

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Programa de Mestrado em Educação

MARCUS VINICIUS SIMÕES DE CAMPOS

**CORPO E ESPORTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFISSIONAIS EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BRASIL e ESTADOS
UNIDOS da AMÉRICA**

UBERABA/MG

2017

MARCUS VINICIUS SIMÕES DE CAMPOS

**CORPO E ESPORTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFISSIONAIS EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BRASIL e ESTADOS
UNIDOS da AMÉRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador – Prof. Dr. Wagner Wey
Moreira

UBERABA/MG

2017

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

C214c Campos, Marcus Vinícius Simões de
Corpo e esporte na formação de professores/profissionais em cursos de graduação em educação física: Brasil e Estados Unidos da América / Marcus Vinícius Simões de Campos. -- 2017.
108 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Educação física. 2. Corpo humano na educação. 3. Educação física - Estudo e ensino - Brasil. 4. Educação física - Estudo e ensino - Estados Unidos. 5. Formação profissional. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

MARCUS VINICIUS SIMÕES DE CAMPOS

**CORPO E ESPORTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFISSIONAIS EM
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BRASIL e ESTADOS
UNIDOS da AMÉRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 24 de Janeiro de 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Profa Dra. Claudia Maria Guedes
San Francisco State University

Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico este trabalho à minha mãe, a maior heroína que já conheci!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas o fruto de uma pesquisa de campo, de análise dos dados e uma discussão junto ao que hoje autores vêm publicando academicamente sobre o corpo. É um trabalho de corpo inteiro, impossível de ser desenvolvido sem sensibilidade e sociabilidade.

E por compreender que não somos seres sozinhos no mundo, eu não posso deixar de agradecer, do fundo do meu coração, muitas pessoas que passaram pela minha caminhada nestes dois anos de Mestrado.

Primeiramente, agradeço a minha família, minha mãe Regina, meu segundo pai Wagner, minha irmã Carolina, meu pai Marcus. Também gostaria de agradecer meus avós, tios e tias, primos e primas e todos aqueles que de alguma maneira fazem minha família ser como é. Vocês são as pessoas que possibilitam tudo isto acontecer, são a razão de eu tentar ser cada dia um ser humano melhor.

Especialmente ao Wagner não agradeço apenas por ser meu orientador, mas um pai presente e preocupado, que sempre estará ao meu lado, independentemente das minhas escolhas futuras, apoiando e dando amor.

À minha mãe Regina agradeço especialmente este trabalho, pois sem deixar seus ideais de lado me abraça em minhas decisões, além de ser meu porto seguro e meu sentido em viver.

Esse trabalho também não aconteceria se eu não tivesse reencontrado na minha vida a Cláudia, que com seu entusiasmo e bondade me forneceu um novo mundo para explorar. Não somente por questões acadêmicas, as quais eu já teria milhares de coisas a agradecer, mas pelo carinho, amor e confiança depositados em mim.

Ao professor Dalbério, meu muito obrigado. Desde meus primeiros dias no Mestrado me auxiliou nas mais profundas reflexões filosóficas.

Agradeço também a todos meus amigos, irmãos por escolha, que sempre entenderam meus sonhos e sempre estiveram presentes no período da realização desse trabalho para me apoiar no que fosse.

Aos docentes da UFTM minha eterna gratidão, por me mostrarem novos caminhos do conhecimento.

Finalmente, por todos aqueles que de diversas maneiras não só colaboraram nessa pesquisa, mas na minha formação.

*Sempre que penso uma coisa, traio-a.
Só tendo-a diante de mim devo pensar nela,
Não pensando, mas vendo,
Não com o pensamento, mas com os olhos.
Uma coisa que é visível existe pra se ver,
E o que existe para os olhos não tem que existir para o pensamento;*

Só existo diretamente para o pensamento e não para os olhos.

Olho, e as coisas existem.

Penso e existo só eu.

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos de corpo e a maneira como ele deve ser trabalhado a partir do relato de alunos do último ano do curso de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, apoiada na abordagem fenomenológica para interpretação do fenômeno educacional. Na análise dos questionários utilizou a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Trinta e dois alunos participaram da pesquisa, os quais responderam a duas perguntas geradoras, sendo a primeira: “O que é corpo para você?” e a segunda “Como você trabalharia o corpo do seu aluno ou atleta?”. Como resultados, encontramos que a maioria dos discentes concebe o corpo como uma unidade e uma totalidade. Porém, a maioria relata que trabalhariam o corpo de seus alunos ou atletas com capacidades físicas ou treinamento, focando no corpo puramente biológico. Concluimos que o compreensão do corpo não está presente na prática dos profissionais da Educação Física. Por isso, faz-se necessário outros estudos acerca da concepção de corpo na área, visto que essa não concebe o sujeito em sua totalidade devido à visão fragmentada de ser humano.

Palavras chave: Corpo; Corporeidade; Formação Profissional

ABSTRACT

This study aimed to understand the meaning of body and how undergraduate students in their senior year of Physical Education Bachelors Degree in Brasil and USA would show the concept of body in their speeches. This research is characterized as having a qualitative, exploratory and descriptive nature, based on the phenomenological approach. In the analysis of the interviews the technique used was Preparation and Analysis of Meaning Units. Thirty-two subjects answered two questions, "What does body mean to you?" and "How would you work the body of your students or athletes?". As a result, we found that most of the subjects have a pereption of body as a unity and totality. However, most of the subjects would work the body of his students or athletes with fitness activities or training, focusing only on the biological body. We concluded that the speech about the body is not present in the actual work of the physical education professionals. So, additional research is needed about the concept of body in the field of Physical Education, since it seemed to not include the person as a whole due to the fragmented view of the human being.

Key words: Body; Corporality; Profissional Formation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores da pergunta 1 dos norte-americanos.....	66
Quadro 2 – Unidades de significado da pergunta 1 dos norte-americanos.....	68
Quadro 3 – Indicadores da pergunta 1 dos brasileiros.....	73
Quadro 4 – Unidades de significado da pergunta 1 dos brasileiros.....	74
Quadro 5 – Indicadores da pergunta 2 dos norte-americanos.....	79
Quadro 6 – Unidades de significado da pergunta 2 dos norte-americanos.....	81
Quadro 7 – Indicadores da pergunta 2 dos brasileiros.....	87
Quadro 8 – Unidades de significado da pergunta 2 dos brasileiros.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CORPO: DE QUE CORPO FALAMOS?.....	18
2.1	O CORPO DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE.....	18
2.1.1	O corpo em Platão.....	18
2.1.2	O corpo cartesiano.....	22
2.1.3	O corpo em Merleau-Ponty.....	26
2.2	O CORPO NOS DIAS DE HOJE.....	30
2.3	O CORPO NA CIÊNCIA	35
2.4	O CORPO EM UMA NOVA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CIÊNCIAS DO ESPORTE	40
3	ESPORTE: MUITO MAIS QUE UM JOGO.....	44
3.1	O JOGO NA SUA INTIMIDADE.....	44
3.2	PRESSUPOSTOS PARA O SENTIDO DO ESPORTE.....	47
3.3	O COMPROMISSO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE (PE).....	53
4	AS LINHAS DA PESQUISA.....	59
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	59
4.2	LOCAL DA PESQUISA	59
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
4.4	INSTRUMENTO DA PESQUISA	62
4.5	ANALISE DOS DADOS.....	63
4.6	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	64
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
5.1	O QUE RELATAM OS NORTE-AMERICANOS SOBRE A PERGUNTA 1	66
5.2	O QUE RELATAM OS BRASILEIROS SOBRE A PERGUNTA 1.....	73
5.3	APROXIMAÇÕES DAS DUAS REALIDADES NA PERGUNTA 1.....	77

5.4	O QUE RELATAM OS NORTE-AMERICANOS SOBRE A PERGUNTA 2	79
5.5	O QUE RELATAM OS BRASILEIROS SOBRE A PERGUNTA 2.....	87
5.6	APROXIMAÇÕES DAS DUAS REALIDADES NA PERGUNTA 2.....	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXO 1.....	99
	APENDICE 1.....	99
	APENDICE 2.....	100

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma dissertação exige um mínimo de devoção ao conhecimento e ao labor. Ao investigarmos a relação corpo e esporte, recorreremos a Merleau-Ponty (2011), o qual nos fala a respeito do conhecimento do corpo sensível, da consciência corpórea, num permanente movimento na direção da transcendência, do ser-mais, de nos encontrarmos. Ademais esse nosso comprometimento com esse trabalho reconhece o conhecimento como um processo interminável, nas folhas escritas e na vida, em busca do desenvolvimento teórico e pessoal.

A justificativa não poderia ser outra. Um trabalho envolvendo os saberes do corpo, do jogo, do esporte e seu ensino só pode ser feito a partir de tudo que somos e já experienciamos, numa relação dialógica com a nossa história e cultura.

Concebemos o pesquisador como alguém que, por mais que a ciência clássica tenda a dizer o contrário, se envolve no processo da pesquisa repleto de sensibilidade e angústias. O pesquisador empírico, por exemplo, não deixa a ideologia e a cultura que o envolve do lado de fora do laboratório ao vestir seu jaleco branco. A ciência nunca foi neutra, e nas ciências humanas, as pesquisas fundamentalmente de cunho interpretativo, representam os anseios do pesquisador (DEMO, 1995).

Esse estudo analisa três temas fundamentais, o corpo, o esporte e o jogo. Cabe considerar que destacamos uma parte do trabalho para discutirmos o jogo, por entender que o esporte não é autêntico se não possuí-lo. Os três temas vêm sendo trabalhados por nós há alguns anos, desde que ingressamos no curso de Ciências do Esporte e os analisamos em nossas primeiras pesquisas. Como não poderia deixar de ser, temáticas tão complexas como estas deixaram mais dúvidas do que certezas, e esperamos que esse estudo fomente questionamentos futuros. Estes temas nos motivaram a querer compreender melhor o ser humano na sua mais sensível relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Na era da tecnologia e do consumo na qual nos encontramos, nós não vivemos os saberes do corpo na sua plenitude. Vivemos muito os saberes do *Google*, do *Facebook*, do *Instagram*, dos aparatos médicos para medir e curar tudo e, ao corpo resta manifestar-se de maneira mais clara nas doenças, no estresse e na depressão, pois parece não ser mais a prioridade na atenção das pessoas. Na escola, os saberes do corpo são menos significativos que os saberes da cabeça. Se

passarmos por academias de musculação, seja no Brasil ou seja nos Estados Unidos da América - EUA, focos de nossa pesquisa de campo, impressiona a quantidade de pessoas praticando exercício físico e cuidando da saúde do corpo por um intervalo de tempo de aproximadamente uma hora. Todavia, esse exercício muitas vezes não se destina ao corpo como um todo, mas sim atender os pressupostos estéticos impostos pela sociedade da beleza, quer para o próprio praticante do exercício quanto para aqueles com que convivem. O exercício na academia para embelezamento, salvas exceções, é destinado ao corpo físico, e durante o resto do dia os saberes do corpo dão espaço à mediação tecnológica.

O corpo visando apenas a estética, com a cintura próxima à das modelos, os músculos próximos aos dos atletas, não se preocupa em vivenciar o exercício enquanto um fim em si mesmo. O exercício físico nesse sentido é utilitário, só existe para satisfazer as exigências do pensamento.

Faz-se muito importante questionarmos panoramas como esse. Advogar no sentido de uma Educação Física mais humanista é refletir a respeito do que significa o corpo e sua relação com os exercícios físicos praticados pela população e, no nosso caso, aqueles utilizados por profissionais da área em suas aulas. Assim, relacionar temas como corpo, esporte e jogo se faz necessário para o campo de estudo da corporeidade. Também é relevante esclarecer quais perspectivas aqui são investigadas, as do sentido do corpo e as maneiras de trabalhá-lo, partindo de uma abordagem humanista.

Traçamos como meta neste trabalho, além da pesquisa de campo, levantarmos pressupostos para compreender o ser humano enquanto corpo, enquanto uma unidade indivisível em constante movimento, na busca da sua transcendência, bem como possíveis dimensões e ou representações desse corpo como praticante do jogo e do esporte no âmbito da formação profissional da área.

Quando desejosos em realizar este estudo e ao organizar este texto, tínhamos como pressuposto inicial o corpo, possibilidade primeira de nossa existência, o qual conhece o mundo a partir de sua circunstância, das experiências de movimento, construindo e (re)significando o ato de viver; corpo a um só tempo sensível, carente, feliz; corpo antropológico e histórico, midiático e biológico. Enfim, buscamos neste espaço compreender mais o que pode o corpo que todos somos e sem o qual não poderíamos ser.

Panoramicamente que a maioria dos estudos e das práticas são advindos de contribuições reducionistas no que diz respeito ao corpo, priorizando sua dimensão biológica ou física. A respeito do jogo e do esporte, estes são influenciados pelo paradigma reducionista também, e são tomados como fenômenos sem relação direta, o que, conseqüentemente, modifica o ato educativo dos profissionais da área, por exemplo, via pedagogia do esporte. Contudo, são cada vez mais presentes os trabalhos que buscam compreender o corpo enquanto corporeidade, o jogo enquanto uma condição humana e o esporte enquanto um fenômeno sociocultural amplamente desenvolvido na nossa sociedade.

Essas concepções reduzidas e vigentes dos temas que acabamos de citar são combatidas por outras, mais contemporâneas a nossos dias, fundamentalmente a partir de autores da área da Educação Física, preocupados com a corporeidade e com o entendimento do corpo como um todo, e que a partir dos seus estudos tendem a minimizar o reducionismo cartesiano, traduzido em supervalorização do biológico e sua segmentação em partes.

Adotar uma nova visão de corpo é necessário e, conseqüentemente, novas visões sobre a própria ciência que o manipula, como a pedagogia do esporte que tem como fim último capacitar o trabalho do corpo a partir do esporte. Freire (2002) não nos faz esquecer: o século XX foi o século da descoberta do corpo. Complementamos também que o mesmo século é o período de surgimento dos estudos sobre o jogo e do esporte moderno.

Para além de um estudo sobre o corpo, este trabalho também adentra pelo campo das investigações do esporte. Neste, um de seus contributos fundamentais que é o jogo, e com ele tentar traçar um diálogo entre corpo/esporte/jogo. Importante lembrar: o jogo é o que poderíamos classificar como entremeio¹ do corpo com o esporte, sendo fenômeno fundamental para que ambos se comuniquem.

Em termos teóricos, quando pensamos corpo, jogo e esporte, temos claro o papel da última em ensinar o fenômeno esportivo. Isso é indubitável na teoria. Contudo, o esporte não pode como Bento (2006a) afirma ser praticado como algo

¹ Quando dizemos entremeio, não o fazemos no sentido literal, linear. Uma abordagem fenomenológica da relação corpo-jogo-esporte considera-os como possibilidade indivisível. O corpo joga; o jogo só existe por causa do corpo; por sua vez o esporte só é porque há um corpo que joga. Utilizamos o termo entremeio por não encontrarmos outro melhor para referirmo-nos que na perspectiva conceitual o jogo é possível pelo corpo e precedente do esporte.

menos do que todo nosso ser, ou seja, nosso corpo existencial. Centramo-nos, portanto, em uma leitura da pedagogia do esporte e do fenômeno esportivo calcados no entendimento de corpo enquanto corporeidade e no esporte como explicitação do jogo.

Para associar todo o referencial teórico por nós utilizado, nos dispusemos, enquanto estudo de campo, pesquisar junto a alunos de dois cursos da área da Educação Física, um no Brasil e outro nos Estados Unidos da América, como estes concebem corpo, e como trabalhariam o corpo de seus alunos ou atletas em suas aulas ou treinos.

O revelado até aqui demonstra que nossas dúvidas giram em torno de descobrir os sentidos de corpo presentes na formação profissional em Educação Física a partir do relato dos alunos dos cursos. Soma-se a esta dúvida outra decorrente, nossa curiosidade e de nossa situação atual, como aluno do programa de Mestrado em Educação e com um estágio nas terras da América do Norte: há diferença entre a concepção de corpo entre os alunos dos cursos de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América?

Assim, esse estudo tem como objetivo geral compreender os sentidos de corpo e a maneira como ele deve ser trabalhado a partir do relato de alunos do último ano do curso de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América.

Como objetivos específicos temos:

- Analisar o relato dos alunos participantes do estudo.
- Discutir a respeito dos temas corpo, jogo, esporte e pedagogia do esporte, especialmente oriundos de autores da Educação Física.
- Relacionar os dados obtidos a partir do relato dos alunos e o que foi encontrado no referencial teórico da área sobre os temas.

O levantamento teórico inicial tem o intuito de tratar do que se tem discutido na Educação Física a respeito dos três temas abordados. Assim, na primeira seção tratamos especificamente do corpo, a partir de quatro partes. A primeira *O corpo da antiguidade à contemporaneidade* tem como fundamento a concepção platônica de corpo. Em seguida, é abordada a estrutura inicial de ciência e sua percepção de corpo, fundamentalmente na filosofia do francês René Descartes (1596-1650), o qual muitos autores consideram que inaugurou a Filosofia moderna e a ciência como

se concebe até nossos dias, assim como a uma concepção mecânica do corpo na Filosofia.

Ainda nesta parte referimos a ao século XX, a partir dos trabalhos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), o qual se opõe à proposta cartesiana. Sua proposta defende o corpo enquanto o centro do conhecimento, refutando o que Descartes atribuía somente à razão e ao espírito.

O corpo nos dias de hoje, compõe a segunda subunidade da primeira seção e trabalha a visão de corpo imperante na sociedade e na área da Educação Física, bem como na vida das pessoas. Neste momento da investigação desenvolvemos uma reflexão com base na antropologia do corpo em nossa sociedade atual e argumentos que reafirmam a influência cartesiana para estes discursos.

A terceira parte, intitulada *O corpo na ciência* aborda o desenvolvimento das ciências da natureza, fundamentalmente as de natureza biológica, o consequente trato do corpo do mundo moderno, e a sua influência na instituição da Educação Física, área derivada das Ciências Médicas.

O corpo em uma nova Educação Física: as Ciências do Esporte é o nome dado ao quarto sub tópico da primeira seção do trabalho. Neste, trabalhamos o conceito de corpo a partir dos pressupostos da corporeidade, ressaltando estudos de autores da área da Educação Física e como eles defendem uma concepção de corpo integral e unitário.

Adentramos a segunda seção para trabalhar as dimensões resultantes da reflexão à temática esportiva. Nela são abordados o jogo, o esporte e a pedagogia do esporte. Em nosso primeiro sub tópico temos *O jogo na sua intimidade* e neste procuramos abordar as principais conceituações do fenômeno e as características de sua manifestação.

Em um segundo momento, agora na subunidade *Pressupostos para o sentido do esporte*, apresentamos noções contemporâneas, em especial de Bento (2006a) e Bento e Moreira (2012), sobre o conceito de esporte que defendemos e suas manifestações.

Por último, no sub tópico *O compromisso da Pedagogia do Esporte (PE)*, abordamos esta temática como intervenção para o esporte, o qual não é possível sem o corpo e sem o jogo. Para tanto, trazemos o que consideramos as novas tendências em PE no Brasil e no exterior.

Nossa pesquisa de campo abarcou entrevistas com alunos do último ano em cursos de Educação Física no Brasil e nos Estados Unidos da América, para compreender o entendimento de corpo e como ele deve ser trabalhado, a partir da pedagogia do esporte.

Para compreendermos melhor os relatos encontrados com a pesquisa de campo, esse trabalho conta com o levantamento de contributos para a compreensão de corpo, jogo, esporte e pedagogia do esporte, de acordo com as tendências mais significativas da área da Educação Física. As históricas influências, principalmente as que a Filosofia, a Medicina e o modelo de investigação científica nos últimos séculos impuseram para a nossa área são hegemonicamente vigentes até nossos dias.

2. CORPO: DE QUE CORPO FALAMOS?

2.1 O CORPO DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Ao longo da história da humanidade o corpo teve papel coadjuvante na obtenção do conhecimento. Nossas notas introdutórias a respeito do tema corpo apontam as abordagens de três dos mais importantes filósofos que dedicaram parte de suas obras a esse tema: Platão, René Descartes e Maurice Merleau-Ponty.

Os dois primeiros autores produziram suas obras em diferentes momentos do processo histórico da civilização ocidental, e as mesmas exerceram e ainda exercem grande influência no pensamento contemporâneo. Assim, suas concepções de corpo ainda podem ser detectadas do discurso corriqueiro desde o senso comum até o fazer profissional em diversas áreas do conhecimento. Esses filósofos, Platão e Descartes, um do período grego clássico e o outro, representante da filosofia moderna, habitam em nosso imaginário social até o presente momento.

O terceiro filósofo é personagem do que a história da filosofia compreende como filosofia contemporânea, e está associado à fenomenologia, desenvolvendo uma concepção de corpo distinta dos dois primeiros na tentativa de superá-los.

2.1.1 – O corpo em Platão

Platão (Atenas, 428/427-348/347 a.C.), escreveu seus diálogos em aproximadamente quarenta anos. Antes de conhecer Sócrates, de quem foi discípulo, já havia estudado pintura e escrito poesias, cantos líricos e tragédias. Num primeiro momento estudara Heráclito e Parmênides, mas o encontro com Sócrates, quando tinha cerca de vinte anos, mudou profundamente sua vida enquanto homem e pensador.

Poder-se-ia dizer, assim como afirma Casertano (2011), que toda a obra platônica no fundo centra-se na tentativa de responder a “verdadeira” filosofia de Sócrates, o personagem central de quase todos os diálogos platônicos. Embora exponha a filosofia de Sócrates, Platão também apresenta sua própria filosofia.

Desde o período Clássico Grego o culto ao corpo era importante para se viver de maneira saudável, entendido aí o exercitar dos corpos.

Godoy (1996 apud SIGOLI; DE ROSE JR., 2004, p. 111), lembra a importância dos jogos e esportes na sociedade grega:

Na Grécia Antiga, as atividades atléticas e ginásticas faziam parte do ideal grego de formação integral do homem. Além de possuir valores morais e pedagógicos, o Esporte era utilizado, na época escolar, como preparação militar para os jovens. Os jogos gregos tinham caráter predominantemente religioso, neles eram homenageados os Deuses do Olimpo. Os Jogos Olímpicos significaram o intercâmbio cultural entre as cidades-estado gregas e eram realizados para celebrar a paz entre os povos gregos.

Para a cultura grega o culto ao corpo era importante. Segundo Gallo (2006), nos tempos heroicos, quando se formou a cultura helênica, cantada pelos poetas Homero e Hesíodo, a virilidade do guerreiro constituía-se como uma das principais virtudes. “O guerreiro deveria ser forte, belo, ágil e astuto no combate. A cultura guerreira dos gregos – seu gosto pela disputa, seu gosto pela virilidade, admiração pelos belos corpos – acabaria por ensejar os jogos olímpicos.” (GALLO, 2006, p. 11). Continua o autor relatando que a filosofia, nascida e desenvolvida em virtude deste espírito agonístico (*agon* de disputa), não deixa de lado o problema do corpo:

Em princípio, os gregos consideravam o corpo de forma bastante abrangente. *Soma* (corpo) seria uma certa quantidade de matéria, e *psique* (alma), o *pneuma* (sopro) que animaria, que daria vida a essa quantidade definida de matéria. De forma geral, *soma* e *psique*, corpo e alma, não eram tomados como realidades separadas, excludentes, mas, ao contrário, como realidades que se complementavam (GALLO, 2006, p. 11).

Platão foi um dos três mais importantes filósofos gregos, junto a Sócrates e Aristóteles. Discípulo de Sócrates, também exerceu forte influência no pensamento de Aristóteles, que foi seu aluno na Academia de Atenas, provavelmente a primeira instituição de “ensino superior” do mundo ocidental (CHAUI, 2000). Platão, entretanto, tinha uma visão particular do corpo, diferenciando-se da corrente comum grega. É justamente na sua metafísica que o filósofo compreende a originalidade da sua concepção de corpo, tentando explicar um dualismo radical entre corpo e alma.

É muito comum ouvirmos a expressão popular “amor platônico”, que de determinada maneira faz alusão à metafísica platônica. Para Platão, os entes no mundo são representações imperfeitas das formas perfeitas e imutáveis que vivem

no mundo das ideias. Dessa maneira, só podemos reconhecer um cavalo e todos os cavalos, diferenciando-os dos outros animais, porque nossa alma reconhece a figura perfeita cavalo, original do mundo das ideias. A expressão “amor platônico” significa nesse sentido o amor perfeito.

[...] uma realidade sensível, captada pelos sentidos, composta de matéria, e uma realidade ideal, captada apenas pelo intelecto, que seria a verdade última de todas as coisas. O mundo das ideias é perfeito e eterno; nele não há transformação, movimento, pois as coisas são como sempre foram e sempre serão. O mundo material, por sua vez, por ser composto de matéria, é dado à corrupção. Os objetos sensíveis são produzidos como cópias das ideias perfeitas, mas nunca alcançam a perfeição. A matéria é corroída pela ação do tempo e tudo o que existe no mundo sensível está fadado ao desaparecimento (GALLO, 2006, p. 14).

É importante que não nos precipitemos e digamos que o mundo tal como descrito por Platão é totalmente dual, que o mundo sensível não existe na ausência do ideal. Mas em última instância, o inteligível e ideal para esse pensador é independente do sensível e o determina.

Segundo Bento e Moreira (2012), dentre os pensadores do período grego a se debruçar sobre a temática do corpo, Platão talvez seja o mais importante, porém, influenciado por Sócrates, propõe uma concepção de corpo que o separa da alma, realidades até então complementares no mundo grego. Para o filósofo isso se constata um paradoxo, uma vez que Platão era atleta e cultivava o corpo.

A prática do exercício físico em Platão visava à transcendência e atingir o patamar do mundo das ideias, como nas palavras de Gallo (2006, p. 17):

Se o corpo é imperfeito e mortal, enquanto a alma participa da perfeição das formas e das ideias, cumpre então que exercitemos a alma, de modo a nos aproximarmos cada vez mais dessa perfeição que está para além do físico. Mas o filósofo chama a atenção para o fato de que isso não pode ser feito pelo desprezo ao corpo, uma vez que não podemos abrir mão dele. Trata-se, então, de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele.

De acordo com Bento e Moreira (2012), podemos notar que Platão não desvalorizava o corpo, mas o submetia a uma concepção racionalista, sujeitando o

corpo a uma alma verdadeira e infalível. Desde o filósofo já se nota uma forte influência da racionalização do corpo.

A filosofia platônica foi muito importante para o desenvolvimento da sociedade ocidental e governou os ideais sobre o corpo ao longo da história. Obviamente os escritos do filósofo não se tornaram um manual que angariou seguidores e governos, porém exerceu e ainda continua a exercer uma significativa influência na sociedade ocidental.

Durante os séculos que se passaram a filosofia, a religião, a política, e as instituições sociais acabaram por se (re)significar e, aos poucos, modificaram a vida cotidiana das pessoas. Ora, essas instituições não só controlavam a ordem política e religiosa da “Polis” na sociedade grega, mas também a própria maneira como a população vivia no seu dia a dia, resultado das concepções e valores presentes no próprio discurso social.

Esse processo obscuro e complicado à nossa compreensão prévia pode ser apontado ao longo da história de acordo com marcos e circunstâncias como os derivados da escolástica ou os modelos de controle dos corpos que vemos até nossos dias. Vimos em Platão uma concepção de corpo particular, datada dos séculos IV e III a. C., mas que ao longo dos anos é apropriada por outras instituições, sofrendo algumas transformações:

O dualismo psicofísico que, como vimos, em Platão não significa o desprezo pelo corpo acabou por ser identificado dessa forma por outras vertentes de pensamento da época [...]. E com o surgimento do cristianismo, difundiu-se a noção do corpo como sede do pecado, prisão da alma, realidade a ser superada (GALLO, 2006, p. 17).

Como nos lembra Bento e Moreira (2012), com o advento do domínio romano, a grande manifestação cultural de valores após a sociedade grega processa-se de forma concomitante ao alastramento da religião cristã. No entanto, podemos de certa forma afirmar que a concepção de corpo (re)significada pelo cristianismo tem suas bases fundadas no pensamento platônico que já propugnava a prevalência da alma sobre o corpo.

Como pode ser comprovado na história, no período medieval exacerbou-se a importância da razão e da alma inclusive por que os dois mais expressivos pensadores cristãos ligados a igreja primitiva, a Católica Apostólica Romana (até

então única representante oficial da doutrina cristã), adotam sobre o tema as produções intelectuais de Platão e Aristóteles.

Sobre essa argumentação Nóbrega (2005, p.26) relata:

As ideias de Platão e Aristóteles serão incorporadas pelo pensamento de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, respectivamente, dentro da perspectiva cristã. Na Idade Média, o corpo vai ser visto pelos filósofos-teólogos como símbolo do pecado. Para estes pensadores cristãos, o homem deveria desligar-se de tudo que o prendesse à sua existência terrena, pois só assim poderia realizar a sua verdadeira essência, espiritual e ultra terrena.

Segundo a mesma autora, com o passar da Idade Média feudal e a ascensão da sociedade capitalista mercantil, ocorrem grandes transformações também na filosofia, destacando-se a supremacia da razão no conhecimento da natureza e das leis que a regem. A busca pelo conhecimento certo, evidente e seguro, faz com que a filosofia racionalista se desenvolva a tal ponto que interfere não somente na maneira como se conhecia o sujeito do conhecimento, mas a maneira como se fazia ciência e se educava.

2.1.2 – O corpo cartesiano

O segundo expoente que queremos destacar é René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês que viveu no período da Idade Moderna. Em sua filosofia “[...] tomou para si a missão de unificar todos os conhecimentos humanos, a partir das certezas racionais, mais especificamente aquelas advindas da Matemática.” (NÓBREGA, 2005, p. 33).

Para falarmos deste filósofo nos apropriaremos de duas de suas noções: a Metafísica e a Ciência Médica.

Para além dos motivos que o tornaram significativo por ser um filósofo que desenvolveu sua metafísica Descartes também é um filósofo muito conhecido por seu método. A dúvida cartesiana, isto é, a procura pelo indubitável no conhecimento, fundamentadora de seu método, também é a possibilidade pela qual o filósofo poderia desenvolver sua própria Metafísica.

Em seu livro *Meditações Metafísicas*, talvez o livro mais importante escrito pelo filósofo, na Meditação Primeira esse pensador duvida de tudo, colocando em

evidência a incerteza dos conhecimentos adquiridos especialmente através dos sentidos, o que deriva a possibilidade do alcance da verdade somente mediante o uso dos atos da inteligência, isto é a intuição e a dedução. Porém, a intuição cartesiana é puramente intelectual, referindo-se ao conceito que nasce exclusivamente da razão e garante a certeza do conhecimento (DESCARTES, 1979).

Nóbrega (2005) expõe a maneira pela qual Descartes defende a possibilidade de chegar ao conhecimento verdadeiro também depende do método utilizado na reflexão, composto por regras a serem seguidas na investigação, partindo-se da intuição das proposições mais simples até as mais complicadas a fim de distribuí-las em séries, para posteriormente fazer uma enumeração metódica.

A análise cartesiana caracteriza-se então pelo estabelecimento de uma ordem, onde se reduz os objetos de investigação a classes determinadas e onde o princípio básico para a compreensão consiste em separar os elementos constituintes segundo a sua semelhança, excluindo-se os elementos da diferença. De posse do instrumento matemático e do método, resta eliminar qualquer dúvida, garantindo, assim, a objetividade do conhecimento. Para Descartes só há um caminho para superar a dúvida: a própria dúvida em todas as suas dimensões, a dúvida metódica (NÓBREGA, 2005, p. 35-36).

Em sua Meditação Segunda, Descartes demonstra a aplicação da dúvida metódica e sua superação ao estabelecer a primeira certeza, a certeza de que “[...] por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa.” (DESCARTES, 1979, p. 24). Estabelecida a primeira certeza – “eu sou, eu existo” – é possível se obter uma progressão de conhecimentos encadeados a partir da razão, chegando ao desconhecido pelo conhecido. Estabelecida a primeira certeza está tomado o ponto inicial da sua investigação na direção do conhecimento verdadeiro.

Em um determinado momento das *Meditações*, mantendo a coerência metodológica que o caracteriza, Descartes opõe o corpo e a alma em busca do conhecimento verdadeiro. Instaura assim o dualismo entre *res cogitans* (substância pensante) e *res extensa* (substância corpórea). “A alma, sendo uma substância pensante e inextensa, opõe-se ao corpo, por este pertencer ao universo da extensão (NÓBREGA, 2005, p. 37).

Segundo Nóbrega (2005), ao separar substância pensante de substância física, Descartes atribui ao movimento a dependência de fatores externos, e essas forças externas não podem estar relacionadas à alma, o que dotaria os corpos de uma interioridade e inteligência pertencentes apenas à *res cogitans*. Para dar conta do movimento, a mesma autora evidencia que Descartes recorre ao universo mecânico, no qual há um acordo entre leis matemáticas e leis da natureza, cabendo ao homem decifrá-las. Assim instaurada essa diferença:

A prioridade da *res cogitans* sobre a *res extensa*, da alma sobre o corpo na definição da essência do homem, do Ser, é também a prioridade do pensamento, do lado intelectual sobre o dado sensível, na elaboração do conhecimento científico. Para Descartes, somente ao espírito compete conhecer a verdade das coisas, através da intuição puramente intelectual (NÓBREGA, 2005, p. 37).

Em outras palavras o que Descartes faz é separar sujeito e objeto, sendo o sujeito representado pela razão e de certa forma o corpo como um objeto a mais a ser analisado.

Consequência da metafísica cartesiana: a Ciência Médica e a Ciência do Esporte, ainda de forma hegemônica hoje, consideram o corpo do paciente e o corpo do atleta como máquinas a serem reparadas para um melhor rendimento.

A concepção de corpo-máquina contida no pensamento cartesiano está expressa na explicação do funcionamento do corpo. Para Descartes, o corpo está sujeito às leis do universo, por isso a sua fisiologia segue os mesmos princípios da Mecânica, sendo um constante movimento das partículas do corpo. O corpo funciona como um autômato, as funções seguem a disposição dos seus órgãos, sem nenhum aspecto ligado à alma; como ocorria na medicina tradicional. Em Descartes, a alma está ligada ao pensamento e não ao funcionamento do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 39).

De acordo com Moreira et al. (2008), Descartes ao definir o mundo e tudo o que há nele como máquina apontou como deveria ser a visão de ciência. Os autores nos lembram a associação de corpo e relógio feita pelo filósofo, a qual definiu o caminho das ciências que deveriam cuidar do corpo como a Medicina e a própria Educação Física. “Máquina e relógio não pensam, devendo apenas funcionar e ser consertados. Se algo vai mal, as peças são trocadas e a máquina volta a funcionar corretamente.” (MOREIRA et al., 2008, p. 128).

A influência da anatomia e da fisiologia de sua época foram significativas para atrelar o pensamento de corpo de Descartes a uma máquina. Podemos no próprio Descartes (1987, p. 79), identificar o que compõe a máquina de nosso corpo:

Não há quem já não saiba que existem em nós um coração, um cérebro, um estômago, músculos, nervos, artérias, veias e coisas semelhantes [...] Aqueles que ouviram falar, por pouco que seja, da medicina, sabem, além disso, como se compõe o coração e como todo o sangue das veias pode facilmente correr da veia cava para seu lado direito, e daí passar ao pulmão pelo vaso que denominamos veia arteriosa, depois retornar do pulmão ao lado esquerdo do coração pelo vaso denominado veia venosa, e, enfim, passar daí para a grande artéria, cujos ramos espalham pelo corpo inteiro. [...] Demais, sabe-se que todos os movimentos dos membros dependem dos músculos e que estes músculos se compõem uns aos outros [...] Enfim, sabe-se que todos esses movimentos dos músculos, assim como todos os sentidos, dependem dos nervos, que são como pequenos fios ou como pequenos tubos que procedem todos, do cérebro, e contêm, como ele, certo ar ou vento muito sutil que chamamos espíritos animais.

Esclarecemos, sobretudo e por último o aspecto da distinção do corpo e da alma na Metafísica cartesiana. O filósofo afirma que o movimento é resultado dos objetos dos sentidos, não tendo alguma relação com a alma ou, mais especificamente, ele é executado sem qualquer intencionalidade. O corpo nesse sentido é autômato, uma máquina sem vontade própria, e à alma por sua vez se atribuem os pensamentos (NÓBREGA, 2005).

As consequências do pensamento de Descartes para a ciência e história da filosofia são incalculáveis. É frequente o discurso cartesiano nas ciências naturais e no próprio discurso ordinário do senso comum ou mesmo dos profissionais da área de Educação Física. É frequente a associação do corpo e máquina junto a propagandas televisivas ou meios de comunicação. Este é assim concebido em grande parte pela Medicina, Biologia, Fisiologia ou pelo Treinamento Esportivo.

Estruturados na argumentação anterior, podemos afirmar que a proposta platônica a respeito de corpo e alma, presente ainda de forma hegemônica no tempo presente na sociedade ocidental, influenciou a concepção e o trato de corpo em várias instituições ao longo desse tempo como em escolas, em igrejas, em decisões políticas e outras. A força de uma educação apenas para o intelecto ou a cabeça do educando, de um ato de adoração em que o corpo necessariamente fica imóvel e ainda é entendido como sede de pecado nas religiões instituídas, bem como de

projetos políticos que destinam mais valia para os detentores do poder pensante em relação ao trabalho braçal evidenciam a importância da tradição platônica em nossos dias.

Da mesma forma, ao nos referirmos à visão de mundo de Descartes, comprova-se que esta ofereceu alicerces para o que entendemos por ciência e por pesquisas científicas. Ambas possuem como padrão hegemônico, o sentido do corpo máquina, o qual deve ser entendido e tratado através de intervenções externas para a melhoria de seu rendimento ou o aprimoramento do sentido estético de perfeição padronizado por medidas idealizadas pelos meios de comunicação.

No entanto, já neste momento recuperamos o alerta dado por Regis de Moraes (2008, p. 84), argumentos estes que desenvolveremos detalhadamente mais a frente nesta dissertação:

Eis porque os profissionais da corporeidade só têm diante de si um par de alternativas: ou seguem lidando com corpo como se este fora simples coisa burra que se adentra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente. Se a segunda alternativa é aceita, o profissional tem que admitir sair da comodidade de rotinas e programas mecanicistas a fim de que inicie longo diálogo de aprendizagem com o corpo próprio e o alheio.

2.1.3 - O corpo em Merleau-Ponty

O terceiro filósofo que trabalhamos difere radicalmente dos outros dois apresentados anteriormente, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), o qual está três séculos distante de Descartes e mais de dois milênios de Platão. Suas obras tiveram como finalidade restaurar o corpo no processo de conhecimento e de descoberta do mundo, rompendo com uma tradição que durante muitos anos privilegiava a razão em detrimento ao corpo.

Podemos atribuir a Merleau-Ponty uma ruptura com o modelo científico ao qual se baseou o conhecimento produzido sobre o corpo até então, derivado do que se havia desenvolvido na modernidade e consequência dos modelos cartesiano e newtoniano, que instauraram uma concepção mecanicista do corpo como vigente e inegável. Podemos compreender a força do racionalismo como nos lembra Sérgio (2008, p. 54):

Na modernidade, o racionalismo triunfou abertamente. Descartes, Espinosa, Leibniz, Kant e Hegel assim o testemunham. O **cogito cartesiano** é um princípio epistemológico, dado que se trata de uma proposição absolutamente indubitável. De facto, para Descartes, o conhecimento primeiro entre todos os conhecimentos é o paradigma do critério da certeza. Mas é também um princípio ontológico, pela distinção real entre a alma e o corpo e pela afirmação do *res cogitans*, como puro pensamento, distinto da ordem dos sentidos e da *res extensa*.

Merleau-Ponty, por sua vez, carrega consigo o contributo da corrente filosófica denominada Fenomenologia, a qual concebe ser e mundo como realidades indissociáveis, instaurando nesse entremeio a possibilidade do conhecimento antipredicativo, um conhecimento, sobretudo corpóreo. Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p. 3):

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como um simples objeto da biologia, da psicologia, e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que eu sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

Como lembra Sérgio (2003), Merleau-Ponty nos ensina que o corpo e o mundo formam um sistema, podendo o corpo agir sobre o mundo sem a mediação do conceito. Informa ainda o autor, no entanto, que a racionalidade o habita, pois toda motricidade humana (ou corpo em ação) é conduzida pela intencionalidade. Porém alerta, ainda referindo-se ao filósofo francês, que o esquema corporal não é uma tomada de consciência da minha postura, mas uma forma de me exprimir enquanto corpo para o mundo.

Para Merleau-Ponty, “[...] toda técnica de corpo amplia a metafísica da carne, [...] [e] o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora.” (NÓBREGA, 2010, p. 47).

O legado de Merleau-Ponty é vasto, e sua obra evoluiu ao longo do tempo. Sua concepção de corpo não é linear nem calcada apenas na estrutura cronológica, forma generalizada de entendimento do ser humano vivo. O filósofo percorre os caminhos da perspectiva do corpo sujeito, como crítica ao modelo maquínico do

corpo objeto, levando-nos à perspectiva da corporeidade, fundamentada na estesia do corpo e configurando a linguagem sensível (NÓBREGA, 2010).

Em sua obra mais famosa, *Fenomenologia da Percepção*, podemos encontrar o corpo relacionado à consciência. Mas, a consciência não é compreendida à maneira do cogito cartesiano, e sim dimensionada pelo corpo existencial. Porém, é a partir da noção de corporeidade que Merleau-Ponty abrange de forma original o corpo enquanto possibilidade do ser-no-mundo intencionalmente e em movimento, buscando a todo momento transcender:

A noção de corporeidade coloca-se como mais abrangente para definir a unidade corpo-mente do que os termos consciência do corpo ou consciência corporal, tendo em vista inclusive a discussão científica e filosófica contemporânea, ainda sem respostas conclusivas, sobre a natureza da consciência, seus limites e abrangência. Merleau-Ponty inova a abordagem da filosofia e da ciência, criticando a soberania da consciência e as análises mecanicistas de corpo e de movimento (NÓBREGA, 2010, p. 49).

Se considerarmos Merleau-Ponty um filósofo preocupado com o trato do corpo, também devemos considerá-lo como um pensador sobre as questões ligadas ao movimento. Afinal o corpo percebe e sente na sua subjetividade, com sua história, “[...] não havendo a possibilidade de se compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de movimentar-se.” (NÓBREGA, 2010, p. 48).

Somos todos fadados à contínua resignificação do mundo que nos envolve e através do qual estabelecemos valores e significados. Percebemos o mundo com tudo que somos – nossa história – e devolvemos ao mundo nossa subjetividade circunstanciada e situada no espaço e no tempo do agora. Somos essa constante transcendência e esse processo, considerando que o ser humano vive e morre inacabado (SÉRGIO, 2008).

O autor referenciado afirma ainda, de forma acentuada que “[...] pela motricidade, um corpo é consciência, a qual nele vive numa presença sem distância, porque o meu corpo está sempre à mesma distância de mim.”. E continua: “Ser-no-mundo é viver em movimento intencional, é ser corpo consciente e comunicante. A existência, através da motricidade, é um contínuo acto criativo.” (SÉRGIO, 2008, p. 55).

Interessante também constatar que Merleau-Ponty subverte o entendimento da relação percepção e movimento. Esta, na visão tradicional, demanda um estímulo e uma resposta, como se ambos (percepção e movimento) fossem ligados por uma linearidade de causa e consequência. Já para ele “[...] não há uma percepção seguida de um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 160).

É próprio do ser humano o movimento intencional. Em todos os momentos estamos se quisermos estabelecer o princípio fenomenológico, intencionando algo. “Na fenomenologia, através do solo originário da vivência, ressalta, digamos assim, uma comunidade homem-mundo, a qual supõe **comunicação e ação.**” (SÉRGIO, 2008, p. 55). São tais princípios que nos fazem advogar através da fenomenologia de Merleau-Ponty em busca de uma filosofia que coloque o corpo e seu conhecimento em primeira instância, como possibilidades primeiras de toda e qualquer relação do ser-no-mundo.

O que difere Merleau-Ponty de Descartes é que o segundo atribui ao corpo a dúvida e a impossibilidade do conhecimento verdadeiro, uma vez que este só pode ser alcançado por nós através da razão. Merleau-Ponty, por sua vez, compreende que o conhecimento verdadeiro do mundo só é possível justamente nesta estesia situada que fundamenta a corporeidade. A proposta cartesiana, por mais brilhante que tenha sido e responsável por muito do progresso da sociedade ocidental, cede, a partir de então, lugar a uma nova concepção de corpo na filosofia, na qual a sensibilidade é a primeira realidade concreta de qualquer e todo conhecimento que a razão consiga estabelecer em símbolos. Nesse sentido, lembra Nóbrega (2010, p. 54):

Merleau-Ponty apresenta uma visão de corpo diferente desse modelo matemático: nem coisa, nem ideia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à subjetividade, às relações com o outro, à poesia, ao sensível, apresentando-se como um fenômeno enigmático e paradoxal, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento do mundo regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetido a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis.

As contribuições de Merleau-Ponty inauguram uma nova concepção de corpo às quais defendemos como as mais interessantes para a Educação Física, calcada na experiência própria de cada corpo. Faz-se importante também acompanharmos o

processo pelo qual foram desenvolvidas as filosofias de Platão e Descartes, por essas deixarem marcas profundas na ciência e em nossa sociedade, seja na vida cotidiana ou na nossa área do conhecimento. Nas próximas sessões mostramos como as contribuições desses filósofos transformaram a Educação Física como a concebemos em nossos dias.

Corpo, movimento, motricidade, corporeidade, expressões essas presentes no universo do esporte, surgindo agora com novas representações, com novos formatos nos quais sensibilidade, razão e intencionalidade acham-se presentes incorporadas nesta unidade existencial denominada corpo humano.

2.2 O CORPO NOS DIAS DE HOJE

Recuperando a trilha do desenvolvimento histórico das aproximações e distanciamentos do entendimento do que seja o corpo humano, vemos que nos dias atuais são inúmeros os resquícios e, conseqüentemente, os vícios depositados sobre o corpo. O dualismo cartesiano, anteriormente considerado para um novo modo de ciência, agora se transmite para a o dia a dia das pessoas e influencia a maneira pela qual elas compreendem os corpos.

Nóbrega (2010) aponta que o racionalismo cartesiano e a abordagem católica ainda trazem e difundem muitas marcas ao separarem o corpo, como a sua função de cárcere da alma. A mesma autora mostra que esses ideais foram suficientes para hoje enfrentarmos os problemas da imagem do corpo imposta pelo consumo e a virtualização desmedida do corpo propiciada pela tecnologia.

Podemos citar alguns exemplos no que diz respeito ao corpo como modelo do consumo, isto é, perfeito, esbelto, ideal. Corpos magros, musculosos, bonitos, com silicone nos seios ou nádegas, passíveis de transformações ao custo do conceito padronizado de belo que impera em nossa sociedade. Como nos lembra Nóbrega (2010, p. 23):

Uma nova cultura do consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual. Essas imagens de corpo são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e mídia eletrônica, exibindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras

preocupações com a imagem e autoexpressão, uma exposição sem limites do corpo (*corpo-outdoor*).

A cultura do consumo se manifesta a partir da manutenção e da aparência. A aparência está relacionada às imagens do corpo na sociedade, enquanto a manutenção relaciona-se com as rotinas de adequação dos valores e dos padrões disseminados pela própria imagem.

Para a cultura de consumo, o corpo é veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. A manutenção, terminologia que indica a popularização da metáfora do corpo-máquina, demanda a monitoragem do atual estado da performance corporal, envolvendo a medicina preventiva, a educação para a saúde e o *fitness*. Surge também a preocupação com o valor calórico dos alimentos, com os diferentes tipos de atividade física, a intensa divulgação de manuais de auto-ajudar, de dietas de todos os tipos. (NÓBREGA, 2010, p. 23).

Como expõe a autora, a cultura do consumo não se extingue do âmbito esportivo, mas associa-se a ele e se fortalece. No que diz respeito a esse campo de prática, seja profissional ou não, os vícios corporais se alimentam e retroalimentam numa velocidade espantosa. Reflexo disso são as propagandas divulgadas nas mídias, repletas de atletas de alto rendimento que agregam valor às marcas. Nos diversos locais passíveis de prática esportiva a busca incessante por um corpo esbelto é comum e responsável pela ingestão, muitas vezes desnecessária, de suplementações vitamínicas e, quando não, de anabolizantes. O preço a se pagar são variadas formas de câncer e de ataques cardíacos, entre tantos outros malefícios debitados diretamente a inadequação do corpo a imagem de um protótipo perfeito que impera em nossa sociedade.

Nesse roteiro desenfreado de acumulados maléficos a serviço do capital, o esporte passa a ser mais um instrumento para que este se desenvolva. Bento (2006a, p.19) não nos deixa esquecer que “[...] não se deve olvidar que o uso desportivo do corpo pode ser instrumentalizado para distintas e até contraditórias finalidades, em consonância com a vigência, a dinâmica e a mutabilidade dos conceitos culturais e dos problemas e necessidades sociais.”

Obviamente, por serem fenômenos culturais, o esporte e a humanidade se moldam e se (re)significam no decorrer da história. A concepção de corpo a imperar

em nossos dias trata este fenômeno de forma utilitária e com um fim em si mesmo. O exagero humano em controlar a natureza é também a exacerbação do corpo-máquina. Somente assim são justificáveis heresias como o *doping*. Afinal, nos ocupamos das mesmas dúvidas de Bento (2004, p. 128), pois “O que faz de si, da sua natureza e corporalidade o desportista que consome doping? [...] O que é que ele faz do ideário desportivo? Como ficam a sua identidade, o conceito de homem e as dimensões da pessoa?”. O autor continua:

Como é sabido, o desporto não é uma actividade puramente natural; não pode ser definido exclusivamente a partir da natureza. Apenas o homem o pratica. Os animais não. Ou seja, o desporto é o que é por influência decisiva da cultura, dos princípios e valores morais, éticos e estéticos que balizam os actos humanos. É verdade que as pessoas medem nele as forças físicas e naturais; mas fazem isto num quadro de regras e padrões culturalmente estabelecidos. E assim o desporto configura uma união de natureza e cultura; o praticante relaciona-se de modo igual com as duas, situa-se numa tensão fundamental entre elas, é as duas coisas ao mesmo tempo. Em suma, a cultura é o berço do segundo nascimento do homem. Por outras palavras o indivíduo torna-se pessoa por meio daquilo que ele faz de si e da sua natureza através da cultura. (BENTO, 2004, p. 128).

Outro aspecto importante mostrado por Nóbrega (2010) é a virtualidade do corpo, mediado pela tecnologia. Nessa relação na qual o corpo se encontra em constante diálogo com a tecnologia, seja esta por meio de próteses ou acessórios, inauguram-se novas possibilidades para a identidade humana. Evidenciam-se as biotecnologias como a engenharia genética.

Como nos lembra Rodrigues (2008), o corpo humano sempre foi uma realidade a ser superada. Seja por sua conformidade temporal ou por sua vulnerabilidade no mundo por ser carne, enfrentando diariamente inimigos e enfermidades, a resposta para a sobrevivência sempre fora a superação do corpo. Das diversas soluções inteligentes, das quais somos os únicos capazes de tomar, constituíram-se ferramentas e extensões ou abrigos e civilizações. O homem inicialmente viu na técnica a capacidade de se proteger da natureza; depois viu nela a capacidade de controlá-la.

As próteses e extensões humanas do corpo são tudo o que há de variedade em manufatura, e auxiliam o corpo-máquina a viver de maneira melhor. Carros, rodovias, elevadores, esteiras, sapatos ou guarda-chuvas são as extensões que

revelam a relação indireta dos corpos com o mundo. Aqui estamos adotando um sentido *lato* para próteses, no qual incluímos aquelas destinadas a portadores de deficiências físicas, das quais são muito importantes e essenciais. Não defendemos a extinção dessas manufaturas, mas o cuidado aos aspectos da tecnologia que criam a afisicidade, a obesidade e outros males como estes.

Estamos longe de querermos retirar da tecnologia sua incrível contribuição para que vivamos de maneira melhor, realizando o milagre da água potável ou da cura de doenças, da possibilidade de nos comunicarmos com parentes distantes ou estarmos em dois lugares ao mesmo tempo por uma fotografia. Contudo atentamos para o tema pois a inserção tecnológica na nossa vida cotidiana é um fator social de estudo importante, pois como cita Regis de Moraes (1988, p. 100) “[...] o avanço tecnológico não modifica apenas o ambiente exterior do homem. Sobretudo produz profundas transformações no seu ambiente inteiro.”. Como bem nos lembra Nóbrega (2010), os avanços da tecnologia são fabulosos, mas nossa cultura não se reduz à realidade virtual.

O cotidiano contemporâneo compreende tal ruptura na convivência humana, agora sempre mediada pela técnica moderna. Nos dias atuais a relação intersubjetiva é mediada por um aparelho celular, um *tablet*, um computador ou qualquer outra tecnologia. Essas tecnologias por sua vez estão cada vez mais acessíveis. Ao passo que a ciência e a tecnologia se desenvolvem e tendem ao menor preço de mercado, ao mesmo tempo em que lógica do consumo tende a uma injeção de mercadorias em excesso, explorando novos mercados de consumidores, transportando os utensílios tecnológicos cada vez mais variados para dentro de nossas casas. Nas palavras de Nóbrega (2010, p. 24):

Vivemos num mundo de imagens, atravessando fronteiras *on line*, um processo avançado de desterritorialização das coisas, das ideias, das pessoas; o anúncio de uma cultura global. No entanto, a perda do entorno gera desculturalização. A cultura é fundamental para a apresentação da identidade, das referências. A instantaneidade da informação globalizada e das telecomunicações aproxima os lugares, possibilita acesso imediato aos acontecimentos, mas é sempre uma realidade virtual que não pode substituir a materialidade e a afetividade do entorno e do encontro.

Não estamos nesse trabalho propugnando um retrocesso pelo desenvolvimento, uma vez que a tecnologia é fantástica e muito importante. Viver sem tecnologia é impossível. Ela representa a possibilidade de vivermos em

sociedade com saúde, com higiene, com acesso à água, ao saneamento, a nos comunicarmos por longas distâncias ou à construção de nossas casas para nos protegermos da chuva. Contudo, quando aderida à tecnologia, também estamos fadados a uma nova era que deve ser estudada e pesada.

Este alerta nos faz Le Breton (2003) ao afirmar que o tempo atual pode ser considerado como um momento de complexidade no que diz respeito ao trato com o fenômeno corpo/corporeidade. Com o aparecimento das novas tecnologias, o corpo já pode ser considerado a desaparecer em breve. O corpo físico, comparado com os múltiplos corpos virtuais, não passa de uma prisão antropológica. Vai além o autor demonstrando as “vantagens” dos corpos virtuais: “O corpo eletrônico atinge a perfeição, imune à doença, à morte, à deficiência física.” (LE BRETON, 2003, p.124).

Ele também salienta sobre as consequências da minimização dos valores éticos, o que implicaria numa outra definição de humanidade, para isso elabora um quadro dantesco e, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre a escolha de nossos destinos no que diz respeito à associação de tecnologia e corpo:

O tátil converte-se em digital, o teclado substitui a pele, o mouse substitui a mão. E o interativo suplanta o dialógico, ainda que tecnicamente muitos progressos ainda precisem ser feitos. A sexualidade sem corpo é sobretudo visual, representa a hipertrofia do olhar; o tato é estimulado por conversores; eventualmente, também é auditiva, a partir de sons registrados anteriormente ou de um programa que associe gestos a emissões sonoras; ela não é olfativa. Falta essa dimensão do corpo que acompanha intimamente o erotismo. (LE BRETON, 2003, p. 133)

Como pode ser constatado, estamos em um momento de, sem eliminar os avanços tecnológicos ou considera-los como diabólicos, nos preocuparmos com a direção que estes vêm tomando, inclusive a ponto de podermos nos descaracterizar como humanos.

Estamos certos que a ciência e tecnologia são importantes e não deixam de evoluir, mas, no que podemos exemplificar no caso do universo dos exercícios físicos e esporte? A tecnologia não pode servir ao consumo exacerbado, à imagem errônea a respeito do corpo ou a submissão à ingestão de grandes doses diárias de quaisquer tipos de componentes químicos para satisfazermos um ideal abstrato de

felicidade. Da mesma maneira, as extensões tecnológicas não devem nos substituir, constituindo-se sim de instrumentos a nosso dispor para vivermos e convivermos melhor.

O valor de ir a pé aos lugares, as caminhadas nos parques, a prática esportiva nos ambientes de lazer agregam não apenas ao nosso débito diário de calorias em busca do emagrecimento, mas agregam energia ao saldo diário da humanização, da convivência com o outro, comigo mesmo e com o mundo. Movimentar-se não deve ser apenas um comportamento racionalmente utilitário.

2.3- O CORPO NA CIÊNCIA

As concepções de corpo desenvolvidas na história ocidental e na história da Filosofia tiveram fortes consequências para a ciência. As ciências da natureza, especialmente as biológicas, são ainda nos dias de hoje reflexo de um modelo calcado no mecanicismo e na segmentação do saber e do corpo. O panorama geral ilustra uma profunda fragmentação do corpo em partes cada vez menores desde quando o ser humano se propõe a investigar a obra prima denominada corpo que todos nós somos.

Essas abordagens são estáveis na ciência, se reverberam por toda a sociedade ocidental contemporânea. Os historiadores, sociólogos e antropólogos inundam as produções acadêmicas com relatos da influência da ciência no que concebemos hoje como corpo. Novaes (2003, p. 8) pode nos ser útil a este respeito.

Pelo menos desde a Renascença, o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado. Primeiro foi a pele, em seguida outras camadas, chegando-se aos músculos e tendões. Por fim, o crânio é aberto, pondo a nu o chamado “órgão da alma”, “regulador central desta máquina de ossos e músculos”.

O exposto pelo autor ilustra uma infinidade de investigações que são feitas sobre o corpo ao longo dos séculos, das quais nem todas as ciências podem se orgulhar. O corpo concebido como máquina é reparável, é ruidoso, é substituível, tem menos valor. De modo análogo, também é natureza e deve ser explorado, a partir do paradigma estímulo-resposta.

De acordo com Novaes (2003), a história moderna do corpo poderia ser contada a partir de La Mettrie e seu *homem-máquina*, desencadeando trabalhos de

seus contemporâneos como Vaucanson, que construiu as “anatomias moventes”, reproduções mecânicas do sistema respiratório, digestivo, dos movimentos do corpo e até mesmo do mecanismo da circulação do sangue. Com a chegada dos séculos XIX e XX, que sofrem o predomínio da teoria celular na biologia e a patologia celular da medicina, finalmente chega-se à decifração do código genético. Em nossos dias vemos a ciência do século XXI irreversivelmente agregada às biotecnologias.

Na sessão anterior de nosso trabalho nos propusemos a levantar três das concepções mais famosas de corpo durante a história da filosofia, mas que ilustra a complexidade da descrição da história do corpo e os inúmeros intelectuais que se debruçaram sobre esse tema. Outros filósofos e cientistas se dedicaram ao tema corpo ao longo da história, o que nos afirma cada vez mais a dificuldade de nos propormos a tentar compreender a realidade apenas através do passado.

O corpo, sabe-se, percorre a história da ciência e da filosofia. É, por isso, um conceito aberto. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinosa, Merleau-Ponty, Freud e Marx, a definição de corpo sempre pareceu um problema: para alguns, ele é ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, isto é, coisa, substância; para outros, signo, representação, imagem. Ele é também estrutura libidal que faz dele um modo de desejo, corpo natural que passa a outra dimensão ao se tornar corpo libidal *para outro*, uma “elevação em direção a outrem”: o Eu do desejo é evidentemente o corpo, diz a psicanálise (NOVAES, 2003, p. 9).

Se nos propuséssemos a tentar compreender a realidade da qual participamos em nossos dias, ficaríamos atônitos ao perceber a arrogância das instituições e organizações sociais perante as lições que o passado nos aplica constantemente. Talvez isso seja porque os cientistas da nossa sociedade ainda não parecem ter aprendido que somos consequência do que se privilegiou no passado. Nas palavras de Nóbrega (2010, p. 46):

A ciência, especialmente as chamadas ciências do vivo: anatomia, biologia, fisiologia, bioquímica, seguiram a perspectiva mecanicista e produziram um conhecimento detalhado do organismo humano. Dissecando, examinando microscopicamente, descobriram partes cada vez menores e com funções específicas. A neurologia fez o mesmo com o cérebro e a psicologia buscou enxergar, no comportamento, as relações entre esses saberes. Um fato importante no conhecimento do corpo, por parte das ciências biológicas, foi a utilização da tecnologia dos Raios X e do microscópio eletrônico. Em 1938, a nova tecnologia permitiu que a

abordagem molecular se tornasse indispensável em áreas de pesquisa como a bioquímica e a genética.

As consequências desse panorama não excluem a temática do corpo. Em Rouanet (2003) podemos compreender do por que La Mettrie, esse excêntrico filósofo e médico do século XVI, ainda ser atual. Segundo o mesmo autor, suas obras lhe conferem o título de ancestral do materialismo biologizante que ocupa o centro do debate contemporâneo. Não só La Mettrie, outros cientistas e filósofos formaram a estrutura pela qual se apoia a ciência atual, um processo em cadeia, do qual as consequências não conseguimos calcular. Com a força advogada pela ciência de seu tempo, a notamos que:

[...] a ideia de um corpo meramente físico imperava e Harvey (1578-1657), com a descoberta da fisiologia circulatória; Thomas Sydenham (1624-1689), ao apontar o poliformismo do sarampo, da escarlatina e da tuberculose; a colaboração de Ribeiro Sanches (1699-1783), na *Enciclopédia*, com o capítulo <Afecções da Alma> e seus estudos sobre a origem da sífilis; John Hunter (1782-1794), lustre Real Colégio dos Cirurgiões; Edward Jenner (1749-1823), ao criar a vacina da varíola; Laenec (1781-1826), o introdutor do estetoscópio, na clínica; o progresso de valor indiscutível, ao lado da anti-sepsia e da assepsia, mormente para a cirurgia, é a descoberta da anestesia, aplicada, com sucesso, pela primeira vez, pelo dentista norte-americano J. Warren, em 1846; Claude Bernard (1813-1878), o primeiro professor na Sorbonne de uma cadeira de Fisiologia, com a sua *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental*; e outros mais – qual massa levedada pelo fermento racionalista, desenvolvem ciência médica, trabalhando o corpo-objeto, desconhecendo o corpo sujeito. (SÉRGIO, 2003, p. 13-14).

O corpo para a ciência moderna era natureza e assim poderia ser controlado e manipulado pela razão. “O próprio corpo, porque não era Razão, poderia ser controlado, como se de máquina se tratasse. O poder queria-o forte, mas dócil, submisso, obediente às suas ordens e interesses.” (SÉRGIO, 2003, p. 14). Em nossos dias, esse controle ganha novas bases, com roupagens como o consumo e a mídia, mas mesmo neles a visão de corpo calcada no racionalismo exacerbado vigora.

Não é novidade que a Educação Física se originou da Medicina. Segundo Gebara (2008), durante o início de sua história no Brasil esta área foi desenvolvida para fins higienistas, atrelada à pediatria médica, mais especificamente aos cuidados da maternidade. O autor nos relata que na virada do século XVIII para o

XIX houve uma busca de um referencial para compreender o ser humano brasileiro ou construí-lo, um momento em que se consolidam as instituições públicas, as fronteiras nacionais e o próprio Estado Nacional. Dessa maneira a Educação Física passa a ser estruturada conceitualmente, especialmente por Pedro de Mello, o qual a concebia como um ramo das Ciências Médicas.

A natureza da estruturação da Educação Física brasileira, constatamos, de uma forma ou de outra a estreita relação desta com a área médica e as demais áreas biológicas. Durante muitos anos o conhecimento produzido pela Educação Física, assim como as Ciências Biológicas, buscou a dominação do corpo e ao mesmo tempo compreendê-lo a partir do sistema estímulo-resposta. O resultado é que sua origem a partir de disciplinas como a Anatomia e a Fisiologia rendeu à Educação Física um conhecimento produzido ao longo dos últimos três séculos destinado a compreender o corpo como antítese do ser, como matéria a ser invadida e explorada. Novamente nos apoiamos em Sérgio (2003, p. 12):

De facto, a educação física desponta do dualismo antropológico cartesiano e visa a criação do “homem-máquina” (como aliás hoje acontece, veja-se o que se passa com as revistas especializadas, nesta área do conhecimento e em medicina desportiva, que usam e abusam de uma linguagem estritamente biológica).

Neste contexto, a Educação Física sofre até nossos dias a influência médico-higienista. Todavia, no tempo presente, inúmeros campos são atribuídos a ela desde o início do século passado. Por exemplo os Jogos Olímpicos Modernos, instaurados no final do século XIX, e o esporte seja ele profissional ou no âmbito do lazer, a formação de profissionais da gestão esportiva, formação de profissionais no âmbito hospitalar, bem como o desenvolvimento de diversas outras funções para a Educação Física.

No plano escolar a área é implantada via disciplina curricular. Já nos dias de hoje, o Licenciado, professor preparado para ministrar a disciplina Educação Física no aparelho estatal escola, ganha a companhia do Bacharel, tentando identificar sua legitimidade enquanto ciência e preparando profissionais para o trabalho além dos muros escolares, considerando que a sociedade demanda outras necessidades ligadas ao ser humano que se movimenta e que pratica esportes. No entanto, toda essa possível evolução ocorrida na área de conhecimento finca sua dependência nos conceitos advindos, preferencialmente, da área biológica, o que nos permite

constatar que a evolução foi relativa e não houve a descoberta do humano no homem.

No âmbito das pesquisas na área, percebemos que nunca se produziu tanto na área de Educação Física como nos dias de hoje, por outro lado nunca foi tão necessário olhar a complexidade dos temas dos quais a área se ocupa, principalmente no que diz respeito ao corpo (CARBINATTO; MOREIRA, 2012).

Segundo Moreira (2008), uma área que realiza sua tarefa acadêmica sob o enfoque do paradigma newtoniano/cartesiano, concebe o corpo na perspectiva mecanicista, utilitária, e se justifica na exacerbação da lógica formal.

Para Tani (2000), um dos fatores responsáveis à heterogeneidade de pesquisas na área da Educação Física é a falta de identidade da área. A apropriação de diferentes disciplinas, desenvolvendo campos de investigação heterogêneos e novos, tais como o são a Fisiologia do Exercício, a Sociologia do Esporte ou a Aprendizagem Motora na realidade da Educação Física.

Moreira (2008), por sua vez, afirma que a Educação Física necessita de uma definição enquanto área de conhecimento, seja ela disciplinar, interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar. Em qualquer dos casos, fundamental é a identificação de suas bases epistemológicas, sem o que ela pode ser considerada como uma simples aplicação de conhecimentos de outras áreas já estabelecidas.

Bracht (1993) afirma que até a década de 1970 havia um predomínio das subáreas da medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria na produção científica da área, o que caracterizava a forte influência das ciências da natureza. O mesmo autor relata que a partir da década de 1980 verificou-se um crescimento no número de pesquisas da área pedagógica e sociocultural, influenciadas pelas ciências humanas e sociais.

Lüdorf (2002), por exemplo, analisou os resumos das dissertações e teses derivados de programas de Educação Física na década de 90, focalizando principalmente nos procedimentos metodológicos, e constatou que 56,5% dos títulos eram de caráter empírico-analítico, pesquisas caracterizadas pelos ramos biológicos da área, enquanto 42% das pesquisas tiveram aporte fenomenológico-hermenêutico, e apenas 1,5% das pesquisas resultado de abordagens crítico-dialéticas.

Notamos que a Educação Física ainda nos dias de hoje carece de identidade, e corroboramos com autores como Bento (2006a), Sérgio (2003) e Bento e Moreira (2012) quando compreendemos o corpo somente como sistema biológico não

corresponde ao objeto de estudo da nossa área. Tais autores sustentam a visão de corpo advogada anteriormente por filósofos como Merleau-Ponty e rejeitam a exacerbação da razão em detrimento à sensibilidade.

2.4 O CORPO EM UMA NOVA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CIÊNCIAS DO ESPORTE

É usual em outros países que não o nosso, a área da Educação Física se servir de outras nomenclaturas. Existem cursos superiores de Ciências da Atividade Física e Esportes, Cinesiologia, Ciências do Desporto, Ciência da Motricidade Humana entre outros. É provável que existam ainda outras terminologias para a mesma área do conhecimento, salvaguardados os conhecimentos básicos da área, bem como os específicos. Também notamos que alguns cursos são bacharelado, outros licenciatura, e outros que detêm uma ênfase em algum determinado campo da área do conhecimento, como gestão esportiva ou atividade física e saúde.

No caso brasileiro é usual os cursos de graduação de área serem de Educação Física, tanto no bacharelado ou na licenciatura. Por outro lado, notamos novos movimentos na área sobre o desenvolvimento de cursos mais específicos tendo em vista a demanda social no país, como é o caso de cursos de Esporte e Ciências do Esporte. Atualmente no Brasil podemos notar propostas incipientes de cursos de graduação como Educação Física e Esporte, Ciências do Esporte ou Esporte.

Mas por que agora estamos agregando ao nosso estudo tais informações? Serão elas necessárias? Mesmo não sendo o foco, tais informações nos prestam como passaporte para afirmarmos a atual crise epistemológica passada na área da Educação Física, iniciada em meados da década de 80 no Brasil e que se estende até nossos dias, podem também, interferir, entre outros conceitos, no de corpo/corporeidade.

A educação do físico é uma nomenclatura problemática. Nesses termos o educar está associado ao físico somente, separado da consciência, o qual compreendemos não ser esta a melhor opção. Contudo não temos por objetivo apenas a instauração de um nome mais apropriado à área, mas sim encontrar alguma abordagem epistemológica mais coerentes, em que o nome seja reflexo de uma atitude.

Como podemos desvencilhar a prática de exercícios físicos dos aspectos sociais, culturais, dos afetos e dos sentimentos? Como podemos conceber uma área do conhecimento que tem como fundamento a prática sem ao menos essa compreender que ali existem corpos sensíveis? O indubitável nesses argumentos é que o movimento não pode ser sem o corpo, e o corpo não ser um sentido, uma intencionalidade, uma cultura.

Concordamos a priori com a abordagem epistemológica da Ciência do Esporte, entendendo que essa melhor caracteriza o conteúdo e objeto de estudo da nossa área do conhecimento. Para tanto corroboramos com Moreira (2012, p. 114):

Oportuno também deixar claro que, dentre as propostas surgidas na tentativa de definição da área de conhecimento, optamos pela Ciência do Esporte, considerando que este é perene na história da sociedade ocidental e pode ser entendido como uma ação intencional humana na direção do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade e controle, respeitada a história do fenômeno esporte.

A proposta de Bento e Moreira (2012), concebe a Ciência do Esporte como uma ciência do corpo que pratica esporte, não reduzindo este a suas partes ou ao conhecimento racional ou biológico. Seu objetivo é atingir o corpo como todos nós somos, o corpo-sujeito, irreduzível e uno, biológico e racional, físico e afetivo, impossível de outra maneira, já que o esporte é uma ação intencional humana na direção do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade e controle.

Esses novos horizontes na área articulam concepções de corpo unitário, complexo, sensível, que se movimenta para garantir a sua possibilidade de existente e manutenção da vida.

Nos campos da Educação Física o corpo deve ser compreendido não como corpo-objeto, ideal para a segmentação do saber, mas como corpo-sujeito da sua própria existência. Como nas palavras de Regis de Moraes (2008, p. 85-86):

O estudioso da corporeidade tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto que interessa a anatomistas, fisiologistas e médicos. É esse corpo, objeto do conhecimento (corpo-problema), que se revela a nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade; todavia, “a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência”, no sentido da paralisação de tudo o que o envolve, a ele se liga, explica-o e ultrapassa-o. Eis por que a nossa reflexão tem que se aprofundar

na direção do corpo-sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva); isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que sou e que é não repetível; mas um corpo que observo em mim (ou tenho como corpo-objeto), este é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo.

As palavras de Regis de Moraes (2008) não se aplicam somente à ciência da Educação Física e/ou Ciência do Esporte no seu fazer pesquisa ou em seus laboratórios. São em todos os âmbitos dessa área do conhecimento, da escola à política pública, que essa visão de corpo deve se estabelecer.

Bento e Moreira (2012) enfocam outra caracterização da área do conhecimento quando afirmam que independentemente do profissional de Ciência do Esporte estar no campo da educação ou da saúde, treinando atletas de alto rendimento como técnico ou ensinando crianças na escola, sejam os *personal trainers* ou o preparador físico, o profissional dessa área tem sempre uma função pedagógica.

Nossa ênfase na associação de esporte e corporeidade, enquanto local de produção de conhecimento e de pesquisas científicas para a área da tradicional Educação Física, ou da nova proposta de Ciência do Esporte, se dá porque, como nos lembra Moreira, Inforsato e Fiorante (2016, p.25) “[...] a vivência do esporte permite ao ser humano as experiências de jogar, de competir, de buscar rendimento, ao mesmo tempo em que propicia a convivência, a cooperação, a intimidade e a sociabilidade.”

O conhecimento e a prática esportiva permite ao ser humano aspirar uma condição humana melhor, incorporando de forma simples e até prazerosa princípios éticos, mesmo porque no fenômeno esporte os homens se revelam quando em condições de pensar, agir, perder, banhar, elementos esses todos presentes no cotidiano do ser existencial. (MOREIRA; INFORSATO; FIORANTE, 2016)

São muitas as razões que justificam a reflexão de corpo e esporte, necessitando que os profissionais da área concebam esses elementos como constituídos do sentido mais geral de jogo, sempre a caminho de explicitarem ensinamentos e práticas consistentes em pedagogia do esporte em todas as situações que elas possam ocorrer: no interior das escolas; nos projetos de iniciação e massificação esportiva; nos momentos de lazer; no fomento de políticas públicas

que valorizem esta visada; na redescoberta do contato com a natureza através dos exercícios físicos sistematizados.

Corporeidade que joga, que pratica esporte, que exercita exercícios sistematizados com regularidade, controle e intencionalidade, eis a complexidade do universo dessa tradicional área denominada Educação Física que nos encanta e que pode, sem a menor dúvida, colaborar para o redimensionamento do ser humano em sua existencialidade.

3 ESPORTE: MUITO MAIS QUE UM JOGO

3.1 O JOGO NA SUA INTIMIDADE

O ser humano aqui posto em causa realiza a objetividade a partir inclusive da subjetividade enquanto corpo. Assim como comer é exercício orgânico e indispensável, a relação com a comida não apenas nos sacia a fome química mas a fome desejosa. As sensações e as memórias trazidas pela comida da avó, por exemplo, são assim. Ela traz consigo uma história encarnada, possibilitando à matéria comida ser mais que matéria química, permitindo-a ter valor e apresentar a singularidade que é a comida da avó. Com o jogo ocorre o mesmo. Nossas peladas ou jogos esportivizados não podem ser compreendidos apenas racionalmente. Jogando temos sentidos guardados a sete chaves, representados por uma história que é própria e possivelmente sem que outros o saibam. O jogo é fonte de encantamento, de resgate de memórias, de recuperação de confiança e até de (re)significação de nós mesmos. Jogamos com tudo o que somos, corporalmente, completos por sermos memórias, angústias, carências, motivos, sentidos e razões, todas elas em um só corpo existencial.

Quando pensamos a palavra jogo temos em mente que suas possibilidades de interpretações são inúmeras. Qualquer dicionário iria ao menos proporcionar uma série de manifestações utilizando essa nomeação. São assim postos os jogos de tabuleiro, esportivizados, eletrônicos, de cartas e até jogos de talheres. É compreensível que este último e alguns outros exemplos não guardem consigo o que realmente caracteriza o fenômeno aqui em causa na sua essência, sendo reservado a estes apenas o nome e a metáfora.

A dificuldade de se compreender o universo do jogo é imensa e caracterizá-lo já demandou esforço de autores de gabarito em diversas áreas, os quais mesmo com ótimas contribuições não atenderam sua total abrangência. Por exemplo Huizinga (1999), célebre debatedor do tema, já na década de 30 do século passado encontrava dificuldades ao tentar estabelecer conexões e caracterizar o jogo, uma vez que sua abrangência é tamanha que não pode ser reduzida a riso, piada, loucura, cômico, etc. Se lembrarmos o antigo debate entre o jogo tomado como não sério e a seriedade dos que o praticam compreendemos melhor a dificuldade instalada. Irredutível a outras possibilidades, o jogo parece guardar consigo um

desprendimento destes outros fenômenos e continuar a ser original e mais abrangente.

A abrangência do jogo é tamanha na nossa vida que Eugen Fink o enquadra como um dos cinco fenômenos fundamentais da existência humana, juntamente com: trabalho, morte, domínio (ou luta) e Eros (FINK, 2011). Segundo ele estamos fadados a jogar, seja em qualquer idade.

Para este autor o jogo é uma condição da qual todos nós não conseguimos escapar, pois, enquanto humanos, sempre tendemos a buscar a felicidade em todas as coisas, mas esta é particularmente encontrada no jogo. Em outras palavras, estamos constantemente trabalhando ou explorando os espaços e lugares do mundo e nos relacionando com os outros, sempre em busca de felicidade, sentido último da nossa procura. Ora, concordamos com Freire (2002), uma vez que a procura pelo jogo não é menor do que a procura por água ou comida, constituindo-se assim uma necessidade básica.

Fink (2011) ainda diz que o oásis da felicidade é o momento em que jogamos. O autor contrapõe outros estudiosos do jogo ao elaborar sua reflexão partindo da necessidade humana de transcender.

Já para Huizinga (1999), o jogo não é um fenômeno estritamente humano, mas animal, o que dá a este sua posição de mais antigo que a cultura. O mesmo autor reconhece os jogos mais primitivos das crianças (brincadeiras) e dos animais jovens como os mais complexos e de difícil análise. Nesse sentido se formou a famosa tentativa de definir o jogo do autor:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 1999, p. 33).

Para Huizinga (1999, p. 3), o jogo é fato mais antigo que a cultura, “[...] pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens iniciassem na atividade lúdica.”

Cabe considerar, com base em Scaglia (2005), que Huizinga em seu trabalho não desenvolve uma teoria do jogo, mas uma teoria do comportamento lúdico, restringindo-o ao resultado e não se debruçando sobre o fenômeno que é o jogo

Talvez esteja nessa problemática o ponto fundamental do ato de jogar, permitindo questionamentos tais como: por que jogamos? De onde vem tamanha energia para se envolver com os jogos? Por que ele nos arrebatava e transporta em um espaço e tempo diferentes da vida cotidiana com tanta força?

Responder às perguntas anteriormente citadas já nos transporta à complexidade que é estudar o jogo e nos evidencia que tal fenômeno não pode ser estudado de maneira reducionista ou segmentada, pois como afirma Freire (2001, p. 44):

Agir do modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma das partes separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão. O problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade.

Concordamos com Callois (1990), outro investigador do fenômeno jogo, ao evidenciar a energia despendida derivada do ato de jogar. Quando brincam, as crianças passam horas a fio sem se cansar; ao contrário de nós quando tentamos acompanhá-las. No seu tempo livre as crianças passam mais tempo brincando e jogando do que fazendo qualquer outra atividade, e só cessam essa rotina quando um adulto as tiram da fantasia.

Há alguma energia reservada ao jogo da qual a escola e as atividades obrigatórias carecem, talvez por justamente não darem às crianças o que o jogo proporciona. Nas palavras de Callois (1990, p. 189): “[...] o jogo e a arte nascem de um acréscimo de energia vital, de que o homem e a criança não necessitam para satisfação de suas necessidades imediatas e que utilizam para a imitação gratuita e divertida de comportamentos reais.”

Novamente se constata o caráter de atividade voluntária do jogo, uma vez que ele não é serviço utilitário. Por mais que possa vir a ser ferramenta para diversos fins, o ato de jogar e a capacidade de se entregar ao jogo não nos cobram nenhuma finalidade. O jogo neste sentido só tem o papel de cumprir com o que é verdadeiramente humano, isto é, a construção da cultura humana, o que ele faz gratuitamente (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Callois (1990, p. 193) ainda vai mais

longe ao evidenciar a importância do jogo para nós humanos, não sua funcionalidade:

Muitas vezes me pergunto se não haverá forma de levar essas considerações a um extremo. O jogo não é um exercício, ou mesmo uma experiência ou prova, a não ser por acréscimo. As faculdades que ele desenvolve beneficiam certamente desse treino suplementar, que, além do mais, é livre, intenso, agradável, criativo e protegido. Só que o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. A finalidade do jogo é o próprio jogo.

No nosso trabalho corroboramos com Scaglia (2003) e não partimos em busca da etimologia ou caracterização do termo jogo, mas nos ocupamos do jogo jogado, isto é, do ato de jogar, revelando a essência do seu ambiente (o contexto) e o estado de jogo. No nosso caso específico, como estamos deixando o jogo como um importante suporte do esporte, trabalharemos com os jogos esportivizados.

Quanto mais vamos adentrando ao universo do jogo esportivizado, mais conseguimos levantar novas abordagens sobre o fenômeno. Se o que caracteriza o jogo, de certa forma já foi focado por nós, é importante que também tenhamos em pauta a relação do jogo com o jogador e os frutos derivados desse sistema.

Segundo Scaglia (2005, p. 50), o jogo é um sistema complexo, em que ambiente e jogadores participam de um ecossistema. Para este autor o jogo e o ecossistema são dinâmicos e por ser uma manifestação cultural se (re)significam com o passar da história e a própria cultura, pois o jogo “[...] está contido na cultura, é produto cultural – enquanto uma parte nela se manifesta –, ao mesmo tempo em que se auto-afirma, desencadeando contínuos processos culturais – é todo.”

Os pressupostos sistêmicos e complexos nos ajudam a compreender melhor o que o jogo é, a partir do momento em que, ao concordarmos com Freire (2002), admitimos a singularidade de cada jogo. Se por um lado corpo e ser estão em movimento à procura da transcendência e são realidades conjuntas, é verdadeiro que todos os jogos também são imprevisíveis e dinâmicos.

3.2 PRESSUPOSTOS PARA O SENTIDO DO ESPORTE

Durante muitos anos a prática esportiva foi associada à exclusividade das modalidades esportivas institucionalizadas em associações, confederações e

federações. Nos nossos dias a crescente inovação esportiva somente faz mostrar a constante criação e renovação esportiva. É comum associarmos o esporte às modalidades esportivas, na maioria das vezes às olímpicas, por seu caráter histórico e institucionalizado. Mas basta que façamos o exercício de reflexão para compreendermos corriqueiramente novas práticas esportivas são inventadas, de acordo com a criatividade e a demanda social de cada grupo cultural, ou que em nossas próprias histórias adaptamos à nossa realidade os esportes de difícil acesso, e nem por isso deixamos de praticá-los.

Segundo Tubino (2010), o esporte pode se manifestar socialmente de três maneiras: performance, ou esporte de alto rendimento, isto é, no âmbito da profissionalização; lazer, ou participação, representado pelo exercício dos esportes em locais públicos ou privados no horário de não trabalho e por ação voluntária; educacional, representado fundamentalmente pelo papel da escola. Todavia neste último aspecto não concordamos com o autor, uma vez que o esporte se manifesta tanto nos âmbitos da performance ou do lazer junto a um papel de ensino dos profissionais envolvidos. Sejam treinadores, preparadores físicos ou instrutores de atividades lúdicas de lazer, todos tem como papel último o ato pedagógico (BENTO; GARCIA; GRAÇA, 1999)

O final do século XIX e, principalmente, o século XX em especial, guarda seu início a descoberta do esporte, numa infinidade de possíveis exercícios físicos. O esporte, enquanto manifestação cultural esboça sua competência multifuncional de acordo com as mudanças sociais, e não é estéril às ressignificações de todas as culturas ao longo da história. Ora, é sabido que nem sempre o futebol foi uma modalidade esportiva de campo praticado na oposição de onze jogadores contra sua igualdade numérica; tampouco o futsal seria inventado não fosse a necessidade de se abrigar do frio e da chuva para praticar o futebol de uma forma adaptada.

Talvez aqui estejamos adentrando à grande dificuldade que toda e qualquer pesquisa sobre esporte alcança, a de compreender de maneira coerente do que se trata o fenômeno esportivo. Se for bem verdade que no caso do futebol existem adaptações como futebol de areia, futsal, futebol de sete, entre outros, também não deixa de ser verdade que a maneira mais famosa de se praticar o jogo de futebol, o futebol de onze, sofra mudanças ao longo da história. Por outro lado, com o passar do tempo essas adaptações vão ganhando mais seguidores, se institucionalizando, e gerando demanda para se criarem associações, federações ou confederações.

Resta-nos então a dúvida: se institucionalizado significa que ao praticar futsal ou futebol automaticamente estaremos praticando esporte?

Concordamos com a afirmação na qual a o esporte não seja tão somente as modalidades institucionalizadas. Não fosse isto, seria impossível chamarmos novos esportes de esporte, bem como teríamos dificuldade em dimensionar o que é esporte do que não o é. Se ainda tratássemos do futebol, como saberíamos o futebol de rua ou a “pelada” ser uma manifestação do futebol? Ou como poderíamos associar jogos/brincadeiras brasileiros de bola com os pés como rebatida, bobinho ou outras infinitas manifestações com o fenômeno esportivo e não somente como jogos/brincadeiras? Estejam estes argumentos em vista, não podemos nos desvencilhar de Bento (2006a), e reafirmar o fenômeno esportivo como dotado de natureza polimórfica e polissêmica, bem como de sentido múltiplo e não singular.

Se como visto o esporte carrega consigo uma infinidade de manifestações, o que pode ser aqui compreendido como certo a respeito deste fenômeno? Primeiramente, o jogo é fenômeno fundamental do esporte. Praticar esporte é também uma forma de jogar e pode nos servir quando pretendemos novamente relacionar esportes e suas diversas formas de manifestação. Para isto, Freire e Scaglia (2003, p. 31) podem nos auxiliar: “O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam.”

Ao estudar o futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés, Scaglia (2003; 2011) teve como objetivo apresentar e justificar a ideia de que o futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés pertencem ao mesmo universo, perfazendo um grande ecossistema, ao qual ele chamou de família dos jogos de bola com os pés. O autor inicia seu estudo procurando entender como se deu o processo de transição dos jogos/brincadeiras de bola com os pés para o futebol ao longo da história, derivada de inúmeras ressignificações sofridas por estes.

Num segundo momento, o estudo buscou encontrar semelhanças e diferenças entre essas duas manifestações, ao passo que o autor conclui o trabalho evidenciando a familiaridade do esporte formal com os jogos/brincadeiras de bola com os pés, ao integrar tanto futebol como estes jogos a uma mesma família.

O argumento levantado por Scaglia (2003; 2011) nos mostra a natureza polimórfica do esporte futebol, isto é, sejam em “peladas” na rua ou na praia, ou

mesmo no futebol profissional, estaremos praticando e aprendendo a jogar futebol. Todas as manifestações da família dos jogos/brincadeiras de bola com os pés são considerados jogos únicos, mas que remetem e causam influências por toda a família de forma sistêmica, pois além da sua especificidade cada jogo guarda consigo semelhanças com os outros jogos da família.

O termo família apontado pelo autor se refere à existência de particularidades estruturais comuns entre esses jogos, especificamente no que se refere à técnica e à tática.

Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009) seguem a mesma linha de raciocínio ao afirmarem a existência de uma família dos jogos esportivos coletivos, a qual é composta para além das famílias dos jogos de bola com os pés, dos jogos de bola com as mãos, dos jogos de 2x2 adversários, dos jogos populares e assim por diante. A tese destes autores é a de que os jogos coletivos guardam consigo características e lógicas comuns, podendo ser considerados uma mesma categoria de jogos.

Nesse sentido, o processo de ensino dos esportes tem como principal ferramenta o jogo, especificamente os jogos das famílias dos jogos.

Para que estudarmos o esporte é necessário, como já enfatizamos, o conhecimento do jogo, pois este, mesmo sendo uma realidade mais abrangente, complementa a noção de esporte. As características que destacamos a respeito do jogo se transferem para o esporte. De fato, a relação jogo e esporte nos diz muito, e pode ser expressa nas palavras de Bento (2013, p. 96-97):

O jogo desportivo é uma rara oportunidade de o homem reencontrar e assumir a variedade e naturalidade de acepções do Ser humano. Nomeadamente a da humildade resultante do confronto com as dificuldades da sua inabilidade e incapacidade, como fermento para a aceitação de si e dos outros. O jogo desportivo socializa a vitória e na derrota. É uma ação renovadora e enriquecedora, porque permite acumular respostas de tipo novo dificilmente atingíveis de outro modo e abordar problemas que normalmente ficariam por tratar. Reproduz tensões e contradições da vida, tornando-as suportáveis e resolúveis, por exemplo, a tensão entre ordem e desordem, que encontramos em muitos jogos infantis, ou a tensão entre sucesso e insucesso que perpassa quase todo o desporto. O jogo altera e inverte papéis e situações: quem até agora perdeu pode ser em breve o vencedor; quem ganha hoje pode estar seguro de que isso não acontecerá sempre.

Os esportes de fato são de diferentes maneiras e exigem diferentes objetivos, propostos e desenvolvidos ao longo de toda a história e que ainda estão por se

alterarem e (re)significarem. Contudo, apesar de o jogo ser um dos fenômenos fundamentais do esporte, ainda carece mais evidências para compreendermos melhor o fenômeno. Afinal, muitas dúvidas ainda nos são postas a prova quando pensamos no real sentido do esporte, como nos lembra Bento (2013, p. 75):

O que é que está por debaixo da exercitação, do treino e da competição? [...] Porque será que tantos milhões de pessoas se dirigem cada vez mais para os cenários formais e informais das práticas desportivas? Porque razão é que ginásios, piscinas, estúdios de condição física e de ginástica aeróbica, assim como os locais mais aprazíveis e menos poluídos das nossas cidades são diariamente invadidos por jovens, adultos e idosos, por homens e mulheres, por indivíduos portadores de menores ou maiores deficiências e anormalidades? Porque é que se entregam tão intensa, árdua e religiosamente ao exercício, como se estivessem a cumprir o ritual de evocar o Deus em que acreditam ou o santo padroeiro da sua proteção? Ou como se, desse modo, exorcizassem e esconjurassem todos os males do seu corpo?!

As palavras desse autor esboçam as inúmeras razões pelas quais nós seres humanos praticamos esporte. A dificuldade em compreender tantas razões é tamanha que nem mesmo com esforço não conseguimos responder as questões colocadas pelo autor. Os sentidos da prática esportiva somente são revelados a quem se põe em causa e se deixa envolver pelo esporte.

Na tentativa de estreitar mais as definições de esporte também podemos assim considerá-las como patrimônio imaterial da humanidade, enquanto manifestações historicamente determinadas e que hoje compõem a gama de vivências culturais atribuídas à humanidade. A organização da ONU, Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelece o esporte como direito de todo e qualquer cidadão sem qualquer tipo de discriminação, uma vez que este é um direito imaterial da humanidade. Em 2003 a ONU lançou seu “Relatório da força tarefa entra as agências das nações unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a Paz”, agregando inúmeros benefícios à prática esportiva:

O esporte é muito mais do que um luxo ou uma forma de entretenimento. O acesso ao esporte e à prática do esporte constituem um direito humano e essencial para que indivíduos de todas as idades conduzam uma vida saudável e plena. O esporte - desde a brincadeira e a atividade física até o esporte competitivo organizado - tem um papel importante em todas as sociedades. O

esporte é fundamental para o desenvolvimento de uma criança. Ensina valores fundamentais, tais como a cooperação e o respeito. Traz melhorias para a saúde e reduz a probabilidade de doenças. É uma força econômica significativa que gera emprego e que contribui para o desenvolvimento local. Além disso, reúne indivíduos e comunidades, servindo de ponte entre as diferenças culturais e étnicas. O esporte oferece uma ferramenta bastante efetiva para os desafios do desenvolvimento e da paz e ajuda a atingir as Metas do Milênio². O potencial do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz ainda precisa ser plenamente apreendido. A utilização do esporte permanece fora do pensamento convencional das agências das Nações Unidas. Ao mesmo tempo em que o esporte e a brincadeira são repetidamente reconhecidos como um direito humano, nem sempre são considerados como uma prioridade e já foram até mesmo chamados de "direitos esquecidos". (ONU, 2003, p. 55).

Os anos se passam e a força que o esporte exerce na nossa sociedade aumenta cada vez mais. Não por menos, nossa sociedade vive uma época de constante desenvolvimento do fenômeno esportivo. Para além das características presentes neste universo e sua relação com a educação e com o jogo, alguns autores tentam defini-lo a ponto de exercerem coerência epistemológica para a área das Ciências do Esporte.

Para Bento (2006a), o esporte é um constructo de entendimento plural e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas.

Buscando coerência para a área de conhecimento denominada Ciências do Esporte, Bento e Moreira (2012) têm um conceito abrangente de esporte, o qual ultrapassa a especificidade das modalidades esportivas e encontra na sua prática o seu sentido primeiro, pois este é perene na sociedade e pode ser entendido como uma ação intencional humana em busca do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade, controle e intencionalidade, tudo isto conservando o respeito à história do fenômeno esporte.

² No ano de 2000 a ONU convidou a sociedade civil e os governos a olhar alguns desafios que o planeta enfrentava. Ao todo a organização estipulou oito objetivos principais, os quais compõem os Objetivos do Milênio, sendo eles: (1) acabar com a fome e miséria; (2) educação básica e de qualidade para todos; (3) igualdade entre sexos e valorização da mulher; (4) reduzir a mortalidade infantil; (5) melhorar a saúde das gestantes; (6) combater a AIDS, a malária e outras doenças; (7) qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e (8) todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

Bento (2006b, p. 155) considera o esporte como “[...] um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorização sociais.”

Fica evidente nas definições apresentadas pelos autores não somente a impossibilidade de desvencilhar o esporte do jogo, mas, sobretudo, da unidade corpórea que todos somos. Os pressupostos de intencionalidade e culturais carregam consigo abordagens humanistas contemporâneas do entendimento de corpo, possibilidade primeira da prática esportiva.

Ao adentrarmos na infinidade de possibilidades esportivas não estamos isentos do que fomos e do que somos, tampouco dos nossos medos, ideologias, carências, sociedade e cultura. Os profissionais da área da Ciências do Esporte estão comprometidos ao ser humano por completo, não salvaguardados somente pelos índices fisiológicos e motores dos sujeitos praticantes.

Por consequência, é importante a ressalva feita por Bento (2006b), e compreendermos que o uso desportivo do corpo pode ser instrumentalizado para distintas e contraditórias finalidades, em consonância com a vigência, dinâmica e mutabilidade dos conceitos culturais e dos problemas e necessidades sociais.

Orientados pelas contemporâneas concepções de esporte e a o que foi apresentado até aqui, resta agora abordarmos o que é o fazer pedagógico do esporte que os profissionais da área de Educação Física/Ciências do Esporte, sejam eles bacharéis ou licenciados, tem como compromisso. Para isso, utilizaremos as atuais abordagens em pedagogia do esporte.

3.3 O COMPROMISSO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE (PE)

Toda a história nos traz para o momento presente. O conhecimento humano despendido pelos séculos passados até nossos dias é o que estrutura o saber ao qual nos embasamos. É dessa forma que o conhecimento humano se dissipa ao longo dos séculos. Dos escritos antigos até os *papers*, o ser humano vem construindo uma teia de saberes e de descobertas. Como outras áreas do conhecimento, a Educação Física e/ou Ciências do Esporte também sofreu mudanças. Se as metodologias de ensino dos esportes eram realizadas de maneira segmentada, tecnicista, reflexo da influência dos métodos ginásticos no Brasil e no mundo, do utilitarismo e na supervalorização do físico, hoje em dia enxergamos uma

mudança considerável nesse campo. Pela voz da Pedagogia do Esporte (PE) notamos não somente um olhar criterioso para o método de ensino e seus resultados, mas, sobretudo para o processo, para quem essa intervenção é destinada e a preocupação com os valores a se ensinar.

Segundo Bento (2006a) a PE é um ramo das Ciências do Esporte e ela, como todos os campos dessa área do conhecimento, tem como obrigação tratar o significado do esporte para seus praticantes, saber como organizar tal prática para que se realizem os valores humanos pretendidos e, conseqüentemente, deter de uma co-responsabilidade pela orientação, organização e condução humanistas das práticas esportivas. Os especialistas de cada campo de manifestação da área não podem centrar-se em si mesmos, mas visar um equilíbrio entre a responsabilidade humana e científica (BENTO; GARCIA; GRAÇA, 1999).

Como admitem Reverdito e Scaglia (2009) e Scaglia (2003; 2005), a crise do paradigma newtoniano-cartesiano apontados por autores como Capra (2012) trouxe uma nova maneira de enxergar a PE, bem como as ciências e os campos de atuação profissional em todas as áreas. A PE, enquanto componente recente das Ciências do Esporte acumulou amplo conhecimento do ramo científico tradicional até aqui, e resta agora reformular estes conhecimentos, partindo do que se já tem (GALATTI et al., 2014).

A respeito dos esportes coletivos, Galatti et al. (2014) detectam uma crise no modelo de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC) derivada da influência das teorias sistêmica, complexa e do caos em toda a ciência e, conseqüentemente, na PE. Os mesmos autores identificam uma ruptura no modelo de ensino organizado ao longo do século passado e as propostas contemporâneas.

No âmbito das Ciências do Esporte autores como Bayer (1994) e Theodorescu (2003) tiveram grande influência ao instaurarem uma relação dinâmica e estrutural dos JEC. Por mais que estes autores não tenham sido os precursores dos modelos de ensino dos JEC, ambos são significativos para a PE no que diz respeito à compreensão relacional dos esportes coletivos. Bayer (1994) por exemplo, mostra a importância do *transfer* na aprendizagem dos JEC, uma vez que este se caracteriza como a transferência de habilidades de um esporte para o outro. Segundo o autor existem princípios que regem os JEC denominados Princípios Operacionais, tais quais manutenção e posse da bola no campo de ataque, que

determinam circunstâncias similares nos esportes como handebol, basquetebol e futebol.

Os estudos de Scaglia e Souza (2004) apresentam uma distinção entre o modelo que impera a partir da abordagem tradicional e as pedagogias inovadoras ou novas tendências em PE. No que diz respeito à pedagogia tradicional, esta se encontra centrada na técnica, buscando reproduzir modelos (padrão perfeito) e repetir movimentos para automação. Também busca mecanizar o gesto e produz pobre acervo de possibilidades de respostas, descartando a solução e partindo para a ênfase na eficiência, necessitando pré-requisitos. Gera pouca tomada de decisão. De modo geral para estes autores ela causa dependência (SOUZA; SCAGLIA, 2004).

Santana (2005) segue o mesmo raciocínio a respeito da pedagogia tradicional, demonstrando que esta despreza a complexidade do processo educativo através do esporte, pois além de focar no modelo profissionalizante, ela despreza dimensões sensíveis como a moralidade, a afetividade, a sociabilidade e privilegia a dimensão racional (avaliação e treinamento).

É importante ressaltarmos que não estamos aqui negando a aprendizagem a partir da pedagogia tradicional e seus valores. Como bem nos lembra Galatti et al. (2014), a pedagogia tradicional constitui-se como ponto de partida para a mudança propiciando chegarmos as propostas contemporâneas. Tampouco alegamos uma heresia dos profissionais que trabalham com o ensino do esporte no país e ainda adotam essa abordagem. Isto provavelmente se dá por vários problemas: dimensão geográfica do país; dificuldade de acesso a novas produções na área; e, em muitos casos, resistências às mudanças.

Paes (2006) destaca que tanto no âmbito formal (escola) quanto informal, as contradições e problemas na iniciação esportiva ainda persistem, tais como o ensino fragmentado e descontextualizado, o esporte como conteúdo escolar desvinculado ao projeto político pedagógico da escola, repetição de movimentos, descontextualização, idealização da formação de atletas ao invés de cidadãos. Na mesma direção Scaglia (1999) desenvolveu pesquisa com treinadores do âmbito informal de ensino do futebol e detectou incoerência nos seus discursos. Segundo o autor os treinadores eram ex-jogadores profissionais de futebol e ensinavam as crianças de acordo com suas vivências no âmbito profissional como jogadores, mas quando perguntados pelo pesquisador a respeito de como aprenderam a jogar

futebol seus relatos eram unânimes em direcionar ao futebol e às brincadeiras de rua como fatores preponderantes, o que proporcionava prazer, liberdade e diferentes vivências.

As pedagogias inovadoras por sua vez são centradas na lógica-tática, buscando criar, explorar movimentos para enriquecer acervos de soluções, humanizando o gesto, proporcionando rico acervo de possibilidades (motoras, cognitivas, afetivas, sociais, morais, éticas...) de respostas. Também parte da solução eficaz para transformá-la em eficiente, não necessitando de pré-requisitos. Proporciona mais tomada de decisão. Em última análise essas abordagens permitem autonomia (SOUZA; SCAGLIA, 2004).

No âmbito dos JEC Reverdito e Scaglia (2009) e Reverdito, Scaglia e Paes (2009) desenvolvem uma análise conceitual das principais abordagens apresentadas em PE e suas respectivas contribuições para a área. Tais abordagens podem ser delimitadas como as novas tendências em PE e se opõem ao modelo tradicional de ensino dos esportes (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Dentre estas podem ser destacados os estudos dos autores brasileiros Paes (2001) e Balbino (2001), fundamentados no pensamento sistêmico, construtivismo e na teoria das inteligências múltiplas. As propostas desses autores se caracterizam como pedagógica, buscando a formação crítica e consciente, a diversidade, a inclusão, a cooperação, a autonomia, o movimento humano, os estímulo das inteligências múltiplas, os aspectos psicológicos, baseadas em aspectos filosóficos e aprendizagem social (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Um segundo grupo são os autores brasileiros Scaglia (1999, 2003) e Freire (2003) partem da abordagem interacionista, do pensamento sistêmico-complexo, da teoria do jogo e das produções culturais. Esses autores têm como principais características os princípios pedagógicos, o sujeito, as motivações intrínsecas, a “a busca do humano no homem”, o ensinar, a autonomia e criticidade, a cultura corporal e a diversidade (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Garganta (1995) e Graça (1995) compõem um terceiro grupo de pesquisadores, os quais podemos denominar escola portuguesa de PE, e se pautam na metodologia dos jogos desportivos coletivos, abordagem fenômeno-estrutural, da prática transferível, concepção sistêmica, complexa. Suas propostas se caracterizam pelo jogo, formação, cooperação, desenvolvimento da inteligência, cultura esportiva,

natureza aberta das habilidades, equipe e conhecimento em pedagogia (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Por último o quarto grupo de pesquisadores, o qual podemos nomear escola alemã, é composto por Kröger e Roth (2002) e Greco e Benda (1998) e Greco (1998), representantes das abordagens a partir das ciências biológicas e pedagógicas, das teorias do controle e aprendizagem motora, da psicologia geral e cognitiva, bem como a aprendizagem formal e incidental. Kröger e Roth (2002) se caracterizam pelo resgate aos jogos de rua, ação pedagógica, cultura do jogar, e escola da bola universal para todos os esportes. Já Greco e Benda (1998) e Greco (1998) priorizam a iniciação esportiva universal, a aprendizagem incidental e focam nas capacidades coordenativas (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Segundo Garganta (1998) o modelo de ensino dos esportes coletivos pautado na ciência tradicional denominado analítico tem como concepção do sujeito alguém que ainda não sabe executar os exercícios, alguém que terá que aprender por níveis, do simples ao mais elaborado, de forma linear. O mesmo autor defende que nos JEC as técnicas não se restringem a movimentos específicos e que elas por muito tempo foram consideradas como o fator mais importante para seu ensino. Porém, ela está condicionada a um para que fazer, o que, automaticamente, elege a tática como dimensão primordial do ensino dos JEC, uma vez que neles “[...] o problema fundamental que se coloca ao indivíduo que joga é primeiramente tático.” (GARGANTA, 1998, p. 23).

Autores como Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), Scaglia (2003; 2005), Casarin et al. (2011) corroboram com o ensino dos JEC pautados em uma metodologia que privilegia o ensino da lógica do jogo ao considerarem a experiência da técnica esportiva não separada da dimensão tática, mas sim parte integrante de uma mesma atitude intencional.

Santana (2005) defende uma PE que tenha como primeiro passo reconhecer a complexidade da iniciação esportiva. O autor critica os reducionismos da área no que diz respeito à crença de se educar particularidades e não se educar atitudes e valores ou, ao contrário, ao ser dedicado mais tempo à formação que a capacitação.

A educação complexa, tecida junta, exige uma educação para um todo, não para suas partes. Nesse sentido, o autor ainda coloca inúmeras unidades que interagem entre si na iniciação esportiva e que instituem a essa seu caráter imprevisível, tais como competição, ciência, pedagogia da rua, pais, mídia, diretores

escolares, técnicos (as), professores (as), criança, pedagogia do clube, pedagogia da escola, etc.

Após levantarmos o todo esse referencial produzido pelas pesquisas acadêmicas sobre corpo, esporte, jogo e Pedagogia do Esporte, nos indagamos se estes têm chegado ao conhecimento dos alunos dos cursos de graduação em Educação Física? Se isto é de domínio dos discentes, como relatam a maneira que trabalhariam os corpos em suas aulas, quer sejam de alunos em uma escola, academia ou atletas? Mais ainda, será que o universo brasileiro é diferente do norte americano em relação a estas questões. Identificar os pontos de convergência e divergência no discurso desses alunos é a nossa meta.

4 AS LINHAS DA PESQUISA

4.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando o problema levantado, entendemos que esta pesquisa situa-se como um estudo de natureza qualitativa. Minayo (2009, p. 22) afirma que este tipo de pesquisa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Pesquisa esta que se ocupa dos estudos de significados, de significações e de ressignificações que não podem ser quantificadas.

A deixa para essa maneira de investigar vem de Merleau-Ponty (2011, p. 3), ao compreender que as abstrações feitas pela ciência não representam em hipótese alguma a realidade concreta do ser no mundo, uma vez que “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.”

Trata-se de uma pesquisa transversal e descritiva, quanto aos objetivos, uma vez que se pretende analisar as concepções sobre corpo e como ele seria trabalhado, de acordo com os relatos de graduandos do último ano de cursos de Educação Física. Segundo Oliveira Netto (2008, p. 26), este tipo de pesquisa tem por finalidade “[...] observar, registrar e analisar os fenômenos [...]”. Em que não há manipulação dos dados por parte do pesquisador, “[...] devendo apenas descobrir como se estrutura e funciona a realidade.”.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas universidades, sendo uma dos Estados Unidos da América (EUA) situada no município de San Francisco/CA, denominada universidade 1, e outra brasileira, localizada na cidade de Campinas/SP e definida como universidade 2.

A justificativa para a escolha é por conveniência, uma vez que participamos no momento do desenvolvimento dessa dissertação de ambas as realidades.

As universidades foram classificadas pelos seguintes critérios: 1. ser universidade pública; 2. possuir programa de pós-graduação *stritu sensu* em Educação Física (Physical Education), Ciências do Esporte (Sport Science),

Ciências do Exercício (Science of Exercise) ou Cinesiologia (Kinesiology)³ e 3. autorizar a realização da pesquisa mediante assinatura da carta de aceite (Apêndice 1).⁴

Devido à variedade de programas de pós-graduação no Brasil e no mundo, dada a especificidade da pesquisa acadêmica, a Educação Física se divide em diversas linhas no que diz respeito a programas de mestrado e doutorado. Por esse motivo optamos por contemplar universidades que tivessem pelo menos um destes programas.

A universidade 1 foi fundada no ano de 1899, completando neste ano de 2016 seus 117 anos. Está localizada na cidade de San Francisco/CA, nos EUA, subsidiada pelo estado, e conta com 77 cursos de graduação e 63 programas de pós-graduação, entre Mestrado e Doutorado (PhD) e com 1728 professores. No *ranking* de 2016 da revista *Forbes*, essa universidade se destaca entre as 400 melhores universidades dos EUA, assim como uma das 120 melhores universidades públicas do país e entre as 80 melhores universidades do oeste norte americano.

As universidades nos EUA são apontadas como as melhores do mundo, como é possível constatar em inúmeras publicações. O *website The World University Ranking, 2016-2017*, divulgou a classificação das melhores universidades do mundo para o próximo ano, em que 17 das 25 primeiras posições contam com universidades norte americanas. Essa alta porcentagem dentre as melhores do mundo, nos leva a entender que, apesar da universidade 1 não ser a primeira no país, não a priva de que tenha em seus cursos de graduação alta qualidade acadêmica.

A universidade 2 foi fundada em 1966, e completou neste ano 50 anos de existência. É referência em pesquisa, ensino e extensão no Brasil, sendo subsidiada pelo estado de São Paulo. Tal universidade representa 15% da pesquisa nacional. Conta com 1867 docentes, os quais são distribuídos na docência de 66 cursos de graduação e 166 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

Pelo mesmo ranking anteriormente citado, o *The World University Ranking*, a universidade 2 está entre as 500 melhores universidades do mundo. Nota-se que um dos indicadores essenciais para a avaliação das universidades é a pesquisa, e esta

³ Justifica-se esse programa de pós-graduação por ser frequente em países estrangeiros, mas em termos acadêmicos similar aos interesses dos programas de Educação Física ou Ciências do Esporte.

⁴No caso específico da universidade estrangeira, a carta foi traduzida para a língua inglesa

instituição detém quase o dobro de programas de pós-graduação do que a universidade 1. A universidade 2 ainda é, assim como atesta o ranking britânico *Times Higher Education (THE)* no ano de 2016 a segunda melhor universidade da América Latina.

Nossas impressões particulares pelo fato de termos vivenciado experiências em ambas as universidades são de que a universidade 2 dá ênfase mais a pós-graduação, enquanto a universidade 1 a formação profissional para o mercado de trabalho. Uma das hipóteses para essa distinção é que as universidades públicas brasileiras são totalmente gratuitas para os alunos de graduação e pós-graduação, enquanto a realidade norte americana é muito diferente, na qual as universidades públicas cobram mensalidades, como as particulares. Isso fica ainda mais claro se compreendermos que o compromisso da universidade pública no Brasil para a produção científica e suas patentes representa, em tese, um desenvolvimento não somente dos estudantes, mas também da própria sociedade.

Outro fator que possa estar associado a essa distinção é o fato de a universidade 1 estar associada às universidades públicas do estado da Califórnia nos EUA. Mesmo cada universidade sendo autônoma, é possível detectar uma distinção na proposta de cada instituição, sendo algumas mais destinadas à pesquisa que aos cursos de graduação propriamente. Essa organização acreditamos, também é derivada da própria história de cada uma das instituições, suas unidades físicas e estrutura.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os estudantes do último ano de graduação nos cursos das duas universidades citadas anteriormente, os quais atenderam aos seguintes critérios:

1. ser aluno regular do curso de graduação em Educação Física (Physical Education);
2. estar no último ano de graduação, isto é, sétimo ou oitavo semestre;
3. concordar em participar da investigação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2)⁵.

⁵No caso específico dos professores da universidade estrangeira o TCLE foi traduzido para a língua inglesa.

Na universidade 1 havia 20 alunos matriculados na turma de sétimo semestre da graduação em Physical Education e atenderam os critérios 17 alunos. Na universidade 2 o número de participantes foi de 15 alunos, considerando o total de 32 alunos inscritos na fase escolar da investigação.

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a aquisição das informações, utilizamos um questionário estruturado (HILL; HILL, 2012). Optamos pelo instrumento em papel em função das restrições à língua inglesa e correremos o risco na entrevista encontrarmos problemas quanto à compreensão do relato, uma vez que nas universidades americanas muitos estudantes são de diferentes estados ou nações e a vasta miscigenação cultural composta de termos, gírias ou qualquer outra abreviação da língua poderia ser mal interpretada no áudio.

Outro ponto a ser destacado é que a análise dos dados ficou mais fidedigna pois apesar da dificuldade na interpretação do inglês, pudemos recorrer a dicionários e outras consultas.

Neste instrumento, além dos dados pessoais como idade, sexo e especificidade no caso brasileiro do bacharelado ou licenciatura, foram feitas duas perguntas geradoras:

1. O que é corpo para você?
2. Como você trabalharia o corpo do seu aluno ou atleta?

A primeira pergunta visa detectar a maneira pela qual os alunos do último ano de cursos de Educação Física nos EUA e no Brasil compreendem corpo. Por ser aberta permite maior liberdade de respostas, além da garantia do anonimato. Optamos por esta questão em função do assunto corpo ser muito importante por toda a Filosofia, bem como outras áreas tal como a Psicologia. São inúmeras as interpretações possíveis sobre corpo, daí a justificativa da opção por esta indagação.

Já a segunda pergunta, visa identificar a maneira como o corpo é ou será tratado durante o processo de intervenção desses alunos, considerando que em pouco tempo, em tese, adentrarão ao mercado de trabalho. Também é importante destacar que esta questão pretende revelar se a intervenção desses futuros

profissionais pode ser associada à maneira como eles concebem o corpo, ou se há alguma incompatibilidade dos resultados.

Vale salientar que optamos por estabelecer abrangência na questão, utilizando tanto o termo aluno como o termo atleta, considerando que muitas vezes o atleta é também aluno, uma vez que a intervenção pedagógica é sempre um marco dos profissionais da Educação Física.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Entre as possíveis propostas de análise, optamos pela Análise de Conteúdo, que se refere a um conjunto de instrumentos metodológicos dos quais têm como ponto de partida a mensagem, mas que possibilita de forma prática e objetiva a interpretação do sentido das mensagens atribuídas pelo indivíduo (FRANCO, 2005).

Este tipo de proposta tanto pode ser utilizada na pesquisa qualitativa como quantitativa, respeitando as especificidades de cada uma. Em nossa investigação optamos pelo enfoque qualitativo, o qual se atenta a identificar a característica de uma determinada mensagem, associando a ela valores quer no sentido positivo, quer no negativo ou até neutro, para que possa ser possível abarcar interpretações da fala dos participantes e não apenas descrevê-las (BARDIN, 1979).

Dentre as possibilidades de análise de conteúdo, definimos pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005).

Essa técnica busca revelar os significados do discurso do sujeito, e acontece em três momentos distintos, mas ao mesmo tempo similares. São eles:

Relato ingênuo – se refere aos dizeres dos participantes na sua forma original, sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes. É a resposta à pergunta em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação, **Indicadores** – etapa em que o pesquisador não pode perder o sentido geral da mensagem do informante, passando a captar o sentido de toda a resposta e depois seleciona os indicadores ou melhor dizendo, abstrai dos relatos ingênuos os juízos de valor dados a pergunta geradora, com vista à interpretação dos dizeres dos sujeitos. **Unidades de Significado** – momento em que o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno a partir

das unidades de significado, bem como das convergências e divergências presente nos dados coletados, buscando assim compreender o fenômeno em sua essência, e entendê-lo a partir do “[...] desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos. Para isso, é conveniente agora recuperar os pressupostos teóricos constantes sobre o fenômeno pesquisado, [...] confrontando os pontos de vista dos autores com o relato dos pesquisados.” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

4.6 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Inicialmente realizamos a coleta na universidade americana por termos feito durante este período um curso de inglês. Nesta instituição entramos em contato com o Departamento de Kinesiology para solicitar autorização para a realização da investigação.

Fomos orientados a procurar o Comitê de Ética local para apresentar a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê brasileiro. Após este procedimentos fomos autorizados a realizar a pesquisa na universidade 1.

Entramos em contato com uma das professoras, para agendar um horário para aplicação do questionário aos alunos. A coleta foi realizada no mês de setembro de 2016.

Na universidade brasileira, entramos em contato com a coordenação da instituição para identificar as possíveis turmas para aplicar a pesquisa. Diante da disponibilidade do pesquisador, ficou definido com a mesma seria no mês de outubro de 2016.

Em ambas as universidades, os alunos receberam o TCLE e após esta etapa os foi entregue uma folha A4 em branco e feita a primeira pergunta. Foi instruído que teriam o tempo que necessitassem para responder e que deveriam responder à pergunta com o maior número de detalhes possível.

Após todos os alunos responderem a primeira pergunta, foi entregue uma outra folha para a segunda pergunta. Tal procedimento teve como meta permitir que o participante tivesse tempo e espaço necessários para a resposta, além de não correr o risco de responder de forma sucinta e deixar a escrita com poucas condições de análise.

Adotamos como forma de garantir o anonimato e a identificação dos participantes, letras e números. Assim, passou a ser denominado o aluno americano A1, A2, ... até A17; e os discentes brasileiros de B1, B2, B3 até B15.

Convém ressaltar, ainda, que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, sobre o parecer CEP: Nº 1.343.986 (Anexo 1), seguindo a observância aos princípios éticos de respeito à autonomia das pessoas, de acordo com a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões divididos em duas partes: a primeira descreve os resultados dos discursos dos alunos norte-americanos e a segunda as compreensões dos discursos dos discentes brasileiros.

Para caracterizar o grupo investigado, na universidade 1 há 13 homens e quatro mulheres, com idade entre 19 e 32 anos. Do total 17 estão matriculados no curso de Kinesiology, com ênfase em Physical Education e apenas um no curso de Exercise & Movement Sciences.

Já na universidade 2 há pequena predominância do sexo feminino (oito), comparado com o masculino (sete). A idade varia entre 21 e 34 anos e seis são Bacharéis e nove tem ambas as graduações (Licenciatura e Bacharelado).

Atendendo os pressupostos da Técnica de Elaboração e Análise das Unidades de Significado, apresentamos as duas perguntas e as respectivas interpretações.

5.1 O QUE RELATAM OS NORTE-AMERICANOS SOBRE A PERGUNTA 1?

Inicialmente apresentamos os indicadores da pergunta 1 – O que é corpo para você e posteriormente mostramos as unidades de significado.

Quadro 1. Indicadores da pergunta 1 dos norte-americanos

A1	1. Identidade 2. Escultura
A2	1. Unidade 2. É o que nos faz diferentes 3. Físico e mental 4. Fundamental para a existência 5. Casa 6. Vida 7. Templo
A3	1. Significa bem estar 2. Quem é a pessoa 3. Conjunto de sistemas orgânicos
A4	1. Espiritual, físico, mental 2. Templo 3. Sistema complexo 4. Capaz de incríveis proezas
A5	1. Identidade 2. Filtro pelo qual se experiêcia a vida 3. Matéria composta por sistemas orgânicos 4. Multifacetado 5. Veículo 6. Casa

A6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Físico e mental 2. Tudo 3. Identidade
A7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de sistemas orgânicos 2. Figura externa que protege os órgãos
A8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matéria composta por sistemas orgânicos 2. "Fantochê" da alma 3. Regido por emoções e sentimentos 4. Através dele interagimos 5. O que transporta 6. Permite experienciar a vida 7. Espiritual, físico e mental 8. Container/recipiente 9. Movimento
A9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimento 2. Veículo 3. Identidade 4. Representação física do indivíduo
A10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das essências da vida 2. Corpo e alma 3. Conexão corpo, mente e alma 4. Container/recipiente 5. Científico e espiritual 6. Movimento
A11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Templo 2. Estrutura física 3. Casa 4. Base/sustentação 5. Construído 6. Todo
A12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Físico, astral, espiritual 2. Conjunto de significados pelas relações de poder 3. Construção social 4. Espiritual, físico e mental 5. Quem a pessoa é
A13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantém-nos vivos 2. Produto da evolução 3. Permite-nos funcionar 4. Frágil 5. Falece 6. Organismo 7. Estrutura
A14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organismo 2. Conjunto de sistemas orgânicos 3. Tornam possível a vida 4. Próprio projeto científico 5. Belo 6. Importante 7. Templo
A15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Templo 2. Significa bem estar
A16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimento
A17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vida 2. Mantém-nos vivos 3. Identidade

Fonte: Coleta de dados, 2016

No caso dos norte-americanos, após a análise dos indicadores, identificamos sete unidades de significado (US), como mostra o quadro 2.

Quadro 2. Unidades de significado da pergunta 1 dos estudantes norte-americanos

Alunos US	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Moradia		X		X				X		X	X			X	X			7
Unidade Corporal		X		X		X		X		X	X	X						7
Movimento					X			X	X	X						X		5
Manutenção da Vida		X			X			X					X				X	5
Identidade			X		X							X					X	4
Belo e Frágil	X												X	X				3
Base Estrutural											X							1

Fonte. Coleta de dados, 2016

A primeira US é **Moradia**, compreendendo a concepção de Templo, Casa, Container. Compreendemos que essa unidade não está somente relacionada à Educação Física, mas ao entendimento de corpo que, de algum modo, sofra influências religiosas e espirituais. As três expressões remetem a algo que guarda. O templo guarda o que é sagrado, a casa é o lugar onde vivemos e guardamos o que é de mais íntimo em nós; enquanto container nos remete ao sentido de guardar algo, pois podem ser guardados em *containers* inúmeros objetos.

O corpo enquanto templo sagrado fica muito evidente quando o A14 relata “o corpo é alguma coisa especial, é um templo para mim, como eu sou cristão”. Já A4 completa: “eu acredito que o corpo é o templo físico que carrega a alma da pessoa”. Talvez possamos atribuir a essas concepções o que Gallo (2006) explora em seu trabalho a respeito da interpretação cristã sobre o dualismo psicofísico de Platão, uma vez que, o corpo neste sentido é o responsável por proteger a alma.

A concepção de corpo neste sentido, pode ser a que propõe Simões (1998, p. 41) ao dizer:

[...] o corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo unido a um organismo, isolado do resto do mundo; ele é uma casa, morada, localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas com substâncias vitais, habitada de sentidos e segredos, envolta de janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade.

Contudo, não podemos esquecer que, durante a Idade Média, o corpo é interpretado como sede do pecado, cárcere da alma. Ou seja, o corpo, no relato dos

participantes em questão não mais é perfeitamente o discurso do cristianismo medieval, mas uma nova interpretação contemporânea na qual é necessário cuidado para com o corpo, como nas palavras do A11: “*é por isso que as pessoas tentam manter as suas saúdes, porque os seus corpos são suas casas ou seus templos*”, complementando, onde são guardadas as coisas mais importantes e sagradas.

Os A8 e A10 trabalham com o termo *Container*, num sentido utilitário. O corpo, desse modo, reflete algo para um fim; um instrumento para garantir vivermos, ou seja “*um container físico que nos transporta e permite você experimentar a vida*” (A8). Já o A10, mesmo citando a palavra *Container*, associa o corpo a “*um container que tem dois aspectos, científico e espiritual*”.

Essa US tem dois sentidos, um mais associado ao corpo enquanto lugar santificado, templo, sagrado, assim como outro mais associado ao lugar onde se guarda o eu, nosso ser, talvez com um caráter utilitário do corpo, pelo que compreendemos dos relatos, não necessariamente em relação aos aspectos espirituais. Por outro lado, como veremos, ao associarmos posteriormente alguns relatos, parte dos estudantes contemplan em seus escritos até duas concepções diferentes de corpo.

Unidade Corporal, é outra US dos alunos norte-americanos. Nessa, alguns termos como todo, mente, alma, corpo e espírito aparecem associados. O A2, assim como o A6, afirmam que o corpo tem as dimensões físicas e mentais. O A4, mais especificamente, afirma que o corpo deve ser compreendido nas dimensões física, emocional, psicológica e nutricional.

Por outro lado, os A8 e A10 relataram que o corpo é uma associação entre corpo, mente e alma, como no que escreve o primeiro: “*é essencialmente uma coisa que conecta mente, alma e emoções*”. A relação entre as diferentes dimensões citadas são importantes para os profissionais de Educação Física não compreenderem o corpo a somente as dimensões físicas, pois no exercício físico ou em qualquer atividade física humana, o corpo não está destituído de sentimentos, emoções, de história (MOREIRA, 2012).

As noções das quais unem as dimensões física e espiritual podem ser representadas pelo que Kretchmar e Torres (2013, p. 149, *tradução nossa*) compreendem ser a corrente holística da filosofia do esporte, pois ela é uma compreensão pela qual “[...] nossa natureza física, da nossa anatomia até nossos genes, é sempre moldada e influenciada pelas emoções e ideias.”.

Os A11 e A12 ampliam em seus discursos o que foi anteriormente caracterizado. A noção de um todo vêm às suas escritas e junto à ela o que entendemos por uma impossível dissociação entre as diferentes dimensões do corpo. Agora, como diria o A12: *“meu corpo representa quem eu sou como uma pessoa total, se ele é espiritual, físico e mental.”*

A noção do corpo como um todo é fundamental para Merleau-Ponty (2011), uma vez que ele se apresenta não como a mecânica clássica o compreende, uma máquina composta de partes isoladas, que funcionam segundo relações de estímulo-resposta.

Movimento, correlacionado com a proposta de veículo e de transportador está identificado nesta US, com cinco adesões.

Quando pensamos em movimento, automaticamente nos vem à cabeça a ação que um objeto exerce, tal como um veículo, de um espaço inicial X até um espaço final Y. Na física escolar isso é muito comum, e ainda ele pode se diferenciar em movimento uniforme e uniformemente variado. Finalmente, podemos desprender a palavra movimento de uma trajetória com início e fim, e somente abstrair via pensamento o que se refere a um objeto, mas sem com isso destituí-lo de espaço.

Talvez essa concepção comum e física de movimento pode ser compreendida por nós, principalmente, porque essa US ainda é composta por mais dois termos, veículo e transportador.

Começemos pelos dois últimos termos, veículo e transportador. Sobre os relatos que relacionaram o corpo a um veículo ou algum que transporta, um transportador, podemos destacar o A5, quando menciona: *“é como um veículo que eu viajo dentro”*, ou, a exemplo do que o A8 que responde que o corpo é algo que *“transporta você e o permite experienciar a vida”*. Já o A9 é mais incisivo a respeito do corpo enquanto facilitador do movimento, pois, para ele, o *“corpo é meu veículo para a vida. Pode me levar aos lugares, me fazer sentir as coisas, e tudo o que eu experiencio é de alguma maneira conectado com o corpo”*.

O A16, por outro lado, expõe uma visão mais pragmática, segundo a qual o corpo permite movimentar-se, como em suas palavras: *“meu corpo me permite me mover, trabalhar e aproveitar a vida”*. Já o A10 vai ser ainda mais restrito, explicando que para ele o corpo é capaz de muitas coisas, como mover objetos.

As concepções dos participantes anteriores são, por um lado, especialmente se pensarmos o relato do A5 relacionados à possibilidade de viajar ou se

movimentar pelo corpo sem necessariamente ter uma relação com ele. Já no relato dos A 8 e 9, o corpo não somente permite o movimento, mas a experiência da vida, do mundo, como lugares e coisas. Essa referência a movimento está muito associada ao que Merleau-Ponty (2011) defende quando pensa o corpo enquanto motricidade.

Os A8 (mesmo já tendo relatado outra ideia para o movimento), A10 e A16, por outro lado, afirmaram que o corpo se movimenta ou pode movimentar coisas. O corpo, neste sentido, está mais associado à compreensão da Física a respeito de um corpo em movimento.

Outra US é **Manutenção da Vida**, entendida como fundamental para a existência, está associada à duas dimensões distintas: à questão biológica e a possibilidade de viver enquanto um ser vivo; e a questão da existência, a possibilidade de ser enquanto ser humano existente e corpóreo.

O clássico livro de fisiologia de Guyton e Hall (2014) pode muito bem explicar o que é ser humano vivo. Em todos seus capítulos o autor e os autores ao seu auxílio, determinaram como os sistemas, os órgãos, as células, os hormônios, as moléculas etc. se influenciaram na manutenção da homeostase humana, seja ela no sedentarismo ou não. Ainda são ilustradas as relações na enfermidade ou no exercício. Essa noção está associada, por exemplo, à fala do A17, pois para ele, seu corpo “*é o que me mantém vivo. Eu tento estar saudável para que eu continue fazendo as coisas que amo*”.

Segundo o A13, o corpo é “*um produto da evolução que nos permite funcionar diariamente e nos mantém constantemente em funcionando em ordem*”.

Porém, o corpo é passível de possibilidade da existência não somente na perspectiva fisiológica. Essa noção pode ser encontrada em Merleau-Ponty (2011), pois eu não tenho um corpo, mas sou um corpo. A ontologia sensível do autor impossibilita a existência não corpórea.

Nesse sentido, podemos encontrar fragmentos dessa perspectiva, em relatos como o do A2: “*sem o corpo, eu não teria existência*”. Na mesma linha de raciocínio, o A 5 cita que “*é a fonte das minhas sensações e experiências e é inextricável para o que eu sou*”, enquanto o A8 concorda ao apontar que o corpo permite experimentar a vida.

A US **Identidade** refere-se a uma perspectiva diferente das quais até agora abordamos. Ela diz respeito à subjetividade do ser enquanto corpo, sendo assim, o

corpo tem não somente dimensões físicas, psicológicas e espirituais, mas também socioculturais.

Todas as sociedades possuem também significados enraizados no corpo das pessoas. Daolio, Rigoni e Roble (2012), ao relacionarem corporeidade em Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty, apontam como a noção de técnica corporal desenvolvida pelo primeiro é uma construção cultural, própria de cada sociedade. Assim, é possível associar essa visão com a do A17, quando afirma perder sua identidade sem o uso de seu corpo. Para Mauss, os gestos mais naturais seriam fabricados por normas coletivas, mas que influenciam diferentemente cada indivíduo de acordo com suas condições particulares de estar no mundo (DAOLIO; RIGONI; ROBLE, 2012).

As noções anteriormente citadas podem ser observadas no relato do A3: “o corpo define quem alguém é, quem alguém é, de onde você vem e é desenhado desenhado unicamente de um jeito que ninguém é igual a ninguém”.

Por outro lado, o corpo é também reflexo da cultura não somente no gesto, mas nas tatuagens, na vestimenta, na estética etc. A sociedade contemporânea apresenta inúmeros valores moldados a partir dos estereótipos do corpo. Como afirma o A12 “*minha aparência física é a primeira coisa que você vê em mim*”. O A5 vai à mesma direção, afirmando que o corpo é a maneira pela qual é possível expressar a personalidade.

Na US da pergunta 1 dos estudantes norte-americanos identificada como **Belo e Frágil**, procuramos separar os relatos nos quais o corpo é enfoque da estética e do que é para ser cuidado como uma escultura ou obra de arte.

Nesse sentido, podemos perceber no que escreve o A1, que o corpo é a própria escultura da pessoa, elaborando uma descrição da importância de cultivar o corpo para mantê-lo, assim como é importante proteger uma obra de arte contra a ação do tempo. O A14, por outro lado, também reafirma a necessidade de cuidado com o corpo, mas insere o fator beleza no seu discurso: “o corpo é alguma coisa bela e alguma coisa para se cuidar”.

Já o A13 vai ao encontro da observação desenvolvida pelo A1 e complementa que “o corpo é frágil e não irá durar para sempre”.

Dentre as US, a de menor convergência é a **Base Estrutural**. Nela, o entendimento de corpo é de estrutura física, o que facilita que outras possibilidades se manifestem.

Para o A11, “*corpo significa para mim a estrutura física de alguma coisa*”. Essa concepção é muito associada à de corpo enquanto físico, segmentado, não associado às perspectivas mental e espiritual. Por outro lado, o próprio A 11 afirma que o corpo é uma base que sustenta tudo conjuntamente.

É possível notarmos que algumas vezes os discursos dos alunos são amplos suficientemente para que nos confundamos. Se por um lado algumas vezes os discentes concebem o corpo como templo, também o fazem na perspectiva biológica.

Como vimos, os estudantes norte-americanos tiveram respostas muito diversas, o que demonstra que provavelmente estão em um período de transição no que se refere a concepção do que é ser corpo existencial.

5.2 O QUE RELATAM OS BRASILEIROS SOBRE A PERGUNTA 1?

Apresentamos os indicadores da pergunta 1 – O que é corpo para você para os brasileiros e conseqüentemente as US.

Quadro 3. Indicadores da pergunta 1 dos brasileiros

B1	1. Identidade 2. Estrutura física
B2	1. Conjunto de coisas (psico-social-biológico)
B3	1. Conjunto de sistemas
B4	1. Forma de estar no mundo 2. Meio para reproduzir, criar cultura 3. Materialidade do ser
B5	1. Matéria composta por sistemas orgânicos 2. Construído externamente 3. Cultura
B6	1. Identidade 2. Construído externamente
B7	1. Máquina 2. Conjunto de sistemas 3. Físico e Psicológico
B8	1. Fanteche da alma 2. Regido por emoções e sentimentos 3. Matéria composta por sistemas orgânicos
B9	1. Representação física do indivíduo 2. Identidade
B10	1. Corpo e alma 2. Uma das essências
B11	1. Parte física, astral ou espiritual
B12	1. Construção social 2. Conjunto de significados pelas relações de poder 3. Físico/astral/espiritual
B13	1. Organismo 2. Estrutura
B14	1. Organismo 2. Conjunto de sistemas

	3. Tornam a vida possível
B15	1. Algo que toma forma 2. Algo manipulável 3. Influenciado por acontecimentos interiores e exteriores

Fonte: Coleta de dados, 2016

No caso dos brasileiros, após a análise dos indicadores, identificamos quatro unidades de significado, como mostra o quadro 4.

Quadro 4. Unidades de significado da pergunta 1 dos estudantes brasileiros

Alunos US	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Matéria Física	X			X	X		X	X							X	6
Identidade e Cultura	X			X	X	X			X			X				6
Unidade Corporal		X		X			X	X		X	X					6
Conjunto de Sistemas Orgânicos			X				X	X					X	X		5

Fonte: Coleta de dados, 2016

Desde um olhar inicial, podemos detectar que o discurso dos estudantes brasileiros é mais limitado em US. Isso de modo algum tem a ver com a qualidade dos seus relatos, somente diz respeito à quantidade de metáforas ou exemplos, bem como características do que para eles representa corpo.

Matéria Física, mostra o corpo enquanto algo manipulável, máquina, físico, matéria e forma confirmando o discurso científico que considera tudo o que é natureza deva ser explorado.

Segundo Kretchmar e Torres (2013), essa visão de corpo é denominada na filosofia do esporte de materialista. Nessa posição a respeito do que somos os filósofos argumentam que “O ser humano, incluindo o corpo, o sangue, a circulação, o cérebro – tudo do ser humano – não é mais do que uma máquina complexa.” KRETCHMAR; TORRES, 2013, p. 147, *tradução nossa*).

Na mesma linha de raciocínio, o B5 compreende o corpo enquanto uma “*matéria biológica*”. Utilizamos a afirmação do B8, a qual cabe tanto na primeira quanto nesta unidade de significado: “*corpo é matéria, matéria composta por sistemas orgânicos [...] algo que a ciência tenta compreender*”.

Segundo Regis de Moraes (2008), a área da Educação Física ainda nos dias de hoje tente a tratar o corpo como objeto, ou, para ele, o corpo-problema, o qual permite à ciência abri-lo, desvelá-lo, manipulá-lo em busca de solucionar suas

hipóteses e questões. Esse corpo fica evidente no relato do B15, pois o *“corpo é algo que toma forma, algo que é manipulável, mutável e influenciável por acontecimentos físicos, externos ou internos”*.

O corpo é a *“estrutura física”* como aponta o B1, ou a *“máquina [...] se une em conjunto funciona direito”* como descrever o B7.

Por outro lado, é inegável que o corpo também é parte material e participa do mundo, pois como nos lembra o B4, *“o corpo é a materialidade do ser [...] é a forma de estar no mundo”*. Aqui, a noção de matéria ganha uma diferente dimensão, e não podemos considerá-la como apenas objeto a ser manipulado.

A segunda US é **Identidade e Cultura**, também incluída aqui a construção social. Nessa, parte das respostas estão muito próximas aos relatos dos estudantes norte-americanos no que diz respeito à identidade.

É possível detectar esse argumento, nas palavras do B1, quando ele aponta o corpo como estrutura física, na qual a *“individualidade de cada um se manifesta”*. Para o B9, o corpo é *“a representação física do indivíduo, guardando gestos, expressões, movimentos, vestuário, e tudo o mais que constrói a identidade corporal de um indivíduo e sua cultura”*.

Percebemos, como nos lembram Daolio, Rigoni e Roble (2012) a estreita relação do que o corpo é enquanto identidade e sua cultura, influenciando e sendo influenciado na cultura via sua subjetividade. Esse argumento, fica claro nas palavras do B6, pois o corpo *“é influenciado culturalmente [...] algo construído externamente [...] e através dele é possível se expressar e formar sua identidade própria”*. Pois há, assim como afirma o B7, *“uma cultura na qual o corpo se insere, assim, não se pode pensar na parte biológica sem a parte humana”*.

O B4 confirma o argumento levantado anteriormente no qual o corpo é *“meio para absorver, reproduzir e criar cultura”*. O corpo aprende não somente por seus aspectos racionais e através de uma abstração da realidade por meio dos símbolos. O corpo, pois concordamos com Rezende (1990, p. 46), é também influenciado pela educação entre os homens, pois ela é *“[...] nos parece, desde logo, como sendo o fenômeno da aprendizagem da cultura.”*

Nessa mesma unidade de significado ainda temos o relato do B12, pois para este o corpo é *“uma construção social, composto por um conjunto de significados postos pelas relações de poder”*. A linha de raciocínio evidenciada nessa descrição é de que o corpo não constrói seus significados através da aprendizagem da cultura,

mas também pelo poder, e aqui podemos compreender poder como ideologia, política, economia. O poder é fruto das instituições sociais na nossa vida cotidiana.

Uma das mais clássicas formas de manifestação do poder sobre o corpo é apontada por Foucault (1987) dentro da escola. Para o autor, a disciplina fabrica corpos submissos, corpos dóceis, aumentando a utilidade do corpo em termos econômicos, mas diminuindo em termos políticos através da obediência. Pensando esse caso na nossa área de conhecimento, “Impondo a produtividade como objetivo prioritário, a Educação Física torna-se um veículo de transmissão ideológica do sistema dominante.” (GONÇALVES, 1994, p. 36).

Unidade Corporal, assim como US muito próxima ao tema no caso dos norte-americanos, aqui também o corpo passa a ser entendido como uma conexão dessas três dimensões, isto é, como algo físico-psíquico-espiritual. Contudo, vale lembrar que nessa US muitas vezes na mesma afirmação não se encontra essa tríade, uma vez que os alunos relataram a perspectiva física separadamente, mas em seus relatos relacionaram a perspectiva psíquica e espiritual à primeira.

O B7, por exemplo compreende corpo como sentimento, emoção, percepção, além de carne, osso, órgão etc. Por outro lado, no discurso do B2, ele se encontra melhor caracterizado, principalmente a respeito da relação de união das dimensões do corpo, uma vez que *“acredito que o corpo seja um conjunto de “coisas”, junta fatores psicológicos, fisiológicos, biológicos, sociais, religiosos, sentimentais etc. Essa junção compõe o corpo na sua totalidade”*. Assim como o B 2, o B4 também afirma essa união de fatores, pois para ele o corpo *“é o somatório das forças biológicas, psíquicas e culturais em constante influência e transformação umas pelas outras”*.

Os relatos anteriores mostram bem o que já mencionamos a respeito da posição de Kretchmar e Torres (2013) a respeito dos filósofos do esporte que consideram concepções como estas holísticas. O corpo assim entendido, não pode se reduzir à suas partes, pois ele é não só biológica, mas uma unidade sensível no mundo na sua facticidade psíquica, biológica, espiritual, determinado e determinante da cultura (MOREIRA, 1995).

Outro ponto de vista dessa unidade é representado no discurso de outros participantes, enfatizando a alma. Nesse sentido, no que se refere à essa associação, o B8 acredita que *“corpo é como se fosse o “fantoche” da alma [...] esse “fantoche” regido por emoções e sentimentos”*. O B11, por outro lado, compreende

que o corpo é a “*parte física, astral ou espírita dos seres vivos no mundo*”, enquanto o B10 acredita que ele é “*uma das essências que compõe o ser humano (corpo alma)*”.

Esses últimos relatos não especificam uma dissociação entre alma e corpo, tampouco, como no caso do B8, priva o corpo de sensações e emoções, uma vez que estas também são físicas. Mas é possível detectar, especialmente no caso do B8, que a alma rege o corpo, conduzindo-o ele para onde quer que ela queira, numa relação de subordinação.

A US **Conjunto de sistemas orgânicos**, tenta conceber o corpo num discurso estritamente biológico. Para tanto, as explicações da fisiologia são as utilizadas na argumentação do que é o corpo. O corpo enquanto um conjunto de sistemas, tecidos, órgãos etc., nessa seção fica evidenciado. Podemos no relato do B14 extrair esse significado, quando ele afirma que o “*corpo ou organismo é um conjunto de sistemas que torna possível a vida do ser humano*”.

Assim como nos lembra Nóbrega (2010), essa visão de corpo é originada, fundamentalmente, pela influência médica na área de Educação Física, a qual se preocupa com o corpo que responde à conjunção estímulo-resposta. O corpo biológico é o corpo do discurso da ciência tradicional.

O B8, por exemplo, adverte que o “*corpo é matéria, matéria viva composta por sistemas orgânicos*”, enquanto o B3 sucintamente define o corpo como “*um conjunto de ossos, água e massa que faz ações e movimentos para nós*”. O B7 também expõe o corpo enquanto um conjunto de órgãos, carne, osso etc.

5.3 APROXIMAÇÕES DAS DUAS REALIDADES NA PERGUNTA 1

Anteriormente já descrevemos o que cada aluno relatou a respeito do significado de corpo. Contudo, é possível fazermos aproximações entre o que os norte-americanos relataram com o discurso brasileiro.

Primeiramente, podemos notar uma distinção entre os estudantes dos dois países nas US “Moradia”, “Belo e Frágil”, “Movimento”, que são específicas do relato dos estudantes norte-americanos e não conseguimos a priori fazer uma relação com o que os brasileiros exploram.

Sete dos norte-americanos, se referem ao corpo como templo, casa ou container. Como vimos, essa unidade pode estar associada à concepção religiosa

de corpo enquanto guardador da alma, e pode ser influência da diferença cultural dos estudantes. Por outro lado, a que se refere ao corpo enquanto movimento veículo ou transportador, na qual são ao todo cinco participantes a relatarem, podemos identificar mais à formação deles, pois ao que nos parece são termos que exploram o corpo dentro do contexto da própria Educação Física.

Tanto no Brasil como nos EUA os estudantes conceberam o corpo enquanto um todo, uma união entre as dimensões física, mental e espiritual. Mesmo nem todos os estudantes relatando exatamente essas três palavras, o corpo aqui foi concebido enquanto não somente uma realidade material. A US norte-americana “Unidade Corporal” é uma das unidades com sete estudantes englobados, o que representa maior índice. Assim, como no caso brasileiro, tem a mesma definição semântica, com seis sujeitos englobados. Podemos compreender que tanto os estudantes brasileiros, como os norte-americanos concebem o corpo levando em consideração essas três dimensões. No caso brasileiro, estudantes do curso de licenciatura atual da Universidade Estadual de Londrina – UEL, também mostraram construir uma concepção de corpo/corporeidade próximas ao paradigma da totalidade, unidade (ARANDA et. al., 2012). Por outro lado, Silva, Silva e Lüdorf (2011), concluíram que os alunos do último ano de graduação tendem a conceber o corpo como uma totalidade, enquanto os ingressantes o compreendem a partir de uma visão técnico-biológica e segmentada.

Podemos também aproximar os relatos dos alunos brasileiros e norte-americanos com as US que se referem à Identidade. No caso brasileiro, também há associação com a cultura e a influência do poder sobre o corpo. Essa unidade também é maioria no caso brasileiro, com seis participantes envolvidos. Já para os estudantes dos EUA, esse termo surge de forma específica, adjunto à maneira como o corpo é visto pelos outros. Contudo, brasileiros e norte-americanos convergem na concepção do corpo enquanto dotado de cultura.

Podemos associar os estudantes também nas unidades de significado “Conjunto de sistemas orgânicos”, no caso brasileiro, e “Manutenção da vida”. Nesse caso, os estudantes divergem nos seus relatos. Enquanto os norte-americanos, com cinco participantes, revelam o corpo enquanto fundamental para a existência, englobando no seu discurso uma concepção ontológica da vida, os brasileiros, também cinco participantes, compreendem o corpo enquanto conjunto de sistemas, numa perspectiva biológica e reducionista do corpo.

Finalmente, pudemos detectar nos relatos a aproximação entre as unidades de significado “Base Estrutural”, no caso norte-americano, e “Matéria Física” no caso brasileiro. Enquanto um estudante norte-americano associa o corpo a uma estrutura física, seis brasileiros o fazem. Em seus relatos, estes últimos concebem o corpo a uma máquina e à matéria manipulável, assim como o entendimento reducionista da ciência à natureza. Percebemos que, nesse sentido, há uma discrepância entre os dois discursos.

5.4 O QUE RELATAM OS NORTE-AMERICANOS SOBRE A PERGUNTA 2?

Os indicadores da pergunta 2 – Como você trabalharia o corpo do seu aluno ou atleta?, mostram a visão que os norte-americanos possuem em relação a possível intervenção quer de alunos quer de atletas.

Quadro 5. Indicadores da pergunta 2 dos norte-americanos

A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento sobre manter o corpo saudável 2. Não exigir demais deles 3. Fazer com que tomem suas próprias decisões e seus próprios objetivos 4. Mostrar os benefícios de boa condição física e alimentação saudável
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basear no nível de treino deles 2. Melhorar esse nível através endurance e treinamento de força 3. Trabalhar suas dietas e o que eles comem em ordem 4. Por último, eu trabalharia jogo mental, porque se eles tem uma mentalidade pobre, trabalhar seu corpo pode ser difícil
A3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há uma diferença entre trabalhar o corpo de estudantes e atletas, como seu bem estar físico e mental mostram 2. Eu veria qual seu habito alimentar 3. Como eles se exercitam 4. Assim ter uma maneira melhor de entender como trabalhar com eles
A4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Começaria acessando a linha de base característica da condição física 2. Determinar as áreas carentes e em crescimento, e então escolheria os exercícios apropriados para melhorá-las 3. Eu manteria a prática rotineiramente para manter e melhorar a condição física 4. Os encorajaria a refletir sobre sua dieta
A5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treiná-los para que eles pensem que isso é uma ferramenta para chegar onde eles querem 2. Entender que um corpo são pode criar uma mente sã 3. Dar a eles ferramentas para o que eles quiserem ou precisarem com seu corpo na vida 4. Quero que eles entendam o propósito atrás focar na qualidade e cada vez mais 5. Força 6. Aeróbico 7. Desenvolvimento cardiovascular 8. Força para prevenção contra lesão para habilidades do esporte ou jogos <p>Incorporar esporte e jogos para adotarem paixão pela atividade física</p>
A6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajudar a identificar seu potencial máximo 2. Constantemente encorajar o goodeffort e a liderança 3. Cada estudante tem diferentes conjuntos de habilidades, ajudando-os a encontrar seus objetivos eles podem aprender a motivar-se sozinhos 4. Desafiá-los mentalmente, colocando-os para ajudar e ensinar uns aos outros
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manter equilíbrio

A7	<ol style="list-style-type: none"> 2. Força 3. Flexibilidade 4. Comer saudavelmente 5. Influências ambientais 6. Importância espiritual 7. Benefícios holísticos/cura 8. Aspectos sociais do exercício e atividade física
A8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu não posso trabalhar o corpo do meu estudante ou atleta 2. Eu posso somente facilitar tarefas, sabedoria e feedback para eles próprios trabalharem seus corpos 3. Desenvolvimento de habilidades 4. Crescimento físico (muscular, cardiovascular etc.) 5. Sabedoria consistiria no que meu atleta/estudante pode fazer para seu corpo (recuperação, saúde para o corpo, o que é bom para o corpo, o que seus corpos podem ou não fazer) 6. Feedback consistiria em compartilhar conhecimentos de correção através do que eu tenho aprendido 7. Por ultimo, meu objetivo seria mostrar para meu estudante/atleta como cuidar e tirar o máximo proveito dos seus corpos para eles viverem confortavelmente
A9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensinar como aquecer e a maneira correta de fazê-lo 2. Introduzir um esporte ou tópico 3. Progredindo devagar por cada aula até eles aprenderem 4. Finalmente, apresentaria um jogo e tê-los praticando suas habilidades em um ambiente aberto
A10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazendo exercícios (levantamento de peso) para aumentar a força muscular 2. Cardio, longa e curta distância para melhorar a resistência cardiovascular 3. Mas também mentalmente 4. Eu também sugeriria um plano de alimentação
A11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinamento e estar no peso é crucial para a saúde 2. Alongamento 3. Treino cardiovascular 4. Treino muscular 5. Endurance 6. Força para prevenção contra lesão 7. Flexibilidade, vigor cardiovascular e muscular serão minhas prioridades 8. Levantando pesos 9. Alongamento dinâmico e estático 10. Eu também incorporaria cardio, corrida ou até mesmo esportes coletivos
A12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento prévio sobre o tipo de corpo eles tem 2. Perguntaria seus objetivos
A13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Através de sequencias estruturadas de exercício baseadas em nível de habilidade 2. Dificuldade 3. Complexidade da habilidade 4. Os estágios do programa consistirão em pistas para lembrar os níveis de progressão 5. Feedback frequente 6. Fases de avaliação fornecerão estágios de aprendizagem
A14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiro, eu entendo que corpos vem em diferentes formas 2. Minha primeira responsabilidade é respeitar o corpo dos meus estudantes ou atletas 3. Eu iria querer que eles tivessem orgulho, não importa o que eles fossem capazes de fazer 4. Começaria identificando fraquezas, porque como pode você melhorar ou trabalhar em alguma coisa sem identificar as necessidades que você deve trabalhar 5. Eu perguntaria a eles o que gostariam de realizar 6. Eu elaboraria um programa efetivo para ajudar eles a realizarem seus objetivos 7. Trabalhar com paixão
A15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu educaria os atletas sobre habito saudável de alimentação 2. Forma adequada de se alimentar 3. Espiritualmente 4. Ambiente físico 5. Mentalidade

	6. Descobrir quem eles são 7. Treinando 8. Estabelecendo objetivos 9. Definir rotina para cada pessoa
A16	1. Através de esportes 2. Eles tem muitas opções de aprendizagem através de esporte 3. Como manipular objetos e membros 4. Aprendem estratégias e diferentes níveis de dificuldade 5. Eles aprendem que eles precisam determinar objetivos e tentar arduamente o sucesso
A17	1. Daria o meu melhor para eles atingirem as habilidades necessárias para serem capazes de fazer as atividades físicas que eles amam 2. Estimulá-los 3. Encorajá-los 4. Apoiá-los para sempre serem melhores e tentar mais dificilmente 5. Eu quero ensiná-los a amar atividade física e quão importante isto é para cuidar de seus corpos

Fonte: Coleta de dados, 2016

No caso da pergunta 2, aparecem 10 US, como mostra o quadro 6.

Quadro 6. Unidades de significado da pergunta 2 dos estudantes norte-americanos

Alunos / US	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Treinamento		X			X		X	X	X	X	X				X			8
Habito Alimentar	X	X	X				X			X		X			X			7
Diagnosticada e Planejada		X	X	X								X	X	X	X			7
Conhecimento da Saúde	X				X		X	X				X					X	6
Autonomia	X					X								X	X	X		5
Aspectos Mentais e Espirituais		X				X	X			X					X			5
Habilidades								X	X				X				X	5
Motivação e Paixão				X		X								X			X	4
Esporte e Jogo					X				X								X	3
Feedback e Instrução								X					X					2

Fonte: Coleta de dados, 2016

A US de maior convergência para estes estudantes é a **Treinamento**. Nessa as respostas tendem a explorar as diferentes variáveis do treinamento, como flexibilidade, força, velocidade, explosão, entre outras.

Os protocolos ou diferentes tecnologias corporais utilizadas podem ser retiradas do que escreve o A2, quando expõe o *endurance* e o treinamento de força como ótimos aliados para treinar a condição física. O A10 argumenta na mesma linha, atribuindo ao seu treinamento exercícios de “fazendo exercícios (*levantamento de peso*) para melhorar a força muscular [...] cardio, os dois, corridas de longa distância e curta distância para melhorar a resistência cardiovascular”.

O que os alunos relatam nessa US é muito próximo uns aos outros. OA15 menciona o treinamento como uma das suas estratégias de trabalho. O A5 o atribui o caráter de ferramenta para se chegar onde se deseja, possível na forma de treinamento de força, aeróbico e para o desenvolvimento cardiovascular. Nessa mesma linha, o A7 acredita que a flexibilidade e equilíbrio devam ser trabalhados, bem como a força. Acrescentando, o A9 salienta que é *“importante aquecer e saber a maneira correta de fazê-lo”*. O A11 segue a mesma direção, exemplificando sua intervenção da seguinte maneira: *“eu trabalharia alongamento para manter e melhorar a flexibilidade. Treinamentos cardiovasculares e musculares beneficiariam o corpo também [...] eu trabalharia com endurance e força de prevenção. Flexibilidade, força muscular e cardiovascular seriam minha prioridade principal quando eu trabalhasse o corpo. Por exemplo, levantando pesos, alongando, dinamicamente ou estaticamente.”*. Já o A 8 destaca o *“crescimento físico (muscular, cardiovascular etc.)”*.

Percebemos nessa US a preocupação com o corpo enquanto biológico, executor de tarefas físicas. Essa percepção não está distante do que foi respondido na pergunta anterior, uma vez que alguns discentes conceberam o corpo como objeto a partir de uma visão cartesiana (GONÇALVES-SILVA, 2014).

A US **Habito alimentar**, representa que apesar dos participantes estarem cursando *Kinesiology*, muitos afirmaram que este aspecto deveria ser tratado com seus alunos ou atletas. Os profissionais da área da Nutrição nos EUA são chamados *Registered Dietician*, pessoas registradas e com competência para passarem as dietas alimentares.

O A1 afirma que mostraria os benefícios da alimentação saudável para seus alunos, bem como o A15. Já o A2, *“trabalharia em suas dietas e no que eles comem em ordem”*, assim como o A12. Por outro lado, o A10 relata que sugeriria um plano alimentar. O A3 relata que veria os hábitos alimentares de seus alunos ou atletas. Por fim, o A7 revela que assistiria seus alunos a comer saudavelmente.

Entendemos que apesar de alguns profissionais da Educação Física conversarem com seus alunos e atletas a respeito de hábitos alimentares, eles não podem legalmente diagnosticar doenças alimentares, prescrever dietas e ou outros atributos que são específicos de uma outra área de conhecimento. No caso brasileiro o profissional de Educação Física não tem permissão para prescrever

dietas para seus atletas ou alunos, esse é o papel do nutricionista, profissão regulamentada pelo Conselho Regional de Nutricionistas – CRN.

Diagnosticar e Planejar, ou seja, programar, mapear, planejar, e ter conhecimento prévio com quem vai trabalhar, subentende a intenção dos discentes/professores de organizar as aulas ou treinos mediante análise da prática ela mesma, da ordem das aulas no calendário ou mesmo das pessoas que a praticam.

Conseguimos detectar esse discurso a partir do A2, ao apontar que teria como base o nível de treino dos alunos para organizar sua prática. O A3 destaca que veria *“com qual frequência eles se exercitam para entender melhor como trabalhar com eles”*. O conhecimento prévio dos alunos é também relatado pelo A4, pois esse iniciaria acessando o patamar característico da condição física dos seus atletas ou alunos. De maneira mais abrangente, o A14 *“começaria identificando fraquezas, porque como você melhorará ou trabalhará alguma coisa sem identificar suas necessidades a serem trabalhadas”*. O A12 descrever que estabeleceria rotinas para que eles alcançassem seus resultados.

Como nas exposições anteriores, o A13 afirma que trabalharia o corpo de seus alunos *“através de sequencias estruturadas de exercício baseadas em níveis de habilidade”*. Porém o mesmo sujeito ainda acrescenta a organização baseada em longo prazo quando menciona a estruturação com estágios de progressão de níveis

Por outro lado, na narrativa do A15 é possível identificar não somente uma disposição em se preparar e organizar os exercícios ou as aulas ou treinos em longo prazo, mas também em conhecer previamente quem são seus alunos ou atletas. Em suas palavras *“encontrando quem eles são como pessoas”*.

Conhecimento da Saúde é uma preocupação apresentada no sentido de não somente em relação à execução da prática, mas também propiciar aos alunos ou atletas conhecimentos sobre o objetivos do exercício, quais benefícios, além dos conhecimentos gerais sobre saúde e hábitos saudáveis.

O A8 revela ser importante informar ao atleta/estudante o que ele *“pode fazer para seu corpo (recuperação, saúde para o corpo, o que é bom para o corpo, o que seus corpos podem ou não fazer)”*. Na mesma direção, o A1 relata que focaria em transmitir conhecimentos sobre a manutenção do corpo saudável. Outros discursos, como do A12, especificam a necessidade de seus alunos ou atletas terem informações do tipo de corpo que eles tem.

As informações se detalham mais na exposição do A7, o qual teria como meta destacar as *“influências ambientais, importância espiritual, benefícios holísticos/cura e aspectos sociais do exercício e da atividade física”*. Notamos que nesse relato, a aproximação com o ambiente, o se importar pelos fatores espirituais e aspectos sociais vão em direção a uma compreensão de corpo inserido em um mundo complexo, numa relação com ele mesmo, com os outros e com o mundo (MOREIRA, 2007).

Finalmente, o A17 afirma que *“quero ensiná-los a amar atividade física e quão importante isto é para cuidar de seus corpos”*. Afinal, a prática do exercício físico não necessita ser destituída de prazer, tampouco, no caso dos alunos, é ser sinônimo de trabalho. Mesmo com muito sofrimento, podemos em Bento (2013, p. 75-76), nos questionar do por que fazemos exercícios físicos ou esporte:

Por que será que tantos milhões de pessoas se dirigem cada vez mais para os cenários formais e informais das práticas desportivas? Porque razão é que ginásios, piscinas, estúdios de condição física e de ginástica aeróbica, assim como os locais mais aprazíveis e menos poluídos das nossas cidades são diariamente invadidos por jovens, adultos e idosos, por homens e mulheres, por indivíduos portadores de menores ou maiores deficiências e anormalidades? Porque é que se entregam tão intensa, árdua e religiosamente ao exercício, como se estivessem a cumprir o ritual de evocar o Deus em que acreditam ou o santo padroeiro da sua proteção? Ou como se, desse modo, exorcizassem e esconjurassem todos os males do seu corpo?!

Acrescentamos o relato do A5, o qual fornece mais informações a esse respeito, pois ele iria *“treiná-los para que eles pensem que isso é uma ferramenta para chegar onde eles querem [...] quero que eles entendam o propósito atrás de focar na qualidade cada vez mais”*, ou, como diria Freire (2001), treiná-los para ensinar mais que o exercício físico, mas também para se desenvolverem por eles mesmos.

Autonomia se relaciona a preocupação em desenvolver os alunos ou atletas enquanto praticantes de exercícios físicos, possibilitando que estes trabalhem os corpos em suas vidas, mas também ensinar a serem participantes mais críticos e reflexivos.

O A6 visa em sua resposta ajudar seus alunos ou atletas a identificarem seu potencial máximo. Já o A1 pretende *“fazer com que tomem suas próprias decisões e seus próprios objetivos”*.

“*Eu iria querer que eles tivessem orgulho, não importante o que eles fossem capazes de fazer [...] eu perguntaria a eles o que gostariam de realizar*”, foi a resposta do A14, enquanto o A15 visa que seus alunos conheçam a si próprios nas suas intervenções.

Por outro lado, o A16 acredita atingir seus objetivos através dos esportes, assim, os alunos “*aprendem que eles precisam determinar objetivismo e tentar arduamente o sucesso*”. Essa mesma visão é o que Clemente et al. (2013) alegam, ao desenvolverem um estudo onde orientam os participantes para sozinhos desenvolverem seus conhecimentos sobre o esporte e, desse modo, refletirem a partir de sua prática.

Aspectos Mentais e Espirituais, compreende a valorização das dimensões mental e espiritual na sua prática, entendendo que o trabalho do corpo deve considerar esses contextos.

O A15 acredita que é necessário estimular a mentalidade de seus alunos ou atletas. Já o A7 evidencia a importância de explorar o lado espiritual. Juntamente com os dois participantes anteriores, os A10 e o A2 têm opiniões similares, especificando que o trabalho mental é importante, mas não apresentam direções de como proceder a intervenções para atender a estes aspectos. Podemos identificar essa posição no que o A2 relata: “*por último, eu trabalharia o jogo mental, porque se eles tem uma mentalidade pobre, trabalhar seu corpo pode ser difícil*”.

No discurso do A2 é explícito notarmos que para ele a parte mental não é a prioridade. Podemos identificar com o relato desse sujeito que as dimensões mental e psicológica são menos importantes se comparadas à dimensão biológica do corpo a ser trabalhado.

Diferente do que foi exposto até aqui, o A6 oferece estratégias para fazer com que os alunos trabalhem os aspectos subjetivos, pois ele teria como meta colocar os corpos em situações para “*desafiá-los mentalmente, colocando-os para ajudar e ensinar uns aos outros*”.

Um outro ponto que os estudantes apontaram foram as **Habilidades** como um dos fatores a serem destacados no processo de trabalho. Por habilidades estão inseridos movimentos para manipulação de objetos, bem como aspectos técnicos de algum esporte.

Nesse sentido, podemos detectar no discurso do A16 a preocupação em proposições de como manipular objetos e membros, enquanto o A8 salienta a

importância do desenvolvimento de habilidades. O A17, por outro lado, destaca que daria seu melhor para que seus alunos atinjam as habilidades necessárias para serem capazes de fazer as atividades físicas que amam, pois como destaca Freire (2003), o ensino da habilidade vem em conjunto do ensino dos esportes para a vida, bem como para qualquer exercício físico desejado.

O A13 revela a importância de através de sequências estruturadas baseadas nos níveis de habilidade dos alunos, progredir junto à complexidade da habilidade. Finalmente, o A9 “*apresentaria um jogo e tê-los praticando suas habilidades em um ambiente aberto*” (FREIRE, 2003; GALLATI et. al., 2012).

Quatro discentes norte-americanos apresentaram argumentos que alocamos na US **Motivação e Paixão**. Entre eles encontra-se o que escreveu o A4, o qual relata que encorajaria seus alunos ou atletas a refletirem, ao passo que o A14 salienta que trabalharia com paixão.

O A17 expõe que “*daria o meu melhor para eles atingirem as habilidades necessárias para serem capazes de fazer as atividades físicas que eles amam [...] apoiá-los para sempre serem melhores e tentar mais dificilmente [...] quero ensiná-los a amar atividade física e quão importante isto é para cuidar de seus corpos*”.

Porém, motivar-se não é uma tarefa fácil, e o A6 acredita que “*cada estudante tem diferentes conjuntos de habilidades, ajudando-os a encontrar seus objetivos eles podem aprender a motivar-se sozinhos*”.

A US **Esporte e Jogo** foi meta para três estudantes utilizarem em sua intervenção profissional. O A9 “*apresentaria um jogo*”, para que seus estudantes ou atletas praticassem habilidades em um ambiente aberto. O jogo assim como os esportes é um ótimo caminho para trabalhar a natureza aberta das habilidades (GALLATI et. al., 2012), bem como vivências (MOREIRA et. al, 2006).

O A11 menciona a sua prática com esportes coletivos, enquanto o A16 enfatiza que sua principal estratégia seria através dos esportes. Ele trabalharia tudo: “*Através esportes [...] eles tem muitas opções de aprendizagem através de esportes [...] como manipular objetos e membros [...] aprendem estratégias e diferentes níveis de dificuldade [...] eles aprendem que eles precisam determinar objetivos e tentar arduamente o sucesso*”.

Também neste contexto, o **Feedback e a Instrução**, foram destacados como significantes para a ação profissional. Aqui a proposta está relacionada a forma de falar e ou demonstrar a correção de exercícios físicos e ou seu aprimoramento.

O A13 aponta que daria *feedback* frequentemente, bem como pistas para seus alunos ou atletas lembrarem os níveis de progressão das atividades. Já o A8 afirma que “*feedback consistiria em compartilhar conhecimentos de correção através do que eu tenho aprendido*”, o que acreditamos ser sobre o conteúdo aprendido no curso da graduação. Sobre esse assunto, Tonello e Pellegrini (1998) já mostraram em uma pesquisa com professores de disciplinas práticas de um curso de graduação em Educação Física que a demonstração é mais frequente no ensino de habilidades fechadas que abertas, acompanhadas de instrução verbal.

5.5 O QUE RELATAM OS BRASILEIROS SOBRE A PERGUNTA 2?

A pergunta 2 que está preocupada com a maneira como os futuros profissionais agiriam ao ter contato com seus alunos e ou atletas. Nesta, no caso brasileiro, temos o seguinte:

Quadro 7. Indicadores da pergunta 2 dos brasileiros

B1	1. De acordo com seus aspectos sócio culturais 2. Orientando para demandas e anseios que fazem procurar minhas orientações
B2	1. Trabalhar o corpo do aluno/atleta deve ser algo que leve toda essa totalidade em conta, sem desconsiderar qualquer componente 2. Conciliar cada parte, legitimar o corpo como um todo, cada detalhe 3. Importante problematizar o que esse corpo 4. Tornar o “normal” algo a ser estranho 5. Apresentar outros corpos, suas culturas, enfim, outros “normais” 6. A fim de formar em cada corpo o respeito por outros corpos, assim como fazê-lo reconhecer os demais corpos
B3	1. Exercícios físicos com movimentos que melhorem a consciência corporal
B4	1. Expandindo a cultura corporal dele 2. Suas percepções sobre si mesmo 3. Refinando e sutilizando seus sentidos 4. Desenvolvendo suas capacidades físicas para alcançar com o corpo uma linguagem mais rica, dinâmica e fluente para comunicar com o mundo
B5	1. Trazer para as aulas características da cultura 2. Problematizando-a 3. A partir dela, trazer conteúdos específicos 4. No caso de um atleta, porém, a questão biológica estaria muito presente
B6	1. Trabalhar com diversidade 2. Na escola encontra-se diferentes identidades (grupos) 3. A partir disso, buscaria trazer conhecimentos de várias culturas 4. Mostraria para os alunos, incentivando-os a pensar criticamente dos costumes de cada 5. Abranger movimentos que estimulem a diversidade proporcionando seu desenvolvimento integral
B7	1. Ampliaria a gama de saberes 2. A fim de que ele reconheça outras culturas corporais 3. Aceitando as diferenças, problematizando as injustiças, a forma como esses conhecimentos reverberam no seu corpo de forma saudável e positiva
B8	1. Desenvolvê-lo no âmbito físico, cognitivo, psicológico 2. Proporcionando um mínimo máximo de vivências e experiências 3. A fim de criar uma autonomia corporal

	4. Para que esse corpo no futuro possua a liberdade/possibilidade de escolha para o desenvolvimento de técnicas e táticas específicas para determinado objetivo
B9	1. Trabalharia o corpo para se adequar aos objetivos e/ou à identidade do aluno/atleta 2. Se o atleta quisesse perder peso, direcionaria meus treinamentos nesse sentido e o instruiria junto à alimentação 3. Se um aluno não estivesse satisfeito com sua imagem corporal o ajudaria a sentir-se melhor com o próprio corpo, não só o modificando, mas mostrando que “o corpo perfeito” idealizado não é necessário para sentir-se bem e ter uma boa imagem e identidade corporal
B10	1. Eu vejo meu aluno como um todo 2. Meu atleta não é apenas corpo, mas corpo e alma (além dos instintos e da fisiologia biológica, há uma pessoa que sente, pensa, vivencia experiências únicas) 3. Além dos meus objetivos como treinadora ou preparadora física ou professora, devo conhecê-los, buscar empatia e compreender a forma de ser dele
B11	1. O corpo do meu aluno escolar trabalharia de diversas formas 2. Agregar diversos conhecimentos 3. Conscientizações motoras variadas 4. O corpo do meu atleta trabalharia de forma a desenvolver capacidades físicas específicas
B12	1. Desenvolver trabalho específico com práticas 2. Mapeamento com a intencionalidade de conhecê-lo e compreender quais os objetivos 3. Em seguida faria o planejamento de acordo com a análise anterior
B13	1. Depende qual o propósito do meu aluno 2. Corpo pode ser trabalhado de diversas maneiras 3. Depende [...] Se trabalharíamos expressão corporal ou o corpo se tratando de músculos
B14	1. De maneira mais subjetiva 2. Fazer com que ele se sintam bem com e o corpo que ele tem 3. Existem maneiras diferentes de alcançá-lo
B15	1. Com dança 2. Com ritmo 3. Com música

Fonte: Coleta de dados, 2016

No caso dos brasileiros, após a análise dos indicadores, identificamos nove US, como mostra o quadro 8.

Quadro 8. Unidades de significado da pergunta 2 dos estudantes brasileiros

Alunos / US	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Cultura	x			x	x	x	x									5
Desenvolvimento integral		x				x		x		x						4
Treinamento			x	x	x						x					4
Autonomia				x		x		x						x		4
Diversidade						x					x		x	X		4
Diagnosticar e Planejar									x	x		x	x			4
Problematizar		x			x		x				x					4
Experiências Vividas								x				x			x	3
Habilidade no Movimento						x					x					2

Fonte: Coleta de dados, 2016

A primeira US dos relatos dos estudantes brasileiros é **Cultura**. O B1 relata que trabalharia o corpo de seus alunos “de acordo com seus aspectos sócio

culturais". Na mesma direção segue o B5, que afirma tentar trazer "para as aulas características da cultura na qual ele está inserido".

A cultura é um tema amplo e, neste caso específico, também pode ser entendida como cultura corporal de movimento. É o que encontramos no relato do B4, pois este trabalharia "*expandindo a cultura corporal*" dos seus alunos ou atletas (DAOLIO, 2002).

Porém, vê-se que é necessário não somente o conhecimento da cultura corporal do movimento, nem sua própria cultura, mas também outras culturas. O B7 expõe que "*ampliaria a gama de saberes desse meu aluno, a fim de que ele reconheça outras culturas corporais (que podem estar desvinculadas ao seu contexto social), aceitando as diferenças, problematizando as injustiças a forma que esses conhecimentos reverberam no seu corpo de forma saudável e positiva*".

Nessa mesma direção, o B6 descreve que "*na escola encontra-se diferentes identidades (grupos) e a partir disso, buscaria trazer conhecimentos de várias culturas e mostraria para os alunos, incentivando-os a pensar criticamente dos costumes de cada*". Todavia, podemos perceber que ambos os discursos anteriores estão muito associados à escola.

Desenvolvimento Integral, nesta as respostas compreendem uma prática que trabalhe o corpo num ponto de vista integral ou como um todo foram alocados. Esta ideia vai ao encontro do que Pellegrinotti (2002, p. 191) chama de performance e assim a define: "[...] a natureza humana em toda a sua dimensão, ou seja, o indivíduo e suas relações biopsicossociais". É a compreensão da própria vida, do ser que está no mundo.

O B6, por exemplo, expõe que trabalharia o corpo de seus alunos com "*movimentos que estimulem a diversidade proporcionando seu desenvolvimento integral*". O discurso do B2 é similar, quando ele se refere à pergunta anterior, pois "*levando em conta a junção de componentes (social, psicológico, biológico etc.) apontado na questão anterior, trabalhar o corpo do aluno/atleta deve ser algo que leve essa totalidade em conta, sem desconsiderar qualquer componente*". Essa posição também é relatada pelo B8, pois esse estaria preocupado em proporcionar aos seus alunos ou atletas condições para "*desenvolvê-lo no âmbito físico, cognitivo, psicológico*".

"*Eu vejo meu aluno como um todo. Meu atleta não é apenas corpo, mas corpo e alma (além dos instintos e da fisiologia biológica, há uma pessoa que sente,*

pensa, vivencia experiências únicas)” é o relato do B10. Nele é importante destacarmos a associação de totalidade como uma junção de corpo com a alma.

Treinamento, assim como para os estudantes norte-americanos, há uma predominância dos aspectos biológicos do corpo. Prova disso é a narrativa do B3, pois ele afirma que somente trabalharia o corpo de seus alunos com *“exercícios físicos com movimentos que melhore a consciência corporal”*. Já o B11 expõe que *“o corpo do meu atleta trabalharia de forma a desenvolver capacidades físicas específicas para o determinado esporte para obter maior sucesso”*.

O maior problema a ser enfrentado quando há prioridade do físico em detrimento de outras dimensões que compõe o ser existencial está no risco de que treinar não significa apenas executar movimentos orientados, mas sim, vivenciar os conhecimentos e as formas de práticas advindas desse conhecimento com o engajamento do corpo todo na expressão do treinamento em busca de rendimento.

Na sua resposta, o B5 separa o trabalho do atleta e o do aluno, sendo que: *“no caso de um atleta, porém, a questão biológica estaria muito presente, devido ao fato de que ele provavelmente visará um bom rendimento dentro da modalidade em si”*. Podemos detectar nas palavras deste discente a segmentação do saber, assim como destaca Medina (2011). Nesse relato a intervenção biológica parece ser mais relevante do que intervir a partir de outras dimensões.

O B4, por outro lado, desenvolveria *“suas capacidades físicas para alcançar com o corpo, uma linguagem mais rica, dinâmica e fluente para comunicar com o mundo”*. Essa visão parece muito próxima do que propõe Moreira (1992), uma vez que a aprendizagem de movimentos não é tão somente mecânica, mas a maneira pela qual nós somos no mundo.

Autonomia, apresenta a preocupação com a autonomia dos alunos ou atletas uma vez que a partir dela é possível a eles continuarem praticando exercícios físicos durante a vida, da mesma forma que podem se conhecer melhor (MOREIRA, 2007).

O B14 relata que um caminho para isso é *“de maneira mais subjetiva devemos fazer com que ele se sinta bem com o corpo que ele tem, e para isso existem maneiras diferentes de alcançá-lo”*. Entendemos que essa abordagem objetiva o aluno a se conhecer melhor, para que compreenda as facilidades e limitações que todos nós temos quando praticamos exercícios físicos. Para o B4, trabalhar o corpo seria *“expandindo [...] suas percepções sobre si mesmo. Refinando e utilizando seus sentidos”* (CLEMENTE et. al., 2013).

A intervenção do B8 visaria “*criar uma autonomia corporal a esse aluno/atleta, para que esse corpo no futuro possua liberdade/possibilidade de escolha para o desenvolvimento de técnicas e táticas específicas para determinado objetivo*”. Segundo esse ponto de vista, é importante possibilitar ao aluno ou atleta aulas para conseguirem discernir o que eles gostam mais, bem como proporcionar uma base rica para no futuro eles poderem optar por qualquer exercício ou modalidade esportiva que queiram (FREIRE, 2001).

O B6 ainda destaca que não somente a autonomia em praticar esportes, mas também a de pensar criticamente, deve ser inserida nas aulas, a partir de temas geradores.

Quatro dos estudantes admitiram que em suas aulas trabalhariam o corpo de seus alunos com **Diversidade**, tanto de exercícios em aula quanto de temas.

Ao separar o modo como interviria com um atleta e um aluno, o B11 afirma que estimularia o corpo do seu aluno escolar de diversas formas, para o mesmo agregar diferentes conhecimentos e conscientizações motoras variadas. O argumento do B13 é muito próximo, pois ele alega que o corpo pode ser trabalhado de diferentes estilos, “*depende se é de um centro de ginástica, de treinamento funcional de dança. Se trabalharíamos a expressão corporal ou o corpo se tratando de músculos*”. O B14 afirma que existem distintas maneiras do aluno se conhecer melhor.

O B2 inicia sua resposta afirmando que “*trabalharia com a diversidade*”. No relato do desse aluno é possível identificarmos uma diversidade nos temas, como a respeito às diferentes identidades da cultura e a possibilidade dos alunos pensarem criticamente sobre esses temas. Mas na mesma exposição vemos a diversidade associada a narrativas anteriores para “*abranger movimentos que estimulem a diversidade proporcionando seu desenvolvimento integral*”.

Em **Diagnosticar e Planejar**, expõe basicamente os discentes que priorizaram a necessidade de anteriormente conhecer os alunos, compreender seus objetivos para posteriormente intervir ou seja para trabalhar o corpo do seu aluno “*na verdade depende do propósito do meu aluno*”.(B13).

Na fala do B12 isso fica muito claro: “*pensando em desenvolver um trabalho específico com práticas, primeiro faria um mapeamento com a intencionalidade de conhecê-lo e compreender quais os objetivos no qual esta pessoa busca. Em seguida faria o planejamento de acordo com a análise anterior*”. Nesse caso

específico, nos parece esse respondente aponta para apenas o objetivo de uma pessoa. O B9 segue a mesma linha de raciocínio do anterior, pois a preocupação é que no processo o corpo do aluno se adeque aos objetivos e/ou à identidade do aluno/atleta. Assim, o B 9 exemplifica: *“por exemplo, se um atleta de boxe buscasse ter um baixo índice de gordura, direcionaria meus treinamentos nesse sentido e o instruiria quanto à alimentação. Já pensando em um aluno preocupado com sua imagem corporal, simplesmente por motivo estético, eu o ajudaria a sentir-se melhor”*. Fica claro nesse último relato que não está nítida a maneira como o B9 faria com que seu aluno se sentisse melhor, que estratégias ou exercícios utilizaria.

O B10 expõe um outro ponto de vista, pois acredita que é importante conhecer seus alunos ou atletas, *“então, além dos meus objetivos como treinadora ou preparadora física ou professora, devo conhecê-lo, buscar empatia e compreender a forma de ser dele”*.

Problematizar é outra US que extraímos a partir dos relatos dos alunos. Por esse argumento, entendemos pensar criticamente os temas abordados em aula, bem como a própria prática. Mas também é uma US que identifica o que eles querem ensinar para os seus alunos ou atletas para a vida. Podemos encontrar proximidade com a US autonomia dos sujeitos.

O B7 afirma que trabalharia o corpo de seus alunos ou atletas problematizando as injustiças, pois ele também abordaria as diferentes culturas e as distinções entre elas, assim como *“ampliaria a gama de saberes desse meu aluno”*. Na mesma direção, o B5 destaca que traria para as aulas características da cultura que os alunos estão inseridos para que ela fosse problematizada. A partir desse argumento, entendemos que a cultura nesse sentido também pode ser entendida como realidade na qual os alunos estão inseridos, a qual é dialeticamente influenciada pela política, pelos problemas sociais etc. (DAOLIO, 1995).

Por outro lado, o B2 tem um argumento diferente dos anteriores, especificando o tema corpo, pois *“é necessário reconhecer o que é o corpo, acredito que também seja importante problematizar o que esse corpo é, tornar o “normal” algo a ser estranho, apresentar outros corpos, suas culturas, enfim, outros “normais”, a fim de formar em cada corpo o respeito por outros corpos, assim como fazê-lo reconhecer os demais corpos”*. De um modo mais restrito, o B11 expõe que trabalharia o corpo de seu aluno escolar para o mesmo *“agregar diversos conhecimentos e conscientizações motoras variadas”*.

O mesmo B11 também foi alocado para a US **Habilidade nos Movimentos**, pois como anteriormente foi citado, no caso dos alunos ele trabalharia conscientizações motora. No que se refere a habilidades, entendemos as tecnologias corporais que possibilitam a execução de exercícios motores como os esportes. Para Freire (2003), o ensino das habilidades técnicas dos esportes é um dever ser associado com as vivências, num contexto de jogo. Todavia, ambos os participantes dessa US não mencionam como as trabalhariam.

O B6, que anteriormente já havia alegado trabalhar com diversidade, relatou que iria “abranger movimentos que estimulem a diversidade”. Contudo, por mais que a habilidade, ou a técnica, seja trabalhada de diferentes formas, no caso específico dos esportes coletivos, esta não deve ser dissociada da dimensão tática, ou seja, o como fazer não pode estar dissociado do para que fazer (GARGANTA, 1998).

Experiências Vividas é uma US que se associa ao que foi anteriormente posto como objetivo de alguns discentes, como nas unidades de respeito de educação e conhecimento ou a da habilidade. Os termos vivências e experiências estão muito associados às experiências concretas do corpo. Por esse motivo concordamos com Moreira et. al. (2006, p. 140): “[...] o ser humano *não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação.*”.

Como podemos notar, somente dois sujeitos mencionaram a vivência e a experiência. O B12 alega que trabalharia com práticas, enquanto o B8 mostra as propostas deveriam estar “*proporcionando a esse corpo um mínimo máximo possível de vivências e experiências, a fim de criar uma autonomia corporal a esse aluno/atleta*” (CASARIN et. al., 2011).

5.6 APROXIMAÇÕES DAS DUAS REALIDADES PERGUNTA 2

Ao contrário das respostas na pergunta 1, podemos notar a diferença no número de US dos estudantes para a pergunta 2. Acreditamos que não poderia ser de outra maneira, uma vez que são diversas as possibilidades de trabalhar o corpo.

Em ambas as realidades, o fator treinamento foi preponderante. No caso dos estudantes norte-americanos, treinar as capacidades físicas fica evidente no relato dos mesmos, taxando essa US como a de maior índice. No caso brasileiro, apesar do número menor de respondentes, é uma das que tem mais estudantes inseridos.

Podemos afirmar que no caso dos EUA o treinamento ganha destaque maior que no brasileiro.

Ambos diferem em “Cultura” e “Hábito Alimentar”. Somente os brasileiros se importaram em trabalhar a cultura, bem como somente os norte-americanos levam em consideração em seus discursos trabalhar a dieta de seus alunos. Não podemos afirmar que os brasileiros não o fariam, mas em seu discurso não é evidenciada essa possibilidade.

Seis estudantes norte-americanos e quatro brasileiros apontaram o conhecimento, a educação, como importantes no processo de trabalhar o corpo. Assim, podemos crer que o ato pedagógico do profissional de Educação Física não se limita a passar treinamentos, mas deve também oferecer conhecimentos sobre a prática, para que o aluno entenda o que se passa, bem como conhecimentos para a vida (FREIRE, 2001).

As US apontadas pelos estudantes sobre conhecimento sugerem também outra convergência entre norte-americanos e brasileiros, a preocupação com a autonomia do aluno ou atleta, uma vez que os profissionais da Educação Física devem também trabalhar para que os alunos ou atletas possam praticar exercícios físicos ou esporte durante a vida, e não somente na dependência desses profissionais (MOREIRA, 2007).

Convergência também no relato nas unidades de significado “Diagnosticar e Planejar”. Para as duas realidades é uma preocupação o planejamento das aulas e treinos, porém antes disso é essencial conhecer a clientela para definir metas a serem atingidas.

No que diz respeito a trabalhar diferentes dimensões do corpo, podemos notar que quatro estudantes brasileiros responderam que trabalhariam o corpo na sua totalidade, de maneira integral. Já no caso dos estudantes dos EUA, cinco deles relatam que trabalhariam os aspectos mental e espiritual. Em comparação com as US sobre Treinamento, podemos ver que a perspectiva biológica no caso norte-americano é mais apontada, enquanto o mesmo número se repete para os brasileiros. Como se percebe em ambas as realidades, há predominância da perspectiva biológica. O estudo proposto por Gonçalves-Silva (2014), com professores que habitam na experiência da Escola em Tempo Integral, com o intuito de analisar como trabalham o corpo de seus alunos nas aulas de Educação Física, não houve diferença com o que encontramos. Isto é mais uma preocupação, pois na

formação como na atuação ainda há evidências do fator físico em detrimento do existencial.

Sobre o conteúdo das aulas, podemos ver que as US “Habilidades”, no caso norte-americano”, como “Habilidade no Movimento”, convergem. Enquanto cinco norte-americanos apontam esse conteúdo em suas aulas, somente dois brasileiros a levam em consideração trabalhá-las.

Na parte prática, são específicas dos estudantes norte-americanos as US “Motivação e Paixão” e “Feedback e Instrução”. Quatro estudantes apontam que é necessário motivar os alunos e fazê-los se apaixonar, bem como dois apontam a instrução e o feedback na hora de trabalhar o corpo.

Por fim, dois estudantes brasileiros destacam “Experiências Vividas”. Três norte-americanos mencionam o “Esporte e o Jogo” como caminhos para esse fim. Podemos associar ambos os discursos, uma vez que jogo e esporte podem ser considerados vivências. Contudo, são muito poucos os estudantes que levam em consideração essas possibilidades, indo contrário às novas tendências em pedagogia do esporte (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

6. CONSIDERAÇÕES FÍNAIS

Em nosso trabalho, nos preocupamos em compreender o que o corpo é para teóricos da área da Educação Física, bem como perceber o que estudantes do último ano de graduação em Educação Física nos EUA e no Brasil concebem e trabalhariam o corpo de seus alunos ou atletas, uma vez que estão próximos de se formarem e adentrarem no campo profissional da área.

Acreditamos que o objetivo proposto foi atingido, pois as concepções desses estudantes e o que eles valorizariam na sua prática na perspectiva de organizar uma aula e nela trabalhar o corpo, foi identificada em ambas as respostas, apesar de algumas divergências entre os relatos.

Percebemos que tanto os estudantes brasileiros como os norte-americanos, em sua maioria concebem o corpo em um sentido de unidade, porém no momento de relatarem como seria sua maneira de trabalhar o corpo, enfatizam o corpo biológico segmentado como principal fator.

Também observamos que as noções de jogo e pedagogia do esporte foram pouco ou nenhuma vez trabalhados pelos estudantes, o que nos dá a entender que são necessárias mais aproximações e discussões a respeito desses conteúdos e a sua importância para a área

Outro âmbito é entender que as noções de corpo nos estudantes numa perspectiva filosófica se faz necessário na situação atual da formação na área de Educação Física, uma vez que ainda há grandes influências das disciplinas biológicas, o que contribuiu para preponderar o olhar para o corpo enquanto objeto segmentado para ser trabalhado.

Nossa busca em trazer ao debate diferentes maneiras de olhar o corpo e como ele é trabalhando na área é uma tentativa de superação do corpo enquanto objeto, na direção de compreendê-lo como um todo físico, mental, social, espiritual e histórico. Acreditamos que os profissionais que se formam na Educação Física devem conceber o corpo enquanto sua totalidade, não o separando em partes e desprezando umas por outras.

Reconhecemos que há discussões sobre o corpo na área na atualidade, mas por conta dos avanços tecnológicos e descobertas científicas dos últimos anos, é preciso mais, para não correremos o risco de em função das rápidas e significativas mudanças, deixemos de compreender o ser humano mais humano.

Contudo, essa investigação não finaliza as investigações sobre o corpo na formação profissional, mas nos mostra que futuros estudos são necessários, para que o fenômeno corpo possa ser concebido, e trabalhado na Educação Física, contribuindo para uma formação mais humana.

Estudos futuros podem não somente relatar o discurso de estudantes, bem como de profissionais já formados em diferentes momentos da carreira, bem como acompanhar de perto a maneira como o corpo é trabalhado por eles. Talvez assim tenhamos dados mais específicos do que se passa na relação professor e aluno ou atleta numa aula, por exemplo, de Educação Física escolar, treino ou qualquer outra prática pedagógica.

Está lançado o desafio!

REFERÊNCIAS

ARANDA, R.A et al. A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 735-747, out./dez. 2012.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.

BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006b, p. 155- 182.

BENTO, J. O. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEAv Esporte, 2013.

BENTO, J. O. **Desporto: discurso e substância**. Porto: Campo das Letras, 2004.
BENTO, J. O. Do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. (orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006a, p. 12-25.

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

BRACHT, V. Educação Física/Ciências do esporte: que Ciência é Essa?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 111- 118. 1993.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. A religação dos saberes na educação física à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin. In: MOREIRA, W. W.; JUNIOR, M. M.; CHAVES, A. D.; CARBINATTO, M. V. (orgs.) **Ciências do esporte: educação, desempenho e saúde**. Uberaba: UFTM, 2012, p. 11-24.

CASARIN, R. V. et al. Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 133-152, jul/set de 2011.

CASERTANO, G. **Uma introdução à República de Platão**. São Paulo: Paulus, 2011.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CLEMENTE, L. et al. O jogo jogado nas ruas e o aprendizado do futebol: possibilidades de (re)significação do futebol. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 9, p. 297-303, 2013.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, out. 2002.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DAOLIO, J.; RIGONI, A.C.C.; ROBLE, O.J. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 179-193, set./dez. 2012.

DEMO, P. **Metodologia em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCARTES, R. **As paixões da alma**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987 (Os Pensadores).

DESCARTES, R. **Meditação**. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores).
FINK, E. Fenómenos fundamentales de la existencia humana. **Revista Observaciones Filosóficas**, n. 12, p. 1- 285, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história das violências nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo**. 2001. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Autores Associados, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, v. 8, n. 2, p. 79-93, julh./dez. 2012.

- GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006, p. 9- 30.
- GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 19-27, 1998.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GARÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2º ed. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1995, p. 11-25.
- GEBARA, A. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 15º ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.
- GONÇALVES-SILVA, L.L. **Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.
- GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GARÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2º ed. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1995, p. 27-34.
- GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal II: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- GUYTON, A. C.; HALL, J. **Tratado de fisiologia médica**. 15 ed. São Paulo: Editora Elsevier, 2014.
- HILL, M.M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KRETCHMAR, S.; TORRES, C.R. Philosophy of physical activity. In: HOFFMAN, S.J. (Eds) **Introduction to kinesiology: studying physical activity**. 3 ed. USA: Human Kinetics, 2013, p. 135-161.
- KRÖGER, C; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.
- LE BRETON, D. Adeus ao corpo. In: NOVAES, A. (org). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**, São Paulo: Companhia das Letras; 2003. p. 123 – 138.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos jogos desportivos coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 2 p. 236-246, abr./jun. 2009.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em educação física na década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem. 2002.

MEDINA, J. P. S. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 16° ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 141-160.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA et. al. Do corpo a corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. In: RODRIGUES, D. (org.) **Os valores das atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008. p. 127-146.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (org.) **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-36.

MOREIRA, W. W. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da Motricidade Humana para a Educação Física. In: GOLIN, C. H.; PACHECO NETO, M.; MOREIRA, W. W. (orgs.). **Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções**. Dourados: Seriema Indústria Gráfica e Editora Ltda, 2008, p. 79-96.

MOREIRA, W. W.; INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. Esportes, educação física e pensamento científico: contribuições para o humanismo, in: Silva, J. V. P da; Gonçalves-Silva, L. L.; Moreira, W. W. (Orgs) **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. p 17-34.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R; PORTO, E. Técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v.13, n.4, p. 107-114, out./dez. 2005.

MOREIRA, W.W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W.W. (org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 137 -150.

MOREIRA, W.W. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. In: BENTO, J.O., MOREIRA, W.W. (org). **Homo sportivus: o humano no homem**, Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física; 2012. p. 112 -180.

MOREIRA, W.W. Qualidade de vida: como enfrentar esse desafio? In: MOREIRA, W.W. (org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11 -26.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2º ed. Natal: EDUFRRN Editora da UFRN, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2010.

NOVAES, A. A ciência manipula o corpo. In: NOVAES, A. (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 7-14.

ONU. **O Esporte para o Desenvolvimento e a Paz** – Em direção às metas de desenvolvimento do milênio – Relatório da força tarefa entre as agências das nações unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a Paz. Nações Unidas, 2003.

PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, supl. 5, p. 171, set. 2006.

PELLEGRINOTTI, I. L. Performance humana: treinamento e qualidade de vida. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (org). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora Unimep. 2002, p. 191-200.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 15º ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 71-90.

REGIS DE MORAIS, J. F. **Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica**. 5º ed. Campinas: Papyrus, 1988.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

REZENDE, A.M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

RODRIGUES, D. Corpo, técnica e identidade. In: RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008, p. 11-26.

ROUNET, S. P. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, A. (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 37-64.

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Orgs.). **Pedagogia do esporte: contextos e perspectiva**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005, p. 1-23.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Org.). **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 37-70.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 178f. Tese (Doutorado em Educação Física). - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. Pedagogia do esporte: In: BRASIL. Comissão de Especialistas – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: UNB/Cad, 2004, p. 6-52.

SCAGLIA, A.J. **O futebol e as brincadeiras de bola**. São Paulo: Phorte, 2011.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SÉRGIO, M. **Textos insólitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SIGOLI, M. A.; DE ROSE JÚNIOR, D. A história do uso político do esporte. Revista Brasileira da Ciência e Movimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília. v. 12. n. 2. p. 111-119, junho, 2004.

SILVA, A.C.; SILVA, F.A.G.; LÜDORF, S.M.A. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 57-74, abr/jun de 2011.

SIMÕES, R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo: a ciência e a formação profissional em Educação Física**. 1998. 328f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

TONELLO, M.G.M.; PELLEGRINI, A.M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1998.

TUBINO, M, J, G. **Dimensões sociais do esporte**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO 1

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Programa de Mestrado em Educação

Carta de Autorização para Realização de Pesquisa

Ao Prof (a) Dr(a)
Coordenador do Curso de _____.
Universidade.....

Eu, Marcus Vinicius Simões de Campos, aluno regularmente matriculado no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – MG/Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, estou realizando a pesquisa intitulada **“CORPO E ESPORTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFISSIONAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: BRASIL e ESTADOS UNIDOS da AMÉRICA”**.

Esta investigação tem por objetivo compreender os sentidos de corpo e a maneira como ele deve ser trabalhado a partir do relato de alunos do último ano do curso de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América.

Para tal, solicito autorização para aplicar um questionário aos alunos dos últimos semestres do curso de Educação Física. O questionário contém duas perguntas abertas e não haverá ônus nem para a instituição e nem ao discente, sendo que os dados serão sigilosos e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Sem mais, agradeço a atenção e me coloco a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente.

Marcus Vinicius Simões de Campos
Aluno do Programa de Mestrado

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Orientador

Autorização para a Realização de Pesquisa

Eu, _____, declaro estar
ciente da pesquisa que será realizada sobre a compreensão dos sentidos de corpo e a
maneira como ele deve ser trabalhado e autorizo a participação do curso de da
Universidade.....

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da direção

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122, 2º andar, bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba, MG. CEP
 38025-100
 Telefone: (034) 3318 5776 — e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo *Corpo e esporte na formação de professores/profissionais em cursos de graduação em Educação Física: Brasil e Estados Unidos da América*.

O objetivo deste estudo é compreender os sentidos de corpo e a maneira como ele deve ser trabalhado a partir do relato de alunos do último ano do curso de graduação em Educação Física do Brasil e dos Estados Unidos da América, e caso você participe, será necessário responder a um questionário com duas perguntas. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida, porém caso não se sinta à vontade durante o período da coleta dos dados, sua participação no estudo poderá ser interrompida imediatamente. Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento.

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

Eu,

_____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

_____, de _____ de 2016.

 Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura do pesquisador responsável orientador

 Assinatura do pesquisador

Telefone de contato dos pesquisadores (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 55-34- 3318-5776.