falta de plenitude. A plenitude de um ser consistia em estar em ato. A plenitude do ato significava estar plenamente realizado. Deus é visto como a plenitude do ser, portanto foi definido como Ato Puro, em que se exclui necessariamente a potência. Sob esta ótica o medieval sempre privilegiou a linha contínua e homogênea. Mudar era sempre o reconhecimento de uma carência. Quem não precisasse mudar mostrava que era perfeito. Mudar linhas de conduta, ou linhas de pensamento era, em última instância, admitir o erro. As mudanças representavam uma negação do passado e a descoberta de uma nova vida, ou significavam apenas alterações circunstanciais dentro do processo de aperfeiçoamento da pessoa. Não é de estranhar, portanto, que o medieval tivesse uma atitude muito reservada diante das mudanças. O importante era a estabilidade, a segurança do imutável. Dentro desta mesma ótica não é de se estranhar que o cristão medieval visse na imutabilidade um dos grandes atributos da divindade. Há no medieval uma resistência, talvez, uma certa recusa diante das propostas de mudança, especialmente quando se trata de valores éticos, religiosos e das verdades definidas.

A compreensão das mudanças atualmente situa-se em outras esferas, mas não deixa de ser menos complexa do que no passado. Muitos são os enfoques possíveis diante do acontecer das mudanças. Mudar pode ser um sinal de atualização na caminhada do progresso científico e tecnológico. Querer mudar pode ser entendido como uma capacidade da pessoa jovem

diante das inovações. Não mudar significa, neste caso, ser velho. Mudar significa para uns ser compreensivo. Não mudar é sinal de intransigência. Fixar-se às tradições e não acompanhar a evolução social, seguindo suas transformações, significa assumir uma atitude reacionária e conservadora. Hoje, todos preferem assumir o perfil do revolucionário e de renovador, vinculado ao futuro e de costas para o passado. Mas apesar desta aparente mentalidade frente às transformações, propor e operacionalizar mudanças não é uma tarefa muito fácil. Tais dificuldades dependem da complexidade do campo onde se pretende introduzir mudanças. É esta complexidade do campo onde se pretende introduzir mudanças. É esta complexidade que deve ser analisada com muita atenção caso contrário correm-se riscos de fracasso total.

A nossa época, marcada profundamente por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não aceita com facilidade que se alterem as regras do jogo sempre que tais interesses são visados. Como nós somos dominados pelos privilégios sociais, pelas ambições políticas e pelos interesses econômicos, quando algumas vezes se levantam propondo mudanças, queremos de imediato saber como ficarão nossos privilégios, nossas ambições e nossos interesses. Ninguém quer sair perdendo. A mudança é sempre suspeita. Mais, perigosa. Especialmente se não ficarem claras as novas situações. Marcuse, analisando as mudanças, ou melhor dito, as possibilidades de mudança dentro do mundo capitalista, traçou um projeto revolucionário levando em consideração tais circunstâncias: um indivíduo se torna revolucionário somente quando, entrando na luta, nada tem a perder; todo indivíduo comprometido com uma situação vigente, na medida que usufrui de seus benefícios, mesmo pequenos, dificilmente se tornará um revolucionário; a quem nada tem a perder a simples idéia de mudança atrai, pois além de ser a negação do presente, que lhe é totalmente desfavorável, nasce a esperança de que mudando as coisas poderão melhorar.

Estamos, portanto, mais uma vez diante de situações adversas a toda proposta de mudança. Se para o medieval os comportamentos éticos e religiosos constituíram-se em barreiras para as propostas de mudanças, hoje os valores econômicos e políticos impedem ou dificultam qualquer alteração no campo social, toda vez que se sentirem ameaçados.

Na formulação do problema ficou claro que as vozes emergentes da área da Educação Física e do esporte escolar proclamam a necessidade de mudanças substanciais em suas atividades educacionais. Precisamos analisar alguns aspectos preliminares para ver até onde tais propostas de transformação podem chegar.

Tratar de temas que envolvem um redimensionamento da Educação Física e do esporte na universidade implica entrar no mérito de todo processo educacional. Mas se tal constatação, de imediato, parece criar dificuldades, pode-se em seguida verificar que exatamente aqui reside a grande força destas propostas de mudança. O que significa aceitar desde já que a Educação Física não é um mero apêndice da educação humana, nem tampouco o esporte um mero passatempo fútil a que as pessoas desocupadas ou crianças se entregam. Mais adiante tentaremos fundamentar esta maneira de pensar. Precisamos agora, ainda que rapidamente, olhar para as estruturas institucionais de nossa escolaridade.

Toda vez que falamos em universidade ou mesmo em ensino de terceiro grau, automaticamente lembramos uma hierarquia institucional adotada no processo de escolarização implantado em nosso país. Dizer 3º grau de ensino supõe o 1º e 2º graus. Que tipo de vinculação existe entre os três graus? A compreensão dessa nos possibilitará traçarmos estratégias adequadas de intervenção.

Aceitando a numeração como uma escala ascendente, parece ficar claro que para se chegar ao 3º grau será preciso ter percorrido os dois anteriores. A passagem pelos níveis inferiores para se chegar ao nível superior seria uma exigência apenas para quem quiser ou precisar seguir o curso normal da escolarização? Quando tratarmos dos processos de mudanças como ficaria esta dependência? Será necessário começar de baixo para cima?

Para poder responder a tais questões precisamos saber mais sobre a relação que existe entre os três graus. Ao entendermos as ciências como uma grande construção ou um sistema de seqüências contínuas, concluímos que as bases do ensino acontecerão exatamente a partir do 1º Grau. Um bom 3º Grau exigirá que o aluno tenha tido bom desempenho nos dois primeiros. Parece que fica claro que se quisermos melhorar um dos graus só conseguiremos realizar com eficiência a tarefa levando em consideração o todo.

Pode-se, agora, formular uma pergunta já muito conhecida. Quando se quer reformular a escola e a educação, por onde começar? Um bom curso não depende apenas de bons professores, mas de bons alunos. Um bom currículo não depende apenas de bons conteúdos, mas exige um bom embasamento anterior. A qualidade de um curso, portanto, depende tanto de professores e alunos, quanto de currículos atuais e de embasamentos anteriores. Mas como operar mudanças no terceiro grau? Será possível propor e operacionalizar mudanças eficazes em Educação Física e esporte a partir do 3º grau? Como fazer para que isso aconteça? Será pela mudança de currículos, programas, métodos didáticos? Ou será preciso antes desenvolver um trabalho de reflexões e debates?

É importante lembrar ainda, embora todos saibam, que os alunos que o vestibular filtra para o 3º grau são oriundos de 1º e 2º graus. Se a universidade sonha com bons alunos precisa pensar numa escola secundária melhorada. Há um dado, também, que não se deve esquecer: os professores que

atuam no 1º e no 2º graus são provenientes de universidades. A melhoria do ensino nos níveis inferiores depende de bons professores. Parece estar se repetindo a história do ovo e da galinha. Com essas discussões, que já são homéricas, tudo continua igual. Dificilmente saímos das acusações mútuas. E assim nada se faz. Ou se espera que tudo seja resolvido a nível institucional ou de legislação. Lembramos que a lei vem para garantir direitos do homem, não para criar. As propostas de mudança devem ser nossas. A regulamentação, caso necessária, deve colocar-se a serviço de nossas tarefas educacionais. A mudança regulamentada *a priori* possui um percentual muito alto de fracasso, pois ninguém pode prever com precisão os resultados das mudanças do homem. Em Física e Química pode-se ter uma grande margem de segurança e previsibilidade. Tratando-se de pessoas, todo cálculo de previsão pode ser inútil. A história nos lembra “Catão”, que resistiu durante quase toda a vida a aceitar a cultura grega, mas aos oitenta anos acaba aderindo ao vencido-vencedor e resolve aprender grego. É verdade que uma vez institucionalizados os comportamentos e as idéias, pela regulamentação estatal, torna-se mais complexa a tarefa de introduzir mudanças nesses institutos monolíticos legais, em particular quando a escola é dominada por mentalidades administrativas e pouco educativas.

Apesar de todos esses problemas deve-se acentuar a íntima interação entre os três níveis de ensino. Um grau alimenta e é realimentado pelo outro. A escola apresenta-se vinculada ao todo das instituições humanas de uma época. A totalidade orgânica das instituições escolares e das demais instituições radica-se na totalidade estabelecida pela maneira de ser do homem. O homem é um todo orgânico. As instituições reproduzem a organicidade global do humano. Mudar a escola implica em repercutir no todo do universo institucional humano. Mudar um nível das instituições

escolares implica em reagir sobre todo o complexo escolarizante e educacional. É impossível mexer em um ponto sem que as repercussões cheguem a todas as suas extremidades.

Querer operar mudanças somente depois de traçar projetos que garantem todos os passos que vão ser dados é arriscar-se a nunca sair da estaca zero. Ou seja, ficar sempre no refinamento de projetos. O importante é saber que precisa-se mudar e se quer mudar. Querer esperar pela hora mais certa, pretender descobrir o melhor ponto para começar é condenar-se a esperar indefinidamente. Novamente alguns fatos humanos nos fornecem excelentes informações. Será que a descoberta do pára-raios pelo diplomata B. Franklin teria sido melhor sucedida se ele tivesse elaborado um sofisticado projeto de pesquisa e encaminhado para órgãos de financiamento de pesquisa? Ou, como aconteceu, empinando papagaios? A resposta não é fácil e, talvez, não interesse. A lição parece mostrar que as mudanças e inovações exigem, em primeiro lugar, muita atenção, observação e imaginação. Depois vem o passo da decisão, querer fazer alguma coisa. Quem está sempre preocupado em tornar a educação e a existência humana mais adequadas às aspirações de cada um, está sempre atento e disposto a mudar, a melhorar, a buscar novas alternativas. As mudanças não são pré-fabricadas; elas vão acontecendo, como a existência humana é um acontecer cheio de sonhos de imprevistos.

Partindo do exposto pode-se deduzir que a maior barreira às mudanças é levantada pelos que se acomodaram. Aquelas pessoas que acabaram de crescer. Não têm mais imaginação. Deixaram de sonhar. Sentem-se indivíduos realizados, completos, acabados. Aqui fecham-se definitivamente os caminhos das transformações. Surge o monolítico, o homogêneo, o eterno. Neste caso as mudanças só poderão acontecer por dois caminhos. O primeiro é o caminho da aposentadoria. Esses indivíduos plenos, pela aposentado-

ria, merecem gozar contemplativamente a plenitude de si mesmos, da mesma maneira como a obra de arte deve repousar nos museus para o olhar admirador do visitante. O segundo caminho é o da eternidade. Aí o indivíduo perfeito vai receber a recompensa de sua perfeição celestial, ou a perenidade das páginas da História.

Não há, portanto, um lugar privilegiado *a priori* estabelecido para se começar a implantar mudanças. Não há também métodos absolutamente seguros. Isto porque uma totalidade organicamente constituída reage em unísono, mas não se conhecem os caminhos das mudanças humanas. Mas se algo poder ser privilegiado, dentro do processo do acontecer das mudanças, deve ser a possibilidade que cada um tem de optar diante de diferentes alternativas e a vontade de decidir. Na opção e na decisão das pessoas começam a desencadear-se os mecanismos das transformações.

### UMA MANEIRA DE CONTRIBUIR DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

De que maneira a reflexão filosófica pode contribuir para reforçar as vozes das mudanças e do redimensionamento das relações entre Educação Física e esportes? Várias são as possibilidades de desenvolver o exercício reflexivo-filosófico. Em primeiro lugar é bom lembrar que não há uma única maneira de filosofar, portanto, não há uma Filosofia, mas múltiplas filosofias, o que nos faz pensar em múltiplas maneiras de filosofar. Em segundo lugar, não se pode esquecer que, desde o momento em que a Educação Física encontrou espaço privilegiado na escola e, em especial, na universidade como curso acadêmico, ela formou uma dupla inseparável com as práticas esportivas. Educação Física acabou sendo quase sinônimo de esporte.

Diante deste fato, a reflexão filosófica pode assumir dois papéis fundamentais. O primeiro, o mais praticado nos primeiros momentos deste destaque da Educação Física, é o de denunciar sua desportização. Em resumo, sob um aspecto, a Educação Física não podia ser reduzida às práticas esportivas; sob outro aspecto, ela não podia continuar subserviente ao uso dos esportes com fins políticos e econômicos. Isto não implicaria abandonar o esporte, mas em submetê-lo às atividades físicas em benefício de seus praticantes para uma melhor qualidade de vida.

O outro papel, muito mais significativo embora sem desprezar o primeiro, da reflexão filosófica, está baseado na busca dos pressupostos antropológicos. Aqui caberiam também os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que legitimam a Educação Física e as práticas esportivas no interior do grande conjunto de todas as atividades educativas, tanto na escola como fora dela.

Esta busca dos pressupostos antropológicos deve inspirar-se em três pontos fundamentais. Em primeiro lugar é preciso considerar o ser humano como um ser constituído corporalmente. Uma construção que não pode ser identificada como máquina mecânica, mas, caso aceitemos a metáfora de máquina, deve ser entendida, segundo nos ensina Jacques Monod (1976), como máquina viva com seus três princípios de teleonomia, morfogênese autônoma e invariância. Mas, talvez, a idéia mais revolucionária seja aquela que nos apresenta Humberto Maturana, ao definir o ser como um sistema auto-referido, o que lhe garante a possibilidade de autopoiese, isto é, de auto-construção (Maturana, H.; Varela F., 1997).

Em segundo lugar, como consequência desta nova compreensão da corporeidade humana, torna-se indispensável a revisão dos conceitos de atividade física. O movimento humano, de forma alguma poderá continuar

determinado pelas leis da Física e da Mecânica. A atividade física do ser humano deve ser desenvolvida como uma manifestação viva, não apenas como algo externo ao corpo e à vida, mas como vida. Neste sentido, fica claro que a vida é movimento, mas um movimento do qual ela é a origem e o destino.

Em terceiro e último lugar, o que não poderia ser diferente, o esporte deverá ser uma atividade humana determinada pela corporeidade de cada pessoa e pelas exigências de seu desenvolvimento. Dito em poucas palavras, o esporte não pode ser o referencial do uso do corpo pela definição dos gestos esportivos, ao contrário, a corporeidade individual deve ser o referencial para as práticas esportivas.

Diante do exposto, fica claro que a Educação Física deve ser considerada a partir de seu valor humano, antes mesmo das antropologias. A questão, então, pode ser formulada desta maneira.

A Educação Física visa responder às exigências básicas do viver corporalmente, oportuniza o correto desenvolvimento das dimensões da sensibilidade do homem com um *ser no mundo*. A Educação Física alicerça-se sobre o sentir, ou seja, o “páthos” grego. Sob essa perspectiva a Educação Física é uma exigência de toda pessoa humana, da mesma maneira como exige a educação intelectual, moral, etc. Ainda dentro desta visão, nenhuma pessoa poderia dispensar-se ou ser dispensada da Educação Física.

Há ainda um segundo ponto que precisa ser colocado para a formulação mais adequada da questão. A situação da Educação Física, na medida em que entra como uma exigência do processo educacional das escolas, deve adequar-se ao tipo de institucionalidade que adquire. No caso de ser a disciplina oferecida a todos, ela precisa proporcionar os ensinamentos mínimos para cada aluno específico da universidade, deverá, além da educação

mínima exigida, fornecer conteúdos específicos dentro da situação de cada época e de cada região para o bom exercício da docência ou de qualquer outra atividade profissional.

A contribuição da reflexão filosófica será efetiva para a concretização das mudanças na Educação Física e no esporte quando for capaz de mostrar os possíveis paradigmas filosóficos, sociológicos, psicológicos e antropológicos originados da compreensão do *humano* do homem. Este será o único caminho capaz de garantir a legitimidade de toda atividade dos homens, mostrando que em época e em cada cultura busca traçar sua própria fisionomia e busca realizá-la. Esta reflexão filosófica visa seguir a sonoridade das vozes questionantes para tentar escutar as aspirações do homem de nossa época.

### LEGITIMIDADE DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE

Pretender duvidar da importância e mesmo da obrigatoriedade da Educação Física em qualquer nível de nossa escolaridade é revelar um certo grau de ignorância frente à questão. Pensar que os indivíduos podem dispensar a Educação Física é mostrar que ainda não entendeu o significado das atividades físicas e também das atividades esportivas. A legitimação do espaço da Educação Física e do esporte não precisa de estatutos, de portarias, de regimentos ou de decretos, pois ela se radica no próprio homem. A Educação Física é um direito e um dever do homem. Brincar é uma maneira de ser do homem.

A fim de sistematizar os passos desta reflexão filosófica, no caminho da fundamentação da legitimidade da Educação Física e do esporte, vou fixar quatro pontos que julgo fundamentais para captar o humano no fluir de sua existência.

## O HOMEM É UM SER UNO

A Antropologia, desde que surgiu como um projeto epistemológico, e não como a apreensão do existir humano, definiu o homem como um ser vivo racional. Duas grandes conseqüências surgem desta definição. A primeira é uma visão dualista do homem. O homem é dotado de dois princípios: a animalidade e a racionalidade. De um lado os elementos orgânicos, biológicos e físicos; de outro lado os valores intelectuais, psíquicos e espirituais. Esta visão dualista passou por várias formulações, mas a questão não consiste nas formulações diversas, e sim, na manutenção da dualidade. A segunda conseqüência coloca-se no privilegiamento das formas racionais. O homem é eminentemente racional. O humano confunde-se com a razão. Esta opõe-se à animalidade, pois é compartilhada com os demais seres vivos sensitivos. Criou-se assim o monopólio da racionalidade sobre todas as demais manifestações humanas. A educação reduziu-se a educar a razão. Uma razão quantificável e mensurável. A racionalidade tornou-se o único lugar da verdade. O verdadeiro discurso humano passa a ser o discurso racional. O humano, verdadeiramente humano, só seria o que fosse filtrado pelos esquemas da racionalidade. O próprio mundo sagrado e divino submeteu-se pacientemente à monopolização do racional. O discurso e o raciocínio filo-teológico medieval aprisionou o divino e o sagrado em conceitos metafísicos. A dogmática constituiu-se no armazenamento conceitual do sagrado revelado. Todas as outras formas de dizer o sagrado passaram a ser discursos falsos ou mesmo heréticos. A moral racionalizada transformou-se em discurso jurídico sempre alicerçado em definições e conceitos metafísicos.

A grande proposta de uma Antropologia universal nasceu dos esquemas da racionalidade. Essa Antropologia restringia o pensar e o falar do homem às simetrias da Lógica racional. Parece que nesta proposta antropo-

lógica de racionalidade perfeita não havia preocupações com as outras possíveis manifestações humanas e que se colocavam na outra parte do homem, enquanto ser vivo. O universo da sensibilidade ficava à margem do humano. Todas as manifestações biológicas eram vividas ao nível da simples animalidade. As posturas corporais, os movimentos, as tensões e as paixões formavam o outro lado da medalha humana. A face da medalha era a racionalidade. O reverso pouco importava. E se alguma vez importava era apenas enquanto estivesse a serviço do racional ou na medida que fosse inofensiva à razão. Isto podia acontecer em forma de arte, de loucura, de tragédia ou de comédia. Nunca com a fisionomia da seriedade. A esta visão dualista e a este império racional a Educação Física e o esporte foram submetidos. Pois no grande concerto da educação racional receberam algumas migalhas, alguns papéis e pequeno script para atuar na imensa tarefa de educar o ser humano.

Hoje a Educação Física está em rebeldia contra este monopólio racionalizante. Mas para que esta rebeldia seja bem sucedida é preciso refazer a fisionomia humana mutilada pela visão dualista. É preciso voltar a sentir o homem no seu existir para captar-lhe a fisionomia toda, não apenas o verniz da racionalidade,

O homem é um ser vivo. A vida é um todo orgânico. A mínima parte em movimento do ser vivo significa o movimento do todo. As partes não agem separadamente. O sistema nervoso central garante esta unidade orgânica total. Nós nos acostumamos a ver-mo-nos em partes. A visão gestáltica cada vez nos escapa mais. Mas quando, fora de esquemas antropológicos de qualquer ordem, cada um de nós busca sentir-se a si mesmo, percebe-se como uma realidade una. A sua racionalidade não passa de uma possibilidade de concretizar sua humanidade.

O homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo. O homem é um *ser-no-mundo*. O que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só. É o mundo da vida. O mundo humano se constitui pelas valorações, intencionalidades e compreensões de si mesmo e de tudo o que de alguma maneira faz parte de seu ecossistema e de seu alcance cultural. Cada um é seu próprio mundo, constituindo-se a si mesmo com *ser-no-mundo*. A expressão *ser-no-mundo* não deve ser entendida como se um objeto dado fosse colocado sobre uma superfície qualquer, nem como a junção ou fusão de duas realidades que se unem, mas constituídas anteriormente e de maneira isolada. *Ser-no-mundo* implica numa autocriação, onde não se supõe duas peças anteriores, o homem e o mundo, mas a autoconstrução do que se chama *ser-do-mundo*, ou simplesmente existência humana. Tal existência humana engloba todas as dimensões possíveis do humano, nem mesmo exclui a possibilidade da transcendência. Fica claro, porém, que este último aspecto não se adapta às explicações filoteológicas medievais.

O redimensionamento da Educação Física e do esporte pode começar pela recuperação da fisionomia unitária do homem. Parece explícito que, embora as antropologias tentassem dividir o homem em duas partes, ele busca constantemente reviver-se em sua unidade. O próprio Platão, responsável por um terrível dualismo antropológico, mostra as exigências da unidade humana quando escreve: “Os deuses, compadecendo-se dos homens, nascidos para o trabalho, estabeleceram em favor deles as festas divinas periódicas como repouso em meio à fadiga, e lhes deram como comensais das festas de Apolo e Dionísio para que, alimentando-se no contato festivo com os deuses, novamente ficassem sensíveis à justiça e à retidão” (Leis 635, s.d.). O valor desta citação não é simplesmente por ser de Platão, mas porque contém uma compreensão clara de dimensões opostas da vida

humana: o trabalho e o repouso. Não, porém, um repouso passivo, mas festivo. O que mais realça essas maneiras de ser do homem é a festa como culto às divindades opostas em sua simbologia. Apolo é o Deus dos poetas e dos músicos, o Deus da beleza intelectual. Dionísio é o Deus do vinho, do prazer, da sensibilidade. O Deus da alegria festiva. Aí temos a proclamação do homem que pensa e do homem que sente, do homem que trabalha e do homem que festeja. Torna-se muito interessante observar que o homem torna-se sensível à justiça e à retidão na esfera da festividade.

### O HOMEM É UM SER QUE SE MOVE

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta.

Não é só a partir de esquemas de racionalidade, nem da invenção da linguagem simbólica que o homem se diferencia do mundo animal. O movimento também, ou melhor, o significado de sua mobilidade, talvez primordialmente, abriu o processo de distanciamento do homem em relação aos demais seres vivos. Konrad Lorenz, em seus estudos sobre os mecanismos e dinamismos da evolução da vida, refere-se às diferentes coordenações motoras existentes entre os animais, em que se pode detectar os processos de alterações do movimento. A locomoção pelo passo e pelo trote parecem ser a forma de articulação mais habitual na esfera dos mamíferos. Mas eles "ainda dispõem de uma outra forma de coordenação motora, além

do passo e do trote, para se locomoverem: é o 'galope' que aparece em diversas variantes" (Lorenz, 1986, p. 34). O galope em suas várias possibilidades serve invariavelmente para os deslocamentos mais rápidos possíveis do animal. Os animais aquáticos possuem também suas várias formas de coordenação motora. Lorenz fala em natação a galope, natação ondulatória. Não faltam os movimentos em linhas retas ou sinuosas. Movimentos bruscos ou em câmara lenta. Mas toda essa riqueza de articulações da mobilidade do mundo animal parece estar exclusivamente vinculada à própria sobrevivência. Mesmo nas danças de acasalamento, muito frequentes entre os pássaros, dificilmente pode-se supor um resíduo de intencionalidade que escape aos quadros do biológico.

Segundo Lorenz, seria nos grandes recursos de articulação e coordenação motora que se instala o processo criativo abrindo espaço para as motivações intencionais. Assim, diz Lorenz, "a mais primordial de todas as artes foi provavelmente a dança, cujas formas mais primitivas, fundamentais, já se esboçam no chimpanzé" (op. cit. p. 64-65). A arte de dançar se constituiria na primeira coordenação motora que ultrapassa os quadros do meramente orgânico.

É ainda possível observar no mundo animal o aparecimento de articulações de rara complexidade do movimento sob as formas de brincadeiras. Nas brincadeiras dos animais aparece o fenômeno da simulação da vida real, em especial entre os animais caçadores. O brincar constitui-se, assim, em espaço de instauração do processo criativo. Nos vários avanços da evolução do homem o fenômeno de sua humanização apresenta-se fortemente vinculado à ampliação de sua coordenação motora e ao surgimento de intencionalidades. O movimento humano passa a ser significativo.

Greimas, em sua obra "Du Sens", mostra que a mobilidade humana torna-se significativa a partir de sua própria presença corporal. A presença do homem no mundo é uma presença expressiva, isto é, falante. A presença do

homem não pode ser apenas física, como a da pedra ou a da planta. Na análise da gestualidade natural e cultural, Greimas afirma que “o homem, enquanto corpo, está integrado ao lado de outras figuras, é forma comparável a outras formas” (Greimas, 1970, p.59). Mas é no estudo da práxis gestual que a questão se torna mais clara, pois a presença do sentido é constituída pela intencionalidade que gera as coordenações dos movimentos da gestualidade e onde se revela a instauração de uma semântica geral do movimento. Esta semântica geral se manifesta primeiramente na esfera do sagrado, posteriormente se dinamiza nas atividades lúdicas, para, em última instância, transformar-se em criações estéticas.

Tomando ao pé da letra esta posição de Greimas, parece legítimo deduzir que a visão mecanicista reduz os movimentos do homem a simples atividades motoras, desprovidas de sentido humano.

Todo movimento humano, quando nascido do dinamismo expressivo do homem, transforma-se em linguagem. Os gestos repetitivos deixariam de ser falantes para tornarem-se atividades maquinais. Na Fenomenologia da Percepção, Maurice Merleau-Ponty dedica um capítulo inteiro à abordagem do corpo como expressão e palavra (1945, p. 203). É a corporeidade que se torna palavra. É o gesto que é linguagem sem possibilidade de se desvincular o movimento gestual do significado, assim como é impossível separar a melodia dos sons em uma sinfonia (1964). Freud, na obra “Delírio e sonhos na ‘Gradiva’ de Jensen” (Freud, 1949) mostra como Norbert Hanold fica extasiado diante da imagem e dos movimentos de Gradiva, uma jovem da nobreza romana. Algumas passagens expressam perfeitamente essas possibilidades falantes da corporeidade e de seus movimentos. “Mas – lembra Norbert – neste momento mesmo ela ergueu seu corpo flexível e esbelto e ele se levantou com um movimento calmo e rápido” (p. 8). O personagem da obra Norbert confessa que “jamais vira nada mais

nobre e mais distinto que os gestos e a atitude de Gradiva” (p. 90). Mas esta mesma personagem, Gradiva, se identifica com o nome de Zoé. E Zoé significa a vida. Será a mobilidade da própria vida?

No final da primeira parte do livro encontra-se a passagem mais eloqüente da corporeidade movente. “Um sorrir malicioso e expressivo passou sobre os lábios de sua companheira, e erguendo ligeiramente seu vestido com a mão esquerda, Gradiva-rediviva-Zoé Bertgang, envolvida pelos olhares sonhadores de Hanold, com seu caminhar suave e tranqüilo, em plena luz do sol, atravessou sobre as lages da calçada do outro lado da rua” (p. 122).

A compreensão do movimento abre um campo imenso para a atuação da Educação Física, não mais restrita à visão mecânica do movimento. O próprio pensamento humano ou as atividades ditas intelectuais e psíquicas não podem ser consideradas meras funções abstratas, mas articuladas com o fenômeno da mobilidade humana. Pouco sabemos sobre os movimentos internos. Estamos reduzidos à superfície de nós mesmos. Se soubermos ouvir a fala de nossa corporeidade, por meio do código dos sentimentos e das emoções, talvez fiquemos encantados com uma paisagem de rara beleza. Já sabemos que uma imagem, uma idéia, uma lembrança, uma presença repercutem de maneira extraordinária em nossa intimidade. Nós vibramos diante das belezas. Os artistas, sem dúvida, são os que mais testemunham tais fenômenos. “Esse momento de criação – disse Manabu Mabe – é muito violento, principalmente porque pinto direto. Se tivesse um esboço prévio, então seria Mabe imitando um quadro meu. Você não colhe os movimentos de minha mão porque o momento do pensamento é outro. Temos que pensar ao pintar. Este movimento é muito delicado. Pensar e pintar” (Jornal Paulista, São Paulo, 7-5-86).

Está na hora, portanto, que no esforço de redimensionar a Educação Física e o esporte nas escolas se proponha quatro passos possíveis que garantam a efetivação das mudanças. Tais passos podem ser colocados da seguinte maneira:

- 1º) Desenvolver estudos para uma ampla compreensão da mobilidade humana em todas as dimensões em que ela pode ser articulada.
- 2º) Possibilitar a todos os indivíduos a prática de exercícios que se ajustem ao seu biotipo, para um crescimento e manutenção orgânicos de maneira equilibrada.
- 3º) Estudar tipos de exercícios compensatórios a todos os que sofrem desgastes devido à rotina de movimentos imposta pelas atividades profissionais.
- 4º) Criar exercícios corretivos aplicáveis, caso por caso, aos que possuem deficiências físicas ou se encontram em situações especiais.

Para que esses quatro passos possam ser dados com maior correção e eficiência é necessário levar em consideração a situação de cada indivíduo; só assim é possível distinguir as anormalidades do que é original e específico de cada um. Não será em função do modelo padrão comum que se pode estabelecer os desvios-padrão, mas no estudo do modelo do código genético individual. O modelo original difere do modelo padrão da espécie. Querer tratar os desvios-padrão em relação ao padrão do grupo pode levar à mutilação do indivíduo. Respeitar a individualidade não é tarefa fácil, mas é a única maneira correta de propor-lhe uma Educação Física que o desenvolva harmonicamente. Fora desta atitude, as correções podem provocar distúrbios maiores. Albert Jacquard, entre outros, defende insistentemente a necessidade da preservação das diversidades biológicas contra as homogeneizações das engenharias genéticas.

A Educação Física não pode deixar de lado as semelhanças, mas o bom desempenho de sua tarefa acontecerá quando as diferenças também entrarem em nossos projetos educacionais e esportivos. Foram, mais uma vez, os gregos que nos ensinaram a trabalhar e a pensar a partir do semelhan-

te. A padronização facilita, pois tiramos uma média das semelhanças e nos orientamos por este padrão. Assim procede o ensino em geral, embora os discursos exaltem a individualidade e as diferenças originais. Por isto os superdotados se dão mal e acabam mutilados, sob certo ponto de vista mediocrizados. Os deficientes, não conseguindo render, são inferiorizados. É assim que acontecem os grandes massacres da homogeneização.

A Educação Física, que nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina facilmente dispensável. É interessante observar que a Educação Física é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram que exatamente esses dispensados são os que mais necessitam da atenção do educador. Mas como, para alguns, Educação Física é sinônimo de determinado perfil físico e de desempenhos atléticos, parece ser normal a dispensa. Note-se ainda que em nenhum curso alguém é dispensado da História, da Gramática, da Matemática ou Línguas porque tem problemas de aprendizagem. Não há dispensa. A Educação Física deve ser indispensável.

### O HOMEM É UM SER QUE BRINCA

“O homem só se torna completamente humano quando brinca” (Lorenz, 1986, p. 63). É o que afirma Friedrich Schiller. Trata-se, portanto, de pensar o fenômeno de brincar. Podemos começar por denominar esse fenômeno de brincar com o nome latino de lúdico ou ludicidade.

Aprendemos a definir o homem pela sua racionalidade. Mas não seria possível definir o homem pela sua ludicidade? Temos assim o *homo ludens*.

Quando tentamos abordar o mundo lúdico ou o *homo ludens*, encontramos um assombroso aparato conceitual. Seria pelo estudo destes conceitos que chegaríamos a surpreender o acontecer lúdico? Talvez mais do que explicitar a ludicidade, o aparato conceitual pode ocultá-la. As distinções conceituais não nos conduzem à originalidade dos fenômenos de brincar, mas nos mostram as várias possibilidades de coordenar e institucionalizar o lúdico. Diante das manifestações do brincar humano formamos conceitos, construímos definições, produzimos categorias. A nomenclatura é vastíssima. Os critérios de classificação são de diferentes ordens. Vão desde os objetos usados, ao tempo e lugar em que se praticam os esportes, até a idade das pessoas que os praticam. Longo seria analisar todo esse universo conceitual e teórico. Precisamos encurtar o caminho.

Vamos tentar alcançar o homem brincador antes que aconteçam as classificações e as explicações teóricas. Precisamos retornar a afirmação de Schiller: "O homem só se torna plenamente humano quando brinca". Portanto, as instituições, os conceitos e as definições foram construídos sobre esta criatividade humana de brincar. Mas brincar será uma propriedade, uma faculdade ou uma capacidade do homem? Talvez seja mais correto tomar o brincar como sendo um processo criativo vinculado ao fenômeno da curiosidade e ao fenômeno das intencionalidades do homem. O brincar faz nascer o homem. No brincar o homem deixa de ser um ser vivo como os demais seres vivos. Mas os animais também, de alguma maneira, brincam. Onde acontece o especificamente humano? O brincar do homem assume um dado novo, que é a valoração dada ao brinquedo, que ultrapassa totalmente o mero biológico. Esta valoração não está inscrita organicamente. É uma invenção do homem. É o momento em que se instala o poder criador ou o

princípio da criatividade que, segundo Manfred Eigen, significa introduzir o totalmente novo. Um ato que nos dá nítida sensação de que algo novo é diferente dos demais elementos.

Neste momento talvez fosse interessante, embora indébito, reavaliar o ato criador bíblico, quando o criador faz o boneco de barro. Ou também lembrar a fábula grega que descreve a origem do homem, quando o “Cuidado”, atravessando um rio, seu olhar caiu sobre um limo argiloso. Pensativo ele tomou um punhado e começou a dar-lhe forma... A fábula prossegue, mas foi assim que os gregos conservam em sua tradição mítica a origem do Homem (Heidegger, 1938, p. 241). A ação criadora de Javé ou do “Cuidado” deve ser entendida como uma ação comandada pelos esquemas da racionalidade? Ou esse processo criador poderia ser enquadrado dentro dos esquemas criativos do lúdico? Tais perguntas podem soar como blasfêmias ou no mínimo como irreverentes. Seja como for, o que fica claro é que o processo criativo consiste em acrescer algo de novo a alguma realidade existente. Além disso, segundo Lorenz, o processo criativo do brincar não tem um objetivo pré-definido. A criatividade do brincar acontece como um “brincar à vontade”. É aqui que as perguntas anteriores ficam vulneráveis, pois supõe-se que o Ser Criador tenha agido dentro de um plano preestabelecido. Então não há mais brincadeira.

Assim mesmo podemos seguir a nossa reflexão. Ficou claro que se deixa de “brincar à vontade” quando se descobre que os objetos de brincadeira podem se transformar em ferramenta – como no caso das varas do chimpanzé de Koehler ou do papagaio de B. Franklin – a brincadeira deixa de ser um comportamento espontâneo e aleatório para tornar-se “um comportamento orientado única e exclusivamente para um objetivo bem definido. A brincadeira transforma-se, nestas circunstâncias, em um comportamento que passa a se chamar de trabalho” (Lorenz, op. cit., p. 64).

O trabalho passa com o tempo a ser a grande atividade do homem. Inicialmente como um castigo, uma condenação ou uma imposição dos deuses. Posteriormente, especialmente a partir de Marx, o trabalho passa a ser a condição de construção do homem. O dever do trabalho transforma-se em um direito de trabalhar.

O trabalho trouxe uma outra dimensão para as atividades humanas e uma nova interpretação do homem. As atividades humanas deveriam ser sempre produtivas. A ação humana não poderia deixar de acontecer aleatoriamente e ingenuamente. Quem não estabelece suas metas na organização de sua produção corre o risco de ser surpreendido por Satã, pela inutilidade ou pela frustração. As diferentes revoluções econômicas e industriais acabaram impondo critérios rígidos para as iniciativas do homem. Tudo deve ser controlado, em última instância, pela cientificidade e pela tecnologia. Tudo em função de sistemas de produção. Até o pensamento humano passou a ser incorporado às funções da praticidade e aos projetos do trabalho.

Ao longo destas transformações conceituais e especialmente práticas de encarar o trabalho, um fenômeno, embora pouco observado, acompanha as atividades do trabalho como seu oposto: a brincadeira. Brincar, realmente, tornou-se o reverso do trabalho. O brincar vincula-se à inutilidade, ao desrespeito ou à não seriedade. Por isso, tentar dizer que a ação criadora de Deus nasceu do brincar é apenas uma tentativa de blasfemar. Mas não haveria atenuante se levármos em consideração que nós somos os homens da racionalidade e do trabalho científico e técnico. E se a humanidade tivesse ficado no estágio do “brincar à vontade”?

Por que as antropologias e as teologias precisaram ser montadas com os critérios da racionalidade e da lógica causal? Será que a lógica da natureza é esta? Os Evangelhos não proclamam a necessidade de nos tomarmos como crianças? Os orientais não têm uma consideração toda especial pela idade infantil?

Estudiosos do mundo da natureza parecem abrir uma brecha na lógica matemática da natureza. Lorenz insiste em dois pontos: a questão das valorações não teleonômicas e o fenômeno do zigzaguear da filogênese (p. 111).

O monopólio da racionalidade, num primeiro momento eliminou a brincadeira das atividades sérias do homem. Depois, com o passar do tempo, resolveu absorver a brincadeira dando-lhe a seriedade das organizações do trabalho. As duas situações são mortais para o “brincar à vontade”.

Mas brincar é uma maneira de ser do homem. Foi graças à potência criativa do *homo ludens*, que surge o *homo faber*: o homem do trabalho e da técnica. Precisamos recuperar o lúdico fora destes esquemas do trabalho produtivo. Como sabermos qual a razão do banimento da brincadeira nascida do simples “brincar à vontade” e por que não pode sobreviver na cidade do trabalho?

Será a brincadeira perigosa porque ela não é uma atividade séria? Ou talvez porque ela nos leva a descobertas imprevisíveis que escapam ao controle prévio dos que gostam de ter o domínio de tudo? A recuperação do esporte, fora dos grandes esquemas do rendimento, provavelmente só acontecerá com o reencontro da ludicidade.

## O HOMEM É UM SER QUE SENTE

O mundo da sensibilidade, ao lado do mundo do lúdico, constitui-se na Segunda grande vítima das imposições lógico-rationais e dos sistemas produtivos do trabalho. Tudo o que vem da sensibilidade, segundo os princípios racionais e as leis do trabalho produtivo, torna-se um estorvo para a

funcionalidade científica e tecnológica. As vezes que é tolerada não passa de um enfeite ou decoração mais ou menos supérflua, como efeito de embalagem.

Recuperar esta sensibilidade esmagada pelas pesadas construções produtivas de nossa civilização é uma tarefa urgente e necessária, não só a cargo da Educação Física, mas de toda preocupação educacional. Mas cabe à Educação Física, em especial, assumir esse papel, pois lhe concerne diretamente.

Na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty encontramos um profundo esforço de recuperação do homem como corporeidade. Uma corporeidade movente, falante e que sente. Mas é no capítulo sobre “O sentir” que o autor busca traçar de maneira eloqüente o reavivamento da sensibilidade humana. “Meu corpo – escreve Merleau-Ponty – é o lugar, ou melhor, a atualidade mesma do fenômeno da expressão, nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, impregnadas uma da outra e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido, e, por ele, a expressão verbal e a significação intelectual. Meu corpo é a tessitura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão” (1945, p. 271-272).

Toda a compreensão da sensibilidade e da corporeidade foi perdida pelo homem. O homem aos poucos foi negando seu corpo. Deixou de ser corpo. Lentamente o homem deixou de sentir. Foi também proibido emocionar-se. A matrona espartana não podia chorar os filhos mortos pela sua Esparta. Tornar-se impassível a qualquer estímulo externo era o princípio básico da ética estoica. A impassibilidade devia ser a fisionomia do herói. Até o velho cacique Timbira, nos poemas de Gonçalves Dias, renega o seu

filho que escapou do cativo e da execução por seus inimigos mediante o choro. O homem que chora não é forte. Chorar é vergonhoso. E o velho Timbira não aceita a vida e a liberdade do filho pelo preço das lágrimas.

O cientista é a negação de todo sentimento sob a couraça da objetividade científica. Todas as emoções impedem a neutralidade e imparcialidade do juiz. Por isso o homem se esforça por não sentir para não chorar. O choro é permissível aos fracos, às crianças e às mulheres. Quanto mais imune às emoções o homem se julga com maior personalidade e mais dignidade no desempenho de suas funções. Aos poucos a nossa civilização vai destruindo as emoções. Se o homem não se emociona para não chorar, ele acaba também perdendo o riso. O homem deixa de sorrir. Não sabe mais sorrir, pois o sorrir vem do sentir e das emoções. Quando se torna um ritual não se sabe o momento de sorrir. Mas a ciência e a tecnologia não abandonaram o homem em sua tristeza, inventaram o sorriso plastificado. As plásticas desenharam traços sorridentes no rosto de quem quiser. Só não ensinaram as emoções do sorriso plástico. Por isto vemos largos sorrisos plastificados, mas poucos rostos sorridentes do sorriso emocionado.

Deve-se registrar que no mundo da sensibilidade não se excluem os valores da cientificidade e da racionalidade. Pelo contrário, as simetrias, as linhas funcionais, as estruturas lógico-matemáticas são manifestações da sensibilidade humana em percebê-las e criá-las. O que se contesta é sua exclusividade e seu monopólio. Elas não são únicas. Também não são as melhores. Podem ser mais adequadas ao trabalho produtivo, aos rendimentos, à funcionalidade instrumental e à eficácia de suas aplicações. O grande equívoco está em reduzir a imensidão do sentir humano a certas formas controláveis de sua manifestação. Existem formas de sensibilidade que escapam aos controles e se manifestam livremente.

Recuperar a sensibilidade seria, talvez, um esforço necessário que a Educação Física precisa encampar. É preciso aprender escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender aos sinais do sentir.

A educação da sensibilidade, porém, não se faz com multidões. Nem mesmo por conceitos, definições ou com teorias. Também não por encantamentos mágicos. Nem por transformações laboratoriais de químicas ou plásticas. Muito menos pelos mananciais de cosméticos. A sensibilidade não se aprende em manuais. Ela cresce existencialmente pelos quadros de valorações. Tentar escutar as vozes da sensibilidade, que habita em nós poderá ser o melhor caminho de aprendizagem. Ouvir falar, que está envolvido pela sensibilidade, poderá ser outro caminho. Os artistas, os poetas, os apaixonados, as crianças são os mestres vivos da sensibilidade. Manabu Mabe parece confirmar quando responde à pergunta: E quando o senhor sabe que a obra está pronta? “Eu sinto a hora de parar. Eu sinto isto. Não é que está completo 100%, mas sei que é hora de parar” (Jornal Paulista. São Paulo, 7 de maio de 1986).

Tornar-se um ser sensível é um processo lento, paciente e pessoal. Nada de gramáticas. Nada de dicionários. A sensibilidade precisa de um cultivo delicado e constante. Precisa da aclimatação e de alimentações. Ela se situa, em seu proceder, no lado oposto da ciência e da técnica. A sensibilidade precisa de silêncio, de escuta atenta e da observação profunda.

Esta sensibilidade, que a nossa civilização parece ter perdido, tentamos reencontrá-la nas comunidades primitivas em sua maneira de viver espontaneamente. “Além de um maravilhoso desenvolvimento dos sentidos da vista e do ouvido que lhes permite, por exemplo, indicar a um companheiro a posição do planeta Vênus em pleno dia, de escutar um rumor diferente, entre os tantos que povoam a floresta, têm um complexo de sensibilidade realmente maravilhoso. Assim, em qualquer circunstância de sua

vida ativa, mostram imediatamente toda a irregularidade insignificante, como, por exemplo, a posição de uma folha, a dobra de uma erva ou de um raminho torcido, coisas essas que para eles têm a máxima importância. Um imperceptível rasto, até no capim, indicará aos bororos a passagem de uma fera, o tempo em que passou e o sexo a que pertence” (E.B.I., Museu D. Bosco, Legenda, Campo Grande, MS, s.d.).

Com isto fica claro que o dinamismo da sensibilidade está vinculado ao contato com a natureza, mas não se dá apenas ao nível das percepções de objetos, rastos ou movimentos, mas à compreensão de valores. Esta situação nos obriga a superarmos os esquemas da civilização das ciências. Mais uma vez os raciocínios tornam-se inúteis e precisamos recorrer aos depoimentos. Mais uma vez Mabe nos socorre ao dizer: “Tenho saudades e gosto das plantas, de ver como nascem suas folhas, flores. Isto vem comigo desde dez anos. Por isto é que pinto. Veja minha vida nas telas: tem muito sentimento. Além da força, tem muito sentimento. Todo mundo pergunta. Por quê? Porque fui criado no interior, com meios rurais” (Jornal Paulista. São Paulo, 7 de maio de 1986).

A sensibilidade está adormecida em nós. A nossa educação foi sempre antiemotiva. Mas podemos recuperá-la. Segundo Lorenz, as conquistas do processo evolutivo da vida não são abandonadas, podem ficar sem funcionamento, mas são mantidas. A sensibilidade faz parte do ser humano, pode estar silenciada, mesmo sepultada, mas ela pode reaparecer. O que nos falta é quereremos despertar para as harmonias do universo. Os movimentos ecológicos podem ser uma força nesta direção. “O nosso órgão que nos fornece a sensação de harmonias precisa de uma ‘alimentação’ de grandes quantidades de dados para poder realizar sua função. Uma das tarefas fundamentais da educação é a de fornecer ao jovem em desenvolvimento uma quantidade suficiente de fatos palpáveis que lhe permitam de início perceber e valorar

o belo e o feio, o bom e o mau, o sadio e o doentio” (Lorenz, op. cit., p. 189). A escola que ensina o homem voltar a sentir é o livro da natureza. Este livro não tem apenas caracteres matemáticos, como supunha Galileu. Ele é formado de partituras de sinfonias, harmonizado com movimentos e cores. E Lorenz continua: “Não posso imaginar que uma criança normalmente dotada, a quem seja concedida uma convivência próxima e íntima com os seres vivos, vale dizer, com as grandes harmonias da natureza, venha sentir que o mundo carece de qualquer sentido”. Parece ser, portanto, muito simples cultivar no coração das pessoas a alegria pela Criação e o prazer de sua beleza. Mais uma vez Lorenz insiste em dizer que “os jovens precisam ser expostos muito mais intensivamente à grandeza e à beleza deste mundo, para que, assim, possamos evitar que se desesperem pela atual situação da humanidade” (p. 189-190).

Esse mesmo caminho, segundo o autor, deve ser percorrido para superar a dominação das drogas, do alcoolismo e da violência, na medida em que entendermos tais fenômenos como uma fuga da realidade brutal do mundo civilizado. As vivências com as grandes harmonias da natureza constituem-se em uma verdadeira imunização contra qualquer ordem de manipulação tanto emocional quanto intelectual.

É mais um desafio para a Educação Física desenvolver a sensação e a percepção das grandes harmonias. Existem infinitos tipos de harmonias. Basta observamos os diferentes tipos de harmonias musicais. O que falta é a sensibilidade de percebê-las. E percebê-las significa gozá-las, encantar-se, extasiar-se diante delas. As máquinas e os computadores podem transformá-las em decibéis, mas nunca em emoções.

Conduzir a Educação Física nesta direção é uma questão de opção e de decisão. Sem dúvida exigirá uma revisão dos procedimentos existentes na escolha de disciplinas fundamentais, de exercícios físicos e na orientação

para as atividades desportivas. O esporte brincado não seria um caminho para reencontrar muitas harmonias perdidas com os pesados regulamentos e técnicas impostas às atividades esportivas?

Neste contexto não seria bom lembrar a lágrima do ursinho, que rolou no encerramento da Olimpíada de Moscou? Um pequeno texto de Sérgio Jockimann pode nos agradar: “Para ser absolutamente sincero, a única vez na vida que me emocionei com uma Olimpíada, foi com aquela beleza de festa de encerramento que os soviéticos fizeram em Moscou. Ver aquela lágrima rolar nos olhos do ursinho me derreteu o coração. Aliás, pensei que realmente era um desperdício esfalfar aquela gente toda em competições malucas, quando o melhor era mesmo a festa. Dependesse de mim, acabávamos com todas as disputas e resumíamos a Olimpíada num tremendo festão, transmitido para o mundo inteiro. (...) Fariam melhor para o entendimento entre os povos do que esses monstros dopados, que a cada dia que passa se parecem menos com seres humanos” (Jornal Folha da Tarde. Porto Alegre, 10 de maio de 1986).

Mais do que racionalidades, a escola e a educação precisariam cultivar a grandeza da alma de uma Cora Coralina, que contemplou e cantou as trepadeiras sem classe, as ruas estreitas e as calçadas irregulares, os cochichos das mulheres e das casas encostadas. E por que não reviver o “Luar do Sertão”, de Catulo da Paixão Cearense, quando denuncia:

“A gente fria  
desta terra  
sem poesia  
não se importa com esta lua  
nem faz caso do luar.  
Enquanto a onça,  
lá na verde capoeira,

leva uma hora  
inteira,  
vendo a lua,  
a meditar”.

O cultivo desta sensibilidade nas escolas provavelmente não contribuirá para construir grandes fábricas, nem produzir grandes lucros. Da mesma maneira não contribuirá para construir arsenais de armas, nem revelará muitos atletas para as olimpíadas e para os “podiums” de coroamento. Outras grandes renúncias de vitórias e triunfos em rendimentos e em campeões. Mas poderá contribuir para criar uma paisagem mais humana, com mais paz e bem-estar. O professor de Educação Física e das práticas desportivas, mais do que saber técnicas e estratégias, precisará saber brincar. Mais do que assumir a fisionomia de um comandante ou treinador, precisará inspirar-se na arte e nas orquestras.

## DIAGNÓSTICOS METODOLÓGICOS E ANTROPOLÓGICOS DO LÚDICO<sup>1</sup> (uma pesquisa não-formal)

Mais do que apresentar conclusões e soluções, pretendo expor algumas reflexões sobre certos aspectos que, no meu entender, são altamente significativos no Esporte para Todos. Tratam-se de alguns diagnósticos metodológicos e antropológicos decorrentes de um trabalho iniciado, há alguns anos, primeiramente na Educação Física, depois no Esporte Escolar, e, por fim, no Esporte para Todos.

Essas reflexões, no início, foram ameaçadas por uma imagem negativa da Educação Física e do Esporte incorporada desde os tempos da escola primária. A Educação Física resumia-se em minha lembrança como um conjunto de exercícios específicos de ginásticas vinculados aos ensaios de marcha para os desfiles das datas cívicas. O esporte era praticado como uma luta competitiva entre séries ou escolas. Cada um com a idéia fixa de que o

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de EPT. Campo Grande – MS, 1986.

único sucesso do esporte era a vitória. A derrota não seria só uma derrota esportiva, mas uma derrota muito mais ampla que abrangia valores pessoais, às vezes familiares e da escola ou grupo. Por isso tudo, ou quase tudo, era legitimado. Mentir, agredir ou brigar. Era uma legítima guerra em que, felizmente, o espírito infantil superava os efeitos rapidamente.

No momento em que fui solicitado a trabalhar, embora informalmente, na área de Educação Física, estas imagens reavivaram-se em mim. As minhas primeiras reações de imediato tomaram uma direção na qual a Educação Física não tinha muito sentido ou função na vida humana. No caso específico da escola, parecia-me claro que a Educação Física mantinha uma vinculação direta com as ideologias totalitárias, em particular ao movimento militar de 64, e, como não podia deixar de ser, aos movimentos nacionalistas do nazismo e do fascismo. E pensava que uma vez o país voltando à normalidade democrática, a Educação Física perderia sua obrigatoriedade. Na universidade simplesmente desapareceria, com exceção dos cursos específicos. Na escola em geral a Educação Física ficaria reduzida a uma quase total insignificância. E, como arremate, imaginava uma diminuição global do mercado de trabalho para os egressos do curso de Educação Física. Foi o meu primeiro engano. Felizmente, um grande engano.

O contato e o envolvimento com as problemáticas da Educação Física e das práticas esportivas escolares, aos poucos, mudaram meu pensar e confirmaram o meu engano. As preocupações e os questionamentos dos profissionais da área da Educação física mostravam uma visão de um novo e grande espaço, onde as atividades da Educação Física e as práticas esportivas deveriam construir uma nova paisagem humana, abrangendo o indivíduo, a escola e a sociedade.

Descobri, em pouco tempo, que na área de Educação Física não havia apenas pessoas que cultivam agilidades e resistências, que se preocupavam com performances e rendimentos, com destrezas e velocidade, com

músculos e energias. Também não se falava apenas de atletas e campeões, de competição e vitória. Lá encontrei gente angustiada, preocupada e empenhada em formular questões básicas que conduzem às raízes das atividades educacionais e do sentido das atividades esportivas. Perguntavam-se sobre o valor educativo e cultural do esporte, da competição, dos eventos e das organizações esportivas. Os currículos passavam por severas análises. Os conteúdos da disciplina de Educação Física no segundo grau eram profundamente questionados. Buscava-se descobrir o papel da Educação Física no projeto educacional, em relação ao pessoal, ao escolar e ao social. Na Educação Física encontrei um fórum de debates em que se levantavam questões sociológicas, filosóficas e políticas junto com questões de biomecânica, motricidade e técnicas esportivas. A reflexão filosófica estava sendo praticada, não havia necessidade de convocar filósofos. Lembrei-me então desta passagem da *Crítica da Razão Tupiniquim*: “O filósofo brasileiro, capaz de vôos mirabolantes no tempo e no espaço, capaz de pensar o século XIII ou as cosmovisões européias, não é capaz, pela armadura na qual se encontra, de enxergar um palmo diante do nariz. Este mesmo ‘pensador’ não é capaz de cobrar um escanteio ou dançar um samba” (Gomes, 1979, p. 17). Era uma lição.

A problemática levantada pelos responsáveis da Educação Física os transformava em sociólogos, antropólogos ou filósofos da Educação Física e do Esporte. Isto se constituiu, para mim, num desafio. Talvez uma provocação. No fundo, uma humilhação. Decidi assumir o compromisso, melhor, vestir a camiseta e entrar no jogo, o jogo do estudo, da reflexão e da pesquisa. Restava saber quais regras seguir para estudar, refletir e pesquisar o mundo da Educação Física e do esporte, ou o mundo humano do movimento e do lúdico.

## POSSÍVEIS CAMINHOS DO PESQUISAR

As questões já estavam colocadas. Os objetivos mostravam-se claros. Questões e objetivos tinham a mesma exigência, a de colocar a Educação Física e o esporte no lugar adequado no contexto da educação e da vida de cada um de nós, seja no universo escolar, seja no mundo social.

Era preciso encontrar e percorrer os caminhos, os corretos caminhos da pesquisa que conduzem às fontes do movimento humano e de suas manifestações esportivas para encontrar as chaves de possíveis respostas ou soluções. Entrar, porém, num mundo estranho e desconhecido, seguir os caminhos da Floresta segundo Heidegger, aumenta o nível de riscos. Torna-se quase uma aventura. Seria uma intromissão?

Falar em pesquisa, além disso, é pronunciar uma palavra toda poderosa, talvez mágica. Ela aponta, de um lado, para um mundo de incógnitas; do outro ela exige um aparato metodológico rigoroso. No acoplamento do mundo das incógnitas com as regras metodológicas, a pesquisa faz surgir a figura solene do pesquisador. Um indivíduo dotado, possivelmente, de razão universal, imunizado, presumivelmente, pela imparcialidade científica, que se torna capaz de garantir os novos avanços da ciência, de trazer as soluções para os problemas cognitivos do homem; características que o tornam credor de promissores investimentos.

Os caminhos desta maneira de pesquisar pareceram-me intransitáveis para o tipo de reflexão filosófica que eu era capaz e queria desenvolver. Mais uma vez lembrei-me da obra de Roberto Gomes, a *Crítica da Razão Tupiniquim*, quando diz “No Brasil o falar, o escrever, o pensar, vieram a ser as coisas mais formalizadas e rígidas que se conhece. (...) Sempre que se trata de realizar uma atividade cultural – apresentar uma aula, discursar, escrever um livro, pensar – o brasileiro sério mergulha num terno e gravata” (Gomes, op. cit., p. 17). Perguntei-me se adotar princípios teóricos e complexos meca-

nismos metodológicos não seria, de alguma forma, vestir de terno e gravata a reflexão filosófica, sua imaginação e sua força criativa? Mas seria possível desenvolvê-la com outras regras de pesquisa? Impõe-se buscar outros caminhos para se obter novas visões e seguir outros processos criativos.

Como conseguir isto? A pesquisa científica não é uma via de mão única? A pesquisa, como é vista hoje, ou é científica e, portanto, válida, ou não é científica e, portanto, inútil. Pesquisar fora das regras científicas apresenta-se como uma tarefa pouco aceita, ou mesmo ridícula até se falar em tentar. Sua validade e credibilidade estariam *a priori* comprometidas. Ainda que os resultados fossem válidos, nunca seriam creditados a esse tipo de pesquisa, mas ao acaso. Apesar de tudo isso, talvez, valesse a pena correr o risco e assumir o ônus da aventura.

Querer pesquisar fora da cientificidade não é tudo. Onde encontrar os indicativos dos novos caminhos? Por que não começar pelo que está mais perto? Uma observação atenta da própria tarefa de pesquisar tentando apañhar o dinamismo que a desencadeia pode oferecer alternativas possíveis. Vejamos, a pesquisa é uma tarefa humana. E pelo que se sabe o homem sempre investigou. Então, o que leva o homem a investigar? Que dinamismo ou energia haverá no processo criativo da pesquisa? O senso comum parece aceitar que a pesquisa nasce de uma curiosidade. É diante da dificuldade do desconhecido que a investigação segue os impulsos da curiosidade.

Pesquisar é querer saber, querer compreender, querer explicar o desconhecido. Mas estas preocupações sempre acompanharam o homem, talvez constituem o humano, especificamente humano, do homem. Se, de um lado, o homem sempre pesquisou, do outro lado a História mostra que os métodos, ou os caminhos, seguidos para satisfazer os objetivos da curiosidade não foram sempre os mesmos. Com isso se conclui, e a História confirma, que a pesquisa científica foi uma criação tardia, muito recente mesmo, no

processo evolutivo do saber humano. Nenhuma novidade há em dizer que o homem viveu muito tempo sem ciência e sem as verdades científicas. Muitos problemas foram resolvidos eficientemente pelo homem sem as metodologias lógico-matemáticas. Culturas e civilizações prosperaram sobre a face da Terra sem a tecnologia científica. É lícito, portanto, concluir que existem outras maneiras legítimas de pesquisar, embora não legitimadas cientificamente. Existem outras verdades muito humanas, embora não científicas. Mas seria involuir, ou num mesmo processo regressivo recuperar e praticar metodologias de investigação anteriores ou fora da ciência? De que maneira colocá-las em prática na Educação Física e no esporte? Observando a matéria-prima sobre a qual se constituem a Educação e o esporte, talvez seja possível encontrar a resposta tão procurada.

O movimento humano é um fenômeno ainda bastante desconhecido sob os aspectos que fogem ao controle das medições técnico-científicas da biofísica e da biomecânica. As possibilidades do jogo também são muito mais amplas do que pensamos. Alguns cientistas, filósofos e pensadores da teoria da evolução da vida mostram que o jogo é um processo criativo e se torna uma maneira visível, possivelmente a primeira, de pesquisar e investigar. Novamente a história dos inventos científicos revela que muitas descobertas, valiosas descobertas, aconteceram graças a brincadeiras inocentes. Apesar de ser verdadeiro o fato de que certas descobertas ocorreram ocasionalmente enquanto alguém brincava, apenas é referido como um acontecimento curioso e pitoresco. Nunca se aceita uma vinculação direta entre a brincadeira e o resultado da invenção. O que significa dizer que a brincadeira nunca terá foros de metodologia de pesquisa.

E como será possível admitir o jogo como um método de pesquisa? Se exigirmos do jogo que assuma os procedimentos da pesquisa científica, sem dúvida isto nunca será possível. Apesar disto, parece legítima a tentativa de aceitar as atividades lúdicas como processos criativos e de investigação.

Para Henri Lefebvre (1969, p. 70), a atitude curiosa é o dinamismo do desejo humano de conhecer. Curiosidade manifesta, segundo ele, desce a tentação dirigida à Eva pela serpente no Éden. E tal curiosidade levou a comer o fruto da árvore do Conhecimento do Bem e do Mal (p. 70). Konrad Lorenz (1986, p. 63), por sua vez, afirma que o “comportamento curioso, já ao nível dos animais, dificilmente pode se distinguir do jogo”. Com o apoio de Lefebvre e Lorenz parece que os novos caminhos procurados estão se delineando. A esta altura, creio eu, torna-se lícito sustentar dois pontos básicos.

Em primeiro lugar pode-se enunciar que a curiosidade está na raiz de toda a investigação. Esta curiosidade investigadora confunde-se com o homem. A pesquisa científica é apenas a maneira lógico-matemática de regar a curiosidade. Em segundo lugar pode-se aceitar que o comportamento curioso se concretiza como jogo. Deduz-se disto que o jogar ou o brincar também são maneiras a-lógicas de investigar e de “regulamentar” a curiosidade.

Será, exatamente, a partir deste segundo ponto que se torna viável encontrar as possibilidades de uma investigação fora das exigências lógico-matemáticas. Afirmar que a pesquisa está ligada a processos criativos ou à invenção científica nada acrescenta de novo ao que todos admitem. É dizer o óbvio. Mas afirmar que a brincadeira ou o jogo, também, vinculam-se aos processos criativos e a descobertas científicas, sem dúvida, é exagero. Provoca, até, expressões deste teor: “Bom, é preciso distinguir”. “Não é bem assim”. “Depende do que se entende”. Mas o que dizer ou o que pensar quando Konrad Lorenz, Prêmio Nobel de Medicina de 1973, escreve: “A íntima ligação que existe entre a pesquisa e o jogo jamais se me tornou mais clara do que naquele feliz verão quando Niko Tindbergen veio a Altenberg, quando então brincamos com o comportamento do ganso cinzento a rolar os seus ovos, sobre o qual a seguir apresentamos um trabalho científico” (Lorenz, op. cit., p. 63). A invenção do pára-raios, lembra o próprio Lorenz, aconteceu

quando o diplomata Benjamin Franklin, brincando com seu papagaio (pipa ou pandorga) num dia de tempestade, percebeu faíscas saltando da linha úmida. Tanto Lorenz e Tindbergen quanto Franklin não estavam se comportando de acordo com a seriedade dos métodos científicos lógico-matemáticos, nem com objetivos científicos. Um não estava pesquisando nem os raios e, muito menos, pensava no pára-raios. Os outros não tinham nenhuma preocupação explícita e *a priori* estabelecida de produzir um trabalho científico sobre os gansos.

Muitos outros casos semelhantes podem ser lembrados. Gostaria de citar duas atitudes, nada científicas e pouco metodológicas, mas que parecem constituir-se em procedimentos viáveis de investigação. Rubem Alves, embora não garanta a veracidade do fato, escreve a seguinte história: “Kakulê, cansado de lutar com o problema da organização molecular do benzeno, estava um dia fumando um charuto, frente a uma lareira, descansando. Repentinamente, do charuto saiu um anel de fumaça, e foi isto que produziu o estalo: os átomos de carbono não se organizam linearmente, formam anéis” (Alves, 1981, p. 147). Aí estava mais um avanço da Química, sem o aval do método científico obrigatório para se pesquisar em Química. Não havia, tampouco, um objetivo *a priori* estabelecido. E para concluir o segundo fato, Erico Verissimo literariamente escreve: “Roma me ensinou que a melhor das viagens bem podem ser as caminhadas que o turista faz sem rumo certo pelas ruas – sem mesmo olhar plantas ou mapas – parando para ouvir diálogos, ver até onde vai, por exemplo, o bate-boca entre os condutores de dois automóveis que acabam de chocar-se” (Verissimo, 1975, p. 18).

Kakulê e Verissimo, se não tiveram uma atitude explícita da brincadeira, pelo menos foram guiados pelos elementos fundamentais do brincar, o espontâneo e o não-apriorístico. Em nenhum dos casos expostos há o objetivo de descoberta científica, a intenção do fazer ciência, ou de procurar alguma coisa, qualquer que seja.

Pode-se agora propor o ensino da brincadeira como pesquisa em nossas aulas? Em nossa escola, filha da “epistheme” grega, da cientificidade moderna e dos métodos lógico-matemáticos contemporâneos, nunca. Ainda a brincadeira não poderia ser ensinada em aula, pois o brincar não se ensina. Cada um brinca. Não será o ensino do brincar que valoriza a brincadeira. Mesmo se a escola não pode adotar o jogo e a brincadeira como métodos de investigação, estes continuam proporcionando descobertas e presenteando as ciências com avanços memoráveis. O espontâneo e o casual continuam reservando aos cientistas agradáveis surpresas.

Será nessas fontes pouco ortodoxas que vou tentar buscar subsídios para olhar o fenômeno, chamado de “Esporte para Todos”, e que tem a sigla (EPT). A intenção é de quem olha por olhar, de quem joga por jogar, de quem procura nada e tudo. Este trabalho é a síntese dos tateios, dos ensaios, dos olhares olhados, das jogadas simplesmente jogadas, das buscas, onde o tudo e o nada podiam acontecer. Mas tudo isto já aconteceu. O escrito é um material expurgado, selecionado, segundo critérios assumidos, talvez, não de caráter lógico e sem exigências do rigor. Tudo aconteceu seguindo os passos do caminhar. O Esporte para Todos foi entendido como um laboratório vivo de pesquisa. Ele, de maneira peculiar, pareceu-me oferecer o espaço onde se pode aplicar os dois métodos de pesquisa: a pesquisa séria e a brincadeira.

## IDENTIFICAÇÃO DO EPT

### A institucionalidade

A própria expressão “Esporte para Todos” revela sua primeira institucionalidade, Esporte. O conceito esporte, o que diz o que entendemos por esporte? Quais são as atividades humanas que merecem o nome de

esporte? Uma atividade esportiva será sempre esportiva? E todo o aparato conceitual que circunda o Esporte. Jogo, esporte, desporto. Formal, não formal, informal, etc., tudo isto já estabelece conteúdos, delimita atividades, define procedimentos, impõe classificações. O que significa ao mesmo tempo identificar o tipo de instituições surgidas neste contexto. Todos, como explicitar a totalidade. Os matemáticos, com toda sua seriedade e rigor, não ficam menos confusos que os filósofos diante do conceito do todo. Não definir a totalidade, penso eu, pouca importância tem no caso. Mas como atingir a todos com o esporte? E aqui, sim, vejo ameaçada a instituição do EPT, caso não realize o que seu nome diz.

O Esporte para Todos é muito mais que um conceito ou uma sigla. Ele tem uma história. É uma organização jurídica, cultural e social. Os poderes públicos criaram departamentos, secretarias e coordenações. Muitas são as promoções a nível municipal, estadual ou nacional. Congressos e cursos discutem o EPT. Investimentos e dotações orçamentárias são aplicadas para o desenvolvimento do Esporte para Todos. A Literatura rapidamente se avoluma sobre as mais variadas questões que envolvem o EPT. A institucionalidade do Esporte para Todos pode ser passível de várias compreensões.

### Três compreensões do EPT

#### *Compreensão de caráter sociológico*

O movimento denominado “Esporte para Todos” deve ser entendido, segundo princípios elementares da Sociologia, dentro do contexto geral da Civilização Industrial. Tratar-se-ia, neste caso, de um fenômeno cultural entre outros fenômenos culturais de nossa época e para a nossa época.

Foi a partir da segunda metade deste século que surgiram com grande destaque os movimentos de massa ou de cultura de massa. O EPT, portanto, deve ser caracterizado sociologicamente como um destes movimentos. Ele surge sob a inspiração da sociedade constituída pelas ciências e pela tecnologia, onde se instalam, precisamente, as grandes manifestações humanas de massa. Novos espaços e novos horizontes se abrem ao homem. A produção em série. Os trabalhos ou tarefas especializadas. A economia e o comércio diversificados. Os grandes partidos populistas. Tudo parece apontar para a multidão e a massificação.

Essa cultura de massa apresenta-se como democratização da universidade, entendida como uma abertura dos portões universitários a toda sociedade, mesmo que não se tornem universitários. Sob este princípio criaram-se os movimentos denominados de cultura popular. Buscava-se criar uma cultura par o povo. Os benefícios da cultura superior, reconhecida como cultura burguesa – literatura, teatro, música, artes plásticas – deviam ser colocados ao alcance do consumo popular. Os meios de comunicação tornam-se meios de comunicação de massa. A eles caberia se transformar nos grandes instrumentos para divulgação da cultura popular. O EPT, visto sob este prisma, deveria colocar o esporte, até o esporte das elites, como uma atividade ao alcance de todos. O aumento da escolaridade, a especialização profissional, a cultura popularizada, seriam completadas pela prática esportiva como uma atividade de todas as camadas sociais. Trabalho, conhecimento e lazer constituiriam o pleno desenvolvimento do cidadão da era das ciências e da técnica.

Tal compreensão do EPT como um movimento de massa parece receber um reforço muito forte pelo alto desenvolvimento tecnológico alcançado na esfera dos meios de produção. As máquinas num ritmo acelerado estão ocupando o lugar da força e do trabalho do braço humano. O homem

vê crescer sua liberação para o lazer. Torna-se uma opinião, cada vez mais crescente, que nossa sociedade caminha para uma cultura do lazer. A tecnologia, liberando o homem do trabalho, aumentaria automaticamente suas horas disponíveis para outras e novas ocupações. O EPT seria o promotor das alternativas possíveis para se preencher esses espaços vazios de ocupações laboriosas. Com esta missão o EPT ultrapassa as dimensões sociológicas de suas funções para assumir um papel de alta densidade ideológica e política. O EPT não é apenas uma resposta de ocupação para as horas de lazer, ele não é uma simples satisfação das necessidades do lazer. A sua compreensão vai muito mais longe.

#### *Uma compreensão ideológica*

O pensamento filosófico contemporâneo desenvolve de maneira acentuada uma atitude de denúncia e de desmascaramento. Procura-se denunciar as falsas consciências que dominam os indivíduos e as comunidades humanas. Marx, Freud, Nietzsche, são considerados, segundo Paul Ricoeur, os três grandes mestres do método da suspeita que se manifesta no desmascaramento da ingenuidade das consciências (Ricoeur, 1965, p. 40).

Na aplicação destes métodos de desmascaramento ao domínio do EPT procura-se denunciar as ideologias que se ocultam atrás do mesmo. Busca-se detectar interesses e intencionalidades segundas. O esporte pode ser, apenas, um verniz destes interesses e intenções. Assim o EPT não passaria de uma manobra dos poderes dominantes. Ainda mais, um instrumento de nova alienação, ou da manutenção de alienações antigas, para ocultar os verdadeiros problemas sociais. Torna-se necessário, portanto, desmascarar os mecanismos ideológicos que fazem do esporte uma distração alienante, um novo ópio do povo ou um novo circo. O EPT pode ser uma maneira de manter a luta de classes, reafirmando as diferenças sociais. A divulgação publicitária do EPT, pregando uma identificação popular com a imagem do

atleta campeão, cria a figura do novo super-herói, como ilusão de libertação individual e de ascensão social. Os atletas constituem uma nova casta, habilmente manobrada pelo poder econômico e político dominante.

O EPT, sob o ponto de vista econômico, seria reduzido a um vasto espaço de produção e de consumo de mercadorias. E, sob o ponto de vista político, uma promoção da força da ideologia dominante. As promoções como maratonas, rústicas, circuitos de toda ordem, gincanas, etc., transformar-se-iam numa imensa tela viva de publicidade para os interesses econômicos das multinacionais, ou numa grande vitrine para os políticos.

#### *Uma compreensão radical*

Parece-me não ser suficiente permanecer nesta compreensão sociológica, nem continuar ao nível das caracterizações conceituais e culturais do EPT. Com isto não se minimiza tais estudos, pelo contrário, a compreensão sociológica torna-se necessária para ampliar e fecundar qualquer interpretação do Esporte para Todos.

A compreensão ideológica com suas denúncias desmistificadoras, embora sejam fundamentais, também, no meu entender, não podem ser constituídas na razão última da compreensão do EPT e do esporte. A consciência crítica, verdadeiramente, evita que sejamos manipulados e nos proporciona condições para que não nos transformemos em manipuladores ou instrumentos de manipulação a serviço de terceiros. Entendo com isso que a compreensão sociológica e a compreensão ideológica só serão eficazes para renovar a Educação Física, e instaurar uma nova política do esporte escolar e social, se conseguirmos compreender as raízes que sustentam as atividades esportivas e todas as suas instâncias institucionais. Será o sentido lúdico a raiz de toda atividade esportiva? Como o lúdico se vincula ao antropológico?

## A FENOMENOLOGIA DO LÚDICO

Penso que será pelos caminhos do LÚDICO que se pode encontrar as dimensões do humano e, assim, alcançar as raízes antropológicas do esporte em geral, e do EPT em particular. Esta posição fica reforçada por Friedrich Schiller ao afirmar que “o homem só se torna completamente humano quando brinca” (Lorenz, 1986, p. 63). Para realizar esta ambição será preciso abandonar as definições e as conceituações e mergulhar nos comportamentos, nas atitudes imaginando surpreender o lúdico, já que Buytendijk nos diz que “o jogo sempre aparece como um comportamento” (Gadamer-Vogler, 1977, p. 63). Investigar, portanto, seguindo as regras da brincadeira, implica envolver-se e participar diretamente nos acontecimentos porque “para se entender o jogo deve-se tomar parte, a compreensão está na experiência” (Marcuse, 1967, p. 90). Desta maneira pretende-se captar o lúdico no seu acontecer, na medida em que se faz parte integrante deste acontecer.

Nenhum esforço será feito aqui para definir ou conceituar o lúdico. Pelo que já foi exposto parece legítimo afirmar que o lúdico não é conceituável. O lúdico situa-se na esfera do simbólico, ele é um modo de comportamento, o que significa dizer que é uma valoração, um sentido, uma intencionalidade do homem. Os conceitos podem, quando muito, alcançar determinados comportamentos percebidos como lúdicos. O que fica claro que comportamento e lúdico não coincidem, embora sejam inseparáveis. O comportamento, é bom insistir, é o lugar onde o lúdico se manifesta. Podemos, portanto, observar os comportamentos, e, pela maneira como eles acontecem, conseguimos sentir o lúdico, mas não conceituá-los, pois o “o objeto lúdico”, escreve Buytendijk, “nunca possui o caráter de um ‘objeto’, ou de uma ‘coisa’” (Gadamer-Vogler, op. cit., p. 68).

Essa compreensão do fenômeno lúdico nos conduz, obrigatoriamente, a buscar, na história de nossa bagagem cultural, os comportamentos, nos quais o lúdico se manifesta. Tal trabalho torna-se delicado porque as atitudes individuais ou coletivas vividas ludicamente variam de indivíduo para indivíduo, de uma comunidade para outra ou entre diferentes culturas. Cada cultura, em cada época consagra maneiras próprias, às vezes exclusivas de concretizar o lúdico. Tanto em relação às manifestações corretas quanto às patológicas, do lúdico. O lúdico, portanto, só seria detectável nesta concretude comportamental e histórica.

Neste levantamento de nossa herança cultural lúdica parece logo de início ser possível traçar um certo quadro geral da fenomenologia do lúdico. Nos diferentes momentos históricos aqui expostos é possível observar que o lúdico aparece como “a outra coisa”, o outro lado, o que está além, de fora de uma situação, entendida esta como sendo a parte principal ou centro. O lúdico, assim, não se coloca no centro do cenário das atividades humanas. Acontece em outra dimensão. Diz Buytendijk, “o jogo é a atividade finita na dimensão mágica” (Gadamer-Vogler, op. cit., p. 68). O lúdico acontece sob os fluidos da magia. Ele é diferente. O secundário. O dispensável da vida. Sem dúvida o lúdico não é entendido, nem vivido como o elemento principal. É apenas um momento extra. Um acréscimo. Quase uma recompensa.

Na observação do lúdico, na medida em que ele é o outro lado, pode-se apresentá-lo, em nossa tradição cultural, como um oposto. É algo que se opõe a uma outra realidade. Mas esses opostos não coincidem em nossa civilização ocidental. Aqui vou sintetizar e expor apenas dois momentos diferentes onde esta oposição se manifesta.

## 1 - Logos versus aisthesis

Desde a tradição mítica grega o lúdico é visto como um fato estranho, mágico. O lúdico parece acontecer, preferencialmente, nas esferas das divindades, fora dos esquemas dos “Logos” e, mesmo, diferentemente do cotidiano. A energia lúdica se dá nas emoções ou na excitação dos sentidos, o lado não racional, em outras palavras, o lado não “sério” do humano.

São os rituais dionisíacos que realçam o valor da sensibilidade vinculada às práticas esportivas e festivas. A mitologia grega, ao mesmo tempo que estabelece a vinculação da sensibilidade com a manifestação lúdica, nos rituais dionisíacos a opõe aos valores “espirituais”, mais nobres e elevados do homem. Apolo torna-se o símbolo desta parte espiritual, ou superior, do homem. Apesar de ser um deus aventureiro, Apolo é sempre visto como inteligente, perspicaz e astuto. Vive entre as musas, inspiradoras dos poetas e dos músicos. É bom lembrar que a poesia e a música constituíam, nos tempos homéricos, os grandes valores superiores do homem. É neste contexto que deve ser entendido o homem apolíneo, voltado para as camadas mais nobres do homem, mesmo depois que a poesia e a música foram substituídas pela Filosofia, privilegiando as realidades inteligíveis e cognoscíveis.

As dimensões da sensibilidade têm em Dionísio o símbolo máximo dos prazeres dos sentidos ligados a atividades lúdicas, ao divertimento e às festas. Os rituais ao culto de Dionísio revelam uma intenção explícita de provocar uma superexcitação da sensibilidade, inclusive com o uso de alucinógenos, o que garantia entrar em contato com o divino. Um contato que não se dá pelos limites de normalidade do homem. O primitivismo original desses rituais foram “civilizados” pelos gregos e romanos, pelos cultos a Dionísio ou a Baco, como deus do vinho, ou seja, o inspirador da sensibilidade, raiz do prazer e do divertimento (Canevacci, 1984, p. 62).

A tradição judaico-cristã condena a sensibilidade e o prazer sensível para a área do pecado e na medida que o lúdico estava vinculado às festas dionísias ou bacantes, também ficou na linha fronteira do país pecaminoso.

A nossa lembrança, hoje, mantém uma imagem destas festividades dionísias como orgias desregradas, patologias do prazer e anomalias da sensibilidade. Assim, toda manifestação de sensibilidade aparece com a cor do pecado, e deverá, portanto, ser vigiada e controlada para que não se torne uma fonte de depravação. O lúdico que aparece nesta perspectiva pagã, com uma forte vinculação aos sentidos, só será reconhecido se ascender às esferas do espiritual ou do intelectual. Nesta área Freud pode nos fornecer muitos dados que possam orientar um estudo mais aprofundado sobre a questão, o que poderá ser objeto de um próximo estudo.

## 2 - Trabalho Versus Lazer

O lúdico, em nossos dias, parece estar sujeito à oposição trabalho/lazer. O lúdico, o jogo ou o divertimento se dão na área do lazer. Não deve ser gratuitamente que o EPT traçou o primeiro mandamento de seu decálogo sob os auspícios do lazer. Com isto se teme a impressão que, de fato, o EPT é uma proposta de cultura do lazer. É certo, também, que o Esporte para Todos, em suas promoções, privilegia os momentos de lazer e como formas de lazer.

O trabalho é visto como uma atividade séria, responsável, produtiva. As atividades do trabalho teriam sempre uma meta a atingir obrigatoriamente, e já preestabelecida. O trabalho busca o rendimento, transforma-se em produtos e visa o lucro ou a subsistência. O trabalho se desenvolve no âmbito do mercado e como mercadoria. E dentro das teorias econômicas, tanto de ideologia capitalista quanto comunista, o trabalho representa a atividade fundamental do cidadão. O trabalho não é só um dever, mas se tornou um direito.

O lazer é colocado como o lado oposto do trabalho. No trabalho o indivíduo deve seguir as técnicas e os objetivos propostos pelo tipo de atividade. O lazer ao contrário, é o espaço livre, disponível, entregue à vontade de cada um. É neste espaço que hoje fazemos acontecer o lúdico e onde os momentos livres são transformados em jogo, pois o jogo, segundo Huizinga, é uma ação ou ocupação livre. O lúdico, portanto, na civilização da ciência, concretizar-se-ia nas atividades do lazer, onde não há fins lucrativos – ou não deveria ter – nem preocupações com resultados e rendimentos.

Hoje, nos diferentes movimentos de humanização, especialmente nas áreas urbanas, fala-se em áreas de lazer, praças, jardins e ruas. O espaço do lazer não é tudo, pode ser um começo. Não será um começo errado? Não seria mais correto começar pela valorização do lazer como requisito fundamental da vida de cada um? Digamos uma educação para o lazer. É certo que na hora dos conflitos entre o trabalho e o lazer, seja em relação ao indivíduo ou ao social, a parte sacrificada será sempre o lazer em favor do trabalho. O lazer aparece, em última instância, como um espaço a serviço do trabalho.

Repensando as dimensões do lúdico, talvez seja possível um dia tentar trabalhar ludicamente. Nas escolas já se ensaiou aprender ludicamente.

## A HORA DOS DADOS

A vida e o dinamismo do esporte, entendido nas suas mais variadas formas, coloca-se aparentemente na dimensão humano do lúdico. Da mesma forma como a ciência é vinculada à esfera do racional. Com isto pode-se dizer que o lúdico é uma das tantas possibilidades de o homem manifestar-se.

Qual a importância do lúdico? Como desenvolvê-lo? São problemas de nossa escolha e de nossas decisões.

A escolha parece difícil devido ao monopólio exercido pela inteligência racional na hora da decisão. Nós somos habituados a pensar, a analisar e decidir tudo sempre sob os preceitos da racionalidade. Dificilmente empinamos pipas. Poucas vezes observamos as brincadeiras dos animais. Até as nossas opções lúdicas têm que ser feitas em nome do racional. A lógica do “porque sim, porque não”, “porque gosto ou porque quero” perderam-se na infância.

Maria Daraki, em seu artigo “Repensar o Projeto Antropológico” (Daraki, 1984, p. 49-71), tenta mostrar que as estruturas racionais são criações da própria inteligência humana. Entender racionalmente é uma invenção grega. E tornou-se, no Ocidente, toda poderosa e excludente. A razão é soberana.

No desenvolvimento do Esporte para Todos podemos querer, exatamente, que as atividades desportivas propostas à comunidade devam seguir os princípios da ciência e da técnica, conforme os preceitos da racionalidade. A vontade pessoal ou a disposição e o gosto de cada um poderão nada valer. Dentro desta perspectiva podemos acentuar os mesmos procedimentos adotados no esporte de alto rendimento, respeitando, talvez, as circunstâncias. Os esportes oficiais e formais teriam prioridade.

Pode-se, sob outro ponto de vista, proporcionar com as promoções do EPT um espaço à manifestação do lúdico em que a disposição e os gostos individuais ou grupais são respeitados, as regras pouco interessam, o rendimento é secundário. Os esquemas do racional ou do formal são esquecidos. É o momento de brincar. De fazer do brinquedo um processo criativo de alegria e bem-estar. O importante é sentir-se livre e liberto.

O importante é desenvolver atividades lúdicas. Quais? Aquelas que se escolha ou se cria. E quando não conseguimos saber o que é o lúdico ou o que é brincar podemos seguir o conselho de Buytendijk, que nos recomenda lembrar o tempo que brincávamos quando crianças. Aqui, provavelmente, será preciso deixar de lado as ciências e as técnicas do esporte e dar prioridade ao desenvolvimento da sensibilidade. A sensibilidade tão irracional e tão pecaminosa. Mas é na sensibilidade que emerge a compreensão do outro. Um jogo, diz Buytendijk, é a compreensão. Sabemos que a racionalidade explica o homem. Mas é o coração e a sensibilidade que possuem o dinamismo da compreensão humana. Como a dor é o sinal ou o aviso de que alguma disfunção orgânica nos incomoda, assim a sensibilidade é a caixa de ressonância que assinala as disfunções da compreensão. Quando algo está errado entre nós a sensibilidade registra e dá o sinal. Os sinais são polissêmicos. Não há só um sinal para denunciar as distorções da compreensão. O importante é termos uma sensibilidade bem afinada.

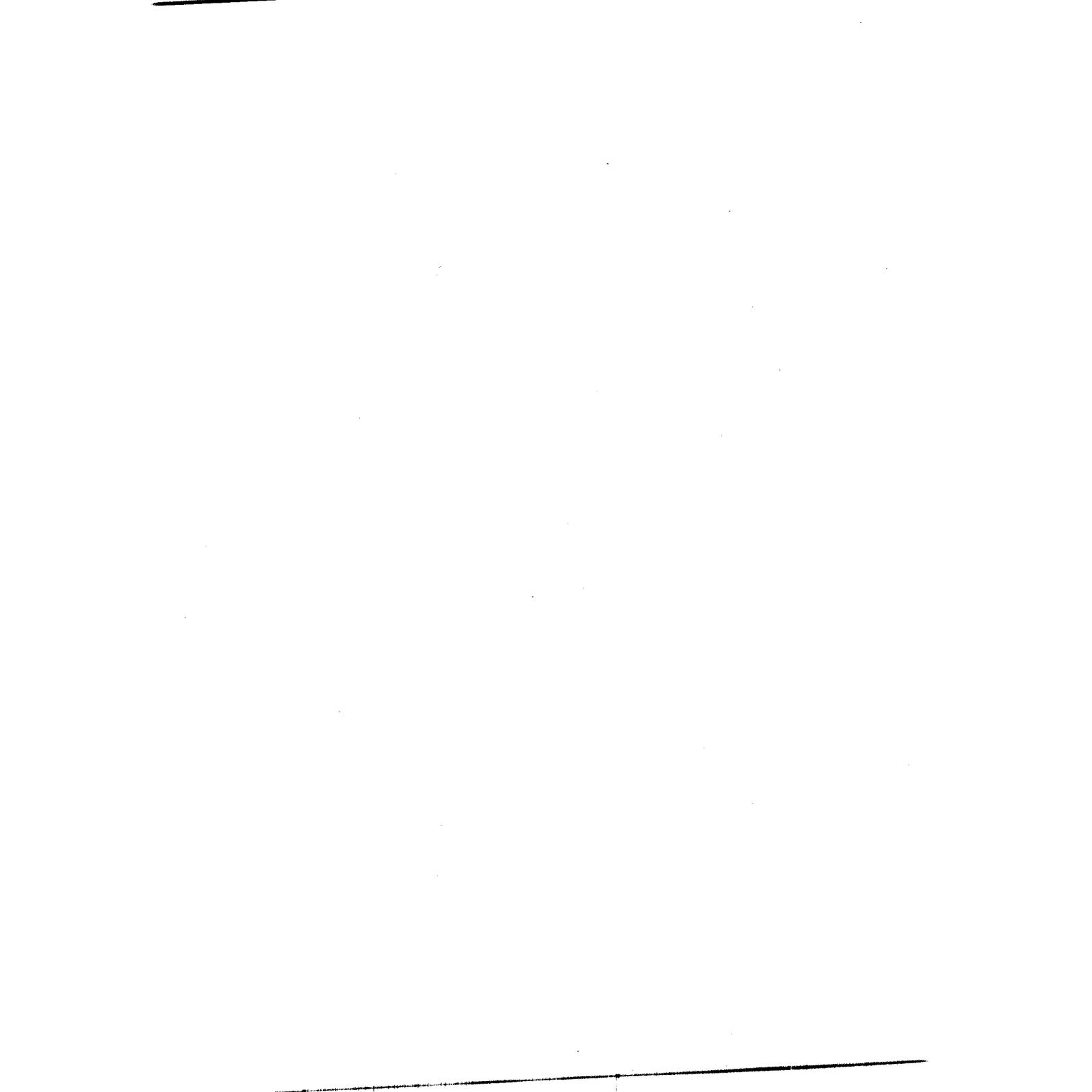
Conduzindo o EPT dentro desta dimensão pode-se recuperar o espaço onde se dá o encontro de pessoas e onde o homem reencontra a alegria de viver e conviver. O Esporte para Todos pode reanimar o sorriso, não o sorriso plástico e silicônico embutido no rosto dos garotos-propaganda, mas o sorriso alegre e descontraído, espontâneo e expressivo da pessoa satisfeita.

Com isto o EPT não visaria ensinar esportes, mas simplesmente incentivar o jogo, isto é, deixar brincar. Não é uma tarefa fácil. Os promotores podem pensar assim, mas em geral as comunidades têm a mentalidade veiculada pelos meios de comunicação, a do esporte competitivo. Mas o maior entrave, talvez, venha da estrutura psíquica das pessoas adultas. Jogar, para muitos, é perder tempo. Brincar é coisa de criança. O adulto não brinca mais. Pior, o adulto sente vergonha de brincar. Ele não sabe mais brincar. Real-

mente, quando o adulto joga, o jogo pouco se distingue do trabalho. É bom lembrar que os jogos formais, organizados e oficializados, estão mais próximos do trabalho do que do lúdico.

Quando o EPT aceitar a visão de proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade e preferir deixar jogar, assume também a consequência de que não está *a priori* comprometido em contribuir para revelar grandes atletas, nem garantir descobertas de pára-raios, nem resultar trabalhos científicos, mas poderá estar recuperando a imensa carga humana da sensibilidade e a poderosa força do lúdico. O “deixar brincar” pode reavivar a sensibilidade que nos possibilita encontros alegres e festivos, em lugar de lutas competitivas.

O Esporte para Todos, conduzido desta maneira, sem dúvida não sonha com olimpíadas e campeões, mas sonha com cidadãos conscientes, felizes e sadios, capazes de construir o seu país.



## UNIVERSIDADE, COMUNIDADE E TEMPO LIVRE<sup>1</sup> (aspectos filosóficos e antropológicos)

Trata-se de pensar e programar o tempo livre de pessoas e de comunidades, tendo como ponto de partida a universidade. Mas como a universidade poderá formular a questão e apresentar uma proposta de atuação no espaço do tempo livre dos homens da era da ciência e da técnica? Aceitar a questão, tomando como ponto de referências os três termos: universidade, comunidade e tempo livre, enquanto três conceitos semanticamente transparentes e unívocos, pode-se estar incorrendo em graves equívocos e desvios perigosos. Tal atitude assemelha-se à daquele que pretende estudar um lago ficando apenas na observação do que acontece em sua superfície. Afirmar que o tema está envolto em grande complexidade, por outro lado, não conduz a lugar nenhum.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na Comissão de Estudos sobre Universidade, Extensão e Lazer em convênio da SEED-MEC e UNB, 1987.

Além da compreensão dos três conceitos em questão é preciso enfrentar uma outra face do problema. Em nome de quem a universidade poderá intervir no espaço do tempo livre dos outros? Esta face do problema mostra a maior gravidade da questão. Aqui não se trata de esclarecer conceitos, nem de fundamentar epistemologias, mas de fazer opções e tomar decisões. Estamos, portanto, diante de uma questão com profunda densidade política. E a questão, além de complexa, torna-se de extrema gravidade. Por isto é indispensável buscar as raízes dos espaços específicos abrangidos pelos três conceitos e tentar alcançar a tessitura de suas relações na História. Somente assim poderemos reconhecer o terreno sobre o qual pretendemos agir. Somente assim as propostas terão consistência e serão adequadas.

Será especificamente na esfera das propostas que o presente estudo buscará sua inspiração, pois tudo depende do tipo de proposta que a universidade pretende apresentar. Caso ela queira atuar no espaço do tempo livre, dentro dos parâmetros do nosso modelo cultural, não há muito que pensar. É só adotar a ideologia e a política impostas pela ciência e pela tecnologia. O que significa seguir e aplicar para o tempo livre os mesmos critérios e valores aplicados a toda e qualquer atividade contemporânea. Todos sabemos que o científico, o técnico e o econômico ocupam o ápice de nossa pirâmide cultural.

A situação, porém, poderá assumir outra fisionomia caso a universidade busque novos rumos para o homem contemporâneo, começando por uma nova visão e nova ocupação do tempo livre. Neste caso precisamos recorrer a uma análise radical da universidade, da sociedade e do tempo humano. Precisaremos questionar a semântica imposta pela ciência e pela tecnologia na compreensão do tempo humano, do papel da universidade e das vivências comunitárias. Em segundo lugar precisamos tentar traçar novos critérios de valorização e de significação do tempo e das ocupações dos indivíduos e da sociedade.

Está delineada a presente tarefa. Precisamos penetrar os espaços das possibilidades de ação da universidade, da dinâmica das comunidades e das estruturas semânticas do tempo. Por onde começar? A universidade parece não ser a melhor opção. Conforme o objetivo do trabalho, a universidade está se atribuindo uma tarefa de possível intervenção no espaço do tempo livre dos homens contemporâneos; para saber quais são as possibilidades disponíveis de atuação é preciso possuir uma compreensão prévia da sociedade e do tempo livre. O tempo livre apresenta-se, no meu entender, como o elemento primeiro a ser investigado, por ser o alvo principal a ser alcançado pelas propostas da universidade. Para atingir este objetivo, portanto, creio ser o caminho mais adequado começar por um análise semântica do tempo humano.

## A SEMÂNTICA DO TEMPO HUMANO

O tempo livre é apenas uma parcela do tempo humano. A compreensão, portanto, só será alcançada por uma análise da semântica que designa o tempo em geral. Num primeiro momento o tempo se nos apresenta como um dado de extrema simplicidade e naturalidade. O tempo é algo que está aí junto a gente. Um elemento familiar. Tão familiar que julgamos saber tudo a respeito dele. Um conceito, portanto, totalmente transparente. O tempo não passa, para a maioria das pessoas, de um objeto ou de uma coisa qualquer. Uma entidade autônoma que pode ser manuseada como qualquer outro objeto ao alcance de nossas mãos. Aqui, sem dúvida, uma grande ilusão de ótica. Surge o primeiro ponto a ser atacado, desmistificar esta ilusão.

Estamos também habituados a pensar e entender o tempo como um conceito universalmente unívoco. Com isto julgamos, com toda segurança, que todos os povos interpretam o tempo da mesma maneira que nós, sob a

tríplice dimensão do passado, presente e futuro. Esta é a maneira de pensar corrente entre nós. Poucos demonstram a disposição de se questionar. Para muitos, mesmo, questionar o tempo faz parte das questões de um academismo inútil e diletante. Aqui está o segundo ponto a ser enfrentado para se buscar uma nova compreensão da questão do tempo.

Resta agora traçar a estratégia para se efetuar um questionamento consistente sobre a nossa compreensão e nossa atitude diante do tempo. Gouveritch nos mostra que o tempo é um problema da História Cultural. Será portanto ouvindo a história das culturas que tentaremos desmascarar nossas ilusões e tentar, ao mesmo tempo, uma nova compreensão das questões que envolvem o tempo humano. Deve-se salientar, de imediato, que a História Cultural revela uma dimensão do problema do tempo que escapa dos enfoques habitualmente dados pela Filosofia, pela Psicologia ou pela Física moderna. Pela História Cultural mergulhamos numa rica e complexa simbologia do tempo. As construções simbólicas surgem da capacidade de significar do ser humano, que se fundamentam na intencionalidade, e valorar elementos do universo cósmico. A simbologia do tempo emerge da maneira como o homem vive e entende a temporalidade, ou o fenômeno do tempo. A compreensão e a vivência do tempo constituindo a sua semântica preocupam a História Cultural. Desta maneira, fugindo do conceitual, do epistemológico e do físico, o tempo torna-se um problema variável de acordo com as atitudes de cada época e de cada cultura (Gouveritch, 1975, p. 263).

O tempo torna-se, assim, um elemento fundamental na construção do modelo de compreensão do mundo que caracteriza a especificidade de cada cultura. Segundo Gouveritch as “representações do tempo são componentes essenciais da consciência social, cuja estrutura reflete os ritmos e as cadências que marcam a evolução da sociedade e da cultura. O modo de percepção do tempo revela inúmeras tendências fundamentais das sociedades e das classes, grupos e indivíduos que a compõem” (Idem, *Ibidem*).

Será por meio de rápido recurso à História Cultural que é possível detectar a grande diversidade na compreensão do tempo entre os povos. Não se trata, aqui, de abordar o tema do tempo nas diferentes culturas, mas apenas de buscar alguns aspectos indispensáveis para situar o problema e para fundamentar uma proposta de compreensão atual do tempo livre, no contexto de nosso sistema de trabalho e de produção.

Para realizar esta rápida incursão na diversidade simbólica do tempo podemos seguir o caminho indicado por Paul Ricoeur em sua introdução à obra "As culturas e o tempo". A diversidade acontece em vários níveis, e será possível captá-las por meio da palavra, pois existe uma "estreita ligação entre o tempo e a linguagem". Com isto é possível aprofundar a questão das culturas e do tempo pela diversidade "decorrente das palavras e da sintaxe do tempo" (1975, p. 16). Trata-se, portanto, de desenvolver uma hermenêutica das palavras para se chegar às diferentes intencionalidades simbólicas do tempo. Diversidade que começa desde a instituição do cálculo, da medida e da organização do tempo, continua na fixação de instrumentos de marcar o tempo e se completa nas maneiras de estabelecer o tempo das pessoas. Cada palavra corresponde a uma maneira de sentir e viver o tempo, por isto sua tradução torna-se impossível. É preciso captar sua sonoridade na paisagem de seu habitat.

As culturas primitivas, em geral, caracterizam-se pelo caráter não matemático dos critérios de valorar o tempo. O tempo estava sempre vinculado às experiências vividas de cada cultura. É por isto que as palavras referentes ao tempo não veiculam conteúdos cognitivos, mas situações existenciais. Elas dizem um sentimento de tempo e não um conhecimento. Vamos observar alguns traços gerais de algumas culturas.

Os hindus consideram o tempo como o fruto da ação ritual. Não há o tempo vazio, mas apenas o fluxo dos seres, que torna possível o sacrifício. O sacrifício torna-se, ao mesmo tempo, o gerador e o destruidor do tempo. Esta

relação entre o culto e o tempo nos mostra o lugar central ocupado pelo sacrifício e a participação do homem no desenrolar do tempo. O tempo resume-se para o homem hindu numa relação de fatos significativos, fundados no sacrifício (Pannikar, 1975, p. 74).

Para os chineses, o tempo não é submetido a cálculos matemáticos, mas inteiramente mergulhado nos estados da natureza. É o tempo do acontecer da natureza. O tempo vinha, passava e voltava. O tempo para o chinês é dotado de sabor, pois é qualitativo. Para ele é possível apreciar a qualidade do tempo, como faz com o chá, com a seda, o papel, etc. (Larre, 1975, p. 42).

Na cultura bantu o tempo deve ser marcado e selado por um evento, que pode ser tanto a ação do homem, quanto da natureza, por isto para os bantu o que importa é o tempo propício para isto ou aquilo. A duração do tempo está ligada à duração do acontecimento (Kagame, 1975, p. 115).

Na tradição judaico-cristã há uma leitura ritual do tempo, inscrita no próprio âmbito da liturgia (Patarro, s.d., p. 217). Assim, o tempo cristão passou a caracterizar-se pela dramaticidade. Esse drama começa com a queda de Adão e Eva. Cristo representa a plenitude dos tempos. E a escatologia anuncia a total realização da temporalidade humana (Gouveritch, 1975, p. 272).

Os gregos, instauradores da racionalidade, perdem-se numa visão mítico-poética do tempo. Desde os poemas homéricos e de Hesíodo o tempo, ou melhor a ordem temporal, está vinculada à ordem moral de uma maneira indissolúvel. O tempo é para o grego um aspecto da ordenação moral do universo. O poema de Hesíodo, "Os trabalhos e os dias", tem por objetivo principal dar conselhos sobre a maneira de regulamentar as ocupações do ano (Lloyd, s.d. p. 140-2). Homero na Odisséia afirma que para cada homem o próprio dia possui a qualidade dos acontecimentos que nele se enquadram. Dentro desta perspectiva ele emprega a palavra "Aiôn" para designar a duração da existência (Lloyd, op. cit., p. 139).

A tradição da civilização ocidental não prima pela uniformidade diante do significado do tempo. O conflito já vem das nossas origens. As nossas raízes culturais gregas e bíblicas são contraditórias. Enquanto os gregos acentuam uma visão circular do tempo, os judeus apresentam sua linearidade. Sem analisarmos o percurso destas transformações de nossa compreensão histórica do tempo, podemos nos fixar no momento presente, recorrendo ao passado apenas quando for necessário.

O homem contemporâneo, afirma Gouveritch, “vive sub specie temporis” (op. cit., p. 264). O que mostra que a compreensão do tempo de nossa época difere fundamentalmente das outras épocas. Enquanto o homem das sociedades primitivas entendia o tempo saturado de valor afetivo e como força misteriosa que regia todas as coisas, o homem contemporâneo interpreta o tempo como uma realidade matematizável e como um espaço perfeitamente controlável. Assim, o homem da era da Ciência e da Técnica julga-se senhor do tempo. Desde que o homem aprendeu a medir, calcular e distribuir o tempo, planejou também em gastá-lo ou economizá-lo, como qualquer outra matéria-prima.

É importante observarmos que a compreensão do tempo para o homem contemporâneo vincula-se a todo seu processo de evolução científica e tecnológica. “A civilização contemporânea viu crescer incomensuravelmente o valor e a importância da velocidade, viu se transformar de maneira radical o ritmo da própria vida. O tempo irreversível, vectorial e divisível em segmentos de igual grandeza e de valor equivalente, esse tempo de nossos cronômetros, relógios e calendários, o tempo pensado como forma de existência da matéria faz parte integrante da imagem científica do mundo” (p. 264). Desta maneira o tempo tornou-se para o homem da cultura ocidental uma entidade paralela às coisas existentes. Ele manipula a categoria do tempo como qualquer categoria de objetos. Fala no emprego do tempo. Um tempo transformado em um bem, uma mercadoria ou um valor

econômico possível de venda ou de permuta. O tempo tornou-se dinheiro. E sendo assim o tempo também pode ser recuperável desde que se intensifiquem os esforços de trabalho e de produção. Recuperar o tempo significa acelerar a produção.

Podemos, agora, baseados especialmente em Gouveritch, concluir que a percepção do tempo de uma determinada comunidade pode nos revelar a própria essência de sua vida cultural.

### COMUNIDADE HUMANA: Multiplicidade e diversidade

Os estudos sobre a sociabilidade humana geraram diferentes teorias e produziram um respeitável acervo de literatura. Apesar de todo este esforço, no entanto, a solução das questões sociais não atingiu no campo prático um nível satisfatório. Pelo contrário, parece que se trata de um abismo sem fundo, quanto mais as pesquisas avançam e os horizontes do universo social se ampliam, mais fugidias se tornaram as soluções de seus problemas. Talvez o paradigma lógico-racional de interpretação do fenômeno social não seja o mais adequado. Talvez seja inútil querer buscar soluções definitivas e gerais para os processos de socialização. Por isto, quando quisermos tentar buscar soluções, precisamos partir do pressuposto de que cada época e cada comunidade humana tem uma identidade singular. A etnologia mostra que cada comunidade humana cria suas próprias regras de sociabilidade. Assim, cada mecanismo de sociabilidade gera seus próprios conflitos.

A pesquisa, para descobrir a origem ou a natureza da sociabilidade humana, apresenta-se como uma tarefa sem fim. Basta lembrar que a questão se movimenta entre dois extremos opostos, vai desde a afirmação pura e simples de que o homem é um ser social por natureza, até a teoria de que o

homem, forçado pelas circunstâncias, viu-se na necessidade de firmar um contrato social. Retomar a questão da naturalidade ou da contratualidade do social humano significa entrar numa polêmica estéril, e, neste momento, seria um trabalho inútil. Partimos, portanto, do fato de que hoje a existência humana acontece de forma comunitária. E mais, sem a convivência comunitária, no momento atual, não haveria condições de sobrevivência humana, não só considerando o aspecto biológico, mas o aspecto cultural também.

É sobre este fato histórico que se tornam possíveis as análises e os discursos filosóficos e antropológicos do fenômeno social e de seus problemas. Nesta perspectiva precisamos abandonar os esquemas metafísicos de abordagem do humano e da sociabilidade.

A História nos ensinou a tratar as comunidades humanas como fenômenos que se desenrolam dentro do espaço e do tempo. É importante observar, ainda, que as categorias de espaço e de tempo exercem um papel decisivo na configuração de cada comunidade. Assim a primeira lição que se recebe é que a “história nos gerou múltiplos e diversos” (Ricoeur, *op. cit.*, p. 15). Não há uma comunidade universal dos homens. Pretender afirmar esse conceito de universalidade significa recorrer a um artifício metafísico. Só será possível sustentar a idéia de uma comunidade humana universal quando conseguirmos estabelecer um elemento unificador, capaz de reunir todos os homens indistintamente num organismo homogêneo e uniforme. Mas em que consistiria esse princípio capaz de unificar e identificar cada indivíduo num todo permanente e indissolúvel? Este elo unificador é de ordem biológica ou cultural? A biologia nos classifica apenas como espécie de seres vivos baseados nos componentes do código genético humano. O nível biológico não nos caracterizaria como humanos. A dimensão do humano só acontece nos processos criativos culturais.

A história da cultura nos mostra que as comunidades humanas devem ser observadas na ordem cultural, pois elas são construções históricas. A comunidade emerge a partir de um processo criativo, que é ao mesmo tempo autocriativo. Cada comunidade traça sua fisionomia pela instauração de um sistema de significações, por meio do qual se constitui a compreensão de todas as coisas. É a partir deste sistema de significações que uma comunidade confere uma imagem a si mesma como um todo e, ao mesmo tempo, constrói um instrumento de compreensão e de interpretação do mundo que a envolve.

Diante do exposto conclui-se que não é na indagação de uma essencialidade do homem ou de sua capacidade social que se pode compreender as organizações humanas, mas na observação dos diferentes sistemas de significações. Não é a essência do homem que lhe confere uma identidade, mas são os quadros significativos que garantem sua imagem e sua identificação. Percorrendo as várias épocas da história da cultura podemos encontrar razões suficientes para aceitar esta segunda alternativa.

As comunidades primitivas definiram-se a partir de sua mitologia. O mito das origens estabelece a identidade de um povo, já que ele representa uma verdadeira certidão de nascimento. Pela forma mítica cada grupo primitivo estabelece seu modo de ser e traça seus projetos de vida futura. É esta idéia que Mircea Eliade apresenta quando desenvolve o tema “prestígio mágico das origens” (1972, p. 25-38). Não é difícil apreender ao longo da história da arqueologia e nos estudos etnológicos este papel desenvolvido pelas diferentes mitologias no interior de cada comunidade primitiva. Torna-se fácil observar através dos diferentes estágios da evolução humana que, em cada época, os grupos humanos assumiram contornos próprios e características singulares. As grandes épocas da História são apresentadas como unidades portadoras de uma certa uniformidade. Isto não significa

dizer que, para o observador atento, não seja possível encontrar profundas diferenças no estudo de pequenas comunidades, situadas dentro da grande comunidade.

A multiplicidade e a diversidade dos sistemas de significações garantem a multiplicidade e a diversidade do modo de vida de cada comunidade humana. Será nesta concretude múltipla e diversa que precisamos mergulhar. O conceito de uma comunidade humana universal nos projeta no abstrato. Assim, torna-se necessário, segundo Paul Ricoeur, que essa “conscientização sobre a diversidade que somos, seja levada até ao ponto em que ela se torne embaraço radical, o aporia sem recurso aparente” (op. cit., p. 15). No momento em que sentirmos o significado e a força da idéia de diversidade seremos obrigados a buscar outros caminhos, fora do aparelho conceitual tradicional, para compreendermos os comportamentos diferenciados dos grupos humanos e dos membros dentro de cada grupo.

O reconhecimento das diversidades culturais nos garante um primeiro passo em direção à compreensão real da situação concreta de cada comunidade. Este primeiro passo abre as possibilidades de efetuarmos outros passos em direção aos projetos de atuação junto a essas comunidades. Mas antes de nos apressarmos em estabelecer estratégias de intervenção, é bom lembrar que “antes de nos inquirir o que devemos fazer da descoberta nessa diversidade das culturas, é de importância compreender o que ela significa e captar-lhes as múltiplas raízes” (p. 15).

As raízes de cada cultura e de cada comunidade estendem-se até as vertentes das intencionalidades do grupo. O grupo, os indivíduos, o mundo, as coisas, não são percebidos como coisas em si, ou como realidades autônomas, mas percebidos significativamente em relação ao grupo. Tudo se reveste da roupagem simbólica. É por meio destas criações simbólicas que se instaura o sistema de significações. O que dá sentido a tudo e constitui o

mundo humano. E a comunidade se constitui na aceitação deste sistema de significações que passa a ser comum ao grupo. O conjunto de sentidos aceito pelo grupo forma o modelo ou paradigma cultural do mesmo. É dentro deste paradigma que os indivíduos vivem a si mesmos. O mundo também passa a ser vivido dentro das normas do paradigma. O mundo em si, ou as coisas em si, ou o homem em si, não constituem problemas para a vivência de um sistema de significações comunitárias. Estas questões são relevantes nos paradigmas da objetividade científica ou das abstrações metafísicas. O mundo das comunidades humanas é um mundo significativo, portanto, um mundo vivido e existencializado.

Será no espaço comunitário e social que o paradigma interpretativo de comunidade passa a determinar as regras de todas as manifestações individuais e sociais. As diferentes instituições ou organizações surgem dentro do grupo necessariamente como instrumentos de operacionalização e de controle de tudo o que se deve ou se pode fazer.

O dinamismo operativo do paradigma cultural torna-se responsável por todas as iniciativas do grupo e a partir dele justificam-se todas as atividades, embora o rigor deste controle não seja exercido com a mesma intensidade em todos os momentos. A força do paradigma, sem dúvida, se faz sentir de maneira mais decisiva nas instâncias do poder, nas esferas do econômico e nas relações entre os indivíduos. Em geral as duas instâncias, da política e da economia, tornam-se os elementos fundamentais do controle do paradigma vigente, tanto que as relações interpessoais acabam sendo uma decorrência natural e lógica dos procedimentos políticos e econômicos. Platão, em seu diálogo "A República", nos dá um exemplo claro quando define e estabelece as funções e os ofícios de cada cidadão dentro da "Pólis", como garantia de funcionamento da autoridade e da economia.

A compreensão do fenômeno do tempo se constitui dentro da mesma estrutura paradigmática aplicada às demais instâncias da realidade. Novamente a história da cultura nos mostra a relação da semântica do tempo vinculada ao sistema de significações da comunidade.

Vamos observar alguns dados históricos para fundamentar, ainda que rapidamente, a questão. Foi a partir da “epistheme” grega que o tempo deixou de ser uma força misteriosa para ser encarado como um fenômeno cósmico. Hesíodo é o primeiro a estabelecer na Grécia, em sua obra “Os trabalhos e os dias”, uma relação entre o tempo e as ocupações humanas, ainda que restrita às atividades agrícolas. A cultura grega definiu as ocupações individuais e sociais não a partir de uma divisão do tempo, mas a partir da natureza de que cada cidadão era portador. Assim, a divisão das atividades humanas em trabalhos servis e em ocupações da “Scholé” não levava em consideração o fator tempo.

É na cultura bíblica da tradição judaico-cristã que encontramos uma relação explícita entre as ocupações humanas e o tempo em que devem ser desenvolvidas. Desde a narrativa da criação do mundo por Javé podemos observar a aproximação entre o tempo e a ação. O Criador, ao criar o mundo, estabeleceu também a divisão do tempo. A ação criadora constitui-se como criação significativa do tempo – seis dias foram dedicados à tarefa de toda criação e um dia foi dedicado ao descanso. Foi dentro deste paradigma que a comunidade cristã encarou o tempo e o trabalho.

Na tradição cristã delinea-se com precisão um tempo do trabalho ou um tempo do homem, durante o qual ele provê o seu sustento e trata dos negócios; e um tempo do Senhor, ou o tempo do descanso e da oração. Com o passar do tempo a cultura cristã incorporou da visão grega a proposta bíblica. Desta maneira, durante seis dias da semana o cristão pôde ocupar-se dos trabalhos servis e dos negócios lucrativos. E um dia do Senhor que foi consa-

grado à vida espiritual e à oração, as quais permitiam realizar as atividades propostas na “Scholé” grega por não terem objetivos negociastas e lucrativos.

A nossa sociedade vive o paradigma da Ciência e da Tecnologia. As atividades humanas continuam vinculadas ao tempo, mas o critério de divisão do tempo mudou. O tempo não se classifica mais em sagrado ou profano. As atividades do homem não são mais vistas sob a ótica da servilidade ou da não-servilidade. Hoje todas as atividades do homem são consideradas trabalhos dentro do sistema de produção e consumo. A questão coloca-se então entre o trabalhador e o não-trabalhador. O tempo passa a ser avaliado a partir do confronto entre tipos de ocupações. Temos assim o tempo do trabalho e o tempo do lazer, ou tempo livre.

É dentro deste paradigma científico-tecnológico que a universidade precisará buscar as raízes das intencionalidades que lotearam e urbanizaram o espaço temporal do homem contemporâneo.

## A UNIVERSIDADE E SUAS COMPETÊNCIAS

Falar que a universidade brasileira está, hoje, em situação crítica, é cair num monótono lugar-comum e entregar-se a um discurso estéril e enfadonho. Parece que a universidade não satisfaz a ninguém. Poucos ainda acreditam que a universidade é um meio, ainda que precário, de progressão e de estabilidade social. Todos os críticos descontentes proclamam a universidade como uma instituição obsoleta, anacrônica, despreparada e ineficiente.

Esta situação crítica originou-se desde o projeto de “democratização da universidade”, implantado no final da década de 50. O Ensino Superior deixou de ser, desde então, o monopólio das capitais estaduais. Tal em-

preendimento, sem dúvida louvável em seu significado sociocultural, não foi conduzido, porém, dentro de princípios e critérios de uma política educacional planejada e adequada. Aconteceu, então, a partir da década de 60, uma proliferação incontrolável de instituições de Ensino Superior que em sua maioria não possuíam as condições mínimas de funcionamento.

A reforma universitária de novembro de 68 cristalizou a mediocridade da universidade brasileira. Mário Schemberg é contundente em sua crítica dizendo que “a concepção de universidade que imperou em 34 era mais adaptada às nossas condições do que a imposta em 1969. O que existe hoje é pior que a massificação sem critério, quem quiser chegar ao doutoramento tem de ficar até quase os 30 anos na universidade. O que temos aqui é um tipo de universidade americana medíocre. Nos Estados Unidos há universidades excelentes, que estão sem dúvida entre as melhores do mundo. Mas, em consequência dos acordos MEC-Usaid, não se introduziu aqui a universidade americana do melhor tipo, mas a do tipo medíocre. O resultado é que essa universidade massacra o talento brasileiro” (Revista Civilização Brasileira, 1979, p. 88).

Agora não é o momento de se entrar nos labirintos da crise de nossa universidade, mas apenas lembrar que é com esta universidade em crise que vamos levar adiante a nossa reflexão e tentar traçar alguma estratégia possível, para atuar no tempo livre ou no espaço do lazer das comunidades brasileiras. Para isto se faz necessário ultrapassar a retórica criticista e alcançar um patamar onde se consiga pensar numa práxis eficaz.

A coerência deste estudo e a perspectiva da análise, apresentada sobre a comunidade, mostram claramente que o primeiro passo a ser dado deve ser em direção à localização da universidade dentro dos quadros do paradigma cultural da comunidade. Parece claro, à luz dos princípios aqui apresentados, que a universidade está estruturada a partir do sistema de

significações de uma comunidade. A universidade não surgiu, conforme constatamos na História da Cultura, como uma instituição criadora do sistema de significações. Ao contrário, ela é uma decorrência e até uma exigência da dinâmica deste sistema. A universidade aparece como uma serviçal do paradigma sociocultural. É assim que ela passa a ter uma ação divulgadora e cristalizadora do sistema de significações, isto é, dos valores da cultura. À universidade compete a tarefa de educar as novas gerações dentro dos valores paradigmáticos de cada comunidade, formando, em especial, as elites que assumem os papéis de liderança do grupo.

Este enraizamento da escola ou da universidade está na bagagem de nossa herança cultural. Não é uma questão ou invenção de nossa época. A invenção da escola, como uma instituição de prestação de serviços em nome de terceiros, remonta às nossas raízes culturais.

Os gregos, responsáveis maiores pelos alicerces da civilização ocidental, fizeram uma proposta muito clara de uma educação voltada para a submissão e disciplina dos indivíduos em função dos interesses da comunidade, a "Pólis". Cabia à escola manter e fortalecer a ordem social. Parece não haver qualquer dúvida de que ela não tinha uma ação transformadora. Para o grego "a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade" (Jaeger, 1936, p. 13). A escola tem, portanto, segundo o projeto grego, um poder delegado: o de preparar os cidadãos para o exercício das funções já estabelecidas pela sociedade. Este modelo de escola é o que inspirou as universidades das culturas ocidentais.

A universidade medieval, seguindo a trilha dos gregos, reproduziu fielmente o modelo de escola grega. A época medieval constituiu uma universidade estreitamente vinculada ao sistema de significação embasado nos valores do Cristianismo. Esta universidade medieval talvez tenha exercido com mais rigor a tarefa de manter, consolidar e proteger o paradigma sociocultural da época.

A universidade moderna, em termos do modelo institucional, em pouco se distancia da escola grega ou da universidade medieval. As poucas mudanças ocorridas acontecem em função das alterações no sistema de significações da época. Ela continua fiel a sua tarefa de intermediária, domesticando as novas gerações para os quadros institucionais.

A época contemporânea, apesar de todas as suas revoluções industriais, científicas e tecnológicas, não operou alterações nos mecanismos de funcionamento da universidade. Ela continua como a instituição fiel servidora do novo sistema de significações que fundou o paradigma cultural da época contemporânea.

Os avanços científicos e tecnológicos, aplicados ao sistema de produção industrial, inauguraram e uniformizaram um modelo único a ser adotado em todas as atividades produtivas. Este novo modelo é a empresa. Qualquer instituição da época contemporânea para poder sobreviver precisa adaptar-se ao sistema empresarial. É assim que a universidade, seja estatal ou privada, transforma-se em empresa. Acompanha as regras do mercado e procura mostrar-se, como qualquer outra empresa, numa boa alternativa de investimento. Aceita o jogo da oferta e da procura. Adapta-se aos balanços de perdas e lucros. Pode causar espanto, mas apesar de todas essas transformações organizacionais ela continua com a mesma competência: a de servir o nosso sistema de significações imposto pela Ciência e pela Tecnologia. Portanto, as mudanças ocorridas foram exigidas para que a universidade continuasse fiel a sua tarefa de formar os elementos indispensáveis para preencher os quadros de uma sociedade voltada para a produção e o consumo.

Dentro deste novo quadro de ordem social constituída, a universidade apresenta-se como a empresa encarregada de produzir profissionais, isto é, trabalhadores capazes de acionar e manipular as grandes máquinas da produção. A universidade não precisa formar cidadãos, mas profissionais,

homens produtores. Cada um, egresso da universidade, vai ser identificado com o trabalho que desempenha dentro de uma sociedade industrializada, isto é, produtiva. A cidadania parece confundir-se com sua ação profissional. Ser produtivo é ser cidadão. Sob este aspecto cada indivíduo passa a calcular seu grau de realização pela intensidade de sua participação no paradigma de produção e consumo graças ao maior número de objetos produzidos (Alves, 1972, p. 97).

A situação da universidade parece irreversível. Será irreversível? Será possível pensar uma universidade que proponha criar uma nova ordem social ou projetar um novo sistema de significações? Torna-se viável uma universidade transformadora?

Ouvindo atentamente o grande clamor dos discursos denunciando o papel subalterno e servil da universidade, percebe-se um tom comum reivindicando a sua autonomia. Tal autonomia implica em sacudir a tutela de terceiros; implica em assumir um poder decisório. A universidade não quer mais ser aquela que, em nome do Estado ou do poder dominante, exerce a função de domesticação, de modelagem e de formação dos indivíduos para a manutenção de uma ordem vigente. A universidade quer ser transformadora, intérprete e participante das mudanças socioculturais, ou seja, do sistema de significações de cada época. Dentro desta perspectiva o professor Olinto Pegoraro afirma que a competência da universidade começa pelo desempenho de um “papel criador”. Desta forma ela se torna o lugar do “saber crítico na medida que ajuda a formar uma postura sempre aberta à autocrítica; ajuda a formar e a exercer o julgamento das situações existenciais; ajuda a enunciar novas alternativas e premissas de explicitação que sejam mais abrangentes que as anteriores” (Correio do Povo, 6-10-1979).

A Reforma Universitária de novembro de 1968 atribuiu à universidade de uma tríplice competência: ensino, pesquisa e extensão. Não cabe aqui analisar essas três competências devido ao objetivo deste estudo. Vamos

apenas tomar a idéia de extensão porque o fato de a universidade preocupar-se com o lazer, a recreação e o tempo livre faz parte das atividades de extensão.

Várias indagações podem ser levantadas frente à tarefa de extensão da universidade. Por que extensão? Em que consiste a extensão como atividade universitária? Que tipos de atividades podem e devem ser desenvolvidas pela extensão?

Parece certo que a extensão deve ser compreendida em relação às outras duas competências universitárias. Ao ensino cabe, por meio da transmissão de um conjunto de conhecimentos e de técnicas, produzir os trabalhos que vão sustentar e acionar os mecanismos do sistema produtivo. A pesquisa deve aprofundar os conhecimentos e aperfeiçoar as técnicas para garantir novas máquinas e novos produtores, ao mesmo tempo que realimenta o ensino para formar novos e atualizados trabalhadores. Pela lógica, parece que a extensão tem o encargo de ocupar-se com o espaço do cidadão que não está direta ou indiretamente vinculado com o ensino e a pesquisa ou, mais simplesmente, com a influência da universidade, no seu papel de mantenedora dos valores culturais. A extensão pode também ser vista como uma tentativa de aproximação com a comunidade.

É sob o prisma da extensão como um esforço de reaproximação da universidade com a sociedade que vamos encontrar as possibilidades de atuação no tempo livre, no lazer ou na recreação das pessoas. É certo que a universidade tem razão de ser no seu enraizamento com a comunidade. Os grandes avanços científicos e tecnológicos distanciaram a universidade das situações existenciais dos indivíduos e das comunidades. A extensão poderia ser essa ponte que tenta reaproximá-las. Diz Hilton Japiassu que “a universidade precisa ser entendida como um lugar de comunidade e de comunicação” (Japiassu, 1976).

As atividades de extensão junto ao tempo livre dos indivíduos podem ser inspiradas em diferentes filosofias, ideologias ou em estratégias políticas. Vamos observar duas alternativas opostas: A primeira alternativa coloca-se dentro do paradigma científico e tecnológico. O tempo livre, neste caso, seria considerado apenas como um espaço liberado das ocupações produtivas ou um momento livre de preocupações com as necessidades de sobrevivência. A extensão, num primeiro momento, interviria com atividades e programas no intuito de fazer o indivíduo superar os desgastes físicos e psíquicos sofridos nas horas de trabalho. Desta forma, o trabalhador refeito e reequilibrado pode retornar ao trabalho mais ajustado, o que equivale dizer que será mais produtivo.

Num segundo momento a extensão voltar-se-ia para todos aqueles que estão fora do sistema produtivo. O principal objetivo seria mantê-los ocupados com atividades capazes de garantir a ordem social ou de evitar possíveis atitudes que prejudiquem o ritmo da produção ou do trabalho.

A segunda alternativa estaria inspirada na imagem de universidade crítica e transformadora. A extensão, agora, precisa começar por respeitar o tempo livre. Tempo livre significando um tempo que está inteiramente sob o controle de cada pessoa, sem nenhum compromisso de ter que fazer alguma coisa. Em nenhum momento, portanto, as atividades de extensão podem guiar-se por objetivos de intervenção ou de preenchimento "a priori" estabelecidos. Diante do fato, porém de que qualquer presença externa significa, de alguma forma, um procedimento intervencionista, é preciso agir com muita cautela, começando por ouvir e sentir os anseios, os valores e as aspirações do grupo ou de cada um.

A extensão precisa mergulhar nas atividades livres, espontâneas e despreocupadas da comunidade, permitindo que cada um possa sentir-se a si mesmo naquilo que faz pelo simples ato de fazer. Para que isso aconteça

talvez seja necessário ajudar a reinventar e reviver o tempo livre. O tempo livre não existe. O que existe é o homem livre na vivência do tempo. Ser livre no tempo não significa fazer o que se quer, mas existencializar significados. Tempo livre é tempo de emoções. Tempo de sonhos. Tempo de criação. Tempo de arte e de poesia. Tempo de brincar e de alegria. A ação da extensão precisa deixar espaço para que a imaginação crie paisagens e manifestações desvinculadas dos interesses do trabalho e do mercado.

A universidade precisa ajudar a recriar o tempo livre. A ideologia do trabalho acabou definitivamente com o tempo livre. Mas antes do trabalho ele já recebia um golpe mortal proveniente da ética cristã, que via no tempo livre a presença do ócio, e o ócio é o pai de todos os vícios. Tornava-se fundamental, portanto, manter o corpo e o espírito controlados pelas ocupações constantes e exercer, de modo especial, uma rigorosa vigilância sobre a imaginação.

A tarefa da extensão é evitar a transformação do tempo livre num momento de fuga ou de esquecimento das misérias do cotidiano. Muitas vezes as atividades de lazer ou as recreações poderão ser uma nova forma de ópio ou de anestésico. Não se nega a validade destes empreendimentos, mas se tiverem apenas o objetivo de mitigar situações sociais injustas, talvez então esteja na hora de repensar o que estamos fazendo. Contentar-se em dizer: 'não posso resolver os problemas deles, pelo menos dou-lhes um momento de diversão', talvez seja uma atitude simplista e comodista. Se é lamentável o sorriso plástico das garotas-propaganda, torna-se trágico querer fazer sorrir um semblante esfomeado apenas como esquecimento da fome.

A extensão precisa, antes de promover projetos de ocupação do tempo livre, criar a mentalidade do tempo livre. Mostrar que ele é constituído de múltiplas dimensões. O tempo livre não é apenas uma exigência do ser

humano. Ele acontece na esfera psíquica e social. O tempo livre confunde-se com a emoção, com o sentimento de prazer, com a experiência agradável. O tempo livre é festivo, alegre, espontâneo. Ele não é um momento de relógio, mas é vivência e estado de espírito.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papyrus, 1972, p. 97.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BASTIOU, Jean-Pierre. *Encontro com o Yoga*. Rio de Janeiro: Lidador, 1965.

BRASIL. Leis, decretos, etc. ... DECRETO-LEI nº69.540/71. Fixa a obrigatoriedade da Educação Física em todos os graus de ensino e dá outras providências. *Diário Oficial*, 03 nov. 1971.

BUYTENDIJK, F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER-VOGLER. *Nova Antropologia*. São Paulo: E. P. U., 1977. 4V.

CANEVACCI, Massimo. *Dialética do indivíduo*. O indivíduo na natureza, história e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DARAKI, Maria. *Repensar o projeto antropológico*. Rev. sprit. Paris, set. 1984, p. 49-71.

E. B. I. Museu D. Bosco, Legenda. Campo Grande, MS, s.d.

EIGEN, Manfred. Apud STEGMÜLLER, Wolfgang. *A filosofia da história*. São Paulo: Edusp, 1977. Vol. 2.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. Apud JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978. p. 69.

FREUD, Sigmund. *Délire et rêves dans la Gradiva de Jensen*. Paris: Gallimard, 1949.

GADAMER-VOGLER. *Nova Antropologia*. São Paulo: E. P. U., 1977, 7v.

GALILEI, Galileu. Carta de Janeiro de 1641. In: ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GILSON, Etienne. *D'esprit de la Philosophie Médiévale*. Paris: Vrin, 1948.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1979.

GOVERITCH, A. Y. O tempo como problema de História Cultural. In: RICOEUR, Paul. *As culturas e o tempo*. Estudos reunidos pela Unesco. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas J. *Du sens*. Paris: Ed. Du Seuil, 1970, p. 59.

HEIDEGGER, Martin. *L'être et le temps*. Paris: Gallimard, 1938, p. 241.

JACQUARD, Albert. *Elogio da diferença, a genética e os homens*. Portugal: Publicações Europa-América, 1978.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Herder, 1936, p. 13.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

CORREIO do povo. *Caderno de sábado*. Porto Alegre, 6-10-1979.

JORNAL de São Paulo. In: *Rev. civilização brasileira*. n.16, p. 88.

FOLHA da tarde. Porto Alegre, 10 de maio de 1986.

JORNAL PAULISTA. São Paulo, 7 de maio de 1986.

KAGAME, Alexis. A percepção empírica do tempo e a concepção da história no pensamento Bantu. In: *As culturas e o tempo*. Estudos reunidos pela Unesco. São Paulo: Vozes, 1975.

LANDIM, Raul. *Cadernos de história e filosofia das ciências*. Campinas: 1983, p. 129.

LARRE, Claude. A percepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento Chinês. In: *As culturas e o tempo*. Estudos reunidos pela Unesco. São Paulo, 1975.

LEFEBVRE, Henri. *Introdução à modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 70.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

LLOYD, G. E. R. O tempo no pensamento grego. In: *As culturas e o tempo*. p. 139-42.

LORENZ, Konrad. *A demolição do homem*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARROU, Henri-Irène. *História da educação na antigüidade*. São Paulo: E.P.U., 1945.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização ao vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *La phénoménologie de la perception*. Paris: