



CORPOREIDADE: POR UMA ABORDAGEM HUMANIZADORA DO CORPO EM BUSCA DA EXISTENCIALIDADE

Cassiano Ferreira Inforsato

Flávia Baccin Fiorante

Faculdade de Vinhedo/Faculdades Integradas Einstein de Limeira- Brasil

Resumo: O presente estudo trata de uma análise contextualizada da Corporeidade a partir de teorias e perspectivas do pensamento científico contemporâneo. O referencial teórico é composto por autores que discutem este fenômeno como algo complexo, livre das idéias mecanicistas e dualistas impostas pelo paradigma cartesiano. Discute-se também a Educação Motora, enquanto ramo pedagógico de uma possível ciência denominada Motricidade Humana. Para trabalharmos e vivenciarmos a corporeidade na perspectiva da Educação Motora é necessário a apropriação de propostas que privilegiem nas aulas o corpo sujeito, em detrimento de outras atitudes que muitas vezes encontramos no interior da escola, a qual privilegia o gesto perfeito, adestrando as ações dos corpos envolvidos, contribuindo assim, para a eficiência do movimento feito de forma mecanizada.

Palavras –chave: corporeidade- formação profissional- Educação Motora

CORPOREALITY: FOR A HUMANIZED APPROACH OF THE BODY IN SEARCH OF EXISTENTIALITY

Abstract: This study is a contextual analysis of Corporeality from theories and perspectives of contemporary scientific thought. The theoretical framework consists of authors who discuss this phenomenon as something complex, free of the dualistic and mechanistic ideas imposed by the Cartesian paradigm. We also discuss the Motor Education, as part of a possible pedagogical science called Human Kinetics. To work and experience the Corporeality in view of the Motor Education it is necessary to appropriate proposals that focus on the subject body in classes, to the detriment of other attitudes that are often found inside the school, which emphasize the perfect gesture, the actions of trained bodies involved, thus contributing to the efficiency of the movement made in a mechanized way.

Keywords : corporeidade- formação profissional- Educação Motora

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma revisão de literatura sobre o fenômeno corporeidade tendo como arcabouço teórico autores que discutem este fenômeno como algo complexo, superando as idéias mecanicistas e dualistas impostas pelo paradigma cartesiano, relacionando tais questões com a Educação Física Escolar.

A Educação Física, como área de atuação e também como área de pesquisa, cada vez mais é pensada em conformidade com um paradigma sistêmico, integrado e dinâmico. Não se poderia dizer que esse pensamento é hegemônico no interior dela, mas, seguramente, trata-se de uma tendência que vem se fortalecendo e se expressando com muito vigor, não só na literatura acadêmica da área e nas reuniões científicas como também nas propostas curriculares relativas à formação de profissionais e à formação escolar básica.

O ramo pedagógico que surgiu com essa visão transformadora, e que é proveniente do campo de conhecimento da Motricidade Humana, é denominado Educação Motora. Dentro desta concepção o corpo passa a ter um novo tratamento, superando a visão dicotômica e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes, predominante nos últimos séculos e que, nesta época, tem sido questionado, tanto pela Educação quanto pela Ciência, caracterizando aquilo que se convencionou chamar de crise de paradigmas (CAPRA, 1988).

Um dos temas colocados em xeque nesta possível mudança no padrão de pensamento é o do trato com o corpo, pois, segundo o estudo de alguns pensadores contemporâneos, é no final do século XX que o homem redescobre que é corpo e não que possui um corpo.

Com base nesta redescoberta, surge a necessidade de analisar a produção bibliográfica sobre a Corporeidade, com intuito de elaborar um referencial teórico consistente e contextualizado.

Apesar do foco deste trabalho estar voltado para os profissionais da Educação Física, o tema Corporeidade é discutido em outras áreas, principalmente aquelas que se preocupam em conhecer de forma integrada e dinâmica o corpo, o movimento, o ser humano, a vida e suas relações sociais, culturais e educativas

O CORPO EM BUSCA DA EXISTENCIALIDADE

A década de 1980 no Brasil é um período histórico marcado por significativas transformações na Educação Física Brasileira, relacionadas com o surgimento de uma vasta produção literária na área e também com o aparecimento de novas tendências para a Educação Física Escolar. Tais tendências surgiram com a finalidade de romper e superar paradigmas que até então, quase que exclusivamente se estruturavam na perspectiva biológica e mecanicista da aptidão física, tendo respaldo dos médicos higienistas e dos militares, os quais defendiam a tese que a Educação Física era uma prática eminentemente técnica, objetivando o adestramento físico, a disciplina, a obediência e o rendimento dos corpos envolvidos.

Após essa influência higienista e militarista, é válido ressaltar que o paradigma vigente estava relacionado ao esporte, sendo a técnica esportiva a base das aulas do professor de Educação Física. Diante dessas colocações, consideramos que a superação de paradigmas e as propostas de mudanças refletem a necessidade de um processo, cujas funções e princípios são provavelmente novos.

Dentre os temas questionados nesta possível mudança de paradigmas que influenciaram a sociedade quer na educação, quer na ciência, outro paradigma entra em crise: o trato com o corpo. Pois, é no final do século XX que o homem descobre que é corpo, e não que possui um corpo.

Daí a dificuldade de tratar o tema, pois recorreremos a escrita [...] tendo conhecimento de que possuímos um hábito tatuado em nosso corpo que é o de grafar palavras num paradigma cartesiano, onde tudo se divide e se opõe, onde somos frequentemente levados a simplificar o conhecimento e as explicações sobre o corpo, como forma de facilitar o entendimento (MOREIRA , 1998, p.143).

Com base nesta dificuldade, torna-se um assunto de extrema abrangência, discutir e analisar o complexo tema corporeidade.

Falar em complexidade de um determinado conceito como a corporeidade, não nos remete a pensar na impossibilidade do seu entendimento. Tratar um tema complexo é dar conta de transcender suas dificuldades, superando-as através de tentativas que vão além do conhecimento pré-existente.

Quanto ao termo complexidade, Morin (1998a), coloca que este deve ser concebido como uma motivação para pensar, um esforço para entender o desafio que a realidade lança à nossa mente. Nesse sentido, o problema do pensar complexo é a incompletude do conhecimento, ou seja, tentar entender a articulação, a identidade e a diferença de todos os aspectos da realidade.

Assim:

[...] a complexidade não coincide com uma parte de incerteza, quer mantendo-se nos limites de nosso entendimento quer inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela relaciona sistemas semi-aleatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que lhes dizem respeito (MORIN, 1998a, p.52).

Metaforicamente, a teoria da complexidade apresenta-se como um conhecimento em forma de espiral, no qual vislumbra-se um todo com a consciência de que cada volta representa uma parte específica do saber sem fragmentar-se da teia da qual faz parte, facilitando e não negando o entendimento do todo.

Nesse sentido, compreender a corporeidade não é algo simples, posto que tal definição não encerra elementos apenas objetivos como, por exemplo, o termo água. Santin (1992) fazendo uso dessa analogia nos mostra a diferença fundamental entre o conceito concreto, referente a um material que apresenta existência palpável e sujeito às mesmas sensações e observações diretas e um conceito abstrato que exige, para sua compreensão, a busca de significados mais profundos do que aqueles contidos em dicionários e manuais.

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos extraídos de manuais às observações, superando assim a visão do homem unidimensional, técnico, um ser separado, para uma visão em que o homem apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à arte e à poesia, tendo como consequência um modelo existencializado e multidimensional de ser humano.

Explicitando melhor essa existencialidade multidimensional, citamos as palavras de Moreira (1998, p.147):

A vida é multidimensional, pois como indivíduos ou como interagentes da sociedade e da cultura, somos seres que não se reduzem à política, embora nada escape a essa dimensão, à economia, à tecnologia. Mas verdade também é que nada escapa das dimensões subjetivas, afetivas e lúdicas. Essa multidimensionalidade não se encontra em nós de forma harmoniosa, mas coexiste no conflito, na contradição. A corporeidade é, assim, multifacetada, contraditória, energia que leva ao movimento impulsionado pelo conflito.

Outra forma de pensar a corporeidade seria analisar suas diferentes dimensões ontológicas, expressando seu objetivo, seu espaço e tempo, submetendo este tema a uma reflexão apurada do ser enquanto interagente no mundo.

A primeira dimensão ontológica da corporeidade trata o corpo como importância essencial do homem, afirmando sua existência e colocando-o como única alusão em relação ao mundo. Deste modo o corpo:

“[...] assume então um espaço objetivo, o mesmo espaço onde coloco os objetos externos. Refiro-me ao meu corpo, apenas como uma idéia, o pensamento objetivo forma-se e permite perder contato com a experiência (VENÂNCIO, 1998, p.130)”.

“[...] perspectiva dialética de ser sujeito/objeto” (Venâncio, 1998, p.131), sendo este corpo aproveitado, manipulado e conhecido não só pelo eu, mas também pelo outro, podendo o corpo, desta forma, sentir e ser sentido, ver e ser visto, tocar e ser tocado.

Assim:

[...] meu corpo um ser no mundo é a fonte inesgotável de minha possibilidade de relação com o mundo; assim, ele não é nunca um em si por ser esta constante abertura a essa possível relação. Neste sentido é que meu corpo não pode ser tratado como objeto no sentido de coisa; o objeto em si não traz esta intencionalidade, este apelo em direção a um fora dele, mas minha corporeidade sim, por isso, ter um corpo não é ser um objeto no mundo, mas ele é o mediador de minha comunicação com o mundo (VENÂNCIO, 1998, p.131).

Portanto, diante desta relação corpo-objeto e corpo-sujeito, o ser humano busca ser reconhecido como sujeito que é, sem retirar-se da condição de objeto, aliando formas de consciência, como a afetividade, às formas de presença, como a sexualidade, em busca de uma compreensão dele mesmo.

Com esta compreensão e o rompimento do efeito sujeito e/ou objeto, aflora a terceira dimensão ontológica da corporeidade, livre da dicotomia imposta pelas ciências mecanicistas, mas baseada na facticidade de cada um. Nas palavras de Venâncio (1998 p.132): “Ser uma consciência ou, mais certamente, ser uma experiência é comunicar-se interiormente com o mundo, o corpo e outros, estar com eles em vez de estar ao lado deles”.

Para trabalharmos e vivenciarmos o conceito corporeidade é necessária a apropriação de novas propostas, relacionadas com novas opções teóricas, não deixando que a história da civilização Ocidental, condizente com um aspecto lógico racional, interfira na tentativa de associar a sabedoria, a compreensão e a racionalidade à sensibilidade perceptiva, ou seja, aliar o concreto ao abstrato intensificando as relações humanas, existencializadas na corporeidade.

Essa existencialidade manifestada no corpo se transforma em alvo de interesse ligado ao seu uso, sua eficiência e utilidade, dando a ele uma visão de objeto manipulado pelo poder dentro de uma sociedade dominadora, cujas imposições a este corpo são de proibição, obrigação e limitação.

“Corpo pensado, perfeito, esquadrinhado, determinado, explicado, com reações previsíveis, disciplinado, que jamais compreenderá a insustentável leveza do ser” (MOREIRA, 2000, p.56).

Com essas características impostas ao corpo, ocorre uma desvalorização das atividades corporais, separando o corpo da mente, valorizando o desenvolvimento da inteligência e desprezando a corporeidade vivida em busca do prazer. Portanto, nas palavras de Santin (1992, p.55) se percebe esta questão:

[...] imagem da corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, a ser usada segundo a vontade de cada um ou, o que é pior, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos.

Ao mesmo tempo, o cultivo do corpo e os investimentos sobre ele estão em grande evidência, o perfil corporal é definido de acordo com os valores exigentes e interesses de grupos sociais vigentes. Deste modo o corpo aparece como foco de interesse social como visto a seguir:

A “onda do corpo” vem se avolumando a cada dia em todos os meios de comunicação de massa. De repente, a moda passou a ser o curtir, o moldar, o cuidar do corpo. Várias providências foram tomadas e, claro, colocadas no mercado para que estas mais recentes “necessidades” das pessoas fossem atendidas (SIMÕES, 1994, p.71).

Com esse cultivo exacerbado do corpo, aliam-se a moda de roupas os cosméticos e a alimentação, transformando o corpo em uma indústria rentável. Sendo assim, o caráter saudável de corpo é substituído por métodos de emagrecimento, ginásticas, terapias e outros, inserindo este corpo nas regras e nos padrões pré-estabelecidos e construídos no ambiente social.

“Cada sociedade particular efetua sobre o corpo uma série de ações que são operacionalizadas com base em técnicas corporais, tais como: posturas, movimentos na alimentação, na higiene, nas práticas sexuais, técnicas esportivas” (LUCERO, 1995, p.45).

Ao legitimar os procedimentos racionais nas práticas sociais, essa mesma ordem social referida, estabeleceu as bases para que o corpo fosse visto e tomado como uma máquina que apresentasse reações e, neste sentido, este próprio corpo poderia submeter-se a processos de otimização em seus aspectos funcionais: poderia ingerir mais ou menos calorias, poderia fazer tantos exercícios abdominais ou poderia quebrar recordes.

Torna-se fácil constatar, então, que historicamente a Educação Física, por exemplo, inspirou-se profundamente neste modo de ver e de pensar o corpo, que é a maneira cientificista de conceber as coisas do mundo. Nela, os fatos devem ser submetidos a mensurações, a tratamentos matemáticos e estatísticos, a análises de correlações para que se possa perceber a variância ou a invariância entre eles; ou seja, a Educação Física esquece de se preocupar com a questão corporal, com o ser humano ocupando-se, em especial, com questões de caráter competitivo e automativo visando acima de tudo, aumentar o rendimento e aperfeiçoar a técnica, banindo aspectos qualitativos e exaltando os quantitativos. Trata-se, sem dúvida, da força do positivismo lógico que prepondera na produção e na difusão do conhecimento científico.

Dentro da visão positivista, as práticas envolvendo o corpo sempre o trataram como um simples mecanismo que, ou deve ser reparado quando sofre danos – caso das ciências médicas – ou deve ser treinado para adquirir aptidão e capacidade – caso da Educação Física. Tanto em um, quanto em outro caso há predominância do utilitarismo, ou seja, corpo bom é corpo útil. Este critério de utilidade é adotado para que se favoreça a ordem social vigente (status quo).

A corporeidade que está subjacente a essas práticas é aquela que a qualifica como **disciplinadora** (Santin, 1992) e que por isto mesmo estabelece o controle externo do uso do corpo.

Segundo Bruhns e Gutierrez (2000, p.80):

[...] o biopoder, figura indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, exige um investimento massivo do poder sobre a vida e os corpos: saúde, sexualidade, higiene e bem-estar corporal transformam-se em preocupações fundamentais para o controle ou a disciplina das populações e tendem a ocupar o centro dos afetos de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a Educação Física, como área de atuação, quase sempre se pautou pela preparação de corpos disciplinados e submissos, ora formando o soldado, que com o corpo treinado e forte é uma peça a serviço do poder, ou, então, o atleta que coloca o seu corpo à disposição para as melhorias do rendimento esportivo, perpetuando um sistema de competição patrocinado também pelos grupos que controlam o poder.

Dessa forma, nos dizeres de Foucault (1977, p. 126) o corpo é visto a partir de ações de manipulação e submissão como pode ser comprovado: “Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina.”

valoriza o controle, a ordem instituída, a otimização das coisas, impõe ao corpo uma docilidade que atenda a esses valores. Nos dizeres de Couto: “Foi degradando e violentando o corpo que se conseguiu “domar” os instintos do homem, execrando tudo o que havia de espontâneo” (COUTO, 1995, p.61).

Esta domesticação corpórea se faz por exercícios que visam o ritmo padronizado, o esforço concentrado e regulam-se por esquemas de compensação de vantagens de uns sobre os outros. Nesse sentido, são reforçados os aspectos hierárquicos, frutos da exacerbação da competição.

A separação cartesiana mente-corpo, como foi dito, sujeita o corpo à serviço da mente, um apêndice do conhecimento. Com isso, os mais afeitos ao raciocínio, freqüentemente chegam a nutrir desprezos pelo corpo, valorizando a mente e manifestando um certo desdém pelos que cultivam o corpo; já os mais direcionados para o culto ao corpo, fazem deste o fim das suas existências.

Estes, uma vez dotados com qualidades corpóreas, ou mesmo adquirindo-as, exibem-nas e se constituem em padrões para os outros que, acometidos de insegurança, tentam modelar os seus próprios corpos seguindo os padrões impostos. Não se trata de condenar apenas a exercitação física que esquadrinha o corpo em regiões e, assim, consegue resultados em termos de definição de musculatura e outros “produtos” deste teor. Mas é preciso atentar, ao mesmo tempo, que a Educação Física, como proposta pedagógica, consegue outros resultados que possibilitam correções corpóreas significativas oferecendo melhoria na qualidade de vida das pessoas.

A posição crítica que aqui se esboça, tendo por suporte a visão de eminentes pensadores, de várias áreas do conhecimento, procura a superação dessa perspectiva de educação corporal e para isto torna-se necessário considerar a Educação Física tal qual ela existe em nosso meio. Como diz Moreira (1995) a superação desta visão tem de ser feita a partir dela mesma. Para isto, é preciso construir valores não apenas imanentes para a expressão do corpo, mas principalmente valores transcendentais. É preciso ir além de uma Educação Física de resultados superando-a por uma Educação Motora que, se embasando na Motricidade Humana enquanto área de conhecimento, não subjugue o corpo à mente.

O ramo pedagógico da Educação Motora, pensa o corpo e o movimento por ele realizado a partir de uma visão sistêmica apoiada em pressupostos teóricos que julgamos importante abordar, já que este trabalho se problematiza quando questiona a ação profissional em Educação Física Escolar.

Primeiramente, gostaríamos de justificar a inclusão da Educação Motora não como uma tendência e sim como uma reflexão sobre os tratos e olhares para com o corpo/aluno na Educação Física Escolar.

A Educação Física [...] carrega todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessado por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares sobre o corpo (MOREIRA, 1995, p. 99).

Buscando novos olhares sobre o corpo juntamente com uma prática dotada de coerência, criticidade e consciência de seu compromisso social, surge em 1992 a Educação Motora. Fruto de um grupo de teóricos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Educação Motora é tida como o ramo pedagógico da suposta Ciência da Motricidade Humana.

movimentação intencionalmente em busca de sua auto superação.

Recorremos novamente às palavras do próprio Manuel Sérgio, ao prefaciar a obra de Tojal (1994), quando salienta que o nascimento da Motricidade Humana coincide com a mudança paradigmática, passando do paradigma cartesiano para o da complexidade, ou seja, de uma visão dual do ser humano para uma total, privilegiando o “ser” em detrimento do “ter”.

O termo motricidade traz, em um primeiro momento, uma tarefa difícil, se levarmos em conta que somos frutos de uma formação profissional em que não prevalece seus pressupostos, não só pelo nosso berço “cartesiano”, mas também pela nossa atuação pedagógica estar centrada no movimento enfatizado pela ótica do rendimento e da perfeição.

Melo (2001, p. 01) reforça o citado anteriormente, dizendo que: “[...] o conceito de motricidade vem arraigado no sentido de intencionalidade de gestos, de subjetividade, e de aperfeiçoamento da nossa sensibilidade”.

Por estar associado ao gesto com intenção, o termo motricidade é aplicado somente ao ser humano, já que o animal mesmo possuindo o movimento, não o executa conscientemente, age por instinto.

Diante das argumentações anteriores, a Motricidade Humana, tem seus pressupostos centrados na idéia de que o ser humano é dotado de carências, que transforma, que cria, que sonha, constrói, que é aberto ao mundo e à transcendência assim, “[...] mostra - se um ser prático, procurando encontrar e produzir o que, na complexidade, ele permite unidade e realização” (SÉRGIO, 1995, p. 82).

Nessa ótica, a Educação Motora, ramo pedagógico da Motricidade Humana surge, segundo Moreira (1995), não para negar a Educação Física no interior da escola e sim para transcender o já conquistado. Afinal, o homem é um ser carente, que caminha intencionalmente buscando transcender, sendo assim, é dotado de motricidade, a qual não se confunde com movimento, este é a expressão da motricidade.

Sérgio (1995, p. 166) ao discorrer sobre a Educação Motora, ressalta que “[...] sua grande lição reside no fato de proporcionar espaço e tempo ao movimento de transcendência a um ser consciente de suas limitações e que ao superá-las encontra o sentido da vida”.

A Educação Motora, proposta pelo Professor Wagner Wey Moreira, juntamente com um grupo de teóricos docentes da Unicamp, estrutura-se na fenomenologia existencial, em especial no pensamento de Maurice Merleau-Ponty, defendendo uma concepção monista, em que o ser humano é visto como um ser uno, que se relaciona consigo, com o outro, e com o mundo, divergindo de outras propostas ou atitudes que muitas vezes encontramos no interior da escola, a qual revela uma concepção dualista, privilegiando o gesto perfeito, adestrando as ações dos corpos envolvidos, contribuindo assim, para a eficiência do movimento feito de forma mecanizada.

Dentro desta perspectiva mecanicista, como já dissemos anteriormente, o corpo/aluno é encarado de acordo com padrões obrigatórios, proibitórios e limitantes, um reprodutor de ações. As aulas planejadas, sob o ponto de vista desse paradigma, contribuem para que os corpos percam sua naturalidade, sua harmonia na medida em que são vistos apenas em termos de aptidão para as atividades da vida, assim como uma máquina é adequada para a realização de uma tarefa útil, transformada e aperfeiçoada (BRITO, 1996).

Segundo Fiorante (2003, p. 64):

Diante deste panorama, a Educação Motora surge como um contraponto à ênfase mecanicista que até hoje assola o meio escolar, aparecendo como um espaço que propicie ao corpo/aluno vivências novas de movimentos, criando, refletindo, experimentando e se relacionando.

O termo educação motora por si só não representa mudança [...]. Porém, em torno dele, uma série de práticas, de rituais, de atitudes podem ser realizadas, carregando-o de significados. Entre outras coisas, pode significar a dimensão humana que remeta para a dimensão total humana (FREIRE, 1995, p. 38).

Moreira (1995) relata argumentos que contemplam o citado anteriormente, além de justificar a importância da Educação Motora, tais como: a substituição do corpo-objeto pelo corpo-sujeito, do ato mecânico no trabalho corporal pela corporeidade consciente, da busca do rendimento pelo prazer de praticar a Educação Motora, e da participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas pelo esporte participativo.

Nesta lógica, falar em Educação Motora é refletir o ser humano como um corpo que “é” o próprio corpo, e não “tem” um corpo, o qual se movimenta buscando o prazer, um corpo consciente agente de sua própria história, que busca seus ideais, seus desejos, que acredita, que cria e que sonha, e não um corpo utilitário, que automatiza, e conseqüentemente rende, via atividade física.

Ao discursar sobre a Educação Motora, Píccolo (1995, p. 119) ressalta que esta incentiva: “[...] o respeito à individualidade do aluno, o contexto lúdico, o prazer pela prática da atividade, a exploração dos movimentos corporais, a adequação aos limites à capacidade mostrada, além da ênfase dada à expressão e à espontaneidade.”

Diante dos argumentos citados, entendemos que a Educação Motora visualiza o corpo/aluno como um ser em que a totalidade se faz presente, dotado de significados, intenções, um corpo que sente, se expressa; possibilitando oportunidades de questionar, criar, opinar e sugerir.

Acreditamos que romper com o tratamento do corpo objeto é umas das tarefas que permeiam o contexto escolar, pois o corpo/aluno não é um mero objeto, nem tampouco um corpo puramente fisiológico, com seus músculos, ossos e articulações, e sim, um corpo pensante, que percebe, que tem consciência de si próprio, do outro e do mundo em que vive.

Ainda sobre a mesma temática, Moraes (1992, p. 155) contempla os discursos anteriores, dizendo que:

O corpo que agora interessa é forma de existir. [...] Assim o corpo sógnico, para suscitar interesse, precisa estar carregado de significados; não como uma árvore carregada de frutos em sua imagem de passividade, mas um corpo em cuja dinâmica viaja e se exprime à transcendentalidade que se constrói de desejos, gestos vários de emoção e pensamento, de uma motricidade que é forma de existir e estar presente no mundo de modo humano.

Deste modo, o profissional da Educação Motora partindo dos pressupostos acima, deverá privilegiar em suas aulas o corpo sujeito, prevalecendo o prazer, a criatividade, os gestos de emoção e a liberdade de expressão, tendo os conteúdos (jogos, danças, lutas, ginástica e esporte) como veículo para tal. Preocupando-se primordialmente em educar a motricidade. “[...] a Educação Motora preocupa-se em educar aquilo que se faz mover, educar a motricidade, educar o próprio homem” (MOREIRA, 1995, p. 101).

Independente do conteúdo a ser utilizado como elo de ligação entre professor e aluno, devemos ressaltar que estes podem e devem exercitar e incentivar a criatividade, a liberdade, a alegria, a espontaneidade e o bem estar dos corpos envolvidos.

Frente aos pressupostos relatados, a Educação Motora não se limita a comparar, a avaliar e a reprovar. Afinal, os gestos, as atitudes dos corpos são carregados de significados e, como tais, não necessitam ser avaliados, pois cada corpo possui sua expressão própria e seus erros não justificam seu fracasso.

Os conteúdos propostos em aula não visam somente o caráter competitivo, visando aumentar o rendimento, através de padrões pré-estabelecidos, prevalecendo aspectos quantitativos e banindo os qualitativos, visam sim, o prazer, a espontaneidade e o respeito à diferença dos corpos envolvidos. Daolio (1994, p. 100) nos recorda que “[...] os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças”.

Todavia, a perspectiva da Educação Física Escolar que objetiva homogeneizar, padronizar os corpos/alunos através do desenvolvimento da aptidão física é confrontada pela posição crítica, aberta e reflexiva que permeou este estudo sobre corporeidade, tendo por suporte a visão de cientistas, pensadores, filósofos e educadores que acreditam em uma possível transformação da prática pedagógica dos profissionais de Educação Física Escolar.

Finalizando reforçamos que, para os professores que atuam no âmbito da Educação Física Escolar, acredita-se ser necessário conhecer a concepção de corpo que ultrapasse o eixo paradigmático da aptidão física, dos gestos mecanizados em detrimento da visão de corpo que visualize o aluno como um ser “uno”, ou seja, seguindo os pressupostos da corporeidade e da Educação Motora.

Neste sentido, vale um comentário adicional: aqueles que mantêm uma mesma atitude frente a novas propostas, insistindo em aplicar na sua prática pedagógica modelos antigos, caminham na contramão da história. Assim, acreditamos que quebrar paradigmas, transcendê-los, não é uma questão de opção e sim de necessidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, C. L. C. de. *Consciência Corporal*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

BRUHNS, H.T e GUTIERREZ, GL.(orgs.) *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1997.

COUTO, L. N. A Deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. In ROMERO, E (org). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, Editora Papyrus, 1995.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1994.

FIORANTE, F. B. *Educação Física Escolar: (re) vendo os pressupostos e a prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, J. B. Antes de falar em Educação Motora. In MARCO, A de (Org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

LUCERO, N. A. A. O Corpo Redescoberto. In ROMERO, E (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, Editora Papirus,

Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 9, número 2, 2010
Cassiano Ferreira Inforsato e Flávia Baccin Fiorante

HUMANA, 2., Muzambinho, 2001. *Anais...* Muzambinho: ESEFM; UNICAMP-FEF, 2001.

MORAIS, J. R. R. de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, W. W. (org).- *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Perspectivas da Educação Motora na Escola. In: MARCO, A. de (org.) *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Corpo Presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W.W. (org.) *Corpo Presente*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da educação motora In *Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.

_____. *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: Unimep, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 1998a.

PÍCCOLO, V. L. N. A Educação Motora: Uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In MARCO, A. de (Org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In MOREIRA, W. W.(org). *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

SÉRGIO, M. Educação Motora: O Ramo Pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. In: DE MARCO, A.(org.) *Pensando a Educação Motora*. Campinas, Papirus: 1995.

TOJAL, J. B. A. G. *Motricidade Humana: o paradigma emergente*. Campinas: Unicamp, 1994.

VENÂNCIO, S. Corporeidade e suas dimensões ontológicas In *Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.

Contatos

Faculdades Integradas Einstein de Limeira- Brasil

Fone: (19)3411-7067

Endereço: Rua Padre João, 255, apt. 44 – bairro: Nova América Piracicaba – São Paulo cep: 13416-810

E-mail: cassianoferin@hotmail.com

Tramitação

Recebido em:13/08/07

Aceito em:15/03/11