

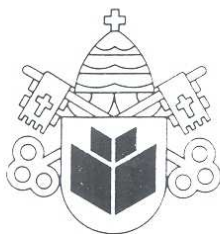
SIMONE RECHIA FERREIRA



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SEU IMPACTO SOBRE AS
CONCEPÇÕES DE CORPO EM MULHERES DE DIFERENTES GERAÇÕES**

Dissertação apresenta à Pontifícia Universidade Católica
do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr.
Herivelto Moreira

**CURITIBA
1998**



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 104

No dia **08 de abril de 1998**, às **14h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Herivelto Moreira	
Prof. Dr. Wagner de Campos	
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	

designada para o Exame de Dissertação da mestranda **Simone Rechia Ferreira**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SEU IMPACTO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPO EM MULHERES DE DIFERENTES GERAÇÕES.**

Prof. Dr. Herivelto Moreira		Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Wagner de Campos		Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens		Conceito <u> A </u>
		Conceito Final <u> A </u>

Observações: _____

Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

DEDICATÓRIA

A Deus em primeiro lugar, e aos meus pais que através de seus exemplos e seus valores, me educaram para ver, sentir e pensar no ser humano com respeito e consideração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Jorge, Camila e Marina, por terem compreendido o que significou para mim o desafio de terminar este trabalho, e ao meu orientador Herivelto Moreira, que com seus exemplos e suas exigências, desde o tempo em que foi meu professor no curso de graduação, inspirou-me a ser uma educadora competente e dedicada.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1 REVISITANDO O HOMEM E SEU CORPO ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	6
2.2 DA CULTURA GREGO/HELÊNICA AO PODER DO CRISTIANISMO.....	9
2.3 O CORPO NA VISÃO DA RACIONALIDADE	13
2.4 O SENTIDO DO CORPO NA VISÃO MECANICISTA.....	17
2.5 A CONSTRUÇÃO DO CORPO NO SÉCULO XX	23
2.6 A CONCEPÇÃO DE CORPO NA MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
2.7 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTAGNAÇÃO OU EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CORPO?	42
A PESQUISA DE CAMPO	48
3.1 INTRODUÇÃO.....	48
3.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	49
3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	52
3.3.1 A infância e o corpo livre	52
3.3.2 A escola como sinônimo da repressão do corpo	55
3.3.3 A contribuição da educação física escolar no processo educacional: libertação ou alienação?.....	57

3.3.4 A contribuição da educação física para a vida.	63
3.3.5 Concepções de corpo na vida adulta	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COMPREENDERMO A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA, O HOMEM E SEU CORPO E A SOCIEDADE	71
4.2 LIMITAÇÕES DA AÇÃO EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS	74
4.3 O DESPERTAR DE UMA NOVA VISÃO DE CORPO COMO EIXO NORTEADOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	76
4.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA.....	77
ANEXOS.....	83
ANEXO I - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS.....	84
ANEXO 2 - CARTA CONVITE.....	86
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar a concepção que mulheres de diferentes faixas etárias tem sobre seus corpos e a contribuição que a prática pedagógica dos professores de educação física tiveram na maneira como essas mulheres pensam, falam e percebem seus corpos. Para isto o estudo começa estabelecendo o referencial teórico a partir da Grécia antiga até os dias de hoje analisando as dimensões filosóficas sobre as quais o corpo vem sendo concebido e a posição da educação física frente à este processo. A abordagem metodológica utilizada foi interpretativa. A amostra constitui-se de 40 mulheres de diferentes faixas etárias, variando dos 20 aos 50 anos de idade. A coleta de dados foi através de entrevistas semi-estruturadas e notas de campo realizadas durante as entrevistas. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. A análise dos dados revelou que a prática pedagógica predominante nas escolas de 1º e 2º graus era e ainda é orientada pelo modelo esportivo. As possíveis causas são: a forte predominância do esporte nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física, a falta de conscientização por parte dos professores que trabalham na formação dos futuros professores do valor das práticas corporais para a vida e a falta de integração dos conteúdos de educação física ao projeto pedagógico da escola. As evidências também mostram que as entrevistadas de todas as idades, têm dificuldades em falar sobre o corpo e basicamente perceber os seus próprios corpos como um todo e não como um corpo fragmentado, e que a educação física, não tem contribuído muito para melhorar esta percepção porque como uma área de estudo ainda não conseguiu estabelecer com clareza a concepção de corpo que deveria permear os currículos de licenciatura em educação física e conseqüentemente as práticas pedagógicas de seus professores na escola.

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar a concepção que mulheres de diferentes faixas etárias tem sobre seus corpos e a contribuição que a prática pedagógica dos professores de educação física tiveram na maneira como essas mulheres pensam, falam e percebem seus corpos. Para isto o estudo começa estabelecendo o referencial teórico a partir da Grécia antiga até os dias de hoje analisando as dimensões filosóficas sobre as quais o corpo vem sendo concebido e a posição da educação física frente à este processo. A abordagem metodológica utilizada foi interpretativa. A amostra constitui-se de 40 mulheres de diferentes faixas etárias, variando dos 20 aos 50 anos de idade. A coleta de dados foi através de entrevistas semi-estruturadas e notas de campo realizadas durante as entrevistas. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. A análise dos dados revelou que a prática pedagógica predominante nas escolas de 1º e 2º graus era e ainda é orientada pelo modelo esportivo. As possíveis causas são: a forte predominância do esporte nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física, a falta de conscientização por parte dos professores que trabalham na formação dos futuros professores do valor das práticas corporais para a vida e a falta de integração dos conteúdos de educação física ao projeto pedagógico da escola. As evidências também mostram que as entrevistadas de todas as idades, têm dificuldades em falar sobre o corpo e basicamente perceber os seus próprios corpos como um todo e não como um corpo fragmentado, e que a educação física, não tem contribuído muito para melhorar esta percepção porque como uma área de estudo ainda não conseguiu estabelecer com clareza a concepção de corpo que deveria permear os currículos de licenciatura em educação física e consequentemente as práticas pedagógicas de seus professores na escola.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the conception that women at different age levels have about their bodies and the contribution that the pedagogical practice of physical education teachers had in the way these women think, talk and perceive their own bodies. In order to do this study begins setting up the theoretical framework from the ancient Greeks to nowadays analysing the philosophical dimension on which the body has been conceived and the physical education position focusing this process. The methodological approach adopted was the interpretive. The sample was forty women at different age levels, ranging from 20 to 50 years old. The data was collected through semi-structured interviews and notes during the interviews. The interviews were recorded and literally transcribed. The data analysis revealed that the pedagogical practice of the physical education teachers at the elementary and secondary schools was and still is sport-oriented. The possible causes are: the strong predominance of sports in the curricula of the physical education teachers courses, the repetition of contents through the elementary and secondary schools, the lack of awareness by the teachers who teach future physical education courses, the repetition of contents through the elementary and secondary schools, the lack of awareness by the teachers who teach future physical education teachers about the value of bodily practices for life, and the lack of integration between the physical education contents and the school pedagogical project. The evidences also showed that the interviewees, at all ages, had difficulties to talk about their bodies, and basically, to perceive their own bodies as a whole not as a fragmented body, and that physical education had not contributed much to improve this perception, because as a field of study it has not established clearly the conception of the body that should permeate the curricula of the physical education courses and consequently the pedagogical practices of the physical education teachers at schools.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the conception that women at different age levels have about their bodies and the contribution that the pedagogical practice of physical education teachers had in the way these women think, talk and perceive their own bodies. In order to do this study begins setting up the theoretical framework from the ancient Greeks to nowadays analysing the philosophical dimension on which the body has been conceived and the physical education position focusing this process. The methodological approach adopted was the interpretive. The sample was forty women at different age levels, ranging from 20 to 50 years old. The data was collected through semi-structured interviews and notes during the interviews. The interviews were recorded and literally transcribed. The data analysis revealed that the pedagogical practice of the physical education teachers at the elementary and secondary schools was and still is sport-oriented. The possible causes are: the strong predominance of sports in the curricula of the physical education teachers courses, the repetition of contents through the elementary and secondary schools, the lack of awareness by the teachers who teach future physical education courses, the repetition of contents through the elementary and secondary schools, the lack of awareness by the teachers who teach future physical education teachers about the value of bodily practices for life, and the lack of integration between the physical education contents and the school pedagogical project. The evidences also showed that the interviewees, at all ages, had difficulties to talk about their bodies, and basically, to perceive their own bodies as a whole not as a fragmented body, and that physical education had not contributed much to improve this perception, because as a field of study it has not established clearly the conception of the body that should permeate the curricula of the physical education courses and consequently the pedagogical practices of the physical education teachers at schools.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “corporeidade” e sua relação com a educação física, foi sendo aprimorada durante 12 anos atuando como professora desta área, sempre inconformada com a forma como o corpo vem sendo tratado pela sociedade, e, principalmente, pela educação física. Esse caminho oportunizou-me reflexões profundas em relação a profissão e a minha vida, com vários momentos de conflitos pessoais e ideológicos que conduziram-me à questionamentos em relação a validade de meu trabalho para a vida das pessoas, repensando continuamente sobre qual percepção de corpo que realmente estava respaldando minhas ações docentes a princípio nas academias de ginástica, depois em escolas de 1º e 2º graus e hoje na Universidade contribuindo para a formação de formadores.

Estas reflexões se intensificaram ao atuar com um grupo de idosos ouvindo informalmente durante as aulas o que eles pensavam sobre seus corpos, os preconceitos que a sociedade impunha em relação a estas concepções, e os relatos de vida com referência a escola durante as práticas pedagógicas de educação física, suscitando assim minha vontade de aprofundar a interpretação destes fatos.

Se tentarmos responder o que é a educação física hoje, sem analisa-la dentro de um contexto histórico social, onde segundo autores (CASTELLANI 1994; GHIRALDELLI JÚNIOR 1988), passou por tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, todas ligadas a momentos históricos e que ainda marcam a prática pedagógica desta área, não conseguiremos conceitua-la, compreende-la e muito menos apontar sua importância como fenômeno social de grande amplitude.

Estes fatos fizeram com que a Educação Física enquanto área de conhecimento não alcançasse seu horizonte maior que é o educacional, portanto acabamos não construindo um “status quo” de reconhecimento junto a sociedade. Tal fato, se dá pelas marcas deixadas pelo passado onde havia uma excessiva e proposital preocupação do poder dominante em domesticar corpos de crianças e jovens com nítidos interesses utilitários centrados em torno de objetivos escusos, onde as pessoas eram consideradas como parte de uma engrenagem política.

Estes momentos históricos especificaram a educação física repercutindo em suas práticas pedagógicas até os dias de hoje. Em vista disso, pretendemos, nesta dissertação, focalizar aspectos peculiares quanto à sua prática, buscando atingir uma compreensão do sentido da educação física na vida das pessoas, que fortaleça, justifique e aponte direções para uma verdadeira transformação da educação física, para uma melhor concepção do corpo.

Compreendemos que um dos caminhos para esta transformação é o desvelamento de suas raízes historicamente determinadas, e, a conexão destes fatos com o papel que estas práticas pedagógicas representaram para as pessoas que às viveram na escola e conseqüentemente os diferentes significados sociais que lhe atribuem.

Desta forma, o objetivo principal desta pesquisa foi **detectar como a educação física escolar contribuiu para a concepção de corpo de pessoas em várias faixas etárias**. Optamos pela abordagem **interpretativa de pesquisa**. Essa escolha se deu em função do fenômeno a ser investigado fazer parte de uma experiência de vida. Portanto, em nosso estudo, não trabalhamos conceitos fechados sobre a natureza do fenômeno investigado, mas sim uma visão ampla, procurando entender o corpo nas suas diversas concepções a partir dos clássicos da literatura que discutem estas questões, refletindo ao redor de nosso problema, interrogando-o, descrevendo-o e tentando compreendê-lo.

Este trabalho justifica-se pela tentativa de entrelaçar dentro de uma concepção filosófica a problemática do homem e sua corporeidade com determinantes históricos sociais, apontando as conseqüências destes fatos para as práticas pedagógicas, na escola, nas aulas de educação física e na vida das pessoas.

Com base no referencial teórico e na pesquisa de campo buscamos esclarecimentos da realidade que cerca a vida cotidiana das pessoas que fizeram parte desta pesquisa, assumindo uma posição crítica diante destas reflexões, conscientes de que são decorrentes de um processo histórico. Outrossim, salientamos que, toda e qualquer iniciativa que proponha reconstruir a identidade desta área estará contribuindo para sua transformação.

Esta pesquisa aproximou-se do fenômeno da corporeidade estabelecendo conexões que julgamos serem de grande valia para o profissional que se propõe a atuar com o corpo do “outro”, não como mero instrumentalizador, mas como um verdadeiro educador, consciente, competente, com conhecimentos das diferentes ciências e, mais ainda, integrando estes conhecimentos em sua prática concreta.

Pretendemos assim, com esta pesquisa, oferecer aos profissionais de educação física subsídios que agucem o contínuo pensar sobre sua prática pedagógica, buscando concepções que possam dar sentido às suas ações educativas e conseqüentemente à sua atuação profissional.

Buscamos na revisão de literatura trazer à tona visões sobre o corpo, estudadas e analisadas no transcorrer da história, com o objetivo de analisar e interpretar a percepção de corporeidade do ser humano.

Recorremos a esta análise, com o intuito de deixá-la como pano de fundo e alicerce deste estudo, relacionando constantemente este processo de entendimento sobre o corpo através dos tempos e a prática pedagógica da educação física.

No segundo capítulo, tratamos especificamente da compreensão do homem e de seu corpo desde a visão platônica até a fenomenológica, onde surgem respostas parciais em relação ao corpo, sempre marcadas pela questão da dualidade: corpo/espírito, corpo/matéria, corpo/razão, corpo/emoção. Ora encarado de um modo negativo como prisão da alma ou como depravação e pecado, ora visto na perspectiva fenomenológica ganhando um sentido diferente, onde se mostra como meio de nos relacionarmos com os outros e com o mundo.

Analisamos também a concepção de corpo na modernidade onde a história revela que juntamente com a razão, valorizou-se a intuição sensível, e reduziu-se o corpo a um instrumento do espírito que deve manter-se forte e saudável, situando neste ponto os pilares da gênese educação física, que tinham como intencionalidade propiciar, por meio da conservação da saúde e do desenvolvimento das destrezas corporais, a formação do caráter e da moralidade. Analisamos a partir daí os motivos políticos ideológicos que geraram a implantação da educação física escolar e suas tendências ao longo dos tempos. Este capítulo fecha com uma breve análise sobre a concepção de corpo que permeia os cursos de formação profissional em cursos de licenciatura em educação física, que refletem diretamente em suas práticas pedagógicas em vários espaços sociais.

No terceiro capítulo, mostramos a pesquisa de campo centrada no paradigma interpretativo, com o intuito de interpretar as práticas pedagógicas da educação física escolar e as concepções de corpo das participantes, que foram importantes para apontar caminhos que possam indicar possíveis respostas à problemática central do trabalho. Para tanto realizamos 40 entrevistas com mulheres de faixa etária variável entre 20 e 50 anos através de entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados revelou que a prática pedagógica predominante nas escolas de 1º e 2º graus era e ainda é orientada pelo modelo esportivo. As possíveis causas são: a forte predominância do esporte nos currículos dos cursos de licenciatura em educação

física, a falta de conscientização por parte dos professores que trabalham na formação dos futuros professores do valor das práticas corporais para a vida e a falta de integração da educação física aos projetos políticos pedagógicos das escolas.

No quarto capítulo apresentamos as considerações finais, salientando a relevância deste estudo no qual oportunizou-se que as participantes que foram alunas das práticas pedagógicas da educação física escolar de várias gerações revelassem através de depoimentos as experiências vividas. Alertamos que para a educação física é imprescindível a correlação constante do que sentem as pessoas em relação aos seus corpos com as análises sobre as concepções de corpo construídas ao longo do tempo pela sociedade, e que isto servirá de base para buscar a transformação das propostas dos cursos de licenciatura em educação física, resultando simultaneamente num alerta para a transformação das práticas pedagógicas de educação física escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 REVISITANDO O HOMEM E SEU CORPO ATRAVÉS DOS TEMPOS

As idéias a respeito do corpo, sempre foram alvo de investigações de grande parte das ciências biológicas, físicas, sociais e humanas. A literatura acadêmica aponta que o ser humano sempre teve dificuldades em perceber claramente e sem preconceitos o seu próprio corpo, fragmentando-o em partes para entendê-lo, ou seja corpo- alma, matéria- espírito, razão- emoção. Segundo GONÇALVES (1994), estas dualidades marcaram e têm marcado o pensamento filosófico da humanidade. A partir da Antiga Grécia com Platão, Sócrates e Aristóteles (séc. V e VI A .C.), passou por Santo Agostinho (séc.IV e V D.C.), sedimentou-se em Descartes (séc. XVI e XVII) e se manteve até nossos dias, o que acena, em um primeiro momento, para o indivíduo como um ser dual.

O objetivo desta revisão foi revisitar o corpo na história como ponto de partida, não como ponto de chegada. Na tentativa de ampliar o entendimento da percepção de corpo ao longo dos tempos e o reflexo que isto significa nas ações das práticas pedagógicas da educação física.

A cultura grego\helênica impunha valores determinantes em relação ao corpo. O corpo atlético, harmonioso e belo, significava o ideal de beleza, foram eles portando, os primeiros a desenvolver as teorias da beleza, através de concursos e do culto a corpos perfeitos. Com uma cultura centralizada no corpo atlético, onde os prazeres corporais eram priorizados em relação aos prazeres intelectuais, o estilo de vida grego, indicava a forma de identificação do corpo.

Segundo ANJOS (1995, p.55), “o prazer da competição , da beleza corpórea, era buscado pelos atletas nas pistas, onde os corpos nus simbolizavam uma unicidade. Buscavam a glória, mas o prazer acima de tudo”. Desta maneira é possível perceber, que o corpo era reconhecido como um instrumento de prazer através de suas formas perfeitas significando harmonia e poder.

Mais tarde, através do filósofo Platão, o corpo passou a ser entendido como obstáculo para a alma, segundo ele, “o corpo é a tumba da alma”, o que revela uma idéia de corpo muito clássica, em harmonia com a cultura tradicional da Grécia clássica. Os poetas helênicos, entre eles Homero, exaltam as proezas físicas; já, filósofos como Platão fazem do corpo apenas o lugar de transição da existência no mundo para uma alma imortal. Por conseguinte, a saúde e o vigor físico são virtudes na medida em que estão a serviço do desenvolvimento e da realização dos valores morais e intelectuais.

Nesta visão, a alma puramente imaterial, pertence à totalidade metafísica e nela se reintegra quando o corpo morre. No entender de Platão, o corpo, se encontra na dependência da alma, o que fragmenta o ser humano, fazendo com que o corpo e a alma não sejam só separados, mas opostos e diferentemente posicionados. Acreditava ser a alma infinitamente superior ao corpo, e este nada mais era do que uma companhia negativa.

A visão que se coloca a respeito de corpo, segundo Platão, é dualista, colocando o mundo das idéias em primeiro plano e desprivilegiando o mundo sensível, o qual só existe segundo o mundo das idéias.

Aristóteles, 384 à 322 AC. apesar de ter considerado a alma superior, não concordou com Platão quanto à negação do corpo, e sim como uma necessidade de se ter cuidado com o corpo para o bem da alma. Considerou a alma como princípio da vida e a descreveu como forma do corpo vivente, onde particularmente um não pode existir sem o outro.

Assim, a tradição filosófica idealista foi responsável pelo desprezo do corpo em relação ao espírito. Relacionaram-se ao corpo todas as coisas inferiores, feias e vergonhosas. Ao espírito se priorizou o que havia de mais sublime, superior e majestoso.

As emoções oriundas dos desejos corporais foram marginalizadas, como se fossem vícios e pecados. O desejo da sexualidade é permitido somente em função da reprodução, fora disto é considerado pecado. Ao desejo de comer, associa-se a gula, também considerada pecado capital; ao cansaço não é permitido o descanso, considerando-o “vagabundagem”. Segundo COTRIM (1993, p.276), “havia em tudo isso, a intenção de castrar os desejos do corpo com propósito de promover a degradação do prazer corporal (os prazeres da carne, como se dizia).”

Esta visão moralista e conseqüentemente materialista do corpo, dá um valor superior à alma, o que divide o ser humano em matéria e forma, portanto, um ser dual, negando a unicidade e reafirmando seus valores na “parte” honrosa, sublime e majestosa, percebendo o corpo como pedaço de matéria que serve para sustentação, mas que é, na essência verdadeira, um espírito. Na medida em que a história se desdobra e acontece, esta visão dicotômica é retomada e desenvolvida de maneira que o corpo vai recebendo conotações diferentes, para explicar a sua presença no mundo.

Dentre os filósofos gregos, foi Platão quem conquistou maior influência na cultura ocidental até o século XI, quando Aristóteles passou a ser respeitado porque em suas teorias desenvolveu a lógica, ferramenta, segundo ele, básica para o raciocínio.

Segundo ARISTÓTELES citado por Cotrim (1993, p. 97) o homem é “ser racional cuja essência é pensar”; e a virtude é o meio termo entre o excesso e a falta de um atributo qualquer. Para este filósofo a finalidade básica das ciências seria desvendar a constituição essencial dos seres, procurando defini-la, em termos reais. Portanto, a concepção materialista

do corpo se efetiva e se incorpora nas ciências. O que diferenciava, seguindo esta linha de raciocínio, o pensamento entre Platão e Aristóteles, segundo COTRIM (1993, p.111),

Era o fato de que Aristóteles rejeitava a teoria de Platão, segundo a qual os dados transmitidos pelos sentidos não passam de distorções, sombras ou ilusões da verdadeira realidade existente no mundo das idéias. Para Aristóteles, a observação da realidade leva-nos à constatação da existência de inúmeros seres individuais, concretos, mutáveis, que são captados por nossos sentidos.

A separação entre corpo e alma iniciada pelos filósofos clássicos perdurou desde a antigüidade até a idade média.

O cristianismo trouxe uma modificação radical da concepção do corpo, onde este passa a ser olhado como símbolo da decadência, tornando-o uma ameaça ao próprio homem. A seguir discutiremos como esta concepção interferiu fortemente no aspecto social dos seguidores da doutrina cristã, nos três primeiros séculos de sua expansão, causando um forte distanciamento dos indivíduos e seus corpos.

2.2 DA CULTURA GREGO/HELÊNICA AO PODER DO CRISTIANISMO

No transcorrer do séc. V d.C. os povos bárbaros atacaram constantemente o Império Romano do Ocidente. Deste conflito nasce uma nova estrutura social na Europa, e com ele uma nova política e uma nova economia, denominada período Medieval.

A Igreja Católica, em meio a esta desestruturação do Império Romano, estabiliza-se e mantém-se como instituição poderosa, pois detém o poder econômico, em função de possuir enorme riqueza material na Europa Ocidental, em áreas cultivadas onde a terra era a base da riqueza, desta forma exercendo influência religiosa e conseqüentemente em toda a cultura. Segundo COTRIM (1993, p. 127), “No plano cultural, a igreja exerceu amplo domínio,

traçando um quadro intelectual em que a fé cristã era o pressuposto fundamental de toda a sabedoria humana”.

Para a igreja católica as verdades ditas por Deus aos homens por intermédio da Bíblia e interpretadas pela Igreja, regulavam a vida das pessoas, ditando normas e valores, detendo a autoridade.

Quanto à filosofia e à ciência, restava-lhes apenas revelar as verdades da fé racionalmente, não lhes cabia buscá-las, pois estas já estavam estabelecidas por Deus.

Da concepção dualista, simbolizada pela idéia de fragmentação do corpo-alma, privilegiando o mundo das idéias, passamos a reconhecer um discurso cristão que preconizava ter o homem uma inclinação natural para o mal, para os vícios, para o pecado, o que o coloca mais afastado de Deus, abrindo espaço para a igreja pregar a necessidade de uma educação religiosa, com o objetivo de reduzir esta distância.

COTRIM (1993, p.137), citando Santo Agostinho, diz que “ O mal é o afastamento de Deus, e que somente o íntimo da alma iluminada por Deus, pode atingir a verdade das coisas, a alma deve reinar sobre o corpo”. Há portanto, ênfase na idéia de superioridade da alma humana, a supremacia do espírito sobre o corpo e sobre a matéria. Nesta visão, a alma foi criada por Deus para reinar sobre o corpo, para dirigi-lo à prática do bem, considerando que valorizar a matéria seria o mesmo que provocar a submissão do espírito e conseqüentemente, levá-lo à subordinação do eterno ao transitório, da essência à aparência.

O poder religioso desta forma, exerceu sobre a sociedade grande influência e, em seu discurso Santo Agostinho, vinculou o corpo ao pecado, dissipando-o de forma cruel e inquisitiva. Aterrorizou e manipulou, através da religião, que tinha o poder de influir sobre o sentimento das pessoas, estabelecendo o que era pecado ou sagrado, puro ou maligno, permitido ou proibido, divino ou demoníaco.

De acordo com a doutrina católica, a fé representava a fonte mais elevada das verdades essenciais do homem e que diziam respeito a sua salvação.

Segundo GONÇALVES, (1994, p. 47), “o homem deveria desligar-se de tudo que o prendesse na sua existência terrestre, elevar-se acima das necessidades mundanas e das inclinações do corpo e aspirar à realização de sua verdadeira essência espiritual e ultraterrena”. Percebe-se a negação do corpo como manifestação humana, sendo este reprimido e sufocado, priorizando o pensamento racional e a força espiritual, excluindo totalmente uma concepção de homem integral.

Segundo ANJOS (1995, p. 85),”o corpo perde sua linguagem, fica sem ação, sem movimento, trancado e alienado. Um corpo que não fala, pois se não fala não se manifesta, não possui significações, se não possui significações, não tem sentido, não possui expressões, é harmonioso, fácil de ser dominado”.

Permanece a dicotomia entre corpo e espírito, entre razão e sentimento, criando um clima em que o conhecimento sensorial é associado ao pecado e à ilusão.

Na doutrina cristã, face à pregação de que a Palavra se fez carne, e Deus se tornou homem, a divindade foi humanizada. O corpo humano, contudo não era a imagem de Deus, era e é, para os Cristãos, sagrado. Além disso, os cristãos dividem o corpo de Cristo, em corpo e sangue. Nestas ocasiões o homem é pensado como imitação do filho de Deus, conforme foi iniciado na Última Ceia e na liturgia da Palavra. O corpo do Cristão é portanto, Sacramento. Daí, São Paulo apregoar que “O corpo é o templo do Espírito Santo”.

Esta visão se sustenta na aproximação a Cristo e, para que isto acontecesse plenamente, o homem teria que sacrificar a carne, suas paixões e a luxúria e, desta forma, o corpo deveria ser injuriado e honrado, dominado e santificado, crucificado e glorificado. Foi ao mesmo tempo considerado um inimigo e um templo de Cristo.

Segundo COTRIM (1993, p.115),”esse denegrir do corpo na religião ocidental foi uma tentativa de espiritualizar o homem, levá-lo acima da existência puramente animal”.

Essa dimensão sagrada que a Idade Média deu ao corpo, ocasionou um moralismo excessivo e as interpretações religiosas nessa época levaram à dissimulação do corpo e das funções corporais. Os cristãos exigiam um corpo disciplinado e mortificado pela penitência como garantia para a manutenção das virtudes e preservação da pureza, assim, caracterizou-se a principal diferença entre a civilização grega antiga e a cristã. A grega via o homem como pertencente ao universo físico e a cristã traz uma nova visão, onde a vida humana é concebida como algo transcendente a vida terrestre.

A sustentação teológica vigorou durante toda a Idade Média e conseqüentemente o poder da Igreja promulgando um modelo idealizado de ver todos os homens.

Já no Renascimento, a compreensão do homem e de seu corpo procura avançar das bases teológicas, e passava a ser pensado e vivido atrelado à questão do conhecimento humano, trazendo novas interrogações. A Teologia já não se constitui na ciência das ciências. O poder da burguesia entra em cena assumindo um papel semelhante ao de Deus. Aceleraram-se os processos da ciência e da técnica. Surge a idéia de um universo infinito, portanto, a idade da razão dá início à edificação de uma nova imagem do homem e do universo.

Inicia-se na História um período em que os filósofos começam a ampliar o método experimental para seus estudos, fruto de uma nova ciência: a Física. A partir de então, a verdade considerada foi somente a experimental, a racional, onde a subjetividade significaria prejuízo para a racionalidade. Na próxima seção discutiremos qual foi o conceito de corpo que a sociedade considerou em diferentes épocas.

2.3 O CORPO NA VISÃO DA RACIONALIDADE

Como vimos na seção anterior, o período medieval concebia um modelo de homem e de sociedade fiel à Igreja e induzido a respeitar as especulações do mundo espiritual. Com o renascimento cultural novas questões vêm à tona e o desenvolvimento do comércio, aliado ao crescimento do poder burguês, cria um novo modelo de homem e de sociedade, rompendo antigos valores e propondo um mundo centrado em si mesmo e não mais em Deus, trazendo consigo o desenvolvimento do humanismo.

O renascimento marcou uma nova fase no entendimento do corpo, quando os anatomistas foram capazes de ver o corpo dissecado como alguma coisa diferente do corpo articulado na e através da ortodoxia religiosa prevalecente na época. Os novos relatos científicos que aconteceram proporcionaram uma linguagem, um modelo intelectual para entender o corpo, com novas maneiras de pensar que formaram as bases dos avanços médicos na prevenção e cura de doenças.

Não se pensa mais em um mundo centrado em Deus, e sim no homem. Rejeita-se o mundo explicado pela fé e assume-se a possibilidade de explicá-lo através da racionalidade, da ciência experimental. No lugar da fraternidade coletiva pregada pelo cristianismo, surge um homem centrado na sua individualidade.

Essa passagem da fase medieval para a moderna foi marcada pelos movimentos científicos e artísticos chamados Renascimento. Nessa época, houve grande impulso para o pensamento racional, ocasionando a saída da passividade e da aceitação da sociedade, dos mistérios do mundo explicados pela fé, possibilitando uma observação mais apurada do mundo, tentando não só explicá-lo, como também dominá-lo.

O racionalismo fez com que o homem transformasse um mundo organizado e unificado em um universo infinito. Segundo KOYRÉ, citado por Cotrim (1993, p. 145), “o homem perdeu seu lugar no mundo ou, mais exatamente, perdeu o próprio mundo que formava o quadro de sua existência e o objeto de seu saber, e precisou transformar e substituir não somente suas concepções fundamentais, mas as próprias estruturas de seu pensamento”.

Descartes e Galileu, por exemplo, conquistaram um espaço para a pesquisa racional independente. Galileu explicou os fenômenos sensíveis representando-os por meio das relações matemáticas e geométricas e Descartes afirmava ser possível imaginar-se sem ter um corpo, mas impossível imaginar-se corpo sem ter pensamento. Considerou-se ter o corpo duas partes, uma chamada por ele de “Res Cogitans”, “a coisa que pensa”, e a outra de “re extensa”, “a coisa projetada”, a corpus. Para ele, esta é uma verdade absolutamente firme, certa e segura e, por esta razão, foi seu princípio básico. O termo **pensamento** usado por DESCARTES (1983, p.46), “tem um sentido bastante amplo, abrangendo tudo o que afirmamos, negamos, sentimos, imaginamos, cremos e sonhamos”. Assim, o ser humano, nesta visão, é uma substância essencialmente pensante. Galileu e Descartes, portanto, continuaram aceitando a divisão predominante da pessoa em duas partes distintas e radicalizaram a dualidade corpo e alma.

Da afirmação cartesiana “Penso, logo existo”, que ficou conhecida como “cogito”, pode-se inferir que, o pensamento (consciência) é algo mais certo do que a existência (matéria corporal), percebe-se que é a partir do “penso” que ele conclui “logo, existo”. DESCARTES (1983, p.46), em “O Discurso do Método”, desenvolve a seguinte reflexão:

Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo eu existo? A saber, por todo o tempo que penso; pois poderia talvez, ocorrer que, se eu deixasse de pensar, deixaria ao mesmo tempo de ser ou de existir. Nada admito agora que não seja necessariamente

verdadeiro: nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, uma mente, uma compreensão, um ser que raciocina, que são termos cuja significação me era anteriormente desconhecida.

O cogito cartesiano, marco do Racionalismo Ocidental, influenciou seus sucessores e adeptos que continuaram a priorizar o pensamento racional. Segundo RUSSELL (1982, p. 88), os filósofos da época “consideraram a matéria como algo apenas conhecível, se é que o é, por dedução do que se sabe da mente”. Portanto, o pensamento torna-se soberano, pois este não engana, enquanto que a matéria corpórea pode enganar por meio dos sentidos. Desta forma, reduz-se o homem a espírito puro, sem consciência e sem limites, lançando a base de toda a ciência moderna.

Traçando um paralelo entre Descartes e Galileu é possível visualizar duas esferas humanas: a inteligível, intelectual , espiritual, pensada e racional, de Descartes e a esfera da natureza e das coisas materiais, organizada segundo os princípios e as regras da geometria, com a afirmação de Galileu que destronou o homem do centro do mundo ao verificar que a terra gira em torno do sol.

Segundo estes filósofos, o homem é o único entre todos os seres da criação que realiza articulação das duas esferas, que ele reúne em si mesmo sob a forma de alma. DESCARTES (1983, p.46), posiciona-se da seguinte maneira:

Eu sou uma coisa que pensa, uma coisa da qual toda a essência decorre do pensar, entretanto, eu possuo um corpo ao qual estou estreitamente vinculado, mas que é somente uma coisa extensa e que não pensa. Por conseguinte, parece certo que a minha alma (ou seja, eu) é inteiramente distinta “Eu sou uma coisa que pensa, uma coisa da qual toda a essência decorre de pensar; entretanto, eu possuo do meu corpo mas não pode existir sem ele.

Neste contexto, a revolução científica, impulsionada por Descartes e Galileu, passou a ver o corpo como objeto de estudo da ciência e, por essa razão, o corpo foi reduzido a uma coisa, a uma máquina, com leis mecânicas perfeitamente calculáveis.

Para HEISENBERG, citado por Medina (1987, p.50), “essa divisão penetrou profundamente no espírito humano nos três séculos que se seguiram a Descartes, e levará muito tempo para que seja substituída por uma atitude realmente diferente em face do problema da realidade”.

A concepção de mundo onde o homem é apenas considerado como a **coisa que pensa**, passa a ser foco de estudos da Literatura e da Teologia. A verdade aceita passa a ser a racional, fruto daquilo que se prova através das experiências, isto é, a ciência empírica que analisa o mundo segundo estratégias mensuráveis.

Analisando mais profundamente o pensamento racionalista, veremos que este recomendava que se desconfiasse das percepções sensoriais, responsabilizando-as pelos freqüentes erros do conhecimento humano.

No Discurso do Método (1983), quatro regras básicas são consideradas por Descartes como capazes de conduzir o espírito na busca da verdade: a) a regra da evidência que é só aceitar algo como verdadeiro, desde que seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção; b) a regra da análise, que é a divisão de cada uma das dificuldades surgidas em tantas partes quantas forem necessárias para resolvê-las melhor; c) a regra da síntese, ordenar o raciocínio dos problemas mais simples para os mais complexos; e d) a regra da enumeração, que é a realização de verificações completas e gerais para se ter absoluta segurança de que nenhum aspecto do problema foi omitido.

O método cartesiano elimina totalmente a ação subjetiva do homem, colocando-o em compartimentos, dividindo-o para compreendê-lo, fragmentando-o, enquadrando-o em regras estrategicamente pensadas e analisadas, nas quais são previstos; Neste sentido JOHNSON (1990, p. 33), argumenta que:

A verdade racional pertence exclusivamente a ciência empírica, que examina o mundo reduzido as características que podem ser mensuradas oficialmente e expressas em termos matemáticos, dimensões espaciais e padrões de movimento. Meu corpo, *bottich* com sentimentos e sabedoria original, transforma-se em corpus, coleção de partículas insensatas deslocando-se no espaço. Sobre ele, só recebo informações seguras através dos métodos da nova ciência.

Isto nos faz refletir que a sociedade se sustentou neste plano em que o eu subjetivo pouco tem valor se comparado à questão da racionalidade empírica dos especialistas. Verifica-se, portanto, até o final do século dezanove, a permanência deste raciocínio renascentista quando, as instituições de peso na sociedade como a medicina, educação e filosofia, ainda pregavam estes valores.

A seguir discutiremos como esta visão fragmentada e metódica do corpo trouxe consigo conseqüências para toda a evolução da ciência, pois, passou a tratar o homem como uma máquina dividida em partes que se articula mecanicamente no espaço para desenvolver determinadas funções, ou seja, peça de uma engrenagem fria, construída a partir da racionalidade, onde considerar o corpo em uma dimensão ampla, inteira, seria risco.

2.4 O SENTIDO DO CORPO NA VISÃO MECANICISTA

No caminho do racionalismo, o homem torna-se mais seguro e ciente de seu poder, como também torna-se capaz de produzir seus próprios conhecimentos. A partir daí, surge, na Inglaterra, o empirismo moderno, tendo como expoentes Francis Bacon, Locke e Hume, entre outros. Eles defendem a tese de que todo o conhecimento humano depende da experiência sensível, interna e externa, ou seja, a percepção do mundo externo (atenção) e o exame interno da nossa atividade mental (reflexão).

Há uma discordância entre estes filósofos e Descartes, pois os empiristas não aceitam a tese das idéias inatas, percebem que a mente é influenciada pelos sentidos e, a partir deste

pensamento, o homem e o progresso passam a fazer o papel principal na sociedade. A burguesia conquista o poder econômico, ideológico e político, impondo uma nova estrutura social, determinando um novo modelo de homem.

A partir do século XIX, o homem se deparou com grandes contradições: de um lado, a euforia com o progresso, as possibilidades da razão e a crença na liberdade e, do outro, a decepção com as guerras e com a tirania dos governos.

Marcaram esta época a fenomenologia de Husserl, e o positivismo de Augusto Comte, que defendia a tese da confiança nos benefícios da industrialização, do otimismo em relação ao progresso capitalista e o culto a ciência, valorizando o método científico preciso, dando origem à visão mecanicista do corpo.

A concepção de Comte propunha a reorganização intelectual, moral e política, vendo assim a possibilidade de restabelecer a ordem na sociedade capitalista industrial. COTRIM (1993, p. 187), afirma que Comte defende a legitimidade da exploração industrial, e argumenta que ele “concorda com a divisão de classes sociais e considera indispensável a existência dos empreendedores capitalistas e dos operadores diretos, o proletariado”. Parece claro que, para os trabalhadores, resta um tipo de doutrinação positivista que confirma a necessidade de trabalhos práticos e mecânicos, inspirando assim um modelo de homem mecanizado.

Para buscar compreender a concepção de homem e sua corporeidade que marcou crucialmente a história nesta fase e nas que se seguem, optamos por analisar, em um primeiro momento, o homem visto em uma perspectiva médico-higienista.

A sociedade, a partir deste período, considerou predominantemente a visão médico-higienista do homem que, sustentada pelo poder público, alicerçou-se e fez com que a classe dominante dirigisse e investisse na classe operária para, desta forma, dominá-la.

O mundo passava por grandes focos de epidemias, os centros urbanos estavam repletos de ex-camponeses em busca da sobrevivência, sem condições dignas de moradia. A estrutura das cidades demandava medidas de organização e saneamento básico. Surgiam neste momento os governos pós-república para higienizar a decadência humana.

O pensamento médico-higienista-sanitarista era a base da ação do Estado e este saber foi inculcado em outras ciências como na engenharia, na educação, e na comunidade jurídica. Ao Estado cabia adotar uma ciência e dar a ela a função das explicações e estudos que pudessem regularizar a vida rotineira das pessoas, preparando-as para produzirem.

A Educação Física ajustou-se a este procedimento e foi inserida na sociedade justamente neste período higienista, obtendo um caráter de obrigatoriedade no âmbito escolar e que até nos dias de hoje segue este paradigma, onde é preciso dominar o corpo, educar a massa trabalhadora, procurando, em seu discurso sustentado pelo falso moralismo, dizer que os vícios, as doenças, e a pobreza são pertinentes ao proletariado, porque estes não seguem as regras impostas pelos burgueses. Portanto, aquele corpo que era massacrado por longas jornadas de trabalho, obtinha um comportamento ingênuo e domesticado, sem noção da realidade, gerando as desigualdades sociais e conseqüente acúmulo de capital.

Para a concepção marxista, este fato trouxe uma grande transformação e revolução na maneira do homem encarar o mundo e a si mesmo.

Como foi visto anteriormente, o pensamento filosófico concebia o homem em um plano do ideal a ser atingido, totalmente desprendido de suas relações homem-mundo-sociedade, totalmente metafísico. Segundo GONÇALVES (1994, p.58), “A contribuição original de Marx ao pensamento antropológico foi a concepção de homem, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência”. Se antes o pensamento filosófico girava

em torno de uma supervalorização da razão para atingir a totalidade do homem , para Marx havia uma inter-relação entre suas atividades produtivas e suas relações sociais e, nesta visão, o corpo torna-se humano a partir de sua atividade produtiva. Estava constituída desta forma uma maneira alienante de se conceber o corpo, “o corpo para o trabalho, para a produção capitalista”. Segundo GONÇALVES (1994, p.63), o corpo tornou-se:

corpo vivo , participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito. O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado , mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos.

Podemos dizer que, também nesta visão, há uma dicotomia do homem, fragmentando-o em corpo social e corpo fábrica, levando-o a ser apêndice da máquina, colocando seu corpo a serviço do trabalho e do empregador. Esta também é uma crítica de Marx, pois o estado de necessidade mantém o homem alienado, impossibilitado de superar a questão da sobrevivência em direção à unilateralidade.

Como conseqüência da industrialização, surgem problemas sociais graves e o Estado sente a necessidade de intervir nesta relação da saúde e dos fenômenos sociais, ou seja, na ciência médica e política, onde sentia-se responsável protetor do indivíduo/corpo, encontrando espaço para controlar /vigiar o corpo do proletariado, através de atitudes assistencialistas e filantrópicas.

FOUCAULT (1987), em sua obra Vigiar e Punir, deixa claro que esta mercantilização da sociedade trouxe consigo o que ele chamou de “ microfísica do poder”, que atuou em três níveis da sociedade: na política , na fisiologia e na moralidade e que, por intermédio de ações políticas, disciplinavam os corpos humanos, definindo horas de trabalho, regulando uma nova cadência, determinando vacinações em massa, urbanizando as cidades, promovendo a miséria, ditando normas, entre outras coisas .

Segundo FOUCAULT (1987, p. 80), “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência e pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. Por conseguinte, o Estado estava dentro, através e sobre o corpo, tornando-os dóceis, manipuláveis, amarrados e dependentes do poder.

Em síntese, podemos afirmar que, com o capital ocorre a alienação, o rompimento entre o homem e seu produto, tornando alienadas e sem sentido todas as ações e gestos do corpo, passando a existir o homem solitário e individualista.

Segundo ANJOS (1995, p.14), este homem é:

Um homem alienado, incapaz de se conscientizar de sua corporeidade. Não conhece o seu corpo. Acaba, portanto, desconhecendo o seu próprio habitat. Habita um corpo que não é seu, é do meio[...] neste momento também o homem se individualiza. O homem se separa do meio[...] e assim, torna-se um objeto a serviço da razão e os corpos ignorantes e analfabetos(sem comunicação) são reduzidos a instrumentos nas mãos das classes dominantes.

Com o desenvolvimento da ciência, o modelo mecânico é substituído por outras formas mais elaboradas, mas a idéia de corpo enquanto objeto submetido a um processo de produção ainda persiste, o que o torna incapaz e irresponsável pelo próprio destino.

Em resumo, ao analisar a evolução do corpo na História, percebe-se que o homem foi pensado de formas diferenciadas: ora priorizou-se a matéria, ora o espírito, ora a razão, ora a força do trabalho. Todavia, em hipótese alguma aceitou-se o homem por inteiro, aquele que pensa, age sente e expressa suas emoções, consciente de si, que tem ligação direta com determinado contexto social, que dita regras e formas de se pensar e viver o corpo. Segundo GONÇALVES (1994, p.17), corroborando com esta idéia afirmou que:

Ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados.

No final do séc. XIX e início do séc. XX, verifica-se na história a contribuição da filosofia existencialista, que iniciou um processo de desmistificação desta visão reducionista do corpo-matéria, corpo-espírito, corpo-emoção, corpo-razão, e os primeiros passos são dados para uma visão mais holística do homem.

Poderíamos citar como expoente desta visão Merleau Ponty, que segundo GONÇALVES (1994, p. 64), ao analisar suas obras afirma:

Toda sua obra é perpassada por uma unidade, que está no cerne de seus pensamentos: a crítica radical à metafísica cartesiana que, separando o corpo do espírito, o sujeito do objeto, instaurou no conhecimento uma cisão, cujos pólos extremos são representados, de um lado, pelo objetivismo da ciência, e de outro lado, pelo idealismo filosófico.

A partir deste momento, as civilizações modernas apontam para a questão da corporeidade, percebendo homem como uma unidade indissociável para sua existência.

O pensamento de Merleau Ponty tem relevante significado para a educação física, pois acena para a possibilidade de uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana, estabelecendo uma relação dialética do homem e do mundo interagindo entre si e possibilitando trocas entre experiências sentidas e vividas, priorizando a unidade do homem.

O ser humano dentro desta perspectiva age com intencionalidade, consciência e corpo, de forma indissociável, desvelando sua unidade a partir da raiz sensível corpórea, e da experiência original de ser-no-mundo.

PONTY (1971, p. 5), ao tentar compreender o homem de forma integral afirma:

O homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido “a partir de sua facticidade”. O homem, é ambigüidade. Nele estão presentes os dois mundos- o mundo do corpo e o mundo do espírito-, numa tensão dialética, sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história.

Embora, o existencialismo acene para novas formas de conceber o homem, o progresso e a evolução dos tempos carregam consigo conseqüências sérias aos indivíduos, aprisionando-os cada vez mais, e o que é pior com a falsa sensação de liberdade.

Portanto, veremos na próxima seção o discurso sobre o corpo no séc. XX, que continuou com a concepção fragmentada do corpo resultante das dificuldades de percebê-lo por inteiro.

2.5 A CONSTRUÇÃO DO CORPO NO SÉCULO XX

A ideologia científica começou lentamente a transformar as instituições sociais e por volta do final do séc. XIX, o pensamento cartesiano que foi introduzido na nova ciência trazida por Descartes, Galileu e seus sucessores trouxeram, consigo da antiga Teologia o dualismo, no qual a distância entre o “eu” e o “corpo” transformava-se da idéia para a questão concreta, nas maiores instituições da sociedade. A Medicina, a Educação e a Filosofia pregavam que a experiência subjetiva dos corpos não tinha valor algum, se comparado com o conhecimento objetivo existente nas mãos de uma nova classe de especialistas.

Também após a Revolução Industrial, oportunizou-se um novo modo de produção capitalista que instituiu a domesticação de pessoas para que estas sentissem que seus corpos pertenciam a seus chefes e não a si mesmos.

Isto se explica pela necessidade de produção que exigia corpos treinados para que, aliados a outras partes do processo participassem da linha de montagem. Desta forma, o descanso e a alimentação, entre outras questões individuais, teriam que ser reguladas conforme horas padronizadas e estipuladas pelas fábricas e, aos poucos, a força de trabalho iria se constituindo, treinando corpos como propriedade industrial.

Segundo JOHNSON (1990, p. 10), “aos poucos criou-se uma força de trabalho treinada para ter seus corpos tratados como propriedades por parte da direção das indústrias, e a liberdade foi relegada à privacidade da alma”. Para Hegel e Marx, esse corpo torna-se estranho à própria pessoa, conduzindo à alienação. Surge, portanto, um discurso sobre o corpo, que o torna disciplinado e esta é a condição prévia para que seja produtivo.

Já, a concepção de corpo século XX, veicula um novo discurso que poderia ser caracterizado como antidisciplinar. Como exemplo, citamos a revolução da dança de Isadora Duncan que transformou os passos clássicos, contidos e de acesso a poucos, em movimentos mais soltos e mais expressivos: uma verdadeira revolução artística que desmistificou a dança e a popularizou. Neste contexto, o tango tornou-se dança popular demonstrando toda a sensualidade entre homens e mulheres; a medicina consegue a cura da sífilis, libertando a repressão sexual; no âmbito político, o direito ao voto das mulheres é reconhecido. Na esfera cultural, obras de arte e literatura inovam e revelam ousadia. *Jazz, blues*, banhos de sol, concursos de miss, enfim, toda esta revolução nos costumes sociais norte - americanos ditaram normas e estabeleceram padrões que até nos dias de hoje se fazem presentes em todas as culturas ocidentais.

A idolatria do corpo, a mesma já citada no início deste capítulo, em que os gregos cultuavam a beleza e os prazeres da vida parece ressurgir, e o corpo, no período pós 1ª Guerra, deixa de ser temido e passa a ser desfrutado e idolatrado deliberadamente.

Diante destas circunstâncias sociais, o poder público tinha um novo instrumento de controle, pois existiam valores sociais sendo ultrajados e, desta forma haveria necessidade de restabelecer a ordem, a reorganizar a sociedade sob critérios da ciência e de valores morais pré-concebidos.

Os conhecimentos científico - biológicos foram então priorizados, incorporando na sociedade a visão da bio- medicina que atribuía ao corpo a redução ao biológico e toda e qualquer alteração fisiológica era sujeita a um desregramento orgânico. Assim, o corpo perpetua a visão dualista, associada a uma visão reducionista onde cada órgão possui suas funções e devem ser regidas por ordens biológicas e fisiológicas que são as leis naturais .

A educação física, surge como instrumento desta tendência médico-higienista, repassando à sociedade uma visão fragmentada do corpo, onde o valor principal é dado à saúde, à dimensão biológica e, desta forma, colaborando com o poder público, é implantada em caráter obrigatório nas escolas, educando o trabalhador para que seguisse todas as determinações do poder público evitando assim, vícios e doenças, submetendo seu corpo a grandes jornadas de trabalho.

Entender a educação física sob a ótica da história da sociedade percebendo as relações existentes entre práticas corporais e o poder público, leva-nos a entender que esta área de conhecimento atendeu a necessidades históricas socialmente construídas e foi operacionalizada segundo intenções e objetivos políticos.

No Brasil, a educação física, desde a sua implantação, vem respondendo a questões políticas, econômicas e sociais. Iniciando-se com a necessidade de formação de uma nação hegemônica, que pretendia um homem saudável para gerar uma sociedade saudável, passando pelo militarismo que defendia a tese de formação de homens fortes, eficientes e acima de tudo obedientes, e o processo de industrialização que trouxe a necessidade de mão-de-obra qualificada, ágil, pronta, veloz, com “velocidade de reação”. Segundo LOPES citado por Bruhns (1991, p.90),

Não é à toa que o homem é aprendido, por uma grande parcela de profissionais da Educação Física, como um ser puramente bio-mecânico. Procura-se sempre adequar o homem a um ritmo dado e nunca ele é percebido como um ser que pode transformar esse estado de situação. O homem é visto apenas como um ser que faz e não como um ser que pensa.

Esses fatos marcaram e têm marcado as práticas pedagógicas da Educação Física até os dias de hoje, mascarados pela modernidade criadora da sociedade de consumo, que com este intuito, veicula novos discursos que diferem dos anteriores na aparência, mas que, na essência, continuam com os mesmos propósitos alienantes do passado.

Ao tentar negar o fato da priorização da mente e alienação do corpo, o homem vai vivendo, trabalhando e se adaptando. Domesticado, inclusive pelos apelos da mídia, o trabalhador passa a dar mais atenção ao seu corpo, tratado-o como ferramenta necessária para a vida cotidiana, sempre em “forma”, mecanicamente perfeito.

A saúde tornou-se indispensável, os exercícios passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas; as ruas estão cheias de pessoas andando pela manhã antes de iniciarem a jornada de trabalho. Não param de surgir academias de ginástica, escolinhas esportivas, ginástica para executivos. Com frequência, as empresas desenvolvem projetos de ginástica compensatória para os empregados, na tentativa de reduzir tensões musculares. A dança, em seus mais variados ritmos, chama a atenção de crianças, jovens, adultos e idosos. As indústrias de cosméticos investem na produção de cremes para massagens, rugas, estrias, celulite e muito mais.

Os produtos dietéticos passam a fazer parte das prateleiras dos supermercados. Artigos de jornais e revistas dão ênfase à alimentação natural. A televisão e os meios de comunicação exibem corpos harmonizados e bronzeados, cheios de energia e com movimentos atléticos.

O sexo, o homossexualismo e outros temas são constantemente discutidos na sociedade. A literatura tem vastas edições a respeito do corpo como: saúde, nutrição, sexo, exercício, beleza. Segundo JOHNSON (1990, p.16), “toda essa preocupação excessiva com o corpo esconde algumas ilusões: o cuidado com o corpo tem substituído a religião em seu

papel de ópio do povo, embaçando a nossa percepção da degradação da vida física sobre o planeta”.

Esse corpo vitrine usado pelas classes dominantes como objeto útil para se alcançar metas a curto prazo e a longo prazo, ameaça o bem estar da espécie humana, pois enquanto acontece essa busca desenfreada pelo corpo esteticamente perfeito, a poluição ameaça o planeta, o índice de mortalidade infantil aumenta, as condições de vida tornam-se cada vez mais precárias, o consumismo atinge patamares neuróticos, a inflação entra em nossas vidas sem pedir licença, fazendo com que o povo na luta pela sobrevivência adquira doenças coronarianas, stress, estafas, problemas posturais, altos níveis de colesterol, obesidade, entre outros.

Desta forma, o corpo tão cultuado nessa nova geração e na cultura ocidental não passa de um corpo fragmentado como no passado, um objeto no espaço, sem consciência de um ser inteiro que pensa, sente e age em unidade. Continuamos ainda atrelados ao medo de sermos livre.

O ser humano continua sendo visto de uma maneira reducionista, fragmentada, entre a razão-emoção, matéria-espírito, priorizando-se quase sempre a razão, trazendo consigo a figura do chefe, do superior, daquele que pensa, produz, traz lucros, usa a racionalidade, o trabalho, multiplica o capital. Nesta dinâmica há um fortalecimento da figura do homem forte, esperto e poderoso, o “opressor” que é antagônica ao “oprimido”, aquele que é levado a obedecer e a cumprir ordens; homem necessário para que o sistema capitalista se desenvolva.

Até este momento vínhamos resgatando a visão de corpo de forma genérica, mas gostaríamos de salientar que a questão de gênero é um fato bastante oportuno nesta análise, uma vez que a literatura aponta diferenças de concepções corporais masculinas e femininas com significados socialmente construídos, aceitos e solidificados e que vieram à tona neste

final de século. A posição que a mulher assumiu é de submissão e de dependência do homem, gerando pré-conceitos que se perpetuam de geração a geração, acentuando-se as desigualdades, restando-lhe a negação de seu corpo enquanto morada, distanciando-se de suas possibilidades concretas como ser humano com o compromisso da preservação e manutenção do corpo vitrine, da beleza física.

Em resumo, até neste ponto a revisão de literatura buscou dar um encaminhamento sobre a representação do corpo ao longo do processo de civilização, as marcas que este processo deixou no homem e na cultura; rupturas entre mitos e verdades científicas; as novas descobertas que houve em nome das ciências e conseqüentemente do progresso; o poder de instituições como a Igreja e o Estado sobre as pessoas, ou melhor, sobre seus corpos; a racionalidade transformando a forma do homem ver o mundo; a mecanização que permitiu atingir mais rapidamente bens de consumo deixando em segundo plano a razão humana; a construção de novas concepções de corpo, como também novas formas de comportamento na modernidade, alienando o homem de forma inquisitiva e cruel, distanciando-o de sua subjetividade. Ressaltamos o poder da medicina nesse processo de reconstrução de padrões morais que serviram de alicerce à educação e à educação física em particular e como isto se reflete em suas práticas pedagógicas, servindo como objeto disciplinador, determinando formas de controle.

Abordaremos a seguir como estas concepções fragmentadas de corpo que enfatizamos nesta breve análise, marcaram a sociedade moderna, deixando claro que o objeto desta pesquisa é tratar especificamente da prática pedagógica da educação física e sua relação com estas concepções de corpo e, para tanto buscaremos compreender melhor como o tempo, a sociedade e a educação física se posicionam diante desta problemática.

2.6 A CONCEPÇÃO DE CORPO NA MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Todos os indivíduos dessa trajetória sofreram grandes perdas no que diz respeito à interioridade, à individualidade e unidade. Deixaram de ser vistos como seres indissociáveis, muitas vezes por razões políticas e, dessa forma, constituíram-se em seres manipuláveis e passivos.

A questão é que surgiram problemas com referência à corporeidade, frutos desta caminhada cultural. Problemas de gênero, de preconceito, de identidade, de aceitação, de auto-confiança distanciando o indivíduo de sua essência, levando-o a um processo de cobranças no nível de aparência, subordinação, submissão e, portanto, dilaceração .

A Educação mantém essa visão fragmentada do corpo, no âmbito escolar, especificamente a Educação Física, que não oportunizou e não oportuniza, até hoje, discussões em torno da cultura corporal em suas práticas pedagógicas, como a mercantilização do lazer, a preservação da saúde , os esportes de alto rendimento, os preconceitos sociais, os direitos, os deveres, o significado de cidadania, a compreensão da linguagem e da expressão do corpo e da sociedade levando a consciência de “ser” fruto deste processo.

Estes fatos nos remetem aos seguintes questionamentos: De que forma o indivíduo vem construindo a sua consciência sobre as possibilidades do corpo, no processo de modernidade? A Educação Física, sendo uma área de conhecimento com um objeto de estudo específico, intermedia este pensar sobre o corpo desenvolvendo-o, sensibilizando-o, aprimorando-o, assim, distanciando-o da alienação, levando-o a percepção interior, resgatando aspectos culturais e principalmente preparando-o para a vida de forma contínua, da infância até à velhice?

Na tentativa de dar alguns subsídios para que possamos refletir sobre estas perguntas analisaremos como a educação física vem sendo compreendida. Segundo LUMPKIN, citado por Kirk (1986,p.9) esta área é conceituada como “um processo pelo qual um indivíduo obtém habilidades físicas, mentais, e sociais através da atividade física”, portanto, tem sido estabelecida sob certas suposições no que diz respeito a relação entre a mente e o corpo. Na verdade, esta relação é a realidade fundamental sob a qual a nossa profissão e as suas sub-disciplinas estão baseadas.

A base da educação física é o movimento humano, este sentido humano de movimento faz com que ele não possa ser realizado se os humanos não tiverem corpos ou se eles não forem experimentadores corporificados. Embora as novas suposições sobre o ser humano e sua mente e corpo ou existência corporeificada sejam suposições as quais nós temos dado pouca atenção, temos que considerar que estas suposições são a base de onde nós temos desenvolvido as premissas da educação física ocidental.

Além de fornecer as bases para definir a educação física e para definir a natureza dos humanos que nós estudamos, ensinamos, ou trabalhamos, a relação entre a mente e o corpo e as posições filosóficas de onde estas visões surgiram contribuem para outras questões, talvez não aparentemente relacionadas. Questões que continuam a confrontar a educação física sobre o seu papel, fundamentação e até mesmo o seu nome. Assim, as novas suposições relacionadas a mente e corpo tem impactado os currículos, metodologias de pesquisa, a criação e a valorização de certas disciplinas.

A dicotomia mente/corpo e a valorização da mente sobre o corpo contribuiu para justificar a atividade física em termos do que ela poderia fazer para a mente. Considerando com mais profundidade, a tradição dicotômica deu evidências para valorizar e confiar nas avaliações objetivas e dados sobre a informação disponível através de dados subjetivos.

Esse dualismo contribuiu também para dar a direção da preferência pela investigação positivista e influenciou o enfoque em certas sub-disciplinas na educação física ao invés de outros, isto contribuiu para valorizar a teoria sobre a prática numa visão que pode estar no coração da tentativa de mudança do próprio nome. Portanto, a sustentação que a Educação Física através dos tempos, vem dando a esta problemática ainda está frágil e em crise.

A modernidade trouxe consigo avanços tecnológicos e científicos que jamais se imaginaria em tempos passados. Segundo CASSIRER citado por Gonçalves (1994 p. 25), “a ciência é o último passo no desenvolvimento espiritual do homem e pode ser considerada como a mais alta e mais característica conquista da cultura humana”.

Assim, se perpetua junto a esses avanços um processo de fragmentação do corpo, das ações, das classes sociais, do intelectual ao corporal, do homem e da mulher, do velho e do novo, do pobre e do rico, do fazer e do pensar, das ciências naturais e das ciências sociais ou humanas.

O progresso trouxe consigo vantagens e desvantagens no nível humano que inibem uma vida mais saudável. O homem contemporâneo vive situações antagônicas: de um lado, a possibilidade de viver por mais tempo com a medicina avançando nas pesquisas, as informações chegando a uma velocidade inacreditável através da Internet, o processo da globalização, a tecnologia de ponta entre inúmeros outros avanços; por outro lado, ameaçado por essa mesma tecnologia que coloca em risco a saúde, o bem estar global, o viver por mais tempo com qualidade e segurança, ameaçado pela degradação do meio ambiente, pela instabilidade financeira, pelo rápido crescimento urbano, pela violência das grandes metrópoles, pelo sistema capitalista, etc.

Há um condicionamento crescente do ser humano à tecnologia, aos seus aparatos, ao ponto de respostas rápidas e objetivas causarem perplexidade, aceitação, submissão e

sentimento de inutilidade. Como se não existisse possibilidade de competir, a alternativa é rendição, acomodação, usufruindo sedentariamente destes “avanços”.

Quem detém controle sobre esse aparato que, diga-se de passagem é uma minoria, detém também o poder sobre os subordinados que se vêem “engolidos” e escravos de produção.

Diante destes fatos, evidencia-se o aumento de problemas de saúde física, mental e social, como: o stress, as drogas, a violência, as discriminações, a fome, entre outros. Segundo GONÇALVES (1994, p. 27), “A ciência e a técnica estão dissociadas de julgamento de valor, perderam seu sentido de libertar a humanidade da ignorância e do sofrimento, tornando-se , ao mesmo tempo, uma expressão da capacidade espiritual e criativa do homem e um instrumento de sua dominação e opressão”.

A modernidade faz do homem um instrumento de manipulação sem capacidade de escolha. Ele é capturado pelo sistema capitalista que impõe a regra básica que é adquirir e consumir, empobrecendo vivências corporais de crianças, jovens, adultos e idosos. Quanto mais comodidade é propiciada por equipamentos eletrônicos e tantos outros aparatos modernos, maior é o distanciamento das formas naturais de viver, pois basta estar em frente ao computador e tem-se o mundo nas mãos. Ver televisão acionando o controle remoto, realizar os afazeres domésticos apenas apertando botões, além da aventura nos vídeos, onde os filmes proporcionam emoção sem gasto de energia. Crianças brincando somente com equipamentos eletrônicos, morando em espaços reduzidos, práticos, seguros e fechados. Toda esta tecnologia imobiliza a ação corporal e este é o estilo de vida da modernidade .

A situação aliena de tal forma que passamos horas em frente à televisão vendo propagandas movimentadas, coloridas, com belas paisagens naturais, atletas correndo, jogando, suando, corpos perfeitos sempre em movimento, e permanecemos ali assistindo,

inertes, parados, sedentários, apenas preocupados em comprar as roupas, os alimentos, as bebidas, os eletrodomésticos, o cigarro, buscando apenas a representação não o significado. Segundo GONÇALVES(1994, p. 34), “este fato revela uma das contradições básicas do capitalismo: de um lado, fundamenta-se sobre um individualismo exacerbado; de outro, busca a uniformização de sentimentos, pensamentos e ações humanas”.

Nessa busca frenética pelo consumismo, pela representação social, pelo status quo, aparecem as vítimas deste processo, pessoas que não se enquadram nos modelos pré-estabelecidos perdendo desta forma a posição social. Segundo RODRIGUES citado por Daolio (1995, p.38):

O corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. Cada sociedade elege um certo número de atribuições que configuram o que o homem deve ser, tanto do ponto de vista intelectual ou moral quanto do ponto de vista físico.

Com os exemplos citados, há que se deixar expresso que, por meio do corpo são tatuados todos os valores, normas, conceitos e preconceitos de uma sociedade específica. Segundo DA MATTA (1987, p. 76), “tudo indica que existam tantos corpos quanto há sociedades”. Portanto, acreditamos que desde o nascimento já nos são ditas as normas de comportamento diante de certas situações, formas de nos deslocarmos, de brincarmos, de nos relacionarmos e tantas outras.

Através do processo educacional, formal e informal que os valores normativos circundantes do corpo são sustentados. As escolas são locais importantes onde esses processos são trabalhados e institucionalizados, e a educação física e o esporte constituem um conjunto de práticas dentro destes locais que trazem uma contribuição crucial para a construção social e normatização do corpo. O que acontece é que a contribuição da educação física para a construção do corpo é igualmente negligenciada pelos sociólogos e outros estudiosos. Parte

desta negligência é fundamentada nas dificuldades encontradas no pensar sobre a geração, circulação e reprodução de idéias sobre o corpo na cultura e nas práticas culturais em relação ao corpo. Portanto, a educação física escolar pode levantar possibilidades para desenvolver articulações alternativas do corpo ou teorizar o corpo a partir da perspectiva da sociologia, filosofia e antropologia

MAUSS, citado por Kirk (1993, p.2), fornece uma clara ilustração da importância das práticas educacionais na construção de significados que impregnam o que ele descreve como as várias técnicas do corpo. Baseado principalmente em evidências antropológicas MAUSS argumentou que o corpo não é uma categoria biológica fixa mas ao contrário inclui um vasto aparato de práticas que são integrais às características particulares de uma sociedade. Ele cita diferenças nas técnicas de dormir, descansar, cuidar do corpo, movimentar o corpo incluindo posturas diferentes e modo de andar e correr, diferentes maneiras de dançar, saltar, escalar, nadar e realizar movimentos rigorosos. MAUSS, citado por Kirk (1973, p.73), acredita na influência da educação neste processo afirmando:

Em todos estes elementos da arte de mover o corpo humano, os fatos da educação são dominantes. A noção de educação poderia ser super imposta na imitação. Por que há crianças em particular com facilidades imitativas muito fortes e outros com dificuldades imitativas muito fracas, mas todos passam pelo mesmo sistema educacional, de modo que podemos entender a continuidade. O que acontece é uma imitação prestigiosa. A criança e o adulto, imitam ações que tiveram sucesso e que viram ser executado com sucesso pelas pessoas em que tem confiança e tem certo autoridade sobre eles.

O uso do termo educação por MAUSS vai além das experiências de aprendizagem formalmente organizadas nas escolas, principalmente nas práticas pedagógicas de educação física. Sua análise das técnicas corporais demonstram que o nosso repertório de movimentos, varia de atividades do dia-a-dia e do lugar para as atividades especializadas e complexas que não asseguram que se aprenda sempre. Como tais, elas transitam tanto na categoria da cultura quanto da natureza.

MAUSS direciona a nossa atenção à extensão pela qual a aprendizagem das práticas corporais estão entrelaçadas dentro do tecido da vida diária em todas as sociedades, e demonstra o caráter essencialmente social, dentro do processo imitativo. Também mostra que as técnicas corporais diferem dentro das sociedades e entre as culturas, além do mais, diferentes estágios da vida são caracterizados por diferentes formas de movimento e práticas corporais. Portanto, acreditar que a educação física escolar pode centralizar suas práticas pedagógicas em um só modelo é desconsiderar a pessoa e seu meio social.

Diante destas colocações é possível contra argumentar o pensamento de Descartes analisado nas seções anteriores, que concebeu o homem como mera máquina, oposta à alma, funcionando mecanicamente, reduzido a simples movimentos físicos, separados da natureza e portanto, incapaz de gerar significações humanas. Sobre esta concepção onde o corpo é abstrato a si mesmo, as ciências anátomo- fisiológicas, construíram suas bases, ganhando, índices, recordes, eficácia, soluções imediatistas, racionais ou irracionais, mas perdendo o domínio da lucidez ao desconsiderar o homem como um ser inserido em um sistema de significações. DAOLIO (1995, p.41), corrobora com esta idéia quando afirma:

Pode-se afirmar, portanto, que o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo – explícita ou implicitamente- como natural e , conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura”. E ainda diz que “o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais.

E como a Educação Física, entendida como área de conhecimento, posiciona-se diante deste processo de modernidade? Desde a sua implantação, serve de estratégia para perpetuar esta visão de corpo e de movimento, que ao invés de estarem integrados na totalidade humana, estão fragmentados entre brincar/trabalhar, jogar/competir, saúde/doença, bons/ruins, essência/aparência, homens/mulheres, rendimento/eficiência, atividade/conteúdo .

Afirmamos isto com base em estudos conduzidos por vários autores (BRACHT e MELLO 1992; GHIRALDELLI JÚNIOR 1988; MEDINA 1992) e outros que denunciam ter havido momentos históricos encadeadores de situações sociais acríicas e que as práticas pedagógicas desde o século passado, no Brasil, vêm sofrendo mudanças de concepções, tendências e abordagens que tentam situar esta área de estudo em nosso país, averiguando qual o seu verdadeiro papel para a sociedade moderna. Na opinião de VARGAS (1990, p. 14), estes estudos,

apesar de num primeiro momento valorizarem a educação física no âmbito educacional e social, deram um caráter reducionista a sua prática, já que ora tinha como objetivo ideológico a saúde física ora o adestramento, ora o desporto espetáculo. Todas essas práticas emergiram em momentos críticos da nossa história, mas não tiveram competência suficiente para afirmar o verdadeiro compromisso da educação física com o corpo.

Assim, consideramos que as tendências retratam o significado que a educação física têm na sociedade. Segundo OLIVEIRA (1985, p.26), “as tendências da educação física são o espelho das modernas correntes pedagógicas e dos conceitos subjacentes que temos do próprio homem, na medida em que a condução dos exercícios físicos na escola reflete uma postura filosófica, consciente ou não, dos educadores que atuam na área”.

Apesar dos autores citados terem opiniões ou propostas diferentes sobre a educação física, na opinião de BRACHT E MELLO (1992, p.3-4), “as teorias ou tendências da educação estão intimamente ligadas com o processo de construção social, com a maneira como são entendidas as relações sociais, ajudando na conservação ou não da estrutura da qual fazem parte”. A educação física não ficou neutra neste processo, incorporou em suas práticas sociais a concepção de corpo fragmentado que a sociedade construiu ao longo dos tempos, estando sempre a serviço das instituições e do sistema capitalista, independente da abordagem, concepção ou tendência da educação física brasileira.

MARINHO (1952) em seu estudo argumenta que a Educação Física, desde a descoberta do Brasil, passando pelo Brasil Colônia (1500-1822), Brasil Império (1882-1889), Brasil República Velha (1889-1930), Brasil República (1930 em diante), esteve atrelada a concepções ideológicas que buscavam responder a necessidades econômicas e políticas, sendo usada como mais um instrumento de alienação do homem.

Como este período é muito longo para análise e não sendo o objetivo deste estudo um resgate histórico aprofundado, delimitaremos o período a ser analisado a partir do parecer de Rui Barbosa, com a “Reforma do ensino primário à instalação pública”, até os dias de hoje, porque neste período foi implantada a Educação Física nas escolas com caráter obrigatório. Sendo assim, buscamos não esgotar o assunto, mas abrir algumas portas para reflexões e análises quanto a questões que acenam para o entendimento a respeito da ótica das pessoas que passaram pela Educação Física escolar e pela vida e chegaram à idade madura com uma percepção fragmentada do corpo.

Poderíamos situar três momentos históricos da sociedade brasileira que marcaram significativamente a implantação da Educação Física escolar: a necessidade de formação de recursos humanos, isto é, a eugenia da raça com homens mais fortes, mais viris, mais trabalhadores; o advento da industrialização do país e a necessidade de qualificação de mão-de-obra com homens mais rápidos, mais ágeis, mais coordenados, mais resistentes, e o sistema produtivo que gerou a diminuição da jornada de trabalho e a conseqüente massificação do tempo de lazer onde houve a tentativa de ocupar o tempo ocioso alheio.

Estas questões apontam que houveram necessidades estruturais e conjunturais no país, e que a Educação Física respondeu a estas necessidades historicamente relacionadas com suas práticas corporais e sociais.

No Brasil, desde o século passado, a Educação Física, foi utilizada pelo Estado para idealizar um homem forte, saudável, e em função disto confundia-se com a educação do físico, por muitas pessoas chamada somente de física, e concebida como meio para se atingir a saúde corporal, que aliada a medicina trazia consigo a idéia de higiene, tendo como meta influenciar a família nos seus hábitos, controlando a educação corporal.

Estava constituído o poder da medicina que através da higienização impunha a Educação Física, moral, intelectual e sexual sob inspiração dos preceitos sanitários da época. JURANDIR citado por Castellani (1994, p.42), afirma que um dos objetivos do estado era de “assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública ...”.

Nesse momento, a Educação Física recebe atribuições por parte dos higienistas que acreditavam ser de fundamental importância o seu papel para dar prioridade a um corpo perfeito quanto à saúde, harmonia e robustez. Neste sentido, JURANDIR citado por Castellani (1994, p. 43), afirma estar constituída a forma como o Estado via o corpo:

Que este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. Para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades éticas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene.

Sendo assim, a gênese da Educação Física escolar era permeada por esta concepção de corpo socialmente construída pelo poder público e aceita pela população, ou seja, a base foi e continua sendo nas ciências naturais, estabelecendo-se um padrão alienado de normalidade comportamental para todos, reprimindo e pressionando grupos sociais diferenciados, e, desta forma, dividindo e discriminando as pessoas que não se enquadravam neste modelo ideal. Como exemplo, podemos citar mulheres, obesos, velhos, negros, pobres, deficientes físicos e

tantos outros deixados à margem da história, e o que é pior, tentando sobreviver, almejando alcançar esse ideal, muitas vezes se agredindo, para obter esse modelo “adequado”.

A história mostra que a educação física escolar sempre foi autoritarista com fins nela mesma e fechada nos muros da escola, deixando que uma ideologia do corpo se sedimentasse, usando uma linguagem corporal desenvolvida pela mídia, apoiada pelo Estado e aceita pelos profissionais da área de saúde e da educação física que passaram a reproduzir modelos coletivos de preocupações com o corpo, totalmente diferentes do que se preconizava na escola.

Na medida que as sociedades se desenvolvem, marcas sociais se efetivam, e segundo MEDINA (1991, p.82):

As marcas sociais se fazem sentir mesmo antes do nascimento. Na gestação, no parto e daí por diante, na medida em que se consegue transpor os obstáculos existenciais, vamos sendo objetos dos mais diversos condicionamentos, dependendo do contexto de classe onde se vive. Numa perspectiva somática, verificamos que nosso corpo vai sendo modelado por regras sócio-econômicas domesticadoras, sufocantes, opressoras, “educativas”: as couraças musculares vão surgindo, segundo as características socialmente impostas às pessoas.

Assim sendo, o homem vai sendo modelado como “boneco de cera”, a quem forças externas impõem padrões de conduta, de corpo, de pensamento, de sociedade segundo regras sócio-culturais e econômicas. Perdemos a identidade e passamos a viver dentro de um senso comum, sem possibilidades de discernir o bom do ruim, o certo do errado, o feio do belo: o que vale é o que está na moda, o socialmente aceito.

Compreendendo a educação física como área de conhecimento com inserção em vários segmentos sociais como: educação, lazer, saúde(no que diz respeito a prevenção), e ao atendimento de grupos especiais (idosos, portadores de deficiência e outros...), vemos que, com esta essência, se tornou ponto de referência para o desenvolvimento do homem e da

sociedade, e que em todos os projetos político-sociais é contemplada, mas vista sob o aspecto da saúde e da beleza.

Assumirmos a posição de que a educação física é realmente uma prática social, significa pensar seu contexto sócio-cultural e a partir daí, nada nos impede de enxergá-la à luz de determinantes estruturais e conjunturais, contextualizando e resgatando a história desta prática social para perceber o impacto que vêm trazendo aos indivíduos na atualidade.

Temos tido a oportunidade de assistir através da mídia e de outros meios de comunicação, “dicas” em relação a práticas corporais ligadas intencionalmente ao homem e ao mundo moderno, porém faz-se necessário distinguir o que realmente significam uma modificação cultural e suas conseqüências para o conjunto da sociedade e o que significa modismos passageiros com intenções econômicas desonestas.

O quadro delineado a respeito do profissional de Educação Física, no Brasil, até o início da década de 80, revela-nos que se enfatizava o desenvolvimento da aptidão física e saúde, da eugenia da raça e recuperação /manutenção da força de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1988, p.31).

Como já citamos em seções anteriores e trazendo a visão de pensadores progressistas da área, notamos que os profissionais que atuaram nas séries iniciais e nas subseqüentes no âmbito escolar, estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder constituídas e tinham como missão “adestrar” seres humanos, centralizando suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de capacidades físicas e no modelo do esporte. O discurso contemplava objetivos educacionais onde acreditavam desenvolver o ser humano em sua totalidade, mas, na prática, deixava-se de lado a preparação para vida de forma contínua.

Caminhamos em um processo de profundos conflitos durante toda a evolução do conhecimento da área, que se mantém sempre atrelado a áreas de conhecimentos diversos sem

encontrar um eixo norteador, que lhe dê sustentação e que realmente traga modificações culturais para o conjunto da sociedade.

Poderíamos considerar que a década de 80 foi um marco decisivo de reflexão sobre a problemática da educação física brasileira, quando verificamos artigos em revistas científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado, encontros, congressos e eventos acadêmicos trazendo estes questionamentos.

Apoiando-se na visão centralizada no esporte ou na saúde e aptidão física, a educação física carrega consigo conflitos para uma parte dos intelectuais da área que, através de estudos e publicações, questionam a necessidade de transcender a esta visão e contemplar toda uma área de conhecimento. Assim sendo, está constituída a crise e junto, a ela problemas não solucionáveis e a falta de credibilidade social que envolve conflito ideológico e barreiras para uma verdadeira “Revolução”.

Segundo CARVALHO (1989, p. 87), “Em geral, o resultado de uma Revolução científica leva anos para ser assimilado pela comunidade”. Fato este que presenciamos na educação física hoje, rumo ao séc.XXI, onde os cursos de licenciatura ainda têm dificuldades em estabelecer seus eixos norteadores e uma problemática em torno deles, que identifique claramente seu objeto de estudo. Os cursos de graduação em licenciatura de educação física através de suas grades curriculares perpetuam o cunho técnico e voltado para o esporte, a performance e/ou a questão biológica, enfatizando demasiadamente estes conteúdos, repercutindo em suas práticas profissionais no âmbito social, que visam atender somente modismos passageiros reforçando um modelo fragmentado de conceber o corpo.

As transformações devem ocorrer no cerne da formação profissional, ou seja, na universidade. Analisaremos, na próxima seção, como os currículos universitários de cursos de licenciatura em Educação Física trabalham esta problemática.

2.7 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTAGNAÇÃO OU EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CORPO?

Abordaremos a questão da licenciatura, entendendo-a como responsável pela formação do professor, preparando-o para a prática educativa no âmbito escolar. Assim, supõe-se que os cursos de licenciatura em Educação Física deveriam preocupar-se dentro desta concepção, em oportunizar uma formação geral, com conhecimentos das diversas ciências que formariam um substrato conceptual, técnico, científico e político da educação física, não perdendo de vista seu objeto de estudo que é o movimento humano consciente que se materializa-se através das práticas pedagógicas na escola, lugar de acesso a um número significativo de pessoas em fases de vida diferenciadas. Mas, o que temos presenciado no âmbito universitário é que desde a década de 80, os cursos de graduação em educação física, no país, vivem a implementação da reforma curricular determinada pela Resolução n.3/87, do Conselho Federal de Educação (CFE). O fato é que, ao longo desses anos, surgem problemas de diferentes naturezas que nos levam a fazer reflexões em torno desta reforma, que denunciam limites e a emergência de mudanças na formação profissional de forma a legitimar o verdadeiro papel da educação física na sociedade.

Os cursos de licenciatura nesta área se caracterizam pela falta de intensidade e profundidade em torno de seu objeto de estudo; continuam com a forma extensiva totalmente “inchados”, com um número excessivo de disciplinas técnicas, repetitivas e dentro de modelos esportivizados. As disciplinas oferecidas não têm sentido científico e intelectual e trazem conhecimentos técnicos, específicos e superficiais, “um pouquinho de tudo e nada de nada”, onde tentam especializar já na graduação, e o que é pior, especializar sem competência.

Segundo KIRK (1993, p. 30), o interesse dos professores de educação física na tão propagada abordagem científica para entender o movimento humano começou nos Estados Unidos e em outros países europeus, no início dos anos 40 e 50, mas apenas se tornou prática comum nas escolas de educação física no final dos anos 60 e na educação física escolar nos anos 80. Dentro desta abordagem, o corpo é representado só com problemas de ordem material e fisiológica, e para executar funções particulares que são consideradas tão naturais a ponto de desafiar qualquer questionamento sociológico mais sério. Embora alguns currículos ofereçam disciplinas como filosofia, história, sociologia da educação física, há nessas disciplinas uma recusa em engajar criticamente as maneiras pelas quais o corpo foi construído dentro deste discurso científico dominante. Esse silêncio se apresenta como uma preocupação. O que está se tornando muito claro é que a definição de corpo articulado dentro do discurso dominante da educação física poderá fazer pouco sentido sobre a maneira como as pessoas realmente vivem os seus corpos.

As reformas dos cursos tentam avançar, mas esbarram em problemas como: a dificuldade em transcender as discussões para além da grade curricular, onde as preocupações se centralizam apenas no rol das disciplinas; dificuldade de conceituar currículo e entender o significado deste para a formação profissional; a falta de se considerar a imaturidade com que o acadêmico entra na universidade e visualizar de forma coerente a localização e o continuidade do processo durante todos os ciclos; dificuldade em garantir que os conteúdos realmente permaneçam interligados com o objeto de estudo da educação física, com o aparecimento do currículo oculto; a desarticulação entre teoria e prática; a falta de discussões do corpo docente em relação às concepções de educação física, do profissional que se pretende formar e dos objetivos da proposta do curso; a falta de articulação entre ensino-pesquisa-extensão-administração; a inexistência de avaliações contínuas; as vivências na

prática de ensino desarticuladas do todo do curso e com caráter terminal; o despreparo dos docentes e a carência de recursos humanos e estruturais das instituições públicas de ensino superior, entre inúmeros outros.

Reconhecemos que já existem avanços em relação aos currículos anteriores, mas ainda persistem limitações profundas, a começar pelo que se entende por currículo na educação física, que é tradicionalmente entendido como um rol de disciplinas que o compõem. Segundo SOUSA E VAGO (1997, p.193), o currículo deveria ser entendido como o “conjunto de vivências organizadas sistematicamente em uma realidade concreta historicamente situada, para a formação de determinado tipo de profissional que, dependendo da consciência que possui da situação, poderá intervir nessa realidade no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la”. Assim, optamos em defender neste estudo uma concepção de currículo que tenha em seu cerne uma proposta de formação profissional comprometida com ações transformadoras e inovadoras do mundo.

O problema central, hoje, nos cursos de licenciatura é caracterizá-lo como um curso de formação científica, intelectual, cultural e político, como requer um verdadeiro estudo universitário, onde a formação de educadores requer um currículo voltado para a tomada de consciência da realidade, para a fundamentação teórica que esteja atrelada aos seus princípios norteadores e a instrumentalização técnica necessária à sua implementação.

O profissional de educação física deve lançar-se ao mercado de trabalho com competência e cabe à universidade formá-lo de modo amplo. Pensar no professor da escola não é diferente de pensar no professor da academia, do clube e de tantas outras práticas sociais. Apenas gostaríamos de salientar o quanto é importante uma formação com bases sólidas que dê sustentação aos acadêmicos e futuros educadores para uma reflexão crítica da realidade e de cidadania podendo assim intervir na sociedade.

A escola é apenas um dos espaços sociais de atuação profissional para a educação física, porém a Universidade deve se preocupar com esse profissional para lá atuar como uma de suas funções sociais, possibilitando maior competência do “ser professor”, que atua na formação dos sujeitos, educando pessoas mais conscientes e em condições de participação efetiva em outras práticas sociais, assim estaremos ampliando o mercado de trabalho, mas conscientes de nosso real papel social.

Pensar na formação inicial de licenciatura em educação física significa oportunizar a apropriação, produção e socialização do conhecimento e o envolvimento de todas as suas disciplinas em torno de seu objeto de estudo, materializando-se em práticas pedagógicas que abranjam a cultura corporal. É também reconhecer que, em quatro anos, não se dá conta de formar este profissional completamente competente, sendo necessário para tanto a implantação de programas de formação continuada.

A partir de toda a realidade mostrada anteriormente sobre as mais variadas formas de coerção da sociedade sobre o corpo, queremos salientar como a educação física pode contribuir para desmistificar estes fatos em suas práticas pedagógicas, através da superação em seus cursos de formação da influência de dois aspectos determinantes para o direcionamento das metodologias, dos conteúdos, dos objetivos vislumbrados de práticas pedagógicas na escola ou fora dela são eles: o belo e o biológico, que além de condicionarem a educação física, reforçam a concepção de corpo que a sociedade vem construindo, fragmentando-o em partes para entendê-lo de forma semelhante a que citávamos no início deste marco teórico.

Caso contrário, corremos o risco de reforçar a padronização do belo com a exaltação da beleza de um corpo saudável, da proliferação das academias, do desenvolvimento de musculatura, do oportunismo capitalista que encontra um espaço no mercado de trabalho e

desvia a reflexão das causas para os efeitos imediatos, adaptando a profissão a cada moda que o mercado impõe, sem perceber a lógica que sustenta este ciclo.

É necessário, portanto, perceber como o corpo vem sendo moldado, construído ideologicamente ao longo dos tempos na sociedade e como a educação física perpetua este corpo. O ponto de partida parece ser a superação da visão de corpo objeto e de tantas outras formas de ver o corpo que camuflam e impedem de vê-lo de forma inteira, sem rupturas.

Se continuarmos a priorizar somente a dimensão biológica baseando-se hegemonicamente na biologia, a educação física continuará reforçando modelos discriminatórios e excludentes de práticas corporais, não contribuindo para a superação do homem diante de tantos desafios da modernidade e perdendo gradativamente seu espaço nos projetos políticos pedagógicos escolares, como preconiza a nova L.D.B. (Lei das Diretrizes e Bases da Educação).

Vivemos um momento crucial da educação física: ou avançamos para uma evolução da área conscientes de nosso papel como educadores que concebem e respeitam o corpo humano de forma a não reduzi-lo, não dualizá-lo e muito menos pluralizá-lo em suas práticas corporais e sim integrá-lo como um ser indissociável ou seremos “engolidos” pelo termo “facultativo” por falta de competência e estagnação. MEDINA (1983, p. 63-64), já preocupado com esta problemática, afirmava:

enquanto as escolas de educação física não se convencerem que, a par das informações técnicas dadas aos seus alunos, devem dar a eles subsídios que os ensinem a viver mais plenamente, dentro de todas as suas dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais e expressivas, estarão sendo inautênticas, pobres e insignificantes no sentido de promover vidas cheias. Enquanto as escolas de educação física não abrirem os olhos procurando penetrar em sua realidade de forma concreta, através da reflexão crítica e da ação, não serão capazes de promover conscientemente o homem a níveis mais altos de vida, contribuindo assim com uma parcela para a realização da sociedade e das pessoas em busca de sua própria felicidade.

Torna-se necessário verificar o que as pessoas de várias gerações e em diferentes períodos que passaram pela educação física escolar e tiveram oportunidade de fazer parte desta história enquanto atores, apontam como fatores determinantes de influências positivas ou negativas em vivências corporais conscientes no cotidiano da vida adulta. Será que a educação física intermedia este pensar fragmentado do corpo construído pela sociedade dando espaço em suas práticas pedagógicas para estas reflexões? Como o corpo está sendo tratado nas aulas de educação física? Qual a concepção de corpo que as pessoas de diversas faixas etárias constroem ao longo de suas vidas?

No próximo capítulo pretendemos detectar as concepções de corpo de mulheres de várias faixas etárias verificando qual a contribuição que a educação física teve sobre estas concepções.

3 A PESQUISA DE CAMPO

3.1 INTRODUÇÃO

A partir do referencial teórico foi possível perceber que a sociedade através dos tempos concebeu o corpo dentro uma visão dualista, fragmentando-o em partes para compreendê-lo. Este referencial teórico nos proporcionou bases para ir a campo onde levantamos pontos importantes para a área de educação física, por compreendermos esta como disciplina do âmbito escolar, que pode contribuir de forma significativa na vida das pessoas, para melhor entendimento do significado de “ser” um corpo.

Para tanto, fomos á campo afim de interpretarmos como as pessoas de diferentes gerações viveram as práticas pedagógicas da educação física escolar e qual a concepção de corpo que possuem na vida adulta. Como o referencial teórico aponta algumas diferenças de concepções de corpo entre homens e mulheres decidimos optar como campo de investigação, só mulheres. Delimitamos nosso campo de investigação, escolhendo o trabalho com mulheres de várias gerações, acreditávamos que as vivências escolares obtidas em épocas diferentes poderiam detectar tendências pedagógicas da educação física também diferenciadas, ou não, detectariam formas repetitivas de procedimentos didáticos.

Poder-se-ia assim, identificar qual o significado que a mulher dá ao seu corpo em fases diferentes da vida, e qual a contribuição da educação física á esta problemática.

3.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A metodologia utilizada neste estudo fundamentou-se no paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo segundo BURREL e MORGAN, citados por MOREIRA (1994, p.125) “procura entender o mundo como ele é, entender a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva”. Esta abordagem busca a essência do fenômeno, na descrição e no entendimento que as pessoas dão às suas ações. Isto é, examina as palavras e as ações de maneira narrativa e descritiva para representar mais de perto a situação experimentada pelas pessoas.

Portanto, entender os significados das experiências vividas pelas participantes, somente seria possível por meio de técnicas interpretativas que proporcionassem a profundidade nas informações e permitissem uma visão mais dinâmica e histórica do fenômeno em questão. A seleção da amostra, foi intencional, portanto, não probabilística, seguindo os critérios estabelecidos, e, em consonância com os encaminhamentos básicos da abordagem metodológica utilizada para o estudo. Além disto outros critérios como gênero, nível sócio-econômico, grau de instrução e faixa etária foram estabelecidos para a seleção da amostra.

Por convivermos em um ambiente acadêmico, as primeiras entrevistadas foram professoras da UFPR, que se encontravam nas faixas etárias priorizadas, as demais foram sendo indicadas pelas próprias entrevistadas (amigas, conhecidas, parentes). Portanto, foram realizadas uma série de entrevistas semi-estruturadas com 40 mulheres em diferentes faixas etárias.

O número de participantes neste tipo de amostragem não é definido a priori pois segundo BOGDAN e BIKLEN (1991, p.96) “as entrevistas caminham até a altura em que o

estudo atinge aquilo que se designa de “saturação de dados”, ou seja, o ponto da coleta de dados a partir do qual a aquisição das informações se torna redundante”. Portanto, a amostra final se constituiu de 40 entrevistas sendo, 10 mulheres na faixa dos 20 anos (20,21,22,23,24,25,26,27,28,29), 10 mulheres na faixa dos 30 anos (30,31,32,33,34,35,36,37,38,39), 10 na faixa dos 40 anos(40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,) e 10 na faixa dos 50 anos (50,51,52,53,54,55,56,57,58,59).

Para entender os significados das experiências das participantes foi utilizado a técnica da entrevista. A entrevista é sem dúvida uma das técnicas mais utilizadas de coleta de dados na pesquisa interpretativa por proporcionar maior riqueza e profundidade nas informações. A opção foi pela entrevista semi-estruturada pois ela tem a finalidade de trabalhar temas de uma forma não diretiva. O protocolo de entrevista (ver anexo 1), foi elaborado a partir do referencial teórico e da experiência do pesquisador e constituiu-se de 10 perguntas norteadoras enfatizando os principais pontos que gostaríamos de contemplar, com relação as vivências corporais na infância, o ingresso na escola, as aulas de educação física nas séries iniciais, de 5ª a 8ª séries, segundo grau, a vida adulta, concepções de corpo, entre outras. A entrevista permitiu flexibilidade por parte do entrevistador como por parte do entrevistado, sendo conduzida de forma espontânea e livre, abrangendo os tópicos que interessavam.

Dada a conclusão do protocolo de entrevista, semi-estruturada, encaminhamos uma carta de apresentação às primeiras pessoas selecionadas, afim de explicar o propósito da pesquisa, (ver anexo 2). O contato foi rápido e fácil. Conversamos diretamente com as pessoas que se mostraram receptivas e permitiram o trabalho, apesar de não termos discutido em detalhes o projeto a ser desenvolvido. O passo seguinte foi a indicação de outras pessoas pelas próprias entrevistadas, e os procedimentos foram os mesmos.

As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho das entrevistadas, no período de junho a agosto de 1998 e no início de cada entrevista foram explicitados os objetivos e a relevância do estudo. Um termo de consentimento (ver anexo 3), era apresentado as participantes que garantia o anonimato quanto a possível divulgação e publicação das informações. As entrevistas duraram em média 50 a 60 minutos, variável entre as pessoas, dependendo da motivação quanto ao assunto. As perguntas não seguiram uma ordem fixa, foram sendo feitas de forma livre dando maior fluxo ao diálogo. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Além disto durante as entrevistas foram feitas anotações em um diário de campo com o objetivo de detectar e registrar possíveis reações não verbais às perguntas. Após a transcrição, as entrevistas foram enviadas às participantes afim de que checassem as informações, apontassem erros, sugestões ou modificações, isto também nos deu uma oportunidade de esclarecer certos aspectos que não foram possíveis durante as entrevistas.

Esta forma de validação é amplamente aceita por vários autores (HITCHCOCK e HUGHES, 1992, GUBA e LINCOLN, 1994) pois ela oferece aos participantes a oportunidade de checar e identificar os potenciais erros nos dados que foram coletados.

A análise dos dados contidos nas 40 entrevistas foi um processo longo e demorado de familiarização com os dados, através de fichários, que teve como objetivo gerar categorias analíticas. A medida que este trabalho se desenvolvia procurávamos inter-relacionar questões, voltando constantemente a analisar o marco teórico, sintetizando e formulando novos entendimentos e reflexões. Esse processo simultâneo de coleta e análise dos dados e retorno ao referencial teórico foi um aspecto importante do estudo, pois permitiu enfocar melhor certas questões e por conseguinte orientar mais efetivamente a coleta de dados.

3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir das informações que emergiram das entrevistas. O método de análise utilizado permitiu conexões interpretativas entre os recortes discursivos e o referencial teórico apresentado no capítulo 2.

3.3.1 A infância e o corpo livre

As pessoas, no início de cada entrevista, foram solicitadas a falar de sua infância e das atividades corporais que realizavam quando crianças. A intenção com essa pergunta foi a de que relatassem atividades que se relacionassem com o corpo de forma prazerosa e espontânea.

A grande maioria das entrevistadas recordam com entusiasmo, de brincadeiras e jogos em ruas, quintais, praças, chácaras. Dizem ter sido uma época em que era possível brincar de forma livre. Enfim, falam de atividades naturais. Quando se referem ao próprio corpo infantil, falam de movimentos livres, sem técnica, do prazer de um corpo que brincava naturalmente. E se diferenciam da forma como as crianças brincam atualmente, vejamos o que a entrevistada nº 10 (40 anos) analisa:

Comparando com as crianças de hoje em dia, minha infância foi acima do média. Muito livre eu era filha única. Até hoje quando eu vou na casa de minha avó eu relembro o pular muros, subi em árvores de pitanga, brincava de escorregar em tábua, jogar bola até na rua. Isso até os 6 e 7 anos, depois me mudei para um lugar mais deserto, então ia para a aula de manhã, voltava, fazia a lição e ia jogar bola, soltar pipa.

Mesmo estando em faixa etária diferente a entrevistada nº 30 (22 anos), também se referiu com saudosismo às brincadeiras de infância, dando ênfase ao sentido de liberdade de movimentos que tinha, salientando a diferença dos dias de hoje: “até 1975, eu morava em uma

casa onde eu podia fazer de tudo: andava de bicicleta, corria para lá e para cá, com amigas e às vezes ia para chácara. Foi uma infância vivida e agitada. Não gostava de bonecas, gostava de bolas, correr, movimento, agitar, dançar e o predileto era teatro...”.

Independente da época em que viveram a infância, todas as entrevistadas se referiam a ela como momentos de pleno prazer em movimentar-se. Vejamos a entrevistada nº 5 (56 anos):

Foi uma época especial,. Eu morava no Juvevê, que era um bairro cheio de campinhos, agora já é centro. Tinha valetas e a experiência foi enorme, diferente do que se vê hoje, nós saltávamos esses valetões, caminhávamos por cima dos muros, a questão do equilíbrio foi bem trabalhada. As ruas eram de terra e não planas, brincávamos de descer com carrinhos, brincávamos na rua até a noite, fazíamos descobertas e éramos alegres.

Continuando o relato, as entrevistadas afirmam que na infância as brincadeiras permitiam certa união de meninos e meninas, embora já estivesse convencionado que para os meninos cabiam as brincadeiras mais ativas (jogos com bola, carrinhos construídos por eles mesmos, pipas, betes, bolinha de gude, entre outras citadas), e para as meninas as brincadeiras mais passivas (boneca, casinha, escolinha, amarelinha, corda, entre outras). As evidências levantadas nos apontam que a preferência das meninas era pelas atividades mais desafiadoras e exploratórias e que buscavam romper os padrões pré-estabelecidos, brincando ora daquilo que era convencional ora daquilo que gostavam, pelo simples fato de serem crianças, não por serem meninas ou meninos. Reforçando esta idéia a entrevistada nº 11 (43 anos) afirmou: “Era quase tudo junto, a deles era mais pesada, mais ativa, mais legal, mais criativa, a gente quando conseguia e eles deixavam, ia junto. Boneca e carrinho era separado. Já era direcionado à separação, nós tentávamos romper ...”.

Nas brincadeiras infantis, embora não seja percebido pelas crianças, estão estabelecidos padrões de comportamento permitidos para as meninas, ou seja, brincadeiras mais suaves, e para os meninos brincadeiras mais ousadas. O que salienta que o corpo dos

meninos é visto como uma máquina em movimento, instrumento de ação, e o corpo das meninas um corpo ornamental, mais decorativo do que atuante, portanto, as brincadeiras são rotuladas: aos meninos cabem os papéis de provedores e às meninas, de cuidadoras, preparando-as para maternidade, para o lar.

A entrevistada nº 15 (33 anos) também deixou claro que as brincadeiras de sua preferência, assim como o seu tipo de cabelo e forma de se vestir eram vistos com preconceito pelas pessoas:

Os vizinhos falavam que eu parecia um menino, porque eu usava cabelo curtinho, roupas largas, e brincava com todo mundo na rua. Eu tinha minhas obrigações de casa (cuidar de meu irmão mais novo), e o meu castigo era não poder brincar, jogar. Eu jogava muito caçador, muito esconde-esconde, betes. Coisas de menina como amarelinha, casinha, eu não gostava, era vista como diferente, como menino .

Assim, inicia-se na infância um processo de repressão e fragmentação do corpo, onde as brincadeiras carregam preconceitos e valores construídos socialmente, passando por cima do desejo, da espontaneidade, do movimento livre e natural, típicos de seres humano, sedentos por descobertas e por explorações das possibilidades do corpo.

Vejamos o que a entrevistada nº13 (49 anos) tem a nos dizer a respeito disto: “minha mãe não permitia que brincássemos com os meninos, nem das suas brincadeiras. Ela dizia que para os meninos não tinha problema brincar na rua, mas para as meninas era perigoso”.

Este depoimento denuncia que embora a infância retrate um corpo livre, já inicia-se um processo de distinção entre gêneros com relação à exploração do corpo e que, para as meninas, existem limitações em termos do que se considera brincadeiras de meninos e meninas quando o discurso da manutenção da feminilidade começa a surgir.

Na próxima categoria de análise perceberemos que a entrada na escola é marcada principalmente pela falta de continuidade deste corpo livre.

3.3.2 A escola como sinônimo da repressão do corpo

Relatando sua trajetória de vida, as entrevistadas afirmam, na seqüência, que quando ingressam na escola de 1º a 4º séries têm contato com a Educação Física, que por tese, daria continuidade a essas brincadeiras e vivências corporais. Mas, surgem as frustrações e junto o rompimento da naturalidade, do espaço democrático das brincadeiras, do prazer em movimentar-se. Passam a viver o corpo de forma controlada, competitiva, limitadora, e excludente. A entrevistada nº 9 (50 anos), lembra com tristeza da rejeição que sofria nas aulas de educação física: “nós jogávamos amarelinha e queimada (caçador), eu odiava, porque sempre morria, ninguém me queria no time. Lembro também do vôlei, das calças muito compridas para não mostrar as pernas, era terrível ...”.

Se com 50 anos esta entrevistada viveu este conteúdo na E.F. vejamos o que a entrevistada nº 35 (28 anos), comenta sobre o mesmo assunto, “Era jogar caçador, com bola, eu odiava, se pudesse sair, eu saia, fazia porque era obrigada, eu era péssima...”, portanto, denuncia os conteúdos inadequados que estão respaldados na forma esportivizada ainda nos anos 90, causando uma ojeriza por parte dos alunos que não possuem determinadas habilidades e passam a negar o movimento de uma forma geral. A diferença da infância fora da escola e dentro da escola, é que os movimentos livres, soltos e prazerosos, passam a ser obrigatórios, excludentes, frustrantes, causando uma falta de entendimento do significado destes para a vida.

Para os meninos que brincavam no cotidiano com ênfase nos jogos com bola, este processo é um pouco menos doloroso, mas, para as meninas, pela falta de experiência é mais difícil, a entrevistada nº 25 (31 anos) comparou: “A grande maioria das meninas não gostava,

os meninos suavam jogando bola, curtiam, se realizavam. Nós queríamos música, de preferência qualquer coisa sem bola ou correr no pátio para aquecer...”.

A prática pedagógica da E.F. tem origem no militarismo, nas formas rígidas de condução das práticas corporais disciplinadoras “A gente tinha a imagem da educação física como exercito, de fazer filas, cobrir...”, este depoimento da entrevistada nº 7 (51 anos) denuncia a utilização da E.F., como instrumento repressor dentro da escola. E a entrevistada nº 20 (48 anos) descreve o momento das aulas da E.F, como sendo semelhante à ordem unida: “a professora sentava num banco, colocava as mãos para trás e mandava agente fazer tudo dali de cima. A gente fazia ginástica ou jogos na quadra, mas era mandado, calistênico, aquela que a professora fica na frente contando um, dois, três, quatro e a gente faz...”

Corroborando com esta idéia de corpo disciplinado, a entrevistada nº 18 (38 anos) relembrou: “a escola se preparava para o desfile de 7 de setembro e durante o segundo semestre a gente só se preparava para marchar, todos se preparavam, até a 4º série...”.

GHIRALDELLI (1988, p.18), acentua em sua obra a concepção da educação física militarista que visa “impor a toda a sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna”. O objetivo fundamental da educação física que está posto parece ser a obtenção de um povo que sirva e defenda a pátria, obediente, forte e combativo.

Aquele entusiasmo do começo da entrevista ao se falar da infância fora da escola, deixa de ser a tônica da conversa e cede lugar para um ceticismo em relação a essa prática vivida na escola, que na essência estaria cheia de expectativas por parte das crianças que faziam das brincadeiras suas práticas corporais, antes de ingressar na escola e que, na realidade, demonstrou para algumas, um modelo autoritarista de adestramento corporal, totalmente militarista e esportivizado, não atendendo aos anseios dos alunos.

E para outras, a inexistência de qualquer prática corporal na séries iniciais como depoimentos assim: não me lembro, acho que não tinha nada, distanciando-as destas práticas e consequentemente afastando-as gradativamente do prazer em se movimentar livremente, perdendo-se um excelente momento de reflexão do real valor da percepção do corpo para a vida, como o sentir, pensar e agir do corpo, de forma a lhe dar melhor qualidade de vida, preservando-o, amando-o, sem vícios, sem preguiça, sem sedentarismo e tantos outros males da modernidade.

Na próxima categoria de análise enfocaremos a influência desfavorável que a educação física no âmbito escolar, teve sobre a concepção de corpo das participantes desta pesquisa.

3.3.3 A contribuição da educação física escolar no processo educacional: libertação ou alienação?

Do gosto pelas brincadeiras de rua à participação restrita nas aulas de Educação Física de 1º a 4º séries, o esporte surge, majoritariamente, como manifestação rotineira nas aulas de 5º a 8º séries. Todas as entrevistadas relatam uma ênfase excessiva no esporte competitivo, excluente, frustrante e limitador da participação, salientando que havia uma repetição de conteúdos de um ano para outro, e que não percebiam o valor e significado daquela prática no contexto escolar como afirma a entrevistada nº 32 (19 anos), ao se referir à aula de E.F: “A gente ficava sentada conversando, porque era melhor do que fazer aquela Educação Física...”. Percebemos, nas entrelinhas das entrevistas, o desprezo e a falta de entendimento do que podem significar as vivências corporais para a vida.

Mantendo esta mesma linha de pensamento, a entrevistada nº 24 (34 anos) lamentou: “Eu não tinha nada de atividade física, era mais trabalho escrito, corrida para esquentar,

depois escolhia um esporte e quem quisesse matava aula e fazia um trabalho depois. Não havia explicação do objetivo de estarmos ali, cada bimestre era uma modalidade....”.

Fica claro que de uma prática disciplinadora com objetivos duvidosos passamos para uma prática sem objetivos, sem metas, sem compromissos, e o que é pior com total desprezo ao aluno com pessoa. A entrevistada nº 36 (17 anos) com tristeza relatou do encaminhamento metodológico do professor: “O professor deixava os “bons” jogando e eu ficava no resto. Eu adorava o esporte, mas eu era ruim. Eles davam um aquecimento muito fraco, depois os bons jogavam até cansar, depois se desse, eu jogava...”.

As práticas pedagógicas caracterizam-se, segundo as entrevistadas pelos modelos da educação física competitivista com seus valores voltados para competição e a busca da superação individual, desejados para uma sociedade moderna, portanto, reduzindo-as à prática do esporte e somente para aqueles que detinham “performance”.

As entrevistadas mais jovens apontam a insatisfação com a repetição de conteúdos dos anos anteriores e vontade de dar sugestões quanto aos conteúdos que gostariam de vivenciar, mas relatam a falta de disposição dos professores em atender suas expectativas. O relato da entrevistada nº27 (29 anos) aponta esta falha da escola especificamente da E.F. em não atender as expectativas dos alunos:

Como sempre também era jogo com bola e eu só gostava um pouco de basquete, mas não muito. Dávamos sugestões, mas a professora não aceitava, continuava com as mesmas coisas. Então eu falava que estava com cólica ou qualquer coisa parecida, ela mandava fazer tricô ou algo manual para apresentar e ganhar nota. Eu não fazia e pedia para minha mãe fazer.

Está explícito nesta fala que o problema estava nos conteúdos centrados nas práticas esportivas e na falta de flexibilidade dos professores em oportunizarem outras vivências corporais compreendendo a cultura corporal, e não especificamente na falta de motivação para as aulas. Outro aspecto que nos chama a atenção é a cobrança de trabalhos manuais como

forma de avaliação . E aqui cabe um questionamento, sobre o que os profissionais da área entendem por avaliação na educação física. Esta tarefa a muito tempo apavora os professores que continuam, até nos cursos de formação profissional, a valorar alunos através de segundos, dando-se notas por rendimento técnico, por toques corretos na bola, rolamentos, corridas e outros procedimentos efêmeros que sofrem variáveis completamente compreensíveis em seres vivos. Como descontar pontos dos que não atingem naquele momento o objetivo que o professor considera satisfatório? Vejamos o que a entrevistada nº 31 (21 anos), argumenta sobre este assunto:

Eu ficava profundamente frustrada nos dias de prova de educação física, porque treinava em casa todas as coisas, me sentia segura dentro das minhas possibilidades, mas chegava lá, realizava com esforço o que conseguia e o professor não considerava certo. Passei a odiar aqueles dias, aquelas aulas e aquele professor que dava mais atenção para quem fazia melhor, era mais habilidoso e assim tirava nota sem esforço.

A entrevistada nº 16 (35 anos), satirizou sobre o pouco valor da educação física para sua formação, referindo-se aos conteúdos trabalhados “Correr no sol, sendo obrigado, essa E.F. é boa? prova pra mim que é boa...”, desta forma verificamos que o problema está nos conteúdos tratados pela educação que não atendem às expectativas dos alunos. A entrevistada nº 22 (24 anos), corrobora com esta idéia quando diz: “Eu tinha maior expectativa quando começava o ano, achando que ia ser diferente, mas não havia continuidade nem seriedade, era a mesma coisa do ano anterior....”.

A tendência tecnicista se faz presente em todas as entrevistas, independente da faixa etária, e se caracteriza através dos procedimentos metodológicos bem definidos, cabendo ao professor o papel de técnico e ao aluno de atleta. Durante as aulas procuram-se talentos sob o falso pretexto de educar para a disciplina e valorização do esforço pessoal, sem se darem conta de que em suas aulas há uma passagem ideológica da classe dominante, embutidos nos conceitos de rendimento, eficiência e eficácia. A ditadura corporal na escola é reconhecida

pela entrevistada nº24 (34 anos), que salienta: “eu me perguntava se a E.F. é uma coisa do corpo, porque a gente é obrigado a fazer o que o outro quer que você faça, no momento que ele quer que faça, sem você gostar de fazer, só porque ele tem um planejamento a ser cumprido, e o que é pior, o mesmo dos anos anteriores sem transformações, inovações...”.

E a entrevistada nº 20 (48 anos), identifica bem a ideologia de que falamos: “O melhor era aquele que conseguisse correr mais, jogar melhor: o pior era aquele que não conseguia. Eu senti o peso, a mão pesada da E.F, onde o corpo tinha que estar preparado para qualquer coisa, caso contrário estaria fora...”.

Verificamos que a maioria das entrevistadas não tem a idéia do porque da E.F. na escola, questionam apenas a sua prática. Em todas as faixas etárias e níveis de escolarização, a E.F. manteve as mesmas bases, ou seja, voltada sempre para o fazer reproduzido de uma atividade esportiva, calistênica ou sem finalidade concreta, que pelas suas especificidades, não atendeu a todos, perdendo a oportunidade de fazer com que seus conteúdos fossem significativos e trouxessem contribuições à pessoa desde as séries iniciais, oportunizando percepções, descobertas, entendimentos e reflexões do significado do ser um corpo no mundo, e não de ter um corpo, e esperar dele somente rendimentos.

As entrevistadas explicitam também a resistência à E.F. apontando vários pontos negativos em relação a sua prática pedagógica, o que indica uma visão frustrante da área que não contribuiu na escola sobre o pensar “o corpo” e fazer disso uma tomada de consciência de uma maneira livre, espontânea, criativa, com descobertas significativas para a vida. Ao contrário, reforçou o sistema capitalista onde se torna interessante um corpo alienado, distante de si mesmo, sem consciência de seus direitos e reais possibilidades.

Quando solicitamos às entrevistadas que levantassem pontos positivos e negativos da educação física no período escolar, todas foram unânimes em dizer que seria difícil levantar

pontos positivos, havendo um silêncio profundo para recordar com falas superficiais como: não sei falar sobre pontos positivos ou negativos da E.F. eu simplesmente não fazia, não existiu para mim, não me lembro, acho que não teve, foi muito pouco, não tinha professor de educação física era o professor da sala de aula que dava umas brincadeiras.

Quanto aos pontos negativos, falaram com ênfase e levantaram sugestões para modificações, sem negar o valor do esporte, mas questionando a estratégia metodológica até então usada. Vejamos o que a entrevistada nº13 (49 anos), sugeriu: “Poderia até desenvolver o gosto pelo esporte, ensinando e mostrando a sua importância para mais tarde podermos praticar. Isso obviamente não foi feito, hoje quando vejo uma bola, fujo...”.

Um ponto que marcou nas entrevistas foram as colocações pautadas na banalidade, como falou a entrevistada nº 25 (31 anos): “eu via a educação física como a aula lá fora e que não precisava fazer lição”, indicando o quanto a educação física estava descontextualizada do todo da escola, parecendo muito mais com uma atividade e não como um conteúdo a ser ensinado e aprendido .

Dando sugestões, a entrevistada nº34 (21 anos), relatou que: “A elaboração dos conteúdos deveria ser mais aberta, fazendo com que os alunos participassem dela. Era colocado, sempre a mesma coisa: bola. Eu poderia até ter gostado, se fosse diferente. Eu via a professora vindo com as bolas e já me sentia mal. Ela obrigava a correr várias voltas ao redor do Cemitério Municipal. Isso para mim não era E.F, era enrolação....”.

O que gostaríamos de ressaltar é a faixa etária desta entrevistada, 21 anos, que comparado aos relatos de experiências de outras gerações não difere quanto à crítica aos conteúdos e estratégias metodológicas, reforçando o que falávamos no marco teórico sobre a necessidade e a emergência da área de transcender às tendências higienistas e tecnicistas do passado, no cerne de sua formação acadêmica, revendo suas finalidades no âmbito escolar.

As práticas pedagógicas de educação física devem levar segurança aos alunos, prazer em se movimentar, respeito pelas individualidades e principalmente ajuda ao desenvolvimento contínuo. A entrevistada nº10 (47 anos), argumenta sobre a falta de incentivo do professor para a questão do processo ensino-aprendizagem:

Eu tinha medo de errar. A professora deveria falar que não tinha problema, mas não, se eu errava ela brigava, gritava, dizia que eu não aprendia. Eu poderia ter habilidade, mesmo sem gostar do esporte(...). O esporte deveria ser usado de outra forma, sem evidenciar que uns são melhores do que os outros.

Quando foi perguntado se houve pontos positivos na E.F. escolar de 5ª a 8ª série, percebemos dificuldades em responder, silêncio, sorrisos sarcásticos, tristezas, meias palavras, superficialidade como: “não sei dizer..., É difícil responder..., eu acho que sim. Porque tinha uma moça que jogava basquete lá e depois veio a fazer faculdade de E.F..., acho que não tinha pontos positivos. Era à tarde e me tirava de outras atividades..., nada positivo mesmo...”.

É interessante notar como a faceta histórica da gênese da E.F. aparece nas entrevistas, o que permite afirmar que na escola, pela experiência das entrevistadas, foi relevante e marcou, a tendência pedagógica que vinculava o militarismo e a esportivização em seus métodos. Desta forma, esta área de conhecimento foi fruto de uma época e até hoje se faz presente no âmbito escolar e na formação acadêmica, deixando marcas profundas na pessoas que passam a odiar o movimento.

O depoimento da entrevistada nº8 (49 anos), ressalta um aspecto interessante de análise que justifica o fato da educação física ter sido implantada nas escolas com um objetivo político claro: “Eu vejo a E.F. como fruto de uma época, de um tipo de educação que formou para ser aquilo e para ver aquilo. Eu não crítico meus professores por ter sido aquilo porque,

na minha concepção eles, estavam respondendo a um modelo de educação que os formou para aquilo...”.

Se analisarmos todo esse processo e tomarmos como referência a localização histórica da E.F. nos deslocaremos para o passado, quando esta foi pensada e praticada ligada à higiene, e posteriormente, vinculando-se a uma concepção higemônica dos homens com corpos perfeitos, e trabalhadores saudáveis, (desta forma rentável ao sistema capitalista) estabelecendo um paradigma que resultou em práticas pedagógicas que regem a E.F. de hoje. Segundo (SOARES et al, 1992, p. 49), “O conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. De diferentes paradigmas, portanto, resultarão diferentes práticas pedagógicas.”

O pensar fragmentado do corpo tem sua ligação com a escola e com os conteúdos da E.F. escolar que foram combatidos e criticados pelas entrevistadas de todas as faixas etárias e fortalecem uma concepção socialmente construída de ruptura do corpo em físico e mental, como se ambos pudessem ser educados separadamente.

Na próxima análise constataremos através dos depoimentos que a educação física perdeu uma ótima oportunidade de poder interferir neste pensar sobre o corpo, na infância e adolescência, inibindo assim uma concepção de corpo mais apurada na vida adulta.

3.3.4 A contribuição da educação física para a vida.

As atividades corporais frustrantes da infância e da adolescência, dentro da escola, contribuíram decisivamente segundo as entrevistadas, para perceberem as práticas corporais com desprezo na vida adulta. A entrevistada nº 15 (33 anos), afirma categoricamente: “não

gosto de movimentos, não tenho “saco” para repetir tarefas motoras sem graça que não levam a nada”.

As entrevistadas de todas as faixas etárias afirmam que a educação física não teve impacto algum em suas vidas enquanto disciplina de currículo escolar, criticando o conteúdo centrado em técnicas esportivas que não as motivou para a continuação consciente de vivências corporais durante a fase adulta. Refletindo sobre a falta de consciência da importância da E.F. que estavam realizando e falam do impacto que a E.F. escolar teve em suas vidas.

A entrevistada nº de 2 (59 anos), foi clara: “a educação física não marcou a minha vida, absolutamente, não significou nada...”. Na mesma linha de pensamento a entrevistada nº 11 (43 anos), se refere a isto da mesma maneira: “nenhum, só negativo, a falta de prazer em me movimentar”. E a entrevistada nº 18 (38 anos) afirmou,

Nenhum impacto, muito pelo contrário,. Eu ficava sempre de fora, e hoje eu reconheço que é importante, para os meus filhos saberem e se desenvolverem, mas isso porque estudei e não porque acredito que a escola tenha mudado ou que a educação física tenha mudado, porque presencio na escola deles ainda as mesmas aulas que tive.

Com esta afirmação verificamos que a educação física continua nos mesmos moldes e causando os mesmos impactos. Por exemplo, a entrevistada nº 30 de apenas 22 anos percebeu:

É um lance que percebo em muitas meninas da minha turma. Ninguém gosta. Nós assistimos, mas não praticamos, como era na escola nas aulas de educação física. Ficou marcado por não ser livre, ser imposto, só para os melhores, expondo muitas vezes as descoordenadas como eu, então preferimos assistir a passar vergonha. Percebo que é importante, mas sempre acho uma desculpa para não fazer.

Continuando esta reflexão sobre o impacto da educação física em suas vidas a entrevistada nº 27 (29 anos) nos colocou que: “A escola não me ajudou em nada em relação ao meu corpo, mas por causa da minha história escolar, dos professores que tive. Poderia ser

diferente, com outros métodos, sem este negócio de jogar a bola sem ensinar nada, como fizeram comigo...”.

A entrevistada nº 15 (40 anos) comparou, “eu diria que a E.F. foi que nem as aulas de inglês, porque eu fiz inglês no ginásio, no segundo grau, e não aprendi inglês. Eu não posso dizer que eu tenha sido beneficiada pela E.F. porque se ela não tivesse existido não teria feito falta nenhuma e também não me forçou a qualquer tipo de consciência...”.

Entretanto, apesar deste impacto negativo apontado pelas entrevistadas, percebemos que não elas não negam a importância da atividade física, pensada na dimensão da saúde, mas identificam a falha dos conteúdos escolares, que foram somente dentro de um modelo .

Assim a entrevistada nº 16 (35 anos) lamentou:

A educação física poderia ter trabalhado um pouco mais os jovens e as crianças daquela época, para a gente ter entendido melhor o esporte e sua importância, não de competição, mas de saúde. Porque a competição cria rivalidade e os que não são bons, não fazem mais nada pelo resto da vida.

É interessante observar que todas as entrevistadas relatam que a formação escolar foi insignificante em suas vidas em relação ao corpo. A formação profissional de E.F. eminentemente esportiva, ocorrida nas décadas de 70,80 e ainda com vestígios na década de 90, a chamada esportivização da E.F. brasileira, fenômeno ocorrido entre 1969 e 1979 (BETTI 1991), repassa para a escola uma determinada visão a respeito da E.F. e, implicitamente uma visão de corpo que se sustenta nas habilidades esportivas, no rendimento, na seleção dos melhores “corpos” em movimento, na auto-valorização de títulos em campeonatos, isto é, uma concepção de corpo enquanto máquina, onde todas as partes devem funcionar em harmonia, para desempenharem determinadas funções. Desta forma o corpo foi tratado na escola, nas séries iniciais, de 5ª a 8ª, séries no segundo grau de forma desprezível segundo as entrevistadas. Para os alunos trabalhadores, portanto, no ensino noturno, este

problema se dilata, com depoimentos desta ordem: “no segundo grau, estudei á noite e não tinha E.F...”, “comecei a trabalhar, e estudei á noite, não tinha E.F...”, “para os alunos do noturno tinha volei e uma ginástica sem entusiasmo, estávamos cansadas e não fazíamos...”.

A idade adulta faz com que as atenções se voltem para o trabalho reforçando ainda mais a idéia de corpo/trabalho. A exemplo disso o depoimento da entrevistada nº 31 (21 anos) confirma “1º e 2º ano repetição dos conteúdos anteriores, bola, bola, bola, bola, e 3º ano, é o ano em que precisa estudar para o vestibular, então eles dão uma nota fantasma, ninguém faz nada, mas eles dão a nota para poder passar de ano...”.

Todas as evidências apontam para a reflexão de que no transcorrer dos anos escolares ocorre uma falência dos conteúdos e dos objetivos da educação física e que no segundo e terceiro grau isto se acentua de forma abusiva. Portanto, o aluno despede-se da escola com uma visão fragmentada das possibilidades do corpo enquanto veículo de comunicação, terminando assim a história da educação física escolar na vida destas pessoas.

Analisando a questão do corpo e sua relação com a educação física e entendendo que o movimento humano só é válido se for consciente, pois será útil se trazer consigo uma expressão significativa para a própria vida, questionamos a validade de gestos mecânicos que não conduzem a nada, simplesmente domesticam, alienam e enquadram as pessoas sem respeitar suas individualidades e desejos.

Não há pensamento, não há diálogo e não há vida sem o corpo. Então até que ponto estes educadores perceberam seus alunos “de corpo inteiro”? Reconhecer o aluno de corpo inteiro significa querê-lo consciente de si próprio e de suas possibilidades, questionador, empreendedor e dinâmico para, desta forma, possibilitar seu crescimento interior.

Uma pessoa assim, derruba verdades sedimentadas, fragiliza a questão do poder, e conseqüentemente da autoridade do opressor sobre o oprimido, do fraco sobre o forte, do

ingênuo sobre o vivido. Os relatos demonstram que a escola e a sociedade não querem formar este cidadão.

Para MEDINA (1986), “O ser humano se movimenta sempre de uma forma simbólica e expressiva. Aquele que não procura interpretar estas significações não pode estar sabendo exatamente o que está fazendo. Perceber a E.F. sobre este ângulo é percebê-la plenamente consciente de seu valor humano”.

Preocupa-nos a relação semelhante da falta de interesse que as várias faixas etárias traçaram em relação ao movimento independente de se ter 20 anos ou 50 anos, isto significa passar a vida sem compreender as possibilidades do corpo enquanto morada, compreendendo-o somente enquanto equipamento de trabalho.

A próxima categoria de análise refere-se às concepções de corpo construídas ao longo da vida das participantes desta pesquisa, tendo como pano de fundo esta história escolar e a força que os valores pré-estabelecidos pela sociedade impõem sobre as pessoas.

3.3.5 Concepções de corpo na vida adulta

Analisaremos a partir desta fase o substrato das vivências corporais da infância, adolescência e fase adulta que resultaram em uma concepção de corpo construída ao longo dos tempos que, regulada pela sociedade, usa a escola, a mídia e tantos outros subterfúgios para a alienação.

A visão reducionista do corpo se afirma quando perguntamos qual o seu significado. A entrevistada nº 36 (28 anos), afirmou: “eu me sinto bem, apesar de 15 quilos a mais que estou tentando perder, com muito sacrifício, fazendo dieta e aqueles exercícios”. Corroborando com esta idéia, a entrevistada nº 17 (37 anos) analisou: “O meu corpo não está como eu desejava.

A mídia impõe padrões de beleza e o meu está fora. Para a mulher há muito mais pressão quanto a esses padrões do que para o homem. A sociedade cobra o padrão Xuxa”.

O que se percebe é que existe a consciência da cobrança de um padrão de beleza imposto pela sociedade que, na maioria das vezes, tem como referencial o corpo esbelto do adulto produtivo, mas ao mesmo tempo tentamos atingi-lo a custo de sacrifícios, pronto a se render sem obstáculos. A entrevistada nº 9 (50 anos), por exemplo, expõe esta restrição, ao dizer:

Não estou de bem com o corpo, estou flácida, oscilo de peso, não estou dentro do normal. No psicológico me sinto arrasada por não conseguir levar para frente pelo menos alguma coisa rotineira de exercícios. Desisto toda vez que começo. Não gosto da minha falta de disciplina, prefiro sentar com um monte de comida na frente da televisão.

Assertivas como a da entrevistada nº 30 (22 anos), que por ser bem mais jovem não diferem das anteriores, permitem-nos afirmar que ainda permeia na sociedade a questão da dualidade: “Eu sinto que minha cabeça sempre foi mais à frente que meu corpo, sempre fui rápida para pensar, mas muito lenta para os exercícios. Não me preocupo ainda com meu corpo, ele está “durinho”, quando chegar à velhice, daí sim, vou me preocupar”, denunciando a visão dualista do corpo, onde este é sinônimo de parte material, física, sempre dividido entre corpo/alma,, corpo/espírito. Colaborando com esta idéia a entrevistada nº 20 (48 anos) se mostrou inconformada com o processo de degeneração natural do corpo : " Eu acho injusto se deparar com um corpo que não tem muito a ver com a minha cabeça. Eu luto para que isto não aconteça, eu quero estar em forma, é cronológico, já estou na menopausa e a gente não está preparada para as mudanças, é sinal que mudou o corpo todo, hormonal e saúde. É uma forte degeneração, mas já estou procurando médicos.

O que marcou nas entrevistas foram as semelhanças dos depoimentos quanto à concepção de corpo, quase todas, independente de faixa etária, relacionaram-no com a

questão da beleza estética: peso, estatura, formas do corpo, regimes, cremes, moda, plásticas, enfim a concepção que se tem é “corpo matéria”. O modelo do “belo” e do produtivo, citados no capítulo anterior que disciplina ideologicamente os corpos, que de tão sutis parecem normais, interiorizando-se nas pessoas que passam a ver este fato como forma de compromisso, obrigação, camuflando a realidade. Este modelo de corpo perfeito passa a ser sinônimo de felicidade, na luta constante em manter-se em “forma”, competindo consigo mesma e com as outras mulheres em detrimento da sobrevivência e aceitação na sociedade. Esta acomodação é percebida na entrevistada nº 5 (56 anos): “Eu não estou consciente ainda do que é o meu corpo, eu vou levando a vida e ela vai me levando”.

Em relação a esta questão podemos compreender que o não ter consciência corporal está relacionado com uma falta de vivências concretas em relação ao corpo, uma vez que na juventude, o trabalho corporal se resumiu em execução de exercícios, não propiciando situações de percepção corporal, onde como vimos nas categorias anteriores, o corpo apenas possuía utilidade e servia para a execução de exercícios.

Outra preocupação que as participantes da pesquisa revelam com maior ansiedade é com referência à saúde, na perspectiva do envelhecimento, onde demonstram grande temor. Vejamos o que a entrevistada nº 33 (49 anos), salientou:

hoje, estou numa fase de envelhecimento, isto me preocupa, não de ficar velha, mas com a estética e a condição da saúde. Quando me olhar no espelho e me achar horrorosa e doente acho que minha auto estima vai para o chão, por enquanto eu só espero, estou preocupada, mas não tomo iniciativa.

Já depoimentos de pessoas mais jovens demonstram uma alienação total quanto à questão de saúde e envelhecimento, a exemplo da entrevistada nº 30 (22 anos): “eu me cuido para manter a forma, mas não preciso me preocupar ainda, sou jovem e a prática de atividade física não faz falta hoje.” O que nos permite afirmar que na juventude nos distanciamos

totalmente do corpo enquanto morada, utilizamos como instrumento útil para as conquistas materiais e na fase de envelhecimento, o olhar sobre o corpo volta-se para o processo de degeneração, para o medo de não estar dentro dos padrões pré-estabelecidos, doentes e dependentes de outras pessoas, isto significa um olhar reducionista das possibilidades do corpo voltado apenas para o belo e o biológico por só reconhecer estas duas dimensões.

A partir disso, se a educação física pretende passar de sua função geralmente opressora para uma atuação que contribua para a libertação do corpo, deve rever radicalmente a sua proposta pedagógica, para que possa transcender a estas concepções efêmeras para concepções mais profundas de entendimento do corpo enquanto unidade indissociável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No término deste estudo, onde foi possível analisar a concepção de corpo de mulheres de várias gerações e a contribuição da educação física neste pensar sobre o corpo, podemos afirmar que o tema percorre todas as ciências, quer biológicas e físicas, quer sociais ou humanas, assim como todos os aspectos da realidade, compreendido dentro de várias visões com igualdades e diferenciações entre seres da mesma espécie, seguindo a ordem da natureza e a ordem da sociedade.

Acreditamos que se despertarmos nos profissionais da área reflexões sobre: as transformações ocorridas na sociedade através dos tempos em relação ao corpo; o entendimento da história da educação física dentro de um contexto político; a necessidade da percepção corporal profunda e em especial a possibilidade de transformarmos as práticas pedagógicas de educação física para que esta possa sobreviver, teremos atingido a meta principal desta pesquisa.

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COMPREENDERMOS A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA, O HOMEM E SEU CORPO E A SOCIEDADE

À luz do referencial teórico podemos constatar que a concepção de corpo sempre esteve atrelada aos valores externos da sociedade, totalmente dependente, e com dificuldades de se tornar autônomo. Sócrates proclama a razão e o mundo das idéias, Platão reforça a ruptura entre o mundo do sensível e o inteligível, separando corpo e alma, Aristóteles defende a idéia de que a natureza humana é composta pela alma como forma, e pelo corpo como matéria. O

Cristianismo considerou o corpo como um símbolo de decadência e fonte de vícios e males, se tornando ameaça ao próprio homem, Santo Agostinho afirma que o homem tem a capacidade de conhecer pelo poder de sua razão, esta, por sua vez, advém da luz divina. Descartes vê uma outra perspectiva que é a descoberta, da consciência, da subjetividade separando corpo/alma onde os fatores psíquicos e fisiológicos passam a ser estudados separadamente. GONÇALVES (1994, p. 51), defende que:

esta separação se faz sentir na educação física até nossos dias, tanto na prática pedagógica como nas ciências que a embasam. Estas últimas se constituem em campos estanques, que não se intercomunicam: cada um trata do corpo sob sua perspectiva, como se esta fosse absoluta, ignorando a globalidade do homem.

A educação física além de estar sobre estas bases e inserida no contexto social, sofreu influências políticas, médicas e militares que marcaram a sua inserção nas escolas, no final do século passado e na primeira metade deste, materializou-se através de práticas de higienização e disciplinarização de corpos, para obtenção da força física com conseqüente mão-de-obra para o trabalho, se consolidando em uma educação física proprietária de corpos.

Vinculou-se também à sua prática pedagógica a problemática da melhoria da raça e dos princípios do esporte de rendimento, concedendo privilégios aos considerados mais fortes, mais ágeis, mais rápidos e a forte influência da área biológica no viés que considera o corpo apenas um robô que se mexe através de grupos musculares e funções fisiológicas, visualizou-se desta forma o corpo como uma máquina cuja educação física trabalharia para manutenção do seu perfeito funcionamento.

O segundo ponto relevante, é percebermos que este caminho trilhado pelos estudos das dimensões filosóficas do corpo e a vinculação do uso abusivo da educação física foi um dos mais importantes instrumentos de militarização do corpo sustentado pela ideologia do cidadão soldado, e que é um fenômeno social, cultural e político, portanto, histórico e só pode ser

compreendido dentro da história, através da história e em relação ao processo histórico, logo, sentimos oportuno registrar neste trabalho os momentos históricos da educação física que serviram como um dos suportes ideológicos à sua implantação no meio escolar.

Desta forma analisamos o caminho percorrido pela educação física iniciando com a tendência higienista que tinha como finalidade a busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e de vícios deteriorados de saúde do povo, em seguida a concepção militarista que objetivava fundamentalmente a obtenção de uma juventude capaz de suportar combate, luta e guerra. Neste contexto a educação física deveria ser suficientemente rígida para elevar a nação a condição de servidora e salvadora da pátria.

Ainda ao analisarmos as concepções da educação física ressaltamos o modelo esportivizado de suas práticas pedagógicas, e de métodos europeus de ginástica que eram seguidos independentemente da realidade da escola desrespeitando totalmente a individualidade e a cultura da qual as pessoas estavam inseridas.

É importante ressaltar que a periodicidade exposta no primeiro capítulo quando analisamos a relação da educação física através das suas primeiras tendências com a construção do corpo na modernidade, não foram deixando de existir para dar lugar a outras, mas estão latentes e devem ser entendidas com cautela, porque aparentemente parecem ser ultrapassadas por outras de vanguarda, mas, na essência foram incorporadas e continuam a fazer parte dos modelos de práticas pedagógicas, nas escolas e nas Universidades através dos cursos de licenciatura em educação física contribuindo para ditadura do corpo até os dias de hoje.

4.2 LIMITAÇÕES DA AÇÃO EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

As evidências levantadas pela pesquisa possibilitam detectar resquícios dos princípios norteadores da prática de ginástica desportiva militarista, em todas as gerações entrevistadas (de 20 a 50 anos), que descreveram as aulas de educação física por intermédio do adestramento físico, do esporte excludente, da disciplina imposta na forma de filas, da repetição mecânica de ordens do professor, do correr em círculo no sentido horário, no fazer exercícios de ordem unida, enfim a visão do “corpo instrumento”, forma pela qual a educação física se relacionou/relaciona com o corpo.

Perpetuar um modelo de prática pedagógica como no passado é considerar o corpo humano, como mera máquina que está no mundo para reproduzir movimentos sem significados para a vida, dentro de um modelo esportivizado, que não leva a reflexões, muito menos a consciência crítica, apenas repete movimentos sincronizados e automáticos, necessários para reforçar uma sociedade capitalista, levando o corpo a perder seu ritmo natural, seu equilíbrio, ou seja, não conseguindo alcançar um estado profundo e dinâmico de bem estar total, é contribuir para o corpo tornar-se violado pelas condições histórico-culturais e concretas.

As questões que emanam destas análises são complexas e de difícil interpretação. Mesmo assim, buscamos compreender como os alunos que foram atores deste processo expressam as concepções que têm da educação física vivida na escola e a sua contribuição para o conhecimento do próprio corpo, salientando que embora algum avanço já esteja ocorrendo na maneira de conceber o homem e seu corpo, a educação física se mantém bastante conservadora na essência de sua prática.

Destacamos que há limitações da ação educativa de educação física nas escolas de 1º e 2º graus, onde predominou/predomina a concepção desportiva excludente; uma imagem negativa em relação ao profissional de educação física evidenciada pela decepção durante as práticas pedagógicas, por se sentirem desvalorizadas e desrespeitadas, apontam como possíveis causas dessa situação: o despreparo dos professores; a centralização em conteúdos esportivos; a repetição dos mesmos conteúdos durante todo o percurso escolar, a falta de oportunidade de fazer descobertas quanto a importância desta disciplina escolar para a vida, entretanto, acreditam que a educação física tem um importante papel a cumprir na sociedade tanto no processo escolar como em outros lugares em que se desenvolvem práticas corporais; por sua vez não conseguem definir com clareza uma concepção de corpo com consciência e profundidade, este é totalmente idealizado dentro do senso comum do que se considera “belo”.

A limitação desta pesquisa foi a dificuldade em aprofundarmos a questão da concepção de corpo com as participantes, pela falta de compreensão por parte delas do significado do mesmo, uma vez que, falar sobre o corpo de forma a não banalizá-lo, exige uma profunda conscientização, e um repensar sobre valores construídos no transcorrer da vida, barreiras encontradas pelas entrevistadas que não conseguiram discursar fluentemente sobre este tema.

Os fatos da história da educação física atrelados às concepções das dimensões filosóficas do corpo ao longo dos tempos e os depoimentos das mulheres que passaram pelas práticas pedagógicas escolares e que hoje se encontram na vida adulta apontam uma concepção reducionista do corpo, com críticas severas quanto aos procedimentos metodológicos da educação física escolar, o que nos leva a questionar sobre os principais motivos de sua existência no âmbito escolar no passado e a sua permanência no presente,

impondo um desafio aos professores da atualidade que é transcender a tudo isto buscando a transformação da educação física com outras possibilidades de vivências corporais engajadas em projetos político-pedagógicos escolares, centradas em seu objeto de estudo claramente definido e norteador das ações educativas desde as séries iniciais, trazendo à tona a consciência e a reflexão de qual é o verdadeiro significado de estar “vivo”, de ter um corpo e saber desfrutar de toda a sua sabedoria.

4.3 O DESPERTAR DE UMA NOVA VISÃO DE CORPO COMO EIXO NORTEADOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir deste estudo no qual denunciemos esta percepção da realidade, acreditamos estar contribuindo para que os cursos de licenciatura em educação física repensem seus currículos contemplando uma dimensão mais ampla sobre o corpo, perguntando-se continuamente que tipo de homem queremos e estamos construindo através das práticas corporais? E que visão de corpo deve permear todo o processo de formação independente das disciplinas?

A Universidade tem como função a formação de cidadãos e não apenas instrução de discentes. Desta forma não estamos propondo uma disciplina chamada corporeidade nos currículos de formação, estamos sim, evidenciando a necessidade emergente de definirmos nosso objeto de estudo considerando-se o ser “humano”, como alguém que pensa, age e sente de forma integral, nos cursos de formação do profissional de educação física.

Um verdadeiro avanço para a educação física, seria o curso de formação profissional estar compromissado em produzir conhecimentos e socializá-los, reconhecendo o passado, presente, futuro e o momento histórico em que vivem os indivíduos e seus corpos, não apenas

repassando um acúmulo de informações técnicas, mas sim educando e proporcionando às pessoas possibilidades de reflexões concretas sobre significado de ser um corpo.

A trajetória da formação profissional independente de linhas de pesquisa, de disciplina, de conteúdos específicos, de espaços sociais onde exista práticas corporais, deve ter uma percepção de corpo “humano”, e que esta palavra humano não se perca na busca desenfreada da área de educação física de ampliar conhecimentos científicos, e sim desperte interesse dos pesquisadores em transcender e suprir carências e visões equivocadas do passado.

4.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA.

A escola é apenas um dos espaços sociais para o profissional de educação física, porém a Universidade deve concentrar seus esforços e preocupar-se com esse profissional para lá atuar como uma de suas funções sociais, possibilitando maior competência do “ser” educador, que atua na formação de sujeitos. Desta forma, teremos educadores mais conscientes e conseqüentemente cidadãos mais conscientes e em condições de participação efetiva em outras práticas sociais, ampliando o mercado de trabalho, mas cientes do nosso real papel social.

As práticas pedagógicas da educação física deveriam ser norteadas por valores como auto-estima, auto-conhecimento, participação, reflexão, criticidade, consciência corporal, entre outros, que pudessem levar as pessoas a pensarem sobre o corpo dentro de uma unicidade, da infância ao envelhecimento, numa dialética com a sua história e seu processo de desenvolvimento enquanto cidadãos, que vivem de uma forma intensa todas as fases de sua vida, reconhecendo os sinais de seu corpo, suas potencialidades, entendendo e

compreendendo o mundo através dele como veículo de ligação entre o eu o outro e o meio em que estamos inseridos.

Em todas as reflexões já realizadas neste trabalho, deixamos transparente a visão de homem que gostaríamos de ver como eixo norteador das práticas pedagógicas de educação física que se materializam através da compreensão do real significado de termos um corpo que se movimenta e se comunica de forma consciente. É a partir deste posicionamento que visualizamos a verdadeira transformação destas práticas no cotidiano escolar.

Esta área de conhecimento deve considerar suas tendências do passado e do presente, e suas perspectivas para o futuro, em um movimento de superação dos pontos conflitantes e desastrosos de sua práxis indo em busca da sua valorização dentro do contexto escolar, pois é indiscutível o valor das práticas corporais principalmente no âmbito infantil, para o despertar da importância do movimento gerando assim, autonomia para realização de práticas corporais durante toda a vida e o que é melhor compreendendo seu real significado.

Acreditamos que a passividade, a falta de entendimento e de reconhecimento sobre o tema corpo, a dificuldade para expressar sentimentos em relação a ele, o distanciamento e a fragmentação entre o corpo que se tem concretamente, o corpo idealizado que se quer, e o corpo que se vê no espelho e que foge aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, que os sujeitos desta pesquisa manifestaram independente da faixa etária que se encontravam, passa pela percepção corporal, e a educação física escolar pode ser um elemento facilitador deste processo através de seu objeto de estudo.

Quando proporcionarmos aos alunos durante as práticas corporais, possibilidades de perceberem que são capazes de viver com dignidade, conscientes de suas potencialidades e fragilidades, não como máquinas, mas como “pessoas”, diferentes entre si, independente de serem homens ou mulheres, gordos ou magros, altos ou baixos, velhos ou jovens, brancos ou

pretos, fortes ou fracos, ágeis ou lentos, apenas diferentes, é que transcenderemos, desafiando nossos limites, e compreendendo que a única diferença fundamental entre seres humanos racionais é a condição de sua consciência.

Aprender a aprender, aprender a ensinar, respeitar, valorizar, aceitar, questionar, refletir, jogar, repartir, brincar, sorrir, brigar, chorar, de forma integrada, experimentando sensações totalmente humanas, ora racionais ora subjetivas, através das atividades meio da educação física como o jogo, o esporte, a dança a ginástica entre outras, e buscando a essência humana o “*homu ludens*”, é um dos caminhos metodológicos a ser trilhado.

As idéias filosóficas sobre o corpo já transcritas neste trabalho nas quais embasamos nosso posicionamento, permitem deslumbrar esta nova educação física para o homem do século XXI, que não está acabada mas que representa apenas um momento atual de nossa consciência, que também está sujeita a um processo histórico de transformação. Portanto, seria leviano de nossa parte sugerir métodos de práticas pedagógicas porque cairíamos no erro de não considerarmos o momento histórico que vivem as pessoas em cada tempo e lugar, e assim estaríamos negando tudo que defendemos anteriormente.

Mas, em um ensaio amarrando os conhecimentos teóricos com as experiências práticas que construímos ao longo de nosso trabalho, vemos que a transformação de uma prática pedagógica aponta para o respeito a experiência corporal e para o movimento humano consciente eixos fundamentais para a educação física dos novos tempos.

Esta pesquisa pretendeu acenar para a urgência de pensarmos sobre o corpo com um novo olhar na área de educação física, e para que esta concepção seja possível e transforme-se na essência das práticas pedagógicas escolares, torna-se necessário que surjam mais pesquisas com propostas concretas que levem em consideração a importância de um corpo consciente, livre, criativo e lúdico, agindo e interagindo no mundo. Não negando o movimento, mas

utilizando-o para materializar suas práticas corporais com significado, compreendendo e percebendo o corpo como um reflexo do contexto histórico- social.

É possível transformar a ação dos professores de educação física na escola, a partir de uma prática pedagógica fundamentada em novos paradigmas educacionais, onde a interação entre professor e aluno se faz presente na sala de aula e nas quadras de esporte, onde alunos e professores crescem e descobrem potencialidades. A aprendizagem torna-se significativa e correlacionada com o contexto, revertendo em benefícios práticos para a vida. As informações são disseminadas, contextualizadas, oriundas de todos independente do tema proposto. As habilidades desenvolvem-se naturalmente, sem imposições, em um ambiente favorável a trocas, ao diálogo, ocorrendo a definição de estratégias quanto a conteúdos e avaliações resultantes de uma parceria entre professor e aluno, dividindo portanto, responsabilidades sustentadas pela confiança e pelos valores educacionais que permeiam o cotidiano.

O que pretendemos salientar é o significado de se atingir resultados “com pessoas” e com inovações, convivendo em um ambiente favorável, onde o pensar globalmente, significa resgatar a totalidade, sair do imediatismo e ter uma visão mais abrangente oportunizando ao aluno participar, aprender, descobrir, jogar, criticar e criar.

As pessoas ao nosso entender constituem o mais valioso dos recursos de uma sala de aula. A tarefa primordial e mais difícil é: tratar as pessoas como pessoas, dotadas de características próprias, de personalidade, motivações e valores pessoais.

Ressaltamos, então, que devemos diagnosticar quais os anseios dos alunos para que, deste modo, as fontes de estímulos pedagógicos possam ir de encontro as expectativas individuais, buscando a transformação dos conteúdos reducionistas da educação física do passado. FERGUSON (1993, p.276), fazendo um paralelo entre o antigo e o novo paradigma da educação diz:

No velho paradigma o professor proporciona conhecimentos num processo de mão única, no novo o professor é um educando também, aprendendo com seus alunos [...] no antigo paradigma a educação é encarada como necessidade social durante um certo período de tempo, com o objetivo de inculcar habilidades mínimas e treinar para o desempenho de determinado papel, no novo a educação é vista como um processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente com a escola.

Sendo assim, achamos possível educar promovendo desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades humanas, mas sem ignorar a pessoa inteira que é o aluno, sem enquadrá-los em técnicas de movimento, em atividades que conduzam a supervalorização da competição, do individualismo.

Não se trata de negarmos os conteúdos que hoje são trabalhados nas escolas, porque fazem parte do contexto desta área, mas alertamos quanto a forma que são transmitidos, não passando pela compreensão e depuração dos alunos. Precisamos reconstruir as estratégias de ensino para que possamos delegar às atividades meio da educação física a função de educar pelo/atraves do movimento.

Assim, chegamos numa encruzilhada e é chegada a hora de tomarmos a decisão que RUBENS ALVES citado por Brunhs (1985, p.42), desafia-nos com sabedoria:

O que está em jogo são duas maneiras diferentes de se ver o corpo: num caso, corpo que é simples meio e que é treinado para se transformar num instrumento de luta contra o tempo e contra o espaço. Uma corrida é luta contra o tempo. Já um salto é luta contra o espaço. Num outro, é o corpo reconciliado com o espaço e o tempo, e que não deseja vencê-los mas apenas usufruí-los.

E qual seria a finalidade da educação física? A resposta deve ser constantemente construída em cada tempo e lugar, pelo debate acadêmico, onde a Universidade aparece como lugar privilegiado, que pode oferecer debatedores-educadores que falem a linguagem da corporeidade.

O caminho a seguir enquanto profissionais de educação física, portanto, educadores, é perceber e se conscientizar da delicada tarefa educativa da educação física. Evitando-se o

ensino centrado somente em formas, métodos e aparências. Cumprindo em suas práticas sociais a missão de educador, preocupado antes de mais nada com a libertação do corpo humano.

ANEXOS

ANEXO I - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

NOME:

IDADE:

GRAU DE ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

CÓDIGO PARA FICHAMENTO:

Perguntas norteadas do diálogo:

- 1) Como foi a sua infância.
- 2) Você tinha quantos irmãos? Existiam diferenças entre meninos e meninas quanto a educação, às brincadeiras? Quais?
- 3) Como eram seus pais em relação a sua educação?
- 4) Você morava em casa, apartamento, bairro, centro, chácara? Como era o seu cotidiano?
- 5) Como foi a seu início escolar? Como era a escola?
- 6) Você lembra das brincadeiras na escola?
- 7) E como foi a educação física de 1º a 4º séries?
- 8) Do professor você lembra?
- 9) Como era o seu cotidiano em casa e na escola neste período? Como era a sua relação com o corpo nesta época?
- 10) E como foi a educação física de 5º a 8º séries?
- 11) Do que você mais gostava? (pontos positivos)

- 12) Do que você não gostava? (pontos negativos)
- 13) E como era a sua relação com o corpo nesta fase
- 14) E como foi a educação física no 2º e 3º graus?
- 15) Pontos positivos/pontos negativos/ professor/amigos/a escola
- 16) E a sua relação com o corpo?
- 17) Hoje analisando este passado escolar você consegue identificar quais as contribuições da educação física para a sua vida adulta ? Porque?
- 18) Como você vive seu cotidiano em relação a práticas corporais? Porque ?
- 19) Sempre foi assim: na infância, adolescência, juventude e agora ?
- 20) Como você vê o seu processo de maturidade e sua relação com o corpo? Porque?
- 21) Qual a sua concepção de corpo? Porque?

ANEXO 2 -CARTA CONVITE

Prezada senhora,

Em virtude de estar desenvolvendo uma pesquisa científica intitulada “Discutindo a prática da educação física entre gerações: um olhar sobre o corpo (titulo provisório), para obtenção de grau de mestre, do curso de pós- graduação “strito sesu”, em educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação do professor Herivelto Moreira, convido V.Sa a colaborar com este trabalho concedendo-nos uma entrevista de acordo com a sua disponibilidade, onde serão abordados assuntos com referência ao tema específico.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Simone Rechia Ferreira

Mestranda em educação

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, aceito participar voluntariamente desta pesquisa, entendendo a proposta e a natureza da mesma.

Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e sigilo das informações sejam garantidos. Me reservo ainda, o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder a algum questionamento que não considere pertinente.

Curitiba, de de 1997.

entrevistada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo : Autores Associados, 1991.
- ANJOS, José Luis dos. Corporeidade, higienismo e linguagem. Vitória : UFES, 1995.
- ASSMANN, Hugo. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- BEE, Helen L.; MITCHELL Sandra K. A pessoa em desenvolvimento. São Paulo : Harbra, 1986.
- BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo : Movimento, 1991.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. A investigação qualitativa em educação: A à teoria e aos métodos. Porto : Porto editora, 1991.
- BOLTANSKI, Luc. As classes sociais e o corpo. 3ª edição. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- BRACHT, Valter; MELLO, Rosângela Aparecida de. Educação física crítica e perspectiva. Revista da Educação Física/UEM. Volume 3, nº 1, p.3-12, 1992.
- BRUHNS, Heloísa Turini (org.). Conversando sobre o corpo. 4ª edição. Campinas : Papirus, 1991.
- CARVALHO, Máuri de. O corpo e o filósofo, temas proibidos. Vitória : UFES, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil : a história que não se conta. 4ª edição. Campinas : Papirus, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Repressão sexual, essa nossa (des)conhecida. São Paulo : Brasiliense, 1991.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (organização). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí : Sedigraf, 1997.
- COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 1993
- CREMA, Roberto. Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo : Summus, 1989.

- DA MATTA, R. O corpo brasileiro. In: STROZEMBERG, I. (org.). De corpo e alma. Rio de Janeiro : Comunicação contemporânea, 1987.
- DANTAS, Estélio H. M. Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro : Shape, 1994.
- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas : Papyrus, 1995.
- DESCARTES, René. Discurso do método. 3ª edição. São Paulo : Nova cultural, 1983.
- FERGUSON, Marilyn. A conspiração aquariana. 8ª edição. Rio de Janeiro : Record, 1993.
- FONTANELLA, Francisco Cock. O corpo no limiar da subjetividade. Piracicaba : UNIMEP, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 11ª edição. Petrópolis : Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma, o discurso da motricidade. São Paulo : Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 2ª edição. São Paulo : Scipione, 1991.
- GAIARSA, José A . O que é corpo? São Paulo : Brasiliense, 1994.
- GEBARA, Ademir et al.; Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA Wagner Wey. organizador. Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas : Papyrus, 1992.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação física progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo : Loyola, 1988.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar agir: corporeidade e educação. Campinas : Papyrus, 1994.
- GUBA, E. e LINCON, Y. Competing paradigms in qualitative research. In : DENZIN, (Eds) Handbook of qualitative Research. London: Sage, 1994.
- HITCHCOCK, G. e HUGHUES, D. Research and the teacher: A qualitative introduction school – based research. London : Routledge, 1989.
- JANA, José Eduardo Alves. Para uma teoria do corpo humano. Lisboa : Instituto Piaget, s.d.
- JOHNSON, Don. Corpo. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1990.
- KIRK, David. The body, schooling and culture. Deokin University Press, Victoria, 1993.
- LEMOS, Regina. Quarenta, a idade da loba. São Paulo : Globo, 1995.

- LUVISOLO, Hugo. Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro : Sprint, 1995.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e sociedade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- MARINHO, Izenil Penna. História da educação física e dos desportos no Brasil. Rio de Janeiro. Vol I e II, Ministério da Educação e Saúde, 1952.
- MAUSS, M. Antropologia (coletânea organizada por Roberto Cardoso de Oliveira). São Paulo : Ática, 1979.
- MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo... e “mente”. Campinas : Papyrus, 1983.
- _____. O brasileiro e seu corpo. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro : Livraria Freitas Bastos, 1971.
- MOREIRA, Herivelto. Motivation profiles of physical educators. Unpublished Phd thesis, University of Exeter, England, 1994.
- MOREIRA, Wagner Wey. Educação física escolar : uma abordagem fenomenológica. 2ª edição. Campinas : Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. Corpo presente. Campinas : Papyrus, 1995.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas : Papyrus, 1994.
- PICCOLO, Vilma L. Nesta educação física escolar ser... ou não ter ? Campinas : UNICAMP, 1993.
- RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. Comunicação do corpo. São Paulo : Ática, 1995.
- ROMERO, Elaine. Corpo, mulher e sociedade. Campinas : Papyrus, 1995.
- RUSSELL, Bertrand. História da filosofia ocidental. 4ª edição. Brasília : Universidade de Brasília, 1982.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: temas pedagógicos. Porto Alegre : UFRGS, 1992.
- _____. Educação Física: novos caminhos. 2ª edição. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.
- SOARES, Carmen et al. Coletivo de Autores. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo : Cortez, 1992.

SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte : UFMG, 1997.

STUDART, Heloneida. Mulher, a quem pertence teu corpo ? :uma reflexão sobre a sexualidade feminina. Petrópolis : Vozes, 1990.

TUBINO, Manoel José Gomes. Dimensões sociais do esporte. São Paulo : Autores Associados, 1992.

VARGAS, Angelo Luís de Souza. A educação física e o corpo: busca da identidade. Rio de Janeiro : Sprint, 1990.