

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO NO TEATRO
DA FORMAÇÃO CULTURAL:
AINDA ULISSES?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adriana Nolibos Baccin

Santa Maria, RS, Brasil

2013

CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO NO TEATRO DA FORMAÇÃO CULTURAL: AINDA ULISSES?

Adriana Nolibos Baccin

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Co-orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO NO TEATRO DA
FORMAÇÃO CULTURAL: AINDA ULISSES?**

Elaborada por
Adriana Nolibos Baccin

Como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof. Amarildo Luiz Trevisan, Dr.
(Presidente/Orientador CE/UFSM)**

Prof. João Francisco Magno Ribas, Dr. (Co-Orientador CEFD/UFSM)

Prof. Elenor Kunz, Dr. (UFSC)

Profª Valeska Fortes de Oliveira, Drª (CE/UFSM)

Profª. Adriana da Rocha Maciel, Drª (Suplente - CE/UFSM)

Santa Maria, 15 de julho 2013.

DEDICATÓRIA

*Aos homens da minha vida: meu paizinho, Aluino Taschetto
Baccin (in memoriam), que me ensinou a AMAR e ao meu
filho Guilherme Baccin, que continua me ensinando a
AMAR.*

AGRADECIMENTOS

*Nesses momentos que percebemos o quanto somos rodeados de pessoas “boas”, ou seja, aquelas que além de éticas, estão e/ou estarão sempre que necessário, presentes em nossas vidas. Penso não ser o momento de lembrarmos-nos das pessoas que não contribuem para nosso crescimento (ainda que dê para agradecê-las por nos mostrarem o caminho de como não se construir como **ser-humano**). Mas sim, lembrar daquelas que fazem a vida, de fato, valer a pena. Aquelas que foram/são fundamentais, seja no âmbito profissional, acadêmico e/ou emocional.*

*Inicialmente, devo agradecer ao meu estimado e sábio professor **Amarildo Luiz Trevisan**, por ter “arriscado” a me aceitar como sua orientanda, tendo em vista não me conhecer (conhecia apenas meu trabalho-curriculo/projeto) e mesmo assim, disponibilizou-se a se entregar/dedicar a me proporcionar um aprendizado ímpar de construção acadêmico-profissional. Junto a ele, agradeço ao GPFORMA, em especial ao meu querido colega **André Fagundes** que sempre esteve disposto a fazer com que eu me identificasse com as temáticas discutidas nesse.*

*Aos/às meus/minhas colegas de mestrado, **Anelise, Clairton, Patric, Gabriel e Fernanda**; e em especial ao colega e amigo **Valmir da Silva** que carrega consigo a alegria e a “boa boemia” que também não devem ser largadas no meio do nosso percurso formativo e que sempre esteve junto e disposto a ajudar-me no que fosse preciso. Obrigada por me “aguentarem” e sejam bem-vind@s à minha vida!*

*À minha ex-orientadora de especialização em Educação Física Escolar, professora **Angelita Alice Jaerger**, por me ensinar o que é pesquisa/pesquisar e, conseqüentemente, ter me proporcionado a certeza de que é o caminho que desejo percorrer. No mesmo curso, tive a oportunidade de conhecer meu atual co-orientador, professor **João Francisco Magno Ribas**, acessível, didático, de uma simpatia ímpar e um conhecimento bem aprofundado na área que pesquiso. A ele/a, meu muito obrigada!*

*Aos/às meus/minhas professores/as avaliadores, Prof. Dr. **Elenor Kunz**, um dos maiores pensadores da Educação Física no Brasil e fora dele, e às professoras do PPGE/UFISM, **Valeska Fortes de Oliveira e Adriana da Rocha Maciel**, pelas pessoas/profissionais que são e pela disponibilidade em pensar e contribuir verdadeiramente à minha pesquisa. É uma honra tê-lo/as conosco!*

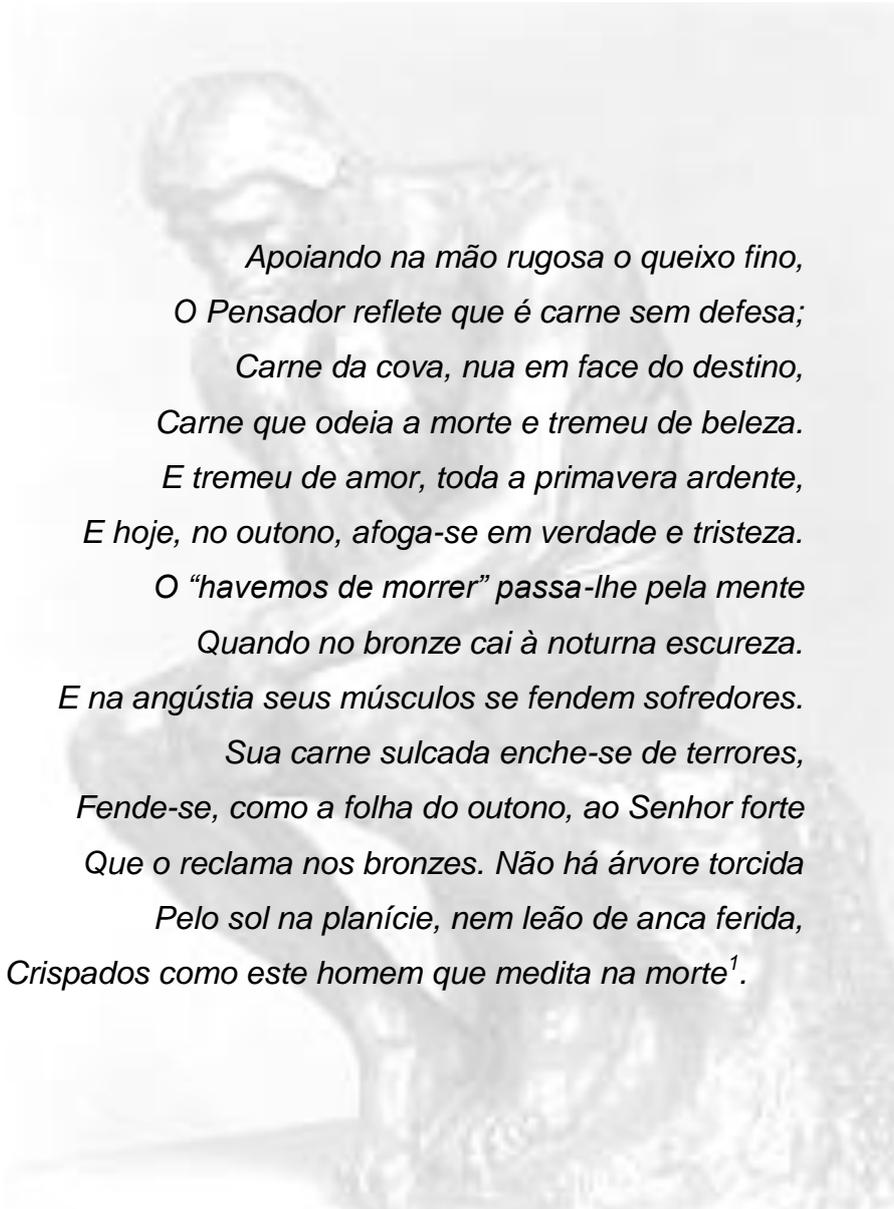
*À professora **Marta de Azeredo Barichello**, por acreditar no meu trabalho, chamar-me para atuar junto ao PRADIME- UFISM/MEC e, conseqüentemente, ter me dado acesso à bolsa na qual sem esta, talvez esse trabalho não estivesse sendo concluído agora. Obrigada!*

*Aos/às meus/minhas **autores/as**, pelo descortinar de conhecimentos e inquietações.*

*Aos **amores** que tive, por terem ajudado a me construir/tornar uma mulher melhor e mais forte. Ao **Toni Ronei Lopes** pela ajuda, discernimento, amizade e companheirismo.*

*À minha irmã, **Alciane Nolibos Baccin**, pela amizade e valorização ao conhecimento, sempre. À **Alviana Baccin dos Santos**, irmã, “segunda mãe” e mãe das minhas três lindas sobrinhas **Ariana, Andressa e Amanda**, por me/nos ensinar o que é amor, o que é crescer em família, o que é solidariedade e o que é justiça.*

*Agradeço enfim, a essa “força” maior que sinto existir, e que para mim, é/vem personificada na forma de **MÃE. Antonia Nolibos Baccin**, obrigada pela vida, pelo amor, pelo apoio incondicional aos estudos e ao meu crescimento. **TE AMO!***



*Apoiando na mão rugosa o queixo fino,
O Pensador reflete que é carne sem defesa;
Carne da cova, nua em face do destino,
Carne que odeia a morte e tremeu de beleza.
E tremeu de amor, toda a primavera ardente,
E hoje, no outono, afoga-se em verdade e tristeza.
O “havemos de morrer” passa-lhe pela mente
Quando no bronze cai à noturna escuridão.
E na angústia seus músculos se fendem sofrendores.
Sua carne sulcada enche-se de terrores,
Fende-se, como a folha do outono, ao Senhor forte
Que o reclama nos bronzes. Não há árvore torcida
Pelo sol na planície, nem leão de anca ferida,
Crispados como este homem que medita na morte¹.*

¹ A conhecida escultura chamada “O Pensador”, do escultor francês Rodin, que representa um homem sentado, meditando, com o queixo apoiado numa das mãos, inspirou, por exemplo, um belo soneto à escritora espanhola Gabriela Mistral, assim traduzido por Manuel Bandeira. Igualmente, sempre me inspira à arte a “mistura” literatura, linguagem acadêmica, música, elementos do teatro, etc.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO NO TEATRO DA FORMAÇÃO CULTURAL: AINDA ULISSSES?

AUTORA: Adriana Nolibos Baccin
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

A presente pesquisa se configura pela discussão sobre a formação cultural do/a professor/a de Educação Física no viés da estética, analisada através de alguns elementos constituintes da formação profissional, tais como o esporte, o espetáculo, a cultura de movimento e a reificação do corpo. Entre os referenciais teóricos que norteiam essa investigação, na questão da estética, está a perspectiva de Theodor Adorno, conforme o diagnóstico que apresenta da sociedade, cujas bases estão presentes até hoje. Esse autor busca investigar aspectos da formação, apontando caminhos que podem ser trilhados na execução das vivências profissionais, bem como suas possíveis limitações que se refletem na prática pedagógica. Além de Adorno, dialogam outros afins da área de Educação Física e/ou a Filosofia, tais como: Zuin, Pucci, Trevisan, Fensterseifer, Bracht, Vaz, Dalbosco, Betti, Kunz, entre outros. Também serão apontados elementos que perpassam a linguagem (vídeo e imagens), a fim de dialogar como os discursos que transitam na sociedade, contribuem para a banalização da formação do/a professor/a de Educação Física e para o enfraquecimento da formação mais ampla. Discutir-se-á, nesse aspecto, a questão metaforizada do “Corpo de Ulisses” para instigar a reflexão de e sobre esse corpo que temos/somos. Para isso, foi adotada a pesquisa bibliográfica, discutida e refletida através da hermenêutica, buscando analisar também alguns artefatos culturais produzidos e reproduzidos na e pela mídia.

Palavras-chave: Formação Cultural. Corpo. Cultura de Movimento. Estética. Educação Física.

ABSTRACT

Master's Thesis
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

BODY, MOVES AND CULTURE AND CULTURAL EDUCATION THEATRE: STILL ULYSSES?

AUTHOR: Adriana Nolibos Baccin
ADVISOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

This research is set by the discussion on the cultural formation of the / a teacher / a Physical Education in aesthetic bias, analyzed through some elements of training, such as sports, entertainment, culture movement and the reification of body. Among the theoretical frameworks that guide this research, the question of aesthetics, is the prospect of Theodor Adorno, as diagnostic features of society, whose bases are present today. This author investigates aspects of training, pointing to paths that can be pinched in the performance of professional experiences as well as their potential limitations are reflected in pedagogical practice. Besides Adorno, dialogue other related area of Physical Education and / or philosophy, such as: Zuin, Pucci, Trevisan, Fensterseifer, Bracht, Vaz, Dalbosco, Betti, Kunz, among others. Also be pointed out that underlie language elements (video and images) in order to talk to the speeches transiting in society, contribute to the trivialization of training / a teacher / a Physical Education and the weakening of the wider formation. Discuss it will, in this respect, the question metaphorically the "Body of Ulysses" to instigate reflection on that body and we have / are. For this, we adopted the literature, discussed and reflected through hermeneutics, trying to analyze also some cultural artifacts produced and reproduced in and by the media.

Keywords: Cultural education. Body. Culture of Movement. Aesthetic. Physical Education.

BASTIDORES

CAMARIM A – Currículo resumido do Curso de Educação Física – Licenciatura (CEFD/UFSM)	99
---	----

SCRIPT

PROSCÊNIO - Notas preliminares e argumento	12
ROTEIRO - Caminhos metodológicos	25
1º ATO: CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA	29
CENÁRIO	29
Cena 1: Corpo e Cultura de Movimento	32
1º Figurino: Da Cultura do Corpo à Reificação do Corpo	33
2º Figurino: Cultura de Movimento	36
Cena 2: Formação do/a Professor/a de Educação Física	38
1º Figurino: O objeto.....	43
2º Figurino: A Espetacularização do Esporte e a Fetichização da Técnica.....	45
3º Figurino: Banalização da profissão de Professor/a de EF X Escolha	50
4º Figurino: Currículo de Formação Inicial e Referenciais Curriculares do RS	55
2º ATO: TEORIA CRÍTICA E FORMAÇÃO CULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.....	62
CENÁRIO	62
Cena 1: Teoria Crítica e Educação.....	63
1º Figurino: Teoria Crítica do Esporte e Educação Física	67
Cena 2: Estética.....	69
1º Figurino: Corpo, Estética e a construção do/a professor/a de Educação Física ..	71
Cena 3: Formação Cultural.....	75
1º Figurino: Da Indústria Cultural à Sociedade do Espetáculo	79
3º ATO: CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR ESTÉTICO DA FORMAÇÃO CULTURAL À FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA	82
CENÁRIO – Ainda Ulisses?	82
CENA FINAL – O DESFECHO	83
FICHA TÉCNICA	90
BASTIDORES.....	99

PROSCÊNIO¹ - Notas preliminares e argumento

“Nos casos que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu, assim, que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO).

Na década de 80, o debate sobre "o que é Educação Física" foi intenso, pois, liberta da hegemonia militar e médica, sob os ventos do processo de redemocratização do país, novos fundamentos e propostas pedagógicas ocuparam espaços e agitaram as mentes nesse campo, compondo os “Movimentos Renovadores da Educação Física”, na tentativa de atribuir novos rumos a essa área do saber. A crítica à tradição enfatizou a necessidade de uma elaboração conceitual acerca das vivências de movimento. Dentre esses desdobramentos citamos a organização de um programa mínimo, elencado por Kunz (2001) e a elaboração sistemática e progressiva dos temas/conteúdos da Educação Física.

Betti (1996) aponta a existência nessa época de um “esforço pela redescoberta da Educação Física”. Segundo o autor, tem-se nesse período, a ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, respeitando os autores aqui citados, "cultura de movimento"²) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia. O esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens), e objetos de conhecimento amplamente divulgados ao grande público.

¹ Por uma das minhas formações ser em Teatro, justifico o uso das metáforas, nos títulos, como linguagem “cênica” para a escrita desse trabalho. Por isso farei o percurso como um **roteiro de teatro**, usando a “**primeira pessoa do singular**” em todo texto, pois mencionarei as minhas experiências. Acreditamos assim, (eu e meus orientadores - orientador e co-orientador) que seria melhor seguir a mesma linguagem até o final. Trato então como “proscênio” a **introdução e justificativa**, já que proscênio é a parte que fica à frente do palco, junto à ribalta.

² Refere-se às diversas nomenclaturas que se conceituam o conhecimento na área da Educação Física. Tomamos como exemplo as citações usadas pelos mesmos autores: **Cultura física** (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992); **Cultura corporal** (COLETIVO DE AUTORES*, 1992; BRACHT, 1992); **Cultura de movimento** (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992); **Cultura corporal de movimento** (BETTI, 1994, 1996). * Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Desde minha graduação, sinto-me inquieta com algumas questões que permeiam o sentido da minha formação. A Educação Física é minha primeira área de formação³ e onde percebo a existência de inúmeras críticas, em função do que historicamente vem sendo construído em meio à atuação profissional do professor. Discutirei então, a importância da formação cultural sob o viés da estética, junto à Cultura de Movimento, visando um processo emancipatório, pensando algumas questões tal como: *Como trazer o “se-movimentar” a um esclarecimento que o torne “compreender-o-mundo-pelo-agir”?* Tal questão já era levantada por KUNZ (1999) e ainda hoje nos rodeia. Então, tencionarei essa e outras, usando a metáfora de Ulisses, utilizada por Adorno & Horkheimer, na Dialética do Esclarecimento, que o aponta como um protótipo da realidade e um subproduto da racionalidade instrumental. Utilizarei essa metáfora para discutir o corpo como rendimento e produção para entender melhor alguns elementos que permeiam a formação do/a professor/a de Educação Física.

Como falarei em formação cultural (*Bildung*), procuro compreendê-la a partir do que salienta Trevisan (2002 p. 28), quando aduz, corroborando com Gadamer (1996) que *Bildung* vem do “radical *bild*”, que “contempla, ao mesmo tempo, a ideia de imagem imitada e modelo por imitar”. Essa perspectiva relacionada à origem do termo auxilia a entender o processo de formação cultural como um jogo mimético e lúdico entre um ideal imaginado de homem/mulher, uma imagem projetada no horizonte, como um modelo, e o que efetivamente se consegue materializar ou concretizar desse ideal na prática cotidiana. Nesse sentido, o discurso da formação cultural corresponde à secularização do discurso bíblico, segundo o qual Deus é a perfeição, enquanto os seres humanos são a sua imagem e semelhança. No entanto, se a formação cultural se constitui na elevação do discurso religioso ao plano da racionalidade, a indústria cultural vai promover a banalização desse processo, ao propor no horizonte a cópia mimética do recalque da formação, ou seja, o indivíduo danificado. Por isso, contemplo a discussão da **estética**⁴, nesse

³ Licenciatura em Educação Física como primeira formação, em 2001 e posteriormente, cursos de Teatro e de Direção Teatral, bem como, dez anos de atuações nas duas áreas. Especialização em Educação Física Escolar e atualmente, mestranda, membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação PPGE/CE/UFMS, sob a coordenação do Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan.

⁴ Estética, segundo o dicionário de Filosofia e das Ciências Humanas (item 4 – hist. p. 205), a) o termo é introduzido pelo metafísico A.G. Baumgarten (*Aesthetica*, 1750) no sentido geral de uma

trabalho, seguindo o raciocínio que distingue o plano da formação, enquanto elevação do conceito, e o plano da banalização produzido pela apropriação superficial da indústria que domina os aparatos de comunicação e informação na atualidade. Conforme Abbagnano (2000, p. 367), o termo **estética** designa “a ciência (filosófica) da arte e do belo”, que recebeu diversas interpretações em cada época. Este termo, entretanto, será usado aqui, dialogando entre a perspectiva filosófica e também no seu sentido usual, cotidiano, mais comum, relacionando assim à beleza, à plástica e à aparência. A **estética com poder emancipador**, segundo Trevisan (2000), “torna-se possível ao considerar a necessidade de redenção das esperanças com relação ao futuro, contido nas memórias do passado” (p. 28). O autor fala que a *mimesis* atual se configura como uma “imitação desfigurada” (p. 97), dialogando assim, junto a Adorno e Horkheimer, que ironizam o trabalho da semiformação da cultura. Alegam que a tragédia seria uma peça chave que revelaria a essência do mundo e da vida, a sua finitude e não uma fórmula abstrata. A experiência estética do trágico fica bloqueada pela indústria cultural ao “**prometer um mundo sedutor permeado de facilidades**” (p. 103; grifos da autora).

Terei a audácia nessa pesquisa, de elaborá-la em forma de um roteiro de teatro, uma peça. Não para “fugir de padrões”, mas sim, para procurar alternativas de escritas e como atrativo de leituras para aqueles/as que se aventurarem a lê-la, porém serão elencados apenas nos títulos e subtítulos dessa dissertação. Farei isso, referindo-me ao teatro também por ser uma metáfora à formação cultural que permeia a Educação Física (exposta no título). Quando falo em “**o teatro da formação cultural**” sugiro que essa formação não esteja de fato, permeando nossa realidade, ou seja, é “um faz de conta” que se é trabalhado, discutido, vivenciado.

ciência do conhecimento sensível, compreendendo o do belo; b) Kant utiliza o termo estética, no seu sentido mais geral, em *Crítica da Razão Pura*: a estética transcendental é o estudo das formas a priori de todo conhecimento sensível. Mas no próprio Kant, o termo restringe-se sobre as considerações sobre o belo na *Crítica da Faculdade de Julgar*. O juízo estético incide tanto sobre o belo natural quanto ao belo artístico. Distinguindo o belo do agradável. Kant preserva a universalidade do juízo estético, se bem que renunciamos a definir as regras racionais de apreciação e de produção do belo. O belo é o que agrada universalmente sem conceito. c) no século XI, apesar da crítica Kantiana, a estética é ainda definida como a ciência normativa que teria como princípio a ideia do belo. d) a *Estética* de Hegel, (curso de 1818 a 1829) incide somente sobre o belo artístico, pertencendo essencialmente à filosofia do espírito. Ela estabelece, por um lado, uma dialética das artes em si mesmas e na relação com religião e filosofia, e por outro lado, um sistema dialético das artes na sua evolução sócio-histórica.

Dessa forma, como supracitado, tendo o Teatro como meu segundo palco, não poderia deixá-lo de fora. Logo, peço a permissão aos/às leitores/as para desassossegar-lhes os olhos, pois como procedo das artes, condicionei o olhar para a estética e **convido-os a lerem e pensarem a formação cultural do ponto de vista estético**. Contudo, essa metáfora de um roteiro de peça de teatro, terá como intuito, dialogar com os/as leitores/as, colocando em pauta cada conflito (problematização) e troca de figurino (subcapítulos) que acontecem nas cenas (capítulos) do espetáculo.

Sinto então a necessidade de elencar à discussão “cenas” (capítulos), (que como em qualquer outro roteiro poderiam ser trazidas várias outras), pois são os elementos constituintes dessa atuação. Tal atuação está banalizada por repetidas personagens (papel dos professores/as) nos quais atuam, muitas vezes, sem comprometimento com o roteiro (currículo/formação) no qual os constitui como professor/a. Nesse sentido, professores/as que têm uma trajetória cheia de conflitos, que já se deparam com várias plateias (alunos/as), no momento de sua atuação, sentem-se, em alguns momentos, desacreditados em frente a uma luta que parece solitária (quando há), pois o festival (escola e sociedade) já nos tem, muitas vezes, como os atores “rola bola” da educação.

Em alguns momentos da minha atuação, deparei-me com colegas que diziam não ser meu local o camarim (sala dos professores/as), pois meu papel naquele enredo era **apenas** de professora de Educação Física. Logo, o camarim que deveria ser o meu, era então, o que guardávamos as bolas e os outros materiais usados nas aulas de Educação Física e nos momentos de recreio (com menos visibilidade e sem identificação com o papel de educador/a). Sobre essas questões, além de algumas discussões, trarei um vídeo posteriormente, retirado do *youtube*, que ilustra esse descrédito em forma de piada que foi levada por um *stand up* em um programa da TV Aberta, em 2006. Confrontante a isso, há momentos em que os professores de Educação Física são os/as atores/atrizes que mais se destacam na escola e na comunidade escolar, seja por engajamento com alunos/as ou envolvimento com a situação pontual da comunidade escolar.

Apresentarei também, discussões sobre a reificação do corpo, a espetacularização do esporte, a fetichização da técnica, a valorização do belo como

imagem que forma/deforma os atores físicos. Nesse caminho, descortinarei a seguinte questão: *que contribuições a formação cultural pode apontar ao/à professor/a de Educação Física, em relação à construção do conhecimento relacionado à cultura de movimento, ao cuidado com o corpo e à formação estética de nossos/as alunos/as, afim de buscar maior esclarecimento e emancipação?*

Em relação à espetacularização do esporte e à fetichização da técnica, e/ou do corpo, Adorno (1986 p. 39) diz que a “fetichização das relações sociais e a reificação das consciências (...), ao julgarem os outros como coisas, disfarçam a sua própria coisificação”. Elencarei então, além de uma imagem, elementos que vertem dessa ligação que torna a Educação Física quase indissociável do/ao esporte e em outros momentos, do cuidar do corpo e da construção e reafirmação da instrumentalização da técnica. Para Oliveira (2001 p. 141) a mídia, os professores da área, alguns órgãos de representação e até mesmo o MEC, reivindicam uma maior e melhor organização da Educação Física escolar – leia-se esporte – “a fim de dotarmos o esporte brasileiro de uma ‘base’ dupla e segura de formação e desenvolvimento de atletas olímpicos”. Sabe-se que o esporte é sim e deve ser conteúdo a ser trabalhado, pois fora historicamente construído ao longo da nossa vida. Porém, discutir **apenas** o esporte (e aqui ainda refere-se somente a uma ou duas modalidades esportivas coletivas) às aulas de Educação Física é no mínimo limitante, pois se deixa de proporcionar um aprendizado amplo que ao trabalhar todo o legado da cultura de movimento, pode-se ser construído junto aos/às alunos/as.

Quanto à técnica, muitos professores/as exigem **apenas** esta de seus/as alunos/as e não consideram as diferentes realidades e necessidades que se tem, ignorando assim, as particularidades e diferenças entre eles/as, focando apenas no caráter disciplinador, que dentro do que acredito, caminha num sentido inverso à formação cultural. Vaz (2007/2008, p.08) remete a um pequeno texto de Horkheimer e Adorno de 1997, presente na *Dialética do Esclarecimento*, no qual falam da possibilidade “de uma leitura meta-histórica a partir da dimensão corporal e dos processos que vitimam e dilaceram, configurando o que chamam – cruzando Freud e Marx por meio de Nietzsche – um *amor-ódio* pelo corpo”.

Em outro momento, discutirei a reificação do corpo e a valorização do belo como imagem formadora, bem como, uma imagem trazida da mídia (que também

poderia ser várias outras) e que incomodam/desacomodam enquanto educadores/as preocupados com educação, formação, emancipação, desenvolvimento e construção de práticas corporais da cultura de movimento, e não **apenas** a preocupação voltada à estética, no seu sentido que vai ao encontro da indústria cultural e sim, com a estética interna, que dignifique o sentido e a construção do corpo. Essas imagens fortalecem, criam e reproduzem o valor que compactua com o mercado, com a reificação. Não indo, dessa forma, no sentido da formação humana e valorização do ser e do sentir, mas do consumo de produtos e do próprio corpo.

Também discutirei a questão do corpo e da formação cultural no capítulo final dialogando com Guiraldelli Jr., como já dito, no livro "*O Corpo de Ulisses*", no qual procurarei construir mais possibilidades formativas no sentido tratado no texto. Confrontante a isso, em discussão com nossos autores, serão pensados para uma possível altercação, as possibilidades da cultura de movimento, investigando que contribuições a Formação Cultural, sob o viés da estética, pode fornecer à formação em Educação Física (Licenciatura Plena).

Esse então será o foco principal. Muito do que penso/reflito, perpassou minhas atuações profissionais e hoje são elementos principais das minhas inquietações, e muitas vezes, revolta com essa formação que está posta, construída e reafirmada com as atuações e discursos que permeiam e se consolidam erroneamente na sociedade.

De tal modo, o presente trabalho não procura apenas encontrar respostas, mas, principalmente, refletir sobre que/quais contribuições a formação cultural, na dimensão estético-expressiva, a partir das contribuições de Adorno, da Teoria Crítica, pode vir a acrescentar, junto à formação dos/as professores/as de Educação Física, à construção do conhecimento relativo à cultura de movimento, sobre os cuidados com o corpo e sobre a formação estética dos nossos/as alunos/as. Juntamente a isso, procurar pressupor possíveis contributos teóricos, no que diz respeito às mudanças dessas atuações, para que esse trabalho possa assim, colaborar de alguma forma, tencionando esses elementos já citados, que muitas vezes são deixados adormecidos, abafados e "esquecidos". Objetivo também que, com a exposição desses, discuta-se, repense-se e que principalmente (me)

transforme no momento das atuações, buscando assim, esclarecimento e - porque não dizer? - maioria em relação a essa área de formação.

Nesse percurso, sabe-se que um dos problemas centrais da Educação é o da transmissão/reconstrução da Cultura, a que a Escola não poderá ficar indiferente. Garcia e Lemos (2003) alegam que essa transmissão cultural tem a ver com o passado e com o futuro: “tem que ver com o passado porque deve respeitar o complexo de tradições constituintes de cada povo”. Falam também que “tem que ver com o futuro porque deve responder ao complexo de aspirações que igualmente constitui, no momento, cada povo” (0.38). Pois cada sociedade, cada época, cada região assumem características culturais, cabendo à Escola a obrigação de configurar esses valores tradicionais e prospectivos, para, a partir daí, intervir junto aos/às alunos/as.

Entendendo as instituições educacionais como um local que se intervém junto aos/às alunos/as, foi/é um grande desafio apresentar uma discussão na qual intentarei a questão da formação cultural, do corpo e da cultura de movimento a fim de pensar, com o olhar da Teoria Crítica, pautada nas ideias de Adorno, como esses elementos (capítulos, conceitos e subcapítulos) transitam, contribuindo na e para a formação dos/as professores/as de Educação Física (EF).

Nesse contexto, falando de uma EF preocupada com a questão estética, percebo o poder que a cultura investe e marca nos corpos da atualidade. Soares (1998, 2001 e 2006) diz que educar o corpo não é apenas construir variadas pedagogias destinadas a ele, a partir da influência dos conhecimentos e do momento histórico, mas é também a presença da negação de certas formas de movimento e culturas corporais e conseqüentemente, a imposição de outras, restringindo de maneira bruta, as experiências dos indivíduos.

Afirma-se desse modo, que ao trabalhar o corpo⁵ sem discuti-lo junto aos/às alunos/as, pode-se permitir que fossem reafirmados outros discursos que são

⁵ Corpo, segundo o Dicionário de Filosofia e das Ciências Humanas, (item 3 *Fenom. Exist.*) distinção quanto ao corpo humano, do *corpo-objeto*, que só admite entre as suas partes ou entre si mesmo e outros objetos relações exteriores e mecânicas e tal como ele, é estudado pelo fisiologista, o médico, etc. E o *corpo-próprio* ou corpo-sujeito, quer dizer o meu corpo, como entro da minha existência, como capacidade de ao mesmo tempo agir e perceber e como meio do sujeito de inserção no mundo, **sinônimo de corporeidade** (p. 124; grifo da autora).

ditados pela mídia e pela indústria cultural. Pois parece haver um poderoso macro discurso do poder da eterna juventude e beleza, tecido nas entranhas da sociedade, e que se faz presente de forma arrebatadora (LÜDORF, 2009). A autora pensa o corpo⁶ como talvez sendo um dos mais fortes vetores da construção da identidade no mundo contemporâneo. A educação geral, nas suas mais diferentes manifestações, em si já contribui para inscrever significados e valores no/ao corpo.

O corpo não é mais uma argila moldada à vontade pela cultura física e os cuidados de beleza (VIGARELLO, 2006). O corpo não é mais dado como algo posto, pronto. Soares (2001) corrobora dizendo ser este exaustivamente falado, invadido, investigado e ressignificado.

Nesse mesmo caminho, Le Breton (2002) narra que, ao mudar o corpo, pretende-se mudar a vida, modificar os sentimentos de identidade. As fronteiras desses corpos, que são simultaneamente os limites de identidades de si, despedaçam-se e semeiam a confusão (...). O corpo é hoje, um desafio político importante, é o analista fundamental de nossas sociedades contemporâneas.

Importante salientar que esses autores trabalham e pensam o corpo como acredito, pois não é algo pronto, como a mídia e a indústria cultural ditam, mas sim, mutável e (re) construído a todo o momento, influenciando diretamente no modo de pensar e agir dos indivíduos. Vaz (2008) comenta que o corpo é

por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas paixões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole (p.3).

⁶ Tratarei de “corpo” aqui, como sendo o todo do indivíduo, ou seja, não falarei de dicotomias que ao longo dos anos permearam nossa formação (corpo-alma; corpo-mente; biológico-cultural). Faremos como nos remete Daolio (2001) ao dizer que o corpo representa justamente a indissociabilidade entre natureza e cultura.

Assim sendo, ao falar em corpo, não poderia então, deixar de discutir como esse corpo é trabalhado/educado nas nossas cenas (aulas) de Educação Física (EF). Até que ponto os/as professores/as de EF caminham ao encontro de uma formação mais ampla? Até que ponto, ao apenas reproduzir técnicas e repetições mecânicas do saber-fazer, contribuem para o que Adorno chama de semiformação?

Pensando então, nesse corpo, como deveria ser trabalhado na Educação Física Escolar (EFE), através de atividades, jogos, do movimento, da expressão, também pode ser um momento para a construção da cultura de movimento *de e sobre* esse corpo. A forma pela qual se educam os corpos, a metodologia usada, também esclarece determinados procedimentos que se referem aos cuidados com o corpo. Em contrapartida, as substituições das aulas de EF por outras práticas corporais (ensaio de “marcha” para desfiles do dia 7 de setembro, por exemplo), com outros sentidos que não o da formação escolar “faz eclipsar a preocupação formativa da escolarização, reduzindo o ensino dos esportes à mera prática e reforçando dois impasses que as aulas de EF enfrentam” (VAZ, ALBINO & TORRI, 2007). Esses mesmos autores falam que um dos impasses é transformar a riqueza de elementos culturais importantes como o esporte, em **apenas** práticas de adestramento corporal, celebração da dor e fomento de preconceitos variados (de gênero, de raça, etc). O segundo impasse seria o de reproduzir a ideia de que o esporte praticado com fins **apenas** competitivos seria superior àqueles das aulas de EF, uma vez que nessas o conteúdo é esvaziado em favor da mera ocupação de tempo, como os/as próprios/as alunos/as afirmam.

As práticas competitivas, como alega Oliveira (2000 p. 23) reduzem toda possibilidade formativa das práticas corporais desenvolvidas ao longo da história. A afirmação do narcisismo (condição de vencedores) “propiciada por essa forma de conceber a EFE tem, conseqüentemente, infirmado o corpo livre, uma vez que o apreende como dominação da natureza que nega aquele”. Tem negado como fala o autor, a possibilidade de **sentirmos com todos os sentidos**.

Os/as professores/as das práticas corporais escolares, ao reivindicar o prazer do/a aluno/a como justificativa para a competição, atuam no campo de uma “mentira manifesta”. Ou seja, atuam no campo da dissimulação. No outro extremo, preciso falar e reconhecer que há a **resistência** a esse estado de coisas que emerge do

próprio cotidiano escolar. Ainda Oliveira (2000) questiona se o esvaziamento das aulas de EF não seria uma das práticas possíveis de resistência, fala ainda que apesar do esforço despendido pela educação na reificação e conformação do indivíduo, todos nós sabemos que há também, sujeitos (plateia) capazes de alguma autonomia e resistência. Essa plateia acaba por desenvolver sua sensibilidade como potência capaz de inseri-la *criticamente* na realidade.

Essa sensibilidade indica a possibilidade de o indivíduo diferenciar-se do outro reconhecendo-o como diferente, a ser respeitado. Ela não implica, basicamente, em práticas de dominação e submissão do outro diferente. Daí o princípio da competição perpetuar de forma dissimulada a pseudoformação. E essa se manifesta como um bloqueio da experiência que emperra o desenvolvimento autônomo do indivíduo e sua relação com o outro. Estamos diante de uma opção muito clara: ou privilegiamos a força e a violência, substrato de práticas corporais competitivas, ou privilegiamos a delicadeza e a sensibilidade (OLIVEIRA, 2000, p. 23 e 24).

Nesse caminho, traçarei a discussão relacionada ao esporte, ao trabalho do corpo, do movimento e a essa formação de educadores/as físicos, tencionando o tipo de instrumentalização, ou seja, é só um saber-fazer? A instrumentalização do **apenas** saber-fazer é, infelizmente, a característica básica das aulas de EF, que não forma, mas deforma. Por que não trazer a **sensibilidade**⁷ como elemento formativo? Trevisan (2000) aponta que “educar para a sensibilidade é o verdadeiro compromisso de uma educação pós-Auschwitz, para que sejam removidas as condições de retrocesso à barbárie dos campos de concentração da segunda guerra” (p.110).

Procurarei também elencar para o presente espetáculo, subsídios emancipatórios do conhecimento corporal de movimento para uma possibilidade de

⁷ Em Kant, no termo Sensibilidade (*Sinnlichkeit*), “torna-se necessário distinguir a capacidade (a receptividade) as representações dos objetos através de maneira como nos afetam e que fornece as *intuições empíricas* ou sensíveis que constituem a *sensação* ou *matéria* do fenômeno e, por outro lado, a forma ou as *intuições puras* da sensibilidade que ordenam essa matéria, isto é as formas que *a priori* do conhecimento através dos sentidos, a saber, o espaço e o tempo”. (...) “A sensibilidade foi durante muito tempo considerada como o critério que distinguia o corpo organizado, a vida, da matéria dita inanimada”. (...) “Na literatura e nas artes, designa-se o lugar e a forma que toma a expressão dos sentimentos e das emoções segundo as épocas, os estilos e/ou os artistas (...) (LEFRANE, 2005, p. 575, 576).

crescimento reflexivo e crítico. É preocupante a **pobreza cultural** das aulas de EF, como falam os autores (VAZ, 2001, 2003; OLIVEIRA, 2000), a maneira como estão sendo administradas as nossas aulas só podem servir à reificação, à dominação, à ausência de consciência, pois apenas atende-se a educação do movimento, pelo movimento, para o movimento, através do movimento, como se os sujeitos fossem incapazes de manifestar sua liberdade de **construção** de movimentos corporais. E sendo a linguagem corporal aprisionada, certamente o pensamento será impedido de se desenvolver livremente. O pensamento é, sobretudo, negação, resistência contra o que lhe é imposto, pois, as formas do pensamento tendem a algo mais do que o meramente existente, o meramente dado (ADORNO, 1998).

Concomitantemente, para descortinar esse trabalho, utilizarei a Hermenêutica para auxiliar na interpretação e compreensão do que proponho, pois como expõe Gadamer (2008), não há como sairmos do mundo para compreendê-lo e, no momento que o interpretamos algo, fazemos a partir do encontro com a tradição da qual procedemos, pois o fato de estarmos na tradição não restringe nossa liberdade do conhecer, “antes é o que a torna possível” (p. 471). Procurei perceber, assim, que contribuições a formação cultural pode acrescentar aos/às professores/as de Educação Física, em relação à construção do conhecimento sobre a cultura de movimento, dos cuidados com o corpo e da formação estética, analisando imagens (fotos) e discursos (*stand up*), bem como o currículo de formação inicial e os referenciais curriculares como norteadores da atuação profissional.

Apresentarei aqui, a **Formação Cultural**, de acordo com o que Adorno já expunha na década de 60, como uma crise na Formação Cultural. Formação esta na qual Kunz⁸ fala que “embora proposta pelo sistema educacional, vai muito além, melhor dizendo, a Educação sempre teve o compromisso de não apenas formar cidadãos para o mundo do trabalho, mas pessoas com capacidade de autonomia e crítica” (p.3).

Nesse caminho, acredito ser de suma importância preocuparmos-nos com uma **formação que vise cidadãos emancipados**, que desenvolvam uma “cultura

⁸ Retirado do texto “Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: O Fenômeno da Hiperprodutividade e Formação Cultural” – Elenor Kunz. Texto recebido online, s/d.

abrangente e de forma não apenas superficial”, que consigam “ver além das aparências e entender as complexas relações socioculturais de toda trama da existência humana” (id. Ibidem). É então, a partir daí que traçarei essa investigação, esse espetáculo.

Assim, a presente dissertação está estruturada em três atos (capítulos). No primeiro, denominado “Corpo e a Cultura de movimento na Formação do/a Professor/a de Educação Física”, no qual trarei, além do cenário (contexto), duas cenas (subcapítulos): **Corpo e Cultura de Movimento** como a primeira; tendo como trocas de figurino (subitens): da cultura do corpo à reificação do corpo; e a cultura de movimento. Como segunda cena, apresento **Formação do/a Professor/a de Educação Física**, com três trocas de figurino: o objeto; a espetacularização do esporte e a fetichização da técnica e banalização do/a professor/a de educação física x liderança.

No segundo ato, “Teoria Crítica e Formação Cultural na perspectiva da Educação”, descortino três cenas: **Teoria Crítica e Educação**, com cenário e uma troca de figurino: Teoria Crítica do Esporte e Educação Física. Na cena dois, **Estética**, com seu cenário e também uma troca de figurino: Corpo, estética e a construção do/a professor/a de Educação Física; E na terceira cena, **Formação Cultural**, apresento o cenário e aponto duas trocas de figurinos: Da indústria Cultural à Sociedade do Espetáculo; e Formação Cultural e Educação Física.

No terceiro ato, reflito sobre as possíveis “Contribuições da formação cultural sob o olhar estético à formação do/a professor/a de Educação Física”, com seu cenário e, conseqüentemente, a cena final, na qual se apresenta como o desfecho desse espetáculo localizado no tempo e lugar que está sendo construído, pois certamente ter-se-ão, já ao término desse, várias outras possibilidades surgindo e sendo discutidas com nossos/as atores/atrizes.

A partir da temática proposta, dá-se então, o **primeiro sinal⁹- o conflito maior do nosso espetáculo:**

⁹ Questão problematizadora da dissertação.

Que contribuições a formação cultural pode oportunizar à formação dos/as professores/as de Educação Física, em relação à construção do conhecimento sobre cultura de movimento, cuidados com o corpo e sobre a formação estética dos/as professores/as?

Enquanto se reflete sobre possíveis cenas que enfrentarão os atores/professores, ouve-se o **segundo sinal**¹⁰ - **a questão e ser descortinada:**

Investigar, à luz da Teoria Crítica de Adorno, que contribuições a formação cultural pode apontar à formação dos/as professores/as de Educação Física, em relação à construção do conhecimento sobre cultura de movimento, cuidados com o corpo e sobre formação estética dos/as professores/as.

Como de praxe, não se começa um espetáculo, sem dar o **terceiro Sinal**,¹¹ buscando:

Pesquisar teoricamente a cultura de movimento, o corpo e suas construções e como vem sendo contemplados na formação estética do/a professor/a de educação física. E as duas questões subsidiárias:

Analisar as considerações teóricas de autores da Teoria Crítica, principalmente Adorno no que tange a Formação Cultural e a Educação;

Apresentar e refletir acerca das possibilidades formativas a partir de um pensar sobre as possíveis contribuições que a Formação Cultural pode trazer à formação dos/as professores/as de Educação Física, em relação à cultura do movimento, aos cuidados com o corpo e à formação estética desses/as.

¹⁰ Objetivo Geral da Dissertação.

¹¹ Objetivos Específicos.

O Espetáculo...

ROTEIRO¹² - Caminhos metodológicos

O roteiro exposto é, basicamente, a leitura e interpretação de suportes teóricos (leitura de imagens, de discursos e de currículo) a fim de compreender melhor os fatos que transitam na nossa formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza a Hermenêutica para compreender melhor os fatos colocados em questão. A tarefa da hermenêutica é compreender e explicar o(s) sentido(s) de um texto. Ricoeur propõe a interpretação hermenêutica como uma dialética entre a compreensão e a explicação, que leva a uma superação da intenção do autor pelo sentido do texto. (BETTI, 1999, p.74).

Göergen (2010, p. XII), no prefácio do livro de Flickinger, *A Caminho de uma Pedagogia Hermenêutica*, aponta que “enquanto a razão moderna privilegia e valoriza só o que vê, a hermenêutica quer alcançar pela interpretação aquilo que fica oculto ao olhar objetivante”. Contribui também ao alegar que Gadamer desenvolveu a hermenêutica filosófica¹³ como “crítica à ideia de homem como sujeito dominador da história, contrapondo-lhe a ideia do homem sujeito à história e, em especial, à linguagem” (p. XIII).

¹² Metodologia.

¹³ Falo em “Hermenêutica filosófica” e não em “Filosofia hermenêutica”, de acordo com a compreensão exposta por Martin Heidegger. Hans-Georg Gadamer explica que, “o contraponto à experiência da época, já que adscrive à **hermenêutica o ser sujeito da expressão**, juntando-lhe, na predicação, o adjetivo “filosófica”. (FLICKINGER, 2010, p. 55). O autor ainda faz algumas considerações: a primeira, de que o “*pensum* propriamente dito da hermenêutica filosófica seria aquele de denunciar e desvelar a falsa soberania do conceito”. O segundo, seria que o “questionamento hermenêutico não pretende subsumir nossas experiências aos parâmetros pressupostos de uma lógica determinadora”. Como terceiro, entende-se que o autor traz a hermenêutica filosófica como “uma concepção de saber que se desdobra na liça entre várias linguagens; prepara-nos, portanto, para a disputa quanto à pretensa autenticidade de sentido por cada uma delas e no seu confronto”. Como uma quarta observação, tem-se a hermenêutica como arte da interpretação. “A verdadeira hermenêutica consiste, portanto, na redescoberta dessa tradição de pensamento, a qual confia mais na experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro como tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual” (p. 56, 57,58).

Como tal, o homem precisa reconhecer-se parte da história e da linguagem, os verdadeiros elementos constituintes de seu próprio ser. Objetivar e manipular instrumentalmente a história e a linguagem ultrapassam, portanto, os limites do próprio ser humano. Em sentido oposto, ir ao encontro da história e da linguagem significa para o ser humano ir ao encontro de si mesmo. O mundo e a linguagem abrigam os seres humanos que, limitados e diferentes entre si, podem aproximar-se pela experiência dialógica na qual se manifestam as precariedades e as possibilidades de cada um. (Idem, *ibidem*).

O mesmo autor afirma, como formula Gadamer, a hermenêutica suspeita das filosofias que confiam na legitimação do saber que tem como base conceitos fixos e objetivos. A hermenêutica então se encontra no caminho de sentidos novos, que a exemplo dos anteriores, não serão desvendados por inteiro. Dedicar-se-á à interpretação que não chegará à afirmação de verdades indiscutíveis.

Para Ricoeur (1988, p. 43), “a hermenêutica começa onde o diálogo acaba”. Esta autonomia do texto tem uma consequência importante: “a de que o distanciamento não é algo acrescentado à metodologia, mas é constitutivo do fenômeno do texto como escrita, e ao mesmo tempo é a condição da interpretação”. Assim, para esclarecer o caminho de produção, as reflexões serão abordadas de acordo com os pressupostos hermenêuticos, enfatizando as contribuições do pensamento crítico à formação docente.

Deste modo, ao empenhar esforços no sentido de uma hermenêutica da formação docente à luz dos escritos de Adorno, estou propondo a reflexão a respeito da formação cultural, da construção do conhecimento reflexivo, tendo em vista o postulado do próprio Adorno: “Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (ADORNO, 1995, p. 204-205).

Como Gadamer (2010), entendo que uma obra não se restringe ao seu horizonte histórico, mas possui sempre seu próprio presente, expresso através da nossa experiência com ela. Por isso, procuro uma orientação para a abordagem do referencial adorniano nos apontamentos de Gadamer:

Quando procuramos compreender um texto, não nos transferimos para a estrutura espiritual do autor, mas desde que se possa falar de transferência, transferimo-nos para seu pensamento. Isso significa, porém, que procuramos deixar e fazer valer o direito objetivo daquilo que o outro diz. Se quisermos compreender, buscaremos reforçar ainda mais seus argumentos. Na conversação e ainda mais na compreensão do escrito movemo-nos numa dimensão de sentido compreensível em si mesmo que como tal não motiva nenhum retorno à subjetividade do outro. É tarefa da hermenêutica, esclarecer o milagre da compreensão, que não é uma comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum (2009, p. 73).

A hermenêutica recupera o contexto histórico em que ocorreu o fato, ou seja, ela põe o texto dentro do contexto. Ou seja, verificar o sentido comum que percebo entre a obra de Adorno e a pesquisa na qual diz respeito à preocupação com a questão da formação e da autonomia para lidar com a formação dos/as professores/as de Educação Física. O objetivo deste trabalho é/foi, portanto, por meio da hermenêutica, interpretar o nosso conflito (problema de pesquisa): que contribuições a formação cultural pode elencar aos/as professores/as de Educação Física e refletir, deste modo, criticamente sobre alguns elementos e juntamente, analisar quais são os possíveis caminhos para uma mudança na prática pedagógica. Concomitantemente, pensar uma possível transformação nos discursos que permeiam a sociedade. Revelarei então a análise, duas entre tantas imagens que “reforçam” o papel do/a professor/a de EF e um vídeo que está disponível na mídia eletrônica.

Esses elementos tem o intuito de, ao se conflitarem, apresentar uma visão mais ampla (com as imagens e o vídeo se tem uma pequena ideia de como a sociedade vê as construções quanto professores/as de Educação Física). Assim, aborda-se a Filosofia, através dos autores que pontuei, para que faça o papel de mediação, pois segundo Trevisan (2000), “a Filosofia não teria sentido se tornar apenas um discurso de especialistas, e sim, aproximar dos discursos da existência, do mundo da vida, os quais estão urgentemente necessitados de reflexão” (p. 131).

Dessa maneira, o engajamento com os processos de transformação individual e social acontecem de diferentes formas, inclusive através da construção de supostos teóricos: “Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras

que perseguiram propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social” (ADORNO, 2003, p. 133).

Após a explanação inicial, pensarei agora a formação dos/as professores/as de EF com o olhar sobre a cultura de movimento, o corpo (como é trabalhado/discutido), a reificação deste, posta pela indústria cultural, o objeto dessa formação profissional, bem como a espetacularização do esporte e a fetichização da técnica. Esses elementos permitirão mais à frente discutirmos a questão da formação cultural/estética desses/as professores/as.

1º ATO

CORPO E A CULTURA DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CENÁRIO

“Pode-se dizer ainda, que o corpo que nos referimos aqui, além de ser produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle é, também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, de tal forma que estes modos de viver o corpo envolvem, ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer” (MEYER e SOARES, 2000).

Ao falar em corpo, cultura, cultura de movimento e formação de professores/as em Educação Física, preciso explicitar o que entendo sobre cada um deles, ou seja, de onde falo. Pois são termos amplos, que multiplicam e antagonizam entendimentos ao longo da nossa história. Certamente não é intenção esgotar esta multiplicidade, mas, modestamente, procurar situar minha posição nesse debate, e montar o cenário conceitual pelo qual se movimentará o trabalho interpretativo.

Como cultura entendo, assim como Kuper (2002), em seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente falar de identidades coletivas. Não existem culturas puras, distintas, permanentes. A cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, como sugere Cucho (1999), entre os quais aponta a linguagem, as relações econômicas, as matrimoniais, a arte, a ciência e a religião. Esses sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e social que temos uns com os outros. Está na natureza do/a homem/mulher a necessidade de viver em sociedade, mas a organização da vida social depende da Cultura e das regras sociais que serão construídas a partir de um determinado grupo social.

Nesse sentido, Geertz (1989) diz que qualquer ação humana é um ato social e é uma dinâmica específica do grupo onde se vive, ocorrendo, muitas vezes, sem sua consciência. Mauss (1974) apontava que a cultura é pública porque o significado

o é, ocorrendo assim, na praça da cidade, no mercado (...). Enfim, em todas as relações sociais, culturais e educacionais do convívio humano. Porém, ao falar da “formação cultural” não estou falando “cultural” no viés da Antropologia e, sim, da Filosofia e dos autores que estou trabalhando e que explicaremos mais à frente.

Como cultura de movimento, Kunz pensa que essa se constitui através do ‘se-movimentar’ e que é uma capacidade inerente ao homem, o próprio objeto da área de Educação Física. A Cultura de Movimento envolve todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra esporte. Na obra “*Transformação didático-pedagógica do esporte*”, de 1994, Kunz defende uma **perspectiva (pedagogia) crítico-emancipatória e didática comunicativa** que envolve uma nova concepção para o ensino das modalidades esportivas tradicionais em nível escolar. O autor faz uma crítica à racionalização do esporte nos padrões da civilização industrial, pois seus movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas e emocionais dos praticantes (RODRIGUES, 2002).

Nesse sentido, também falar em formação é falar da cultura que se vive. Cita-se aqui, formação no sentido amplo, tratada conforme a Filosofia da Educação, a Teoria Crítica, o pensamento adorniano. Igualmente, para situar de que Educação Física falo, Mauro Betti (1997 p. 24 e 25), propõe em sua tese de doutoramento que essa só pode visar mudanças a partir da pesquisa científica e da reflexão filosófica. Se a Educação Física não é uma ciência, é, contudo, uma área de conhecimentos relativos à cultura de movimento, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. Concebemos a Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão. Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. A EF produz conhecimento com o intuito de sugerir que o/a professor/a sustente suas práticas pedagógicas ou colabore para a organização do trabalho pedagógico.

Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica, segundo o mesmo autor, emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, e também indicações para a sua transformação em prática de melhor qualidade (humana). Ainda Betti (1997) discute que se adquire da prática uma visão mais sofisticada,

questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem. Dessa forma, novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma *prática revisitada*. Betti fala ainda que prática e conhecimento são indissociáveis do nosso entendimento da Educação Física, no qual o princípio integrador aí possível advém de um processo de valoração. Assim, portanto, só a Filosofia pode propiciar esta integração. Por isso, a problemática que se articula a partir da prática é já impregnada de valores. O mesmo autor afirma que a busca de uma melhoria qualitativa das práticas de movimento é base de uma nova concepção de EF. E os conceitos de melhoria e qualidade seriam seus conceitos valorativos. São seus valores com relação ao esporte que envolvem, por sua vez, valores sobre o homem, a sociedade, etc.

Penso também o corpo como contempla a Educação Física Escolar, trabalhado através das atividades, brincadeiras, do movimento, da expressão; é caminhar ao encontro da construção da cultura do e sobre esse corpo. Através da forma pela qual o educamos e da maneira que abordamos questões referentes ao corpo, também o formamos. Soares (2001) fala que, como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são exercícios e objetos de intervenção do poder, delineando o que chamamos de educação do corpo.

Nesse caminho, pontuarei agora a questão do corpo e da cultura de movimento, que é sem dúvidas, um dos focos principais para pensar a formação dos/as professores/as de EF. Nesse primeiro subcapítulo apresento (cena 1), a discussão da cultura do corpo e sua reificação e o conceito e reflexão sobre a cultura de movimento. Já na cena 2, tratarei mais pontualmente a formação de professores/as de EF e detalharei a discussão do objeto em si dessa área, bem como a discussão da espetacularização do esporte e a fetichização da técnica e, por fim, o tencionamento quanto à banalização da profissão de professor/a de EF x Liderança.

Cena 1: Corpo e Cultura de Movimento

“(...) A tensa relação entre o desejo e a cultura é exposta como tal, sem que ocorra a humilhação de ambos. Durante o momento expressivo, há o reconhecimento do doloroso processo pelo tanto o desejo quanto a cultura tiveram que ceder quanto às suas pretensões megalômanas de controle total da situação. (...)” (ZUIN, 1999, p. 128)

Merleau-Ponty (1945) já falava que não bastam dois sujeitos conscientes possuírem os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que sinais iguais resultem em ambos a partir de emoções idênticas. O que importa é a forma como eles se servem de seus corpos e de seus universos. O equipamento psicofisiológico franqueia uma ampla gama de possibilidades, de sorte que não existe, nem neste ponto nem no domínio dos instintos, uma natureza humana definitivamente constituída.

Falo de um corpo que tem cultura de movimento, que cria e recria essa cultura sistematicamente, historicamente. “O rosto e o corpo constituem a cena onde se leem tanto os sinais que dizem a emoção quanto a função assumida na interação” (LE BRETON, 2009, p. 241). Pois essa emoção gravada, expressa no corpo, fala através dele à sociedade. Soares (2006) diz que cada época elabora sua retórica corporal.

Não há como desassociar o corpo da Cultura de Movimento, como bem conceitua Kunz (1994, 1998, 1999) e que discutirei mais à frente. Acredito assim, que há a necessidade de pensar o ser humano na pluralidade de suas dimensões, sejam elas corporais, moleculares, psíquicas, sociais, filosóficas, antropológicas, etc.

Para falar então, de um corpo multifacetado, importa pensar esse em relação ao seu entorno, sua cultura e não em uma relação de acomodação ou simplesmente de adaptação, mas sim, transformação e reconstrução no que diz respeito ao corpo que temos/somos. Souza (2000) diz que se deve pensar nesse corpo não geneticamente determinado, mas sim, (re) elaborado constantemente nas culturas que interage.

1º Figurino: Da Cultura do Corpo à Reificação do Corpo

“O corpo é tratado como uma coisa em um universo de coisas; a sublimação, ao negar o corpo autêntico, projeta-o nas mercadorias, coisifica-o” (BROHM, 1978).

Cada época investe diferentemente sobre os corpos. Fraga (1999 p. 214) aponta que no século XVIII, “os procedimentos de poder disciplinar edificaram o corpo como uma máquina” (...). Por volta da segunda metade desse século, o corpo é chamado à ação e colocado no lugar de instrumento de sua própria correção. Dentro dessa lógica, vai se aplicar sobre o princípio de treinamento físico, em que o próprio corpo se repara, se educa e até se (re) fabrica.

O mesmo autor observa que a retidão do corpo e a rigidez do porte compõem as metas da ginástica do início do século XIX, “os exercícios ginásticos vão ser apresentados como um poderoso instrumento modelador das formas e agente de ordenação dos ‘corpos promíscuos’, efetivando uma dupla função: o controle individual e a regulação da espécie” (FRAGA, 1999, p. 215). Essa concepção vai atuar diferentemente entre meninos e meninas, ainda que ambos fossem peças chave para o disciplinamento e a regulação do corpo jovem. Para os meninos, o autor argumenta que era importante privilegiar a virilidade e a robustez; às meninas, apenas o vigor necessário à maternidade, sem perder o encanto feminino, ou seja, ser forte na sua missão, mas graciosa em seus gestos.

No final do século XX, Fraga (1999) ressalta os *piercings*, *brandings*, trepanação, transplantes, robótica, genética compõem um instrumental contemporâneo diversificado, que vai redimensionando o corpo numa velocidade espantosa. Nesse sentido, de lá pra cá, o corpo entra então, num jogo desequilibrado de poder/mercadoria.

A afirmação do corpo alienado, manipulado por intermédio das mercadorias, segundo Brohm (1978) é a expressão mais evidente da sua reificação. Este duplo processo – prossegue o autor - não é somente o do corpo tratado e explorado como uma mercadoria, mas também, e, sobretudo, o da mercadoria tratada e explorada como um corpo. Na mesma perspectiva, pode-se falar que os profissionais de EF são atores sociais vivos, que constroem, mantem e alteram significados sobre a EF,

sobre si e sobre o esporte. Para Betti (1997), não devemos acreditar que os estereótipos apresentados hegemonicamente pela TV são definitivos. A televisão amplifica estes estereótipos, é certo, mas eles refletem crenças e valores da sociedade, que são mutáveis.

Trevisan (2009) fala que “é nesse sentido que se pode compreender a ideia de que o outro esquecido pela reificação não está ‘diante dos olhos’ simplesmente, pois eles já estão dominados pelo consumo, mas quem sabe muito mais ‘ao alcance da mão’”. Comenta ainda que essa reflexão pode inspirar uma educação para o uso do controle remoto ou do *mouse*, “não restrita ao simples treino de técnicas e habilidades de controle, mas para fazer boas escolhas de produtos da publicidade (filmes, livros, jogos, músicas, programas de computador e de televisão, etc.)” (p.13); e, ainda, prover a participação em cursos/eventos de formação pessoal/profissional e cultural. Certamente, agindo assim os sujeitos estariam se inserindo criativa e produtivamente no universo de expansão do cultural e de estetização do mundo da vida.

A vigilância sobre o corpo é o que, para Romeiro e Pereira (2008), torna um corpo reabilitado, realizado e redemocratizado, um lugar no qual a identidade pessoal estaria apenas ameaçada pelo envelhecimento e pela doença. É o corpo contemporâneo ocidental, com a possibilidade de albergar múltiplas feminilidades e masculinidades, sem que a exigência e a vigilância deixem de se fazer sentir. A beleza, segundo esses/as autores/as, já não é um dom dos deuses como na Grécia Antiga. E como dizem os/as mesmos/as, a beleza passeia pelas ruas, pelas revistas, pelos filmes, pelas passarelas. O corpo é uma construção cultural em permanente mutação.

Essa beleza exposta nos corpos acaba sendo também imposta de certa forma, pois ao transitar sob nossos olhares, dita um modelo no qual deveríamos “copiar”. A *mímesis* que aqui poderia ser copiada seria de um “exemplo bom/imagem boa” na qual poderíamos nos espelhar para, com base nele, criar um novo, refinado, refletido, melhorado. Porém, com a crise da modernidade, com a expansão da indústria cultural, o horizonte dessa *mímesis* sobre esse viés, desapareceu. Trata-se agora de uma cópia, de uma rápida cópia, não pensada, não refletida, apenas reproduzida de maneira que os corpos nos quais são construídos nesse início de

século, apenas refletem a questão do belo, porém sem a reflexão da e sobre a estética.

O *status* que o corpo adquire, para Nunes (2009), não poderia estar mais à mercê de um ‘espontaneísmo’ e da ‘exacerbação’. Para Vigarello (2006), o corpo desejado, o corpo das mulheres (em especial) é também, ao longo da história, “um corpo dominado, submisso, muitas vezes apropriado, na sua sexualidade” (p.80). Essa sexualidade, como o autor nos fala, seria quase um processo que se limita a um serviço sexual. E nesse aspecto algumas feministas defendem o direito à prostituição, mas, na maioria das vezes, essa está inserida na miséria e na solidão. A prostituição é acompanhada pela exploração, ou mesmo sobre-exploração do corpo e do sexo das mulheres. Isso suscita a questão da mercantilização dos corpos.

Assim, o tema corpo é, para Vaz e Bassani (2003), recorrente em vários outros trabalhos de Adorno, “nos ensaios de ocasião e obras de maior fôlego”, como *Minima Moralia* e *Dialética Negativa*. Os autores comentam que nesse último, em meio às inúmeras referências às expressões somáticas e suas relações com o pensamento,

lê-se que o sofrimento, sempre corporal, é um impulso não analgésico ao conhecimento. Torna-se claro, além disso, que a Filosofia de Adorno, mesmo quando apresenta seus traços metafísicos, coloca-se em direção contrária a qualquer bálsamo que faça esquecer a materialidade e, portanto, as fronteiras e finitudes do corpo (p.16,17).

Igualmente, para os autores supracitados, referindo-se ainda aos textos de Adorno, não se teria como ter outra opção, “senão a de investigar o tema corpo e sua educação a partir de um ponto de vista que fosse capaz de considerar seus próprios constituintes em desdobramentos dialéticos, em sua *negatividade*” (2003, p. 17). Nesse contexto, de uma “educação que possa resistir à reificação e à compulsão à barbárie, que o esporte deve ser, diz Adorno, analisado”. (p.18). É preciso lembrar também a relação perturbada e patogênica com o corpo, que com Horkheimer, Adorno descrevera no livro *Dialética do Esclarecimento*: “em cada

situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência” (ADORNO, 1971, p. 95; 1995, p. 127¹⁴).

É válido salientar que, para Vaz e Bassani (2003), Adorno trata uma série de expressões quando fala sobre o corpo, tais como: “cicatriz, ferida, arrepio, sangue, entre outras” (p. 35). Os autores chamam de metáforas corporais que não seriam empregadas ao acaso ou ainda sem propósito e, sim, com uma preocupação e rigor quanto à forma da linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto. Assim, trata-se aqui do corpo como uma dimensão pedagógica e não mercantilista. Nas obras de Adorno, encontra-se também, a questão do domínio sobre o corpo como expressão dialética da natureza subjugada que forja o sujeito esclarecido.

A reificação do corpo não se efetivaria apenas na forma de mercadoria. Dominar o corpo é, ao mesmo tempo, libertá-lo; subjugá-lo e depender dele para a sua “felicidade”; mas também, submeter-se aos rituais necessários ao corpo “em forma” (SILVA, 1999, p.25).

2º Figurino: Cultura de Movimento

“Qualquer que seja o modo pela qual a compreendamos (a idealidade cultural), ela já brota e se espalha nas articulações do corpo estesiológico” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 197).

A cultura de movimento tende a ser socialmente partilhada, quer como prática ativa ou simples informação. Esta valorização social das práticas corporais de movimento, segundo Betti (1997), legitimou o aparecimento da investigação científica e filosófica em torno do "exercício", da "atividade física", da "motricidade", ou do "homem em movimento" (p. 23). Neste novo contexto histórico, a concepção de Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua prática pedagógica. A EF deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de se posicionar criticamente diante das novas formas da cultura de

¹⁴ “A tradução brasileira é “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995), mas o Título original “*Erziehung zur Mündigkeit*” (Adorno, 1971) também poderia ser traduzido como “Educação para a Autonomia” como nos revela Vaz e Bassani (2003).

movimento, na qual poderiam ser exploradas as questões do esporte espetáculo, dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc.

O termo “cultura de movimento” tem sido divulgado na EF brasileira a partir dos estudos do professor Elenor Kunz (1991) que, ao retornar da Alemanha, dos seus estudos de doutoramento, como narram Mendes e Nóbrega (2009), contempla as noções de comportamento e consciência corporal que indicam uma compreensão fenomenológica para procurar responder as questões do movimento humano e suas relações com a cultura. A proposta de Kunz ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida “a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço, presente na visão de educação que o autor questiona” (p. 02). As autoras ressaltam que ao considerar o ser humano que faz, realiza o movimento, a proposta do professor Kunz “passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano”. Kunz também problematiza a questão da concepção mecanicista de corpo e de movimento, na qual parece que o corpo está desassociado do restante do mundo, buscando assim, fundamentação na fenomenologia de corpo e de movimento, na ideia de que no movimento o ser humano é inseparável do mundo em que vive.

A partir dessa ideia de cultura de movimento, sabe-se que todos os povos correm, saltam, dançam, movimentam-se, mas também se relacionam. “A esse conteúdo cultural corresponde comportamento de movimento, formas de movimentar-se, caracterizando assim uma cultura de movimento” (Idem, ibidem). Merleau-Ponty (2000) representa uma crítica rigorosa às visões essencialistas do ser, a filosofia do corpo, para esse filósofo essa cultura vai se configurando nas relações/imbricações do corpo no mundo.

Mendes e Nóbrega (2009) corroboram que o corpo humano, ao estar inserido no mundo em que vive, cria movimentos e, ao mover-se, cria sentidos, desequilibra, inverte. As autoras ponderam sobre a ontologia do ser selvagem em Merleau-Ponty (1964), “como ser da criação, ultrapassa as determinações que atravessam o corpo, mas o corpo se dobra, desdobra, cria novos arranjos, *performances*, sentidos” (p.4). Alegam ainda que o corpo dado por uma dinâmica molecular vai se organizando e se reorganizando mediante as provocações vindas do ambiente, das pessoas e da sociedade com as quais convivemos, sendo ao mesmo tempo agente perturbador,

modificando-as. Nesse sentido, o “corpo humano possui historicidade tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que convive, o que desmistifica a ideia de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo” (p.5).

Junto a Betti (1997), entendo que a principal tarefa da EF na escola é introduzir e integrar o aluno na cultura de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas também em benefício de sua qualidade de vida. A Educação Física também propicia, como os outros componentes, certo tipo de conhecimento aos/às alunos/as. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta.

A EF não pode se transformar apenas num discurso sobre a cultura de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve se constituir como uma ação pedagógica com aquela cultura. Esta ação pedagógica será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva é construída sobre este substrato corporal. O/a professor/a de Educação Física deve/deveria auxiliar os/as alunos/as a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura de movimento.

Caberia auxiliar no entendimento dos/as alunos/as, sejam eles futuros/as professores/as ou como estudantes inseridos na realidade escolar, no esclarecimento e não apenas no ensinar saber-fazer. Como ensinar as dimensões corporais do movimento humano chegando a constituir sentido? Recolocando o que perguntamos anteriormente junto a Kunz: Como trazer o “se-movimentar” a um esclarecimento que o torne “compreender-o-mundo-pelo-agir”?

Cena 2: Formação do/a Professor/a de Educação Física

“Poucas investigações em Educação Física olham para os professores como agentes sociais e para sua prática como determinada culturalmente” (DAOLIO, 1995).

Ao descortinar o amparo teórico, visualizo nesta tradição uma EF reflexiva, nas obras de Betti, Kunz, Bracht, Fensterseifer, entre outros, que juntamente ao filósofo Theodor Adorno, sugerem uma possibilidade de formação emancipatória nas práticas corporais escolares. Aproprio-me então, esse último como referência principal, dialogando com algumas obras do autor, que assim como os autores anteriormente citados, propõem uma educação emancipatória, focalizando o aspecto positivo da vida humana e se distanciando da reprodução tecnicista e do caráter industrial a que é submetida à cultura (nesse caso, também de movimento).

Adorno aponta, nas palavras de Oliveira (2000), a tentativa de desmascarar os sistemas que as ideologias tentam encobrir e rejeitar, a “mentalidade sistemática”. Fensterseifer (1999) fala que nessa busca de “fundamentação filosófica por parte da EF está o fato de ela habitar, juntamente com outros campos do saber, as instituições de ensino”, e que precisaríamos de uma “legitimação de cunho pedagógico que a justifique enquanto componente curricular e a torne plenamente aceita no âmbito do processo educativo”. Essa problemática a insere no debate que se trava no âmbito do pensamento pedagógico em torno da construção de alternativas, as quais promovam o “rompimento com o processo de dominação, através da transformação das relações educador-educando em práticas emancipatórias” (p. 7 e 8).

A EF, segundo Betti (1997), é um conceito contemporâneo, que surge no século XVIII pela voz de filósofos preocupados com a educação, e que, segundo ele, entendemos até hoje não desenvolveu todas as suas potencialidades culturais. O mesmo autor ainda afirma que não existe mais aula de EF, e, sim, uma comunidade profissional da Educação Física, dona de uma tradição e de um saber-fazer relativos ao jogo, à dança, ao esporte e à ginástica que não foi dominado por outra área.

Para Bracht (1999), a constituição da EF, ou seja, a instalação dessa como prática pedagógica, na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo, como alega Bracht, para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos).

Esse mesmo autor pondera que o corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. “O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento” (p.73). Bracht fala que o corpo não pensa, é pensado, o que é igual: é analisado pela racionalidade científica. Ciência assim seria o controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre/e desse corpo e um aumento de sua “eficiência” mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina, aqui tida como o corpo, dependeria do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento (1999).

O nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. (BRACHT, 1999, p. 73/74).

Importante salientar também, outro fenômeno: a política do corpo no qual foi gestado e adquiriu grande significação social nesse período histórico (séculos XIX e XX). Posteriormente e ainda junto a Bracht (1999), citamos que a “pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais” (...). Posteriormente o autor faz descrição da EF no início do século XX¹⁵, mas irei me deter nos anos 80, nos quais há uma crítica ao “paradigma da aptidão física e esportiva” (p.75).

¹⁵ No seio da própria instituição militar, que teve forte influência na trajetória da EF brasileira, muitos de seus intelectuais foram influenciados nas décadas de 1920 a 1950 pelo movimento escolanovista e pensaram a educação e a educação física com base nos princípios dessa teoria pedagógica. Neste ponto aproveitamos para abordar um outro equívoco recorrente na área da EF. O de que o predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da EF, significando a ausência da reflexão pedagógica. Ao contrário, como procuramos demonstrar em estudo anterior (Bracht 1996), até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia. Falava-se na educação integral (o famoso caráter biopsicossocial), mas como a educação integral não legitima especificamente a EF na escola (ou na sociedade) e sim o seu específico.

Apontarei de forma rápida, porém sem deixar de mencionar, propostas pedagógicas que permearam a EF no Brasil da década de 80 aos dias que vivemos. A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980 (BRACHT,1999). O quadro das propostas pedagógicas em EF mostra-se hoje bastante diversificado. Uma dessas propostas é a chamada abordagem **desenvolvimentista**. A sua ideia central é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e seus autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM.

A outra abordagem que pode-se citar é a chamada **construtivista**, que exerceu grande influência na EF brasileira nos anos 80. Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Essa abordagem tem como seu principal pensador, João Batista Freire. As propostas abordadas até aqui tem em comum o fato de não se vincularem a uma **teoria crítica da educação**, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central, inserindo esse princípio na organização metodológica das aulas de EF, ou seja, seu princípio está presente no método de ensino. Esse é o caso de duas outras propostas que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da Educação Crítica Brasileira.

Uma das propostas está consubstanciada no livro *Metodologia do ensino da educação física*, de um coletivo de autores, publicado em 1992. Essa baseia-se fundamentalmente na **pedagogia histórico-crítica** desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores; no âmbito da EF foi denominada como **crítico-superadora**. Outra proposta nesse sentido é a que se denomina **crítico-emancipatória** e que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, da UFSC, como já comentei anteriormente e onde tenho o amparo teórico em diálogo.

As primeiras elaborações do professor Kunz foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (Kunz 1991). Outra forte influência são as análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em MerleauPonty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, e também Trebels, este seu orientador no doutorado em Hannover (Alemanha). A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. (BRACHT, 1999, p.80).

Oliveira (2000) fala que já há muitos anos se discute a pertinência da Educação Física no interior da instituição escolar. O autor diz que sob os sinônimos de sentido, significado, relevância ou legitimidade, essa discussão tem atravessado os anos sem alterar de forma significativa o quadro atual da Educação Física no interior da escola. Cita também que existem várias causas para esse “imobilismo” da prática da Educação Física na escola. Menciona o abismo entre academia e realidade escolar, formação inicial extremamente deficiente; péssimas condições de trabalho; a necessidade de os/as professores/as serem coparticipes de qualquer reforma ou mudança, entre outras “causas”, porém, chama atenção ao propor uma “reflexão em torno da prevalência de um princípio básico que norteia as aulas de EF ainda hoje: o princípio da competição” (p. 12). Esse princípio tem sido voltado a uma prática escolar visando o exercício da força, à eliminação do outro e à superação de limites, enfim, nas várias formas de dominação sobre si mesmo e em relação ao outro, o adversário.

Essas reflexões iniciais se fazem necessárias porque muito se diz da competição como um “elemento natural”, como se fosse constitutivo do próprio homem. O processo de constituição de indivíduo se aponta como fala Adorno, a separação do homem da natureza. O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo, cujas funções configuram as atividades da autoconservação, por conseguinte são exatamente aquilo que na verdade devia ser conservado. (ADORNO, HORKHEIMER, 1947, p. 61).

Esses mesmos autores expõem que a justificativa da competição estaria num sentido “diametralmente oposto” ao que a priori se diria natural. Também para Oliveira (2000), a competição poderia estar imbricada no mesmo processo que

constituiu o indivíduo, ou seja, “ela estaria pautada por uma lógica de dominação da natureza – e do outro como corolário -, no sacrifício, na astúcia, na atomização dos indivíduos tornados mônadas e na reificação das relações entre os indivíduos e entre esses e a natureza” (p. 15).

Assim, objetivo dessa pesquisa deve ser também chamar atenção a questões que permeiam a formação do/a professor/a de Educação Física. Será que há possibilidade de formação cultural no momento que um dos motivos de esvaziamento das aulas de EF é o fato de ter como pressuposto dado e tomado que os/as alunos/as gostam e precisam competir? Será que eles/as (os/as alunos/as) tem interesse em aprender/desenvolver suas práticas corporais/culturais de movimento dentro da escola, dessa forma? É só o esporte o objeto de estudo da EF? Como trabalhar **possibilidades emancipatórias** dos indivíduos e/ou potencialidades críticas, se é sonogado aos/às nossos/as alunos/as produzir conhecimentos a partir das possibilidades expressivas e comunicativas do corpo? A EF, como exercício da plasticidade, da expressividade e alteridade não caminhará mais no viés da emancipação? Até que ponto a EF tem colaborado para a (re) afirmação do caminho contrário à emancipação? Não buscarei apenas respostas aqui para todos estes questionamentos, mas quero instigar a pensar, desacomodar os/as espectadores/as (professores/as), lembrando que o espetáculo (nossas reflexões) está apenas começando...

1º Figurino: O objeto

*“A plasticidade, a sensibilidade, a alteridade há muito estão fora das aulas de Educação Física”
(OLIVEIRA, 2000, p. 17).*

A busca do objeto da Educação Física deve ter claro que ela é antes de tudo uma prática pedagógica, portanto uma prática de intervenção imediata. Estamos,

procurando um "objeto" de uma prática de intervenção que tem seu sentido no aperfeiçoamento da práxis, e não em sua compreensão, ou

por um "objeto científico"? Não vê antagonismo entre as duas opções, mas considera que: reconhecer a Educação Física primeiro como prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o "saber científico", ou as disciplinas científicas (BRACHT, 1993, p.111).

Assim como Bracht, Adorno profere que “onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica (...)” (1995, p. 62). O resgate dos ideais estéticos, dos valores morais e intelectuais do humanismo iluminista, sonogados pelo próprio processo do esclarecimento, é a pedra de toque de uma formação que sugere a instrumentalização humana. “Esse resgate deverá abstrair necessariamente o utilitarismo e o caráter elitista da cultura – ambos, expressão acabada da dominação” (...) (OLIVEIRA 2000, p. 19). Esse autor assinala ainda que no conceito de cultura de Marcuse ou de indústria cultural de Adorno e Horkheimer, pode-se inferir o tipo de influência no que diz respeito ao objeto das práticas escolares. A indústria do corpo – saúde, beleza, lazer, produtos esportivos, esportes radicais, hiper-exposição corporal, erotização precoce – tem determinado em larga medida as práticas escolares de EF.

Vale ressaltar que conforme Bracht (1999), as propostas pedagógicas da Educação Física buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural.

Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência.

Entendo, junto aos autores, que essa visão do objeto da EF está alcançando uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo. Introduzir os

indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF.

2º Figurino: A Espetacularização do Esporte e a Fetichização da Técnica

“A imagem espetacular é fetiche justamente porque é a positivação dos efeitos da exploração e a naturalização de uma relação” (Débord).

O esporte, assim como argumenta Betti (1997, p. 24), é uma “atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela convergência de todas as tentativas educativas”. O autor articula que a saúde psicossomática e o desenvolvimento mental, são inseparáveis da motricidade. Percebe também, o esporte como um instrumento de cultura e de libertação do homem/mulher moderno/a, já que desempenha a função biológica de preservação da saúde e a função sociocultural de comunicação, participação e expressão.

Tendo o esporte como o fenômeno sociocultural mais importante dessa época, é tão urgente aprender a se posicionar diante dele, quanto em relação aos meios de comunicação de massa. Introduzir o esporte na escola, assim como as novas tecnologias pedagógicas, audiovisual ou informáticas é fazer viver a escola com o seu tempo. Porém, acredito que o esporte não é educativo a priori, é o/a educador/a que precisa fazer dele “ao mesmo tempo um objeto e um meio de educação” (BETTI, 1997, p.25).

Antes de qualquer coisa, para esse autor, introduzir a iniciação ao esporte de competição nos programas escolares não é aceitar, para a escola, a missão expressa de produzir atletas capazes de assegurar o prestígio esportivo do país. Este pode ser um efeito secundário, que não deve ser recusado, mas não poderia ser o objetivo principal, que continua a ser a extensão a todos de uma gama tão ampla quanto possível de atividades formativas.

Belbenoit já falava que “introduzir o esporte na educação não serve para nada se não se reformar ao mesmo tempo a escola, de tal modo que o esporte encontre nela o seu sentido” (1976, p. 187). Nesse caminho, não há como deixar a escola de fora da discussão relacionada ao esporte. A sociedade incita-a a desenvolver o esporte, visando de um lado, como diz o mesmo autor, a detecção precoce que permite apurar na infância a futura elite que alimente o espetáculo esportivo e, por outro, condicionar os jovens a uma prática das atividades físicas para fazer deles consumidores eventuais do ‘lazer ativo’.

Betti (1997) argumenta que o esporte, em tal sistema educativo, deve ser entendido com sentido amplo, que abrange, além das formas competitivas, uma larga gama de atividades físicas de lazer, ao ar livre ou de expressão, praticada ao mesmo tempo pelo prazer e por seu valor higiênico, educativo e cultural, e já para Belbenoit (1976) há cultura onde se encontra ao mesmo tempo possibilidade de desenvolvimento pessoal e participação numa prática social significativa. Caberia então, perguntar: de que maneira o esporte espetáculo, influencia o caráter educativo e cultural da EF?

Não é mais possível me referir ao esporte contemporâneo sem associá-lo à mídia e aos meios de comunicação de massa que temos. Betti (1997) afirma que o ideal aristocrático do esporte como comportamento autotélico, associado ao naturalismo e ao lazer, característico dos séculos XVIII e XIX, perdeu-se à medida que o esporte passou a cumprir funções políticas e econômicas cada vez mais importantes. Cita que a relação esporte-televisão vem alterando, progressiva e rapidamente, a maneira como se pratica e se percebe o esporte.

Ao pensar em mídia, fica difícil separar da questão financeira e capitalista que a envolve, pois o dinheiro injetado pela televisão no sistema esportivo, por patrocinadores, foi fator decisivo para o incremento do profissionalismo no esporte (Betti, 1997). Já Bourdieu (1990) apontou o fato de que este desenvolvimento foi acompanhado de uma despossessão dos leigos, pouco a pouco reduzidos ao papel de espectadores.

Alguns pensamentos de base marxista produziram uma extensa literatura sobre o esporte, em especial na década de 70, na Alemanha e França. Adotamos

como exemplo Jean-Marie Brohm e Gerhard Vinnai. Estes autores foram muito influenciados pelas ideias de Herbert Marcuse e conjugam, às vezes, a abordagem marxista com conceitos psicanalíticos.

Betti (1997) discute o esporte em três níveis: O primeiro diz respeito às estruturas e relações sociais objetivas nele implicadas. O esporte reflete a estrutura da sociedade capitalista industrial, é parte integrada da totalidade concreta do dinamismo desta sociedade. O esporte, assim, condensaria de maneira específica e original, as características típicas das estruturas capitalistas, como a competição, a hierarquia social, a objetivação e a medição da produção, divisão do trabalho e o princípio do rendimento.

O segundo nível é quanto aos efeitos da atividade esportiva sobre o indivíduo, e sobre a crítica à alienação esportiva. O esportista seria um simples objeto, uma engrenagem submetida a uma organização esportiva. Dessa forma, ao propor um modo de vida, o esporte é um modelo socialmente aceito de existência integrada, o que faz dele um instrumento político. O esporte é uma atividade do corpo que, em termos freudianos, reinstaura os aspectos alienados do princípio de realidade: a repressão. Isto se faz mediante os processos de, como diz o autor, sublimação repressiva e dessublimação repressiva, que implicam o controle e domesticação das pulsões e aspirações do organismo, sobretudo de sua energia erótica.

O terceiro nível o autor se refere à ideologia política do esporte, ou seja, à crítica da mistificação esportiva. Assim, como superestrutura ideológica, o esporte tende à coesão da sociedade capitalista e tem a missão de dar uma resposta mistificadora aos problemas sociais de sua época, inserindo-se na mistificação da "civilização do lazer e do bem estar" (p. 182, 183). O esporte, para Vinnai, segundo Betti (1997), pretende recuperar os direitos do corpo, como compensação pelos danos produzidos na sociedade alienada e divisora do trabalho, mas em verdade serve à repressão do prazer, ao substituir o prazer sexual pelo prazer do movimento.

Também o esporte deriva seu significado do contexto histórico específico do qual é parte. Para Fensterseifer (1999 p.15), pode ser entendido como um "constituente significativo da totalidade das relações sociais pelas quais as pessoas produzem e atribuem sentido ao seu mundo". A consciência e a experiência são

também informadas pela prática esportiva, tanto quanto por outras práticas culturais e corporais. Essa racionalidade instrumental que englobou o esporte atingiu também a educação física, principalmente pelo fato dos esportes se constituírem nos conteúdos hegemônicos desta disciplina.

Vaz e Bassani (2003) argumentam que segundo os escritos de Adorno (1995), o esporte é ambíguo:

Por um lado ele pode ter efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso das pessoas que não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte, mas que apenas o assistem; são aqueles que costumam vociferar nos campos esportivos (p. 18).

A EF precisa se apropriar desse fenômeno a seu favor, porque, se ela já não mais existe como um conteúdo concreto (porque seus conteúdos são o jogo, o esporte, a dança, as ginásticas), existe como conceito capaz de articular teoricamente as práticas corporais da sociedade, conferindo-lhes sentidos e concedendo-lhes projetos. A possibilidade de elevar o esporte ao plano da cultura, da humanização, da civilização e da libertação do homem/mulher está em potencial nas próprias práticas que se autodenominam esportes, e não se constitui numa invenção intelectual, em idealismo, no mau sentido da palavra.

Desenvolver esse potencial do esporte é uma tarefa da EF. Para o próprio Adorno (1986), o esporte pode suscitar agressão, crueldade e sadismo, especialmente nos espectadores, que não se submetem pessoalmente aos esforços e à disciplina do esporte. Deste modo, a maioria das sociedades desenvolve algum tipo de remédio para suas ditas tensões, que elas mesmas geram. Betti (1997) alega que precisaríamos atender à necessidade humana de diversão, “proporcionando concretamente a sensação de uma emoção agradável, e contrabalançar o contínuo controle dos sentimentos”, que é uma das funções básicas que as sociedades humanas tem que cumprir (p. 188).

Nas sociedades com um patamar de civilização relativamente avançado, existe uma variedade de atividades recreativas com essa função, uma das quais, segundo o mesmo autor, seria o esporte. Cita que em todas as sociedades humanas existem ou existiram formas de diversão equivalentes ao esporte. Na sociedade ocidental moderna, por exemplo, estas atividades adaptam-se à relativa sensibilidade para com a violência física, que é característica do comportamento social das últimas etapas do processo civilizador. Somente sobreviveram as atividades recreativas que puderam adaptar-se à repugnância que hoje suscita o fato de que seres humanos inflijam danos físicos a outros.

Betti (1997) em sua tese de doutoramento discute que essas ocupações durante o lazer permitem que as pulsões, afetos e emoções fluam com mais liberdade num cenário fictício especialmente criado. As atividades recreativas estão estruturadas para invocar diretamente os sentimentos das pessoas, e para excitá-las de diferentes maneiras e intensidades, permitindo que experimentem sentimentos de excitação que imitam, de certo modo, as situações da vida real, sem perigos e riscos - por isso são miméticas, conforme comentei anteriormente. Cito aqui, a competição esportiva como um claro exemplo de uma instituição social que utiliza uma instituição natural específica para contrabalançar e achar uma saída às tensões por sobre-esforço relacionadas ao controle dos impulsos. O perigo imaginário, o medo e o prazer, a tristeza e a alegria miméticos são desencadeados e, talvez, dissipados nos passatempos.

Nesse caminho, o fetiche da técnica também pode ser visto nos espectadores de uma partida de futebol, por exemplo, que poderiam saborear a emoção da batalha que, desenrola-se no terreno de jogo, sabendo que nem eles, nem os jogadores, sofrerão danos físicos graves. O autor coloca que há, porém, um problema que se põe ao esporte: como manter baixo o risco de que os jogadores sofram dano, mantendo, todavia em um nível elevado a emoção prazerosa da batalha?

Interessante destacar ainda, a passagem de *Educação após Auschwitz*, quando Adorno cita o caráter fetichista da técnica e sua relação com o esporte. Fala que “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço

humano” (ADORNO, 1995, p. 132). Vaz e Bassani (2003) também usam as palavras de Adorno (1997, p. 80) ao falarem que “ao esporte pertence não apenas o impulso à violência, mas também o de suportá-la e tolerá-la”. Os mesmos autores colaboram ao citar que a tradição brasileira diz que é próprio do esporte não apenas o impulso à violência, mas também o impulso à obediência e ao sofrimento. Em geral, para Adorno o esporte pode ser pensado como uma estrutura modelar para se compreender a sociedade moderna, na medida em que, ela impera o princípio de rendimento: “A técnica seria uma forma racional de organizar e potencializar uma relação de severidade e de domínio absoluto com o corpo” (p. 21).

Igualmente, a dinâmica do esporte moderno oferece, tanto aos/às jogadores/as como aos espectadores/as, uma oportunidade de tensão não violenta, com duração suficiente para que seja prazerosa, assim como uma boa oportunidade de culminação e liberação de tensão em forma de vitória ou de derrota. O esporte, tanto aquele em que se participa ativamente, como aquele que se observa enquanto espectador está estruturado para produzir um “descontrole controlado e agradável das emoções”. O esporte tem que conciliar duas funções contraditórias: “**descontrolar agradavelmente os sentimentos**, e fazer vigorar ao mesmo tempo as coerções que mantenham as **emoções descontroladas sob controle**”¹⁶. (BETTI, 1997, p. 188, 189; grifos da autora).

3º Figurino: Banalização da profissão de Professor/a de EF X Escolha

“A escolha profissional não é uma tarefa fácil, é uma opção que se faz retomando os vários dias vividos durante a nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções e, também, com os interesses e intenções de outros” (ALMEIDA e FENNSTERSEIGER, 2007).

Ao falar sobre banalização, situo novamente os lugares de onde falo. Sobre educação, então, Flusser (1983 p. 148) diz que, para ele, a escola moderna é supérflua, inoperante e anti-funcional. “É supérflua porque os aparelhos programam

¹⁶ Grifos da autora.

o funcionamento da sociedade com maior eficiência. É inoperante porque não mais espelha a estrutura do saber pós-industrial. É antifuncional porque funciona mal no sistema comunicológico existente”. Fala-se então, na necessidade de reestruturar a escola. Mas tal reestruturação, se levada a cabo, levará a escola pós-industrial a ser um anfiteatro irradiador de informações em direção de futuros analistas de programas e programadores, os quais funcionarão em função de aparelhos.

Nessa perspectiva crítica e histórica, a formação, assim como (e inseparável) a/da educação. Nóvoa (1992) alega como referência esclarecedora a racionalidade técnica imposta ao trabalho dos educadores/as que tende a compreendê-los/as como funcionários/as, ora da Igreja, ora do Estado. Aponta para a importância do/a educador/a se constituir como profissional autônomo/a, numa constante valorização pessoal e profissional. Isso implica em ressignificar a profissão a partir de um trabalho crítico-reflexivo, tendo como norte as práticas e as experiências compartilhadas.

Esse cenário indicador dos conflitos do campo educacional, tendo o/a educador/a como protagonista, é compreendido a partir da perspectiva teórica de Abraham (1986), como espaço de ressignificação da subjetividade humana. Grande parte dessa desordem profissional é decorrente do desconforto profissional. Pimenta (2002) observa a importância da teoria na formação, a qual emprega e atribui qualidades para uma ação contextualizada, cujos “saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (2002, p. 26). A relevância dessas duas categorias deve ser muito considerada, seja no contexto acadêmico, seja no contexto escolar, pois, ao se chegar a uma síntese, conclui-se que são indissociáveis.

A EF teve sua inserção no campo educacional enquanto atividade, não recebendo o estatuto de disciplina, como se comentou anteriormente. Então, isso limitava a um simples "fazer", expresso na afirmação de que o lugar do corpo é o pátio a cargo da educação física, assim como o lugar da mente é a sala de aula, a cargo das disciplinas ditas teóricas, realização da máxima de Juvenal: "*Mens sana in corpore sano*". Encarnando essa dicotomia, os/as profissionais de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados/as das discussões mais amplas travadas na escola e

na própria sociedade. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Embora os anos oitenta tenham sido tomados como referência para identificar a crise da EF, sabe-se hoje que este movimento já aparece, de forma embrionária, nos anos setenta.

Na verdade, como diz Fensterseifer (1999), vivemos uma espécie de paradoxo, pois se, por um lado, não assistimos uma maior preocupação com o “fazer docente” em nossa área, porque afinal **“dar aula de EF é muito fácil”**, por outro passamos à espécie de reconhecimento de que não temos enfrentado nossos problemas didático-metodológicos (problema para quem?) e que por isso tem sido muito difícil dar aulas de EF. Como afirma Guiraldelli Junior (2006), para complexificar aquilo que vem sendo banalizado, a reflexão filosófica se apresenta como uma possibilidade importante.

Torna-se importante considerar que a complexificação de um fenômeno como a EF parte de um esforço filosófico. Primeiro cabe destacar que “dar aula” não é qualquer coisa que acontece em um tempo-espço, mas fundamentalmente perseguir um objetivo pautado por determinantes próprios à instituição em que se realiza (FENSTERSEIFER e GONZÁLES, 2006). Em segundo lugar, os autores se depararam com depoimentos de um professor que com 30 anos de magistério, ao voltar de processo de formação doutoral, afirmou, após duas semanas na escola, que não conseguiu “dar aulas de EF”. Ao que parece, para o imaginário social, “qualquer professor pode dar” na ausência do professor de EF.

Não somos legitimados porque esquecemos o nosso objeto. Tem-se a especificidade que deve ser trabalhada e, se for, não poderá ser simplesmente dada por qualquer professor/a de qualquer outra disciplina. O fato é que na maioria das vezes, como alguns/algumas professores/as apenas “rolam a bola”, ou apenas colocam suas/seus alunas/os a correr, ou a praticar uma ou dois esportes coletivos, isso realmente qualquer pessoa poderia fazer e não precisaríamos de curso superior para reproduzir.

O professor de EF é hoje, segundo Betti (1997), um elemento do imaginário social - veja-se, por exemplo, as várias telenovelas que nos últimos dois anos incluíram professores de EF como personagens (e não mais como "bobos da corte", como "burros"...). Este é um fenômeno novo, impensável há, digamos, 10 anos atrás. A matriz científica presente que não pode se desfazer da Educação Física, e então - aí está o equívoco - reserva-lhe um lugar subalterno, como mais uma área de "aplicação" do conhecimento gerado na disciplina-mãe.

De outro lado, os defensores da matriz pedagógica, preocupados com o desaparecimento da EF, buscam resguardá-la no interior da Escola, restringindo o seu alcance conceitual, quando deveriam buscar ampliá-lo. Perdem igualmente a EF quando a encontram. Antagonizam com o Esporte, hostilizam as Academias, criticam as bases epistemológicas das ciências da Natureza e associam a si próprios com as Ciências Humanas e instalam aí outra dicotomia.

Em meio a tudo o que circula nos meios de comunicação e nos discursos que permeiam o público, fui à busca de algum vídeo que falasse dos/as professores/as de EF. Eis que, sem muitas dificuldades, deparo-me com um *stand up*¹⁷ que diz o seguinte:

“(...) Eu vi que tem uma galera mais jovem aqui... Pessoal... Tem uma coisa que eu adorava “velho”... É educação física. Por quê? Porque tinham três coisas: assim... tinha o futebol, o handebol e tem uma terceira coisa, não sei se na escola de vocês... queimada. Tem? Tem isso? Qual que é o objetivo da queimada? É matar o amigo, né?... Você pega uma bola de capotão e fala: “queimada!”... E joga... “Pá!”... Daí mano... Aqueles caras que usa o aparelho capacete, “tá ligado?”... Você joga o cara tem que operar o rim, “mano”... Fala onde você vai com esse jogo? (pausa) E educação Física é uma coisa tão legal né “cara”, é o que eu mais gostava na escola... É tão bacana **que tem gente que faz faculdade de Educação Física ... e acha que merece respeito!** ... (pausa, risos) Ah, na boa... Vou fazer faculdade de recreio agora... (pausa... risos) Cheguei num “brother” meu e falei “meu, vamos sair?”... E ele disse: “não, não... Tenho uma prova de basquete agora!”... Falei “mano”... (...)” (Grifos da autora).

Ao ler/ouvir o que diz esse vídeo, saltam aos olhos alguns elementos: Primeiro, quando ele cita que a EF tem, segundo seu ponto de vista, apenas três

¹⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vkdWlqPSSCE&feature=related>. Acesso em 14 de maio de 2012.

coisas, futebol, handebol e queimada (dois esportes coletivos e um jogo/brincadeira), reafirmando o que vim falando, a falta/ausência do trabalho da cultura de movimento que reflitam em sentido no “se-movimentar”, como se apenas trabalhasse, ou se devesse trabalhar apenas essas três modalidades. Já aqui se vê a falta do objeto a ser desenvolvido na disciplina de EF. Segundo, o objetivo do jogo “queimada”, que o *stand up* diz ser, é “matar o amigo”, caracterizando o caráter sádico e barbárico do esporte, que os autores citam e fala ainda como se isso fosse divertido. E o terceiro ponto, também preocupante, é o momento onde esse *stand up* foi mais aplaudido e que levantou risos do público, necessitando inclusive uma pausa na fala dele, é o momento que este diz que **“tem gente que faz faculdade de Educação Física e acha que merece respeito”**. Como se não bastasse, banalizando ainda mais, ele comenta que agora só falta fazer faculdade de recreio, ou seja, deslegitimando a profissão de professor/a de educação física. Parece que sou formada apenas para brincar por brincar, sem sentido ou significado algum, ou sou “cuidadora” de atividades que se exercem no pátio da escola.

Além de vários vídeos que podemos acompanhar pela *internet (google imagens e/ou youtube)*, novelas, filmes e até algumas peças de teatro, também refletem/reproduzem o papel do/a professor/a de EF como sendo o bobo, o que é desprovido de inteligência, ou o forte, belo e incapaz de fazer/produzir algo que não tenha ligação com o corpo, com a força, com a imagem e com o movimento.

Porém, ao descortinar à discussão a questão da banalização, não há como deixar de citar outra imagem/papel que, mesmo infelizmente sendo minoria frente ao que acabo de citar, é de fato, forte e tenho presenciado em várias instâncias escolares e sociais, a do professor/a de educação física como líder. Essa liderança pode ser observada tanto como sendo o/a professor/a mais ativo/a frente aos/às alunos/as (até pela característica da profissão), professor/a de EF sendo eleito/a diretor/a da escola, líder comunitário, vereadores/as, entre outros.

Contudo, na literatura científica existe pouco a respeito dessa condição. Krug (2010) cita algo relacionado à escolha em ser um/a professor/a de EF, ou seja, o que motiva os/as acadêmicos/as a escolher o curso de Educação Física - Licenciatura, (nesse caso da Universidade Federal de Santa Maria, onde foi

realizada a pesquisa¹⁸), o que também, dessa forma, denota um olhar “positivo”. O autor fala em quatro elementos como sendo motivadores da escolha em ser professores/as de EF. São eles: O autor diz ser o primeiro o percurso da vida escolar básica marcado pela prática de esportes e a escolha profissional motivada pelo gosto pelo esporte; O segundo, o percurso da vida escolar básica marcado pela prática de esportes e incentivos do/a professor/a de EF para esta prática e a escolha profissional motivada pelo gosto pelo esporte e pela influência do/a professor/a; O terceiro seria o percurso da vida escolar básica marcada pelo bom professor de EF e a escolha profissional marcada pela identificação com a profissão professor/a de EF; O quarto como sendo o percurso da vida escolar básica marcado pelo/a professor/a de EF ruim e a escolha profissional motivada pelo desejo de modificar a EFE.

Assim, a escolha, além de ser subjetiva, é também motivada por fatores externos. Dessa forma, o ser professor/a de EF também teria seu lado motivador, o que, como se sabe, desperta o interesse em várias pessoas a esta escolha. Logo, ao falar apenas em banalização, ficaríamos reduzindo a própria legitimação da vontade e prestígio que também se tem em ser professor/a dessa área.

Abaixo, assim como nesse momento/figurino, elencarei alguns tópicos, que não chamarei de categoria, pois estou apenas mencionando/refletindo, tendo em vista que não é o foco desse trabalho aprofundar nessa discussão, mas também não quero/podemos deixá-lo de fora, tendo em vista que permeia nossa formação e, conseqüentemente, a questão da formação cultural, que será discutida mais a frente.

4º Figurino: Currículo de Formação Inicial e Referenciais Curriculares do RS

Ao falar em formação de professores/as de EF, analisarei brevemente o Currículo de Formação Inicial em Educação Física – Licenciatura Plena

¹⁸ KRUG, Hugo Norberto. **O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria**. Artigo elaborado a partir do Projeto de Pesquisa denominado “A formação inicial de professores de Educação Física: um estudo de caso na Licenciatura do CEFD/UFSM”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 141 - Febrero de 2010.

(CEFD/UFSM), como consta nos bastidores (anexos), no **Camarim A**. Teria de dar conta do espetáculo construído à luz dos Referenciais Curriculares, pois o primeiro daria suporte (ou deveria) ao apontar caminhos para trabalhar/(re)construir frente ao público a cultura de movimento na escola. Citarei de forma breve, como foi comentado, pois não é nosso foco principal, porém, acredito não poder deixar de lado uma breve alusão a esses documentos.

De um modo geral, os *Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Artes e Educação Física Vol II* (mais especificamente p. 113 a 175), justifica a Educação Física pelo uso da linguagem corporal. Sem dúvida, esse é um elemento central no processo de interação dos/as alunos/as com a cultura de movimento. No entanto, o conhecimento específico da Educação Física, assim como o Teatro e a Dança, não se limita ao estudo das formas de se expressar e se comunicar corporalmente.

A linguagem corporal é um dos temas que a Educação Física compartilha com as demais matérias de ensino da área das Linguagens e Códigos, mas não pode ser entendida como o elemento fundamental de estudo desta disciplina específica. Na mesma linha, é importante mencionar que **o trabalho de educação corporal dentro da escola não se restringe à Educação Física**. O processo de escolarização dos corpos, além de envolver todas as áreas do conhecimento, abrange uma série de práticas pouco visíveis nos projetos pedagógicos, mas muito marcantes na vida dos/as alunos/as. Por exemplo, a forma como são organizados os espaços e tempos escolares, as formas de se movimentar na sala de aula e no pátio, os regulamentos, os conteúdos e as metodologias de ensino, os livros didáticos e os eventos comemorativos, as filas, as formas de sentar entre tantas outras maneiras de educar os corpos. De um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde.

Adotando como base o Currículo resumido do curso de EF – Licenciatura (CEFD/UFSM), vimos que no 1º semestre há uma possibilidade de trabalho e discussão no viés que acredito ser de grande contribuição à formação estética dos/as professores/as de EF, e conseqüentemente, à formação cultural. É nesse

sentido que voltarei o olhar. Há uma disciplina intitulada “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, na qual podem aparecer as reflexões no sentido que acredito serem pertinentes ao nosso tema. Porém, como tive a oportunidade de trabalhá-la na docência orientada (mesmo que em outro curso), há uma imaturidade reflexiva por parte dos/as alunos/as, muito em detrimento de ser o primeiro semestre, no qual não há um amadurecimento relacionado às questões mais amplas e filosóficas do curso. Muitos veem a disciplina como uma das ditas “chatas” do currículo, não explorando assim, o caráter formativo dessa.

No 2º semestre, após ter acesso também às ementas das disciplinas, visualizo que não há nenhuma que percorra esse caminho de reflexão estética. No 3º semestre, já no segundo ano de curso, aparece a disciplina “Filosofia da Ciência”, na qual poderia haver várias discussões nesse sentido. Porém, por tê-la assistido enquanto aluna, sei que ela caminha num sentido do percurso da ciência, ainda que voltada à EF.

Nos próximos semestres (4º, 5º, 6º, 7º e 8º) há muitas discussões voltadas/conteúdos voltadas/os à técnica de ensino dos esportes individuais e coletivos, bem como à sua metodologia e aos estudos históricos e sociológicos da EF, juntamente também aos estágios e docências orientadas. Em contrapartida, nas Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), veem-se pelo menos cinco delas, que nos chamam atenção: “Dança na escola”; “Tópicos Complementares em EF e outras áreas do conhecimento”; “Enfoque fenomenológico na Pesquisa em EF”; “Enfoque Crítico-Dialético na Pesquisa em EF Escolar” e “Gênero, Corpo e Sexualidade na EF” nas quais possivelmente se discuta a questão do corpo, do cuidado com o corpo, sua construção, reflexões de que corpo temos/somos, entre outras que vão ao encontro da formação cultural com o olhar estético que elenquei aqui.

Temos em quadros breves, que ilustram as competências, os princípios orientadores dos referenciais curriculares do Rio Grande do Sul, disponibilizados nos órgãos oficiais, bem como a organização didático-pedagógica desses. Nas páginas 130 a 159, os autores citam de maneira mais detalhada os conteúdos que devem ser trabalhados/construídos nas séries iniciais e finais e no ensino médio, na disciplina de Educação Física, com seus **saberes conceituais** (conhecimentos

técnicos e conhecimentos críticos) e os **saberes corporais** (exercícios físicos para saber praticar e exercícios físicos para conhecer). Porém, não é objetivo desse espetáculo se deter em detalhes dessa parte, pois acredito que só aqui poderia fazer todo o trabalho que me proponho a instigar, apontando o currículo, e esse “confrontando” com os Referenciais para desassossegar questões tais como: Nosso currículo de formação inicial (aqui exemplificado pelo curso de Educação Física da UFSM) dá conta do que é preciso trabalhar na escola? E, ainda assim, ao trabalhar todos esses elementos dos referenciais, segura-se a possibilidade que haverá a discussão/reflexão da formação cultural voltada nesse caso, à estética? A cultura de movimento descrita nos Referenciais Curriculares (RC) tem o mesmo sentido e significado do que é posta nos primeiros quatro anos da formação do/a professor/a de Educação Física?

Algumas dessas inquietações aqui registradas serão levadas à cena final desse espetáculo. Porém, antes disso, acredito ser importante elucidar algumas percepções ao observar os RC do RS. Por exemplo, no tópico 4.1., intitulado “RC da EF: Mapa de Competências e Conteúdos – Esporte” há os saberes corporais e conceituais que devem ser trabalhados. Olhando então, suas competências e seus conteúdos, vislumbro os conteúdos voltados à técnica e algumas competências elencadas com verbos que chamam atenção: diferenciar, discernir, identificar, classificar, os quais não vão ao encontro das reflexões que aponto nesse trabalho. São voltadas apenas para o conhecer. No item 4.2. “RC da EF: Mapa de Competência e Conteúdos – Ginástica: Acrobacias” há o mesmo viés que o item anterior, priorizando identificar e reconhecer as práticas corporais acrobáticas, que também entendo serem importantes, porém, não há enfoque na criação ou mesmo reflexão sobre o que se está fazendo.

Da mesma forma, na página 138 do mesmo referencial, temos o item 4.3. “RC da EF: Mapa de Competências e Conteúdos – Ginástica: Exercícios Físicos” que também vem carregada, assim como a própria nomenclatura, de saber praticar exercícios e saber conhecê-los (musculação, ginástica aeróbica, ginástica localizada, treinamento físico entre outros modismos que se derivam dessas atividades). Porém, aparece pela primeira vez, na página 139 (item C6), a questão da problematização que aponta à estética e à reflexão, em que os autores citam

“problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal”. Aqui, percebe-se a preocupação que vai ao encontro do que trato na pesquisa em questão.

No próximo item, 4.4. “RC da EF: Mapa de Competências e Conteúdos – Ginástica: Práticas Corporais Introspectivas” há vários tópicos que contemplam, em forma de conteúdo, o que acredito sobre o refletir, o pensar a estética e os lugares da educação do corpo, na escola. Na página 141, três competências chamam atenção: “Problematizar as possíveis relações entre exercícios físicos, saúde e estética corporal”; “Posicionar-se criticamente sobre os padrões de corpo associado ao exercício físico divulgados pela mídia”; “Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com programas de exercícios físicos”. Essas questões auxiliariam muito no discernimento e reflexão dos pontos que acreditamos serem importantes se forem, de fato, trabalhados e discutidos na escola. Contudo, como vi no currículo inicial do curso de EF (CEFD/UFSM), e se estas questões/conteúdos/competências não forem elucidadas e exploradas no decorrer do percurso formativo, dificilmente os/as professores/as que lá desenvolveram seu crescimento teórico-prático, trabalharão na escola.

Os itens 4.5 e 4.6, os quais se intitulam “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Jogo Motor” e “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Lutas”, respectivamente, enfocam mais o saber diferenciar, conhecer técnicas e estratégias, entender o processo de esportivação de jogos e lutas. Já no item 4.7 “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Expressivas” há o conhecer, identificar e diferenciar, porém, há a questão do explorar diferentes dimensões expressivas do corpo, presentes em diferentes tipos de dança. Identifico também o verbo refletir ao tratar da transformação de algumas danças em relação à discriminação, criminalização, sistematização, popularização, institucionalização e mercadorização delas. Na página 148 do mesmo documento, há “interpretar corporalmente os elementos rítmicos contidos nas músicas” e “Interpretar/comunicar corporalmente ideias e sentimentos sobre temas de interesse”. Cabe salientar que essas competências e conteúdos colaboram para a formação cultural no sentido da estética e do corpo e ao trabalho da cultura de movimento que tanto almejo. Há

ainda, na página seguinte, quatro competências que também são interessantes: “refletir sobre os papéis dos gêneros nas danças tradicionais gaúchas”; “refletir sobre as questões vinculadas ao universo das práticas expressivas”; “construir categorias de diferenciação e apreciação das danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil”; “compreender as danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil como manifestações de diferentes visões de mundo, ligadas a tempos e espaços distintos e como expressões de identidade”. Parece que esse caráter reflexivo, e de construção de cultura de movimento vem interligado com as danças e com as atividades com cunho expressivo. Por que não poderiam ser trabalhadas nos esportes também?

No item 4.8 “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais junto à Natureza” é um tópico que chama atenção por ser pouquíssimo ou nada trabalhado nas escolas, a não ser de forma mais teórica, pois dificilmente são organizadas saídas simples no meio ambiente natural, como citam os autores do documento. O item prevê ainda excursionismo com base em acantonamento e acampamentos. Todavia, há uma competência que propõe alternativas para reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às práticas corporais junto à natureza na região.

O item 4.9 “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Atividades Aquáticas” faz pensar de que escola fala-se aqui. Infelizmente a realidade das escolas municipais e estaduais não tem piscina ou espaço público ou privado/emprestado para o ensino-aprendizagem das atividades aquáticas. Ainda assim seria possível trabalhar na escola, tratando, por exemplo, da questão dos procedimentos em situação de afogamento.

Nos itens 4.10 e 4.11, intitulados respectivamente de “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais e Sociedade” e “RC da EF: Mapas de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Sistematizadas e Saúde” contemplam de maneira satisfatória tudo que refletimos até então. Há, por exemplo, na página 155, o conteúdo “o tempo do corpo: infância, adultez e velhice. Noções de corpo em movimento e padrões de beleza em diferentes fases da vida”. Há também “compreender a relação entre a lógica de funcionamento de mercado de bens de consumo e o mundo da cultura de movimento”. Cito ainda as competências e

conteúdos da página 157, pois todas parecem ir ao encontro das questões do presente trabalho.

Destarte, importante salientar que os conteúdos que se determinou serem de suma importância para a discussão e o trabalho na escola, são contemplados nos Referenciais Curriculares do RS, porém não foram encontrados explicitamente no currículo de formação inicial do curso de Licenciatura em EF (CEFD/UFSM). Há uma disparidade sobre os conteúdos que formam/constroem esses/as professores/as aos conteúdos que deverão/deveriam ser trabalhados. Isso preocupa porque são exatamente aqueles que vão ao encontro do que acredito contribuir para a formação voltada à emancipação, à reflexão e à formação estética.

2º ATO

TEORIA CRÍTICA E FORMAÇÃO CULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

“Pensamento não tem tempo.”¹⁹

CENÁRIO

Apresento junto a Pucci, Zuin e Oliveira (1999) a história da chamada Escola de Frankfurt que sempre foi permeada por pesquisas empíricas que possibilitaram textos como *Autoridade e família* e *A personalidade autoritária*. Os dados coletados, segundo esses autores, retirados de pesquisas como essas, foram essenciais, “inclusive no que concerne às alterações nas relações entre áreas de conhecimento aparentemente díspares, tais como o materialismo histórico e a psicanálise” (p.114). Pucci, Zuin e Oliveira expõem o que Adorno e Horkheimer e seus demais colegas perceberam: “se fosse possível estabelecer relações dialógicas entre os escritos de Marx e Freud, sem que suas identidades específicas fossem destruídas, os fenômenos empíricos poderiam ser explicados de maneira bem mais consistente” (idem, ibidem).

Quando falo em Teoria Crítica, assim como Pucci²⁰, refiro-me ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães que, a partir de 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado. Esses intelectuais/pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”. O autor diz que se destacam entre seus membros, Max Horkheimer, que coordenou a Escola de 1930 até 1967; Herbert Marcuse, conhecido no Brasil por

¹⁹ Resposta do meu filho Guilherme, de 5 anos, quando perguntei onde ele colocaria uma determinada peça de um quebra-cabeça, enquanto jogávamos.

²⁰ Contribuições retiradas do texto “Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação” do professor, de Bruno Pucci. (s/d).

volta dos anos 70; Theodor Adorno que ingressou no final dos anos 30 e dirigiu a Escola de 1967 a 1969; Walter Benjamin, como bolsista do Instituto de 1933 a 1940 e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, que se afastou da Escola posteriormente.

Esses pensadores, mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud, conforme nos cita Pucci. Centralizo nosso roteiro, como já se sabe, em Theodor Adorno, mesmo não tendo escrito nenhum livro específico sobre educação, o autor desenvolve em sua coletânea, ensaios sobre a questão educacional²¹.

As cenas (subcapítulos) do nosso atual ato, serão elencadas da seguinte forma: Na primeira, discutirei a Teoria Crítica e a Educação com uma troca de figurino, ou seja, com um sibitem que será citada a questão da Teoria Crítica do Esporte e a EF. Na segunda cena, darei holofotes a uma das questões centrais que tem-se discutido neste, a estética na qual debatarei sobre o corpo, a estética e a construção do/a professor/a de EF. Na terceira cena desse ato, descortinarei enfim, a questão da Formação Cultural, tratando da indústria cultural e da sociedade do espetáculo voltando nosso olhar para a formação em EF.

Cena 1: Teoria Crítica e Educação

(...) Só tem sentido pensar a educação como geradora de auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância (...) (PUCCL, p. 06)

Nos escritos adornianos, em meados da década de 60, o sistema educacional estava atrelado ao processo produtivo da sociedade e ao mundo do trabalho que por sua vez, sustentava (e ainda sustenta), através da tecnologia, da ciência e da indústria cultural, o sistema de exploração e dominação sobre a natureza e o

²¹ Alguns textos de Adorno que relacionam a discussão do autor com a educação: “Educação após Auschwitz; Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar; Teoria da Semicultura; Educação para Emancipação, que reuniu um conjunto de conferências, tais como O que significa elaborar o passado; A filosofia e os professores; Televisão e formação; Tabus acerca do magistério; Educação após Auschwitz; Educação – para quê?; A educação contra a barbárie; Educação e Emancipação.”

homem. Por essas razões, Adorno²² sempre trouxe que a **formação** pode tanto levar à **emancipação** do sujeito, como à **instrumentalização** ou à **barbárie**.

Nesse capítulo, apresentarei um breve histórico do legado da Teoria Crítica da Sociedade, com foco na educação, procurando dar ênfase aos escritos e pensamentos adornianos. Porém, conforme afirma Ourique (2012), não seria suficiente a fidelidade desses pressupostos, se não vierem acompanhados de mediações que considerem o estado presente do conhecimento. Inicialmente, descortino os entrelaçamentos da Teoria Crítica e a Educação.

Falo de uma Teoria Crítica, como diz Baldissera (2005), apresentada pela primeira vez em forma de conceito por Horkheimer, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Em 1937, que foi desenvolvida originalmente por Karl Marx (1818-1883), que compreendia ser tarefa fundamental da Teoria Crítica (ainda que a expressão tenha sido aderida posteriormente) se constituir na compreensão do funcionamento do mercado capitalista. Assim, seria necessário compreender como se estrutura o mercado e de que maneira a sociedade se organiza a partir dessa estrutura. Inúmeros autores dão continuidade à ideia de uma Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvendo outros modelos ou mesmo comentando e discutindo a teoria já desenvolvida. O próprio Horkheimer, posteriormente, junto a Adorno, desenvolveu outro modelo de Teoria Crítica em *Dialética do Esclarecimento*. Aqui, com orientação clara para a emancipação do sujeito e, portanto, a exigência de um comportamento crítico frente à realidade. Outro modelo, mais tarde desenvolvido por Habermas, na década de 70, e publicado pela primeira vez em 1981, desenvolveu-se através da *Teoria da Ação Comunicativa*.

²² Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em Frankfurt no dia 11 de setembro de 1903 e morreu no dia 6 de agosto de 1969. “Era, então, reconhecidamente um eminente sociólogo, filósofo, musicólogo e crítico da cultura do século. O autor escolhido, como traz Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001), é um autor de muita importância, principalmente para os educadores. “E a imensa obra de Theodor W. Adorno sempre penetrou nas profundezas da realidade, realidade que vale a pena ser conhecida. É o nosso ato de humanidade plena” (p.14). Adorno defendeu sua tese de doutorado com 21 anos e tornou-se professor da Universidade de Frankfurt. Deixou a Alemanha em 1933, com a subida de Hitler ao poder, exilou-se inicialmente na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, onde viveu de 1938 a 1950 (PUCCI, 2003).

Posteriormente, articulo o que a Teoria Crítica do Esporte contribui/contribuiu para a EF, para que se possam compreender melhor os diálogos entre Teoria Crítica e a formação desses/as professores/as. Nesse cenário, preocupo-me em apresentar o pensamento da Teoria Crítica e assim justificar a escolha por essa como o “fio condutor” de todo espetáculo, desde seu começo, expondo o que ela contribui para o pensar as práticas pedagógicas frente aos/às alunos/as. À Teoria Crítica cabe a tarefa de refletir o desenrolar histórico, para que haja possibilidades de se alcançar

um estado onde as ações dos homens não partem de um mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em necessidade que tenha sentido (...). Cabe também à Teoria Crítica, o grande desafio de romper o sentimento de hostilidade contra qualquer teoria, incrustado na opinião pública geral e que se orienta na verdade contra a atividade modificadora ligada ao pensamento crítico. (...) (HORKHEIMER, 1979, p. 145-179).

Assim, não se trata de um pensamento que se limita a registrar e classificar tudo de forma neutra. É um fenômeno no qual pensar ou refletir, por si só, é um risco para a manutenção do *status quo* e por isso, deve ser negado. Nesse sentido acredito que a Teoria Crítica vai ao encontro do que trato como educação. Sobre a educação, no artigo da coletânea de escritos pedagógicos, “Educação – para quê?” (1995b) Adorno se pauta na reflexão em torno de saber para onde a educação deveria ir. Todos os objetivos educacionais e todo planejamento educacional deveria ter na sua base, a reflexão acerca das atividades pedagógicas, pois contribuiria dessa forma, para um planejamento qualitativo da educação. Porém, parece que a realidade nas escolas está mais voltada aos dados quantitativos ou ainda à interpretação positivista desses dados. A reflexão do pensar “para que educa-se?” se distancia cada vez mais da maioria das escolas, muito em função da ausência (ou empobrecimento) da formação cultural e conseqüentemente, do comportamento crítico e reflexivo.

Falar também em educação para emancipação, Adorno (1995c) afirma que, de um certo modo, a emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [na expressão Kantiana]. Mas a realidade sempre é simultaneamente

uma comprovação desta, e envolve continuamente um movimento de adaptação. De tal modo, a adaptação deveria ser uma das preocupações da educação para os homens/mulheres se orientarem no mundo. Porém, se permanecer nesse nível, sem produzir consciência verdadeira, estaria produzindo apenas “pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (idem, *ibidem*). Adorno chama a atenção para o risco de que a educação se transforme, sob o jargão da necessidade de adaptação, numa educação que reproduz o processo de racionalidade instrumental instaurado.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer produzem, conforme um diagnóstico do seu tempo, uma crítica à visão otimista da história e afirmam que estamos muito distantes de uma sociedade de sujeitos emancipados, conforme idealizava o esclarecimento iluminista. Sobretudo a questão central de interesse nesse estudo que trata da educação para emancipação, como diz Baldissera (2005, p. 49, 50) é abarcar esse diagnóstico, “situá-lo no seu momento histórico e compreender a possibilidade de tornar positiva, através da contradição e da resistência, uma teoria extremamente negativa e aporética (...)” sendo esse, um dos desafios que temos frente a uma sociedade tecnológica.

Na política educacional vigente, “as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas” (PUCCL, s/d, p. 07). No capítulo anterior, cito um currículo no qual nos faz pensar se está a serviço do empobrecimento cultural de movimento ou se vai ao encontro de questões verdadeiramente formativas.

Adorno corrobora com a assertiva de Max Scheler “ao considerar que se comportar pedagogicamente é abrir mão da pedagogia” (BATISTA, 2000, p. 183). A autora se remete a uma questão bem pertinente: “a serviço do que está a pedagogia e se ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar profissionalmente na formação de outrem” (p. 184). E ainda se a formação e a ação pedagógica do/a professor/a não são antes a expressão da semiformação laborando pelo seu fortalecimento. Adorno (1996) fala que a semiformação é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. É verdadeira para uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora e falsa porque ao proporcionar a formação pela metade,

não viabiliza seu objetivo fundamental (BATISTA, 2000). A autora ainda salienta que Adorno é muito feliz ao problematizar a necessidade escolar e sua inerente repressão à liberdade e à formação intelectual.

1º Figurino: Teoria Crítica do Esporte e Educação Física

*“O treinamento desportivo e a Educação Física permanecem como formas de educação autoritária. Em seus livros (Adorno) lê-se que: ‘os estudantes devem aprender a seguir as ordens do professor sem que seja necessário esperar por esclarecimentos sobre seu sentido. **Uma criança não pode, em princípio, tudo compreender (...); em segundo lugar, há várias situações nas quais não há, por conta de alguma periculosidade, tempo para esclarecimentos. A submissão é por isso fundamental!**”.*
(VAZ, 2008 Grifos da autora).

Vaz (2008) cita que por volta da década de sessenta, surge a Teoria Crítica do Esporte²³. Esse corpo teórico criticou o esporte por suas afinidades estruturais com o mundo do trabalho, sua dimensão reificadora e sua presença nos esquemas da indústria cultural. Esse mesmo autor alega que essa época foi marcada por importantes transformações sócio-culturais, fruto dos embates do *sessenta e oito* em vários países, entre eles a Guerra do Vietnã e as manifestações contra ela, e a Guerra Fria que teve naquela década o seu ápice com a crise dos mísseis em Cuba.

O esporte não ficaria distanciado desses embates. Concomitante, o treinamento desportivo se desenvolveu de forma espantosa, junto à exploração da tecnologia e junto ao *doping*. Correspondente a essa “tecnologização da *performance* foi a reprodução e disseminação das imagens esportivas, que possibilitaram às décadas posteriores o crescente investimento na transmissão em tempo real dos espetáculos esportivos” (VAZ, 2008, p.02).

²³ É também na década de sessenta que se desenvolveu, no contexto da nova esquerda, um movimento teórico nas Ciências Sociais que ficou conhecido como Teoria Crítica do Esporte. Nascido principalmente na Europa (...), tomou o esporte como tema de pesquisa, análise e reflexão, valendo-se de um amparo teórico da crítica da cultura e da economia política. (VAZ, 2008). No Brasil, por exemplo, as ideias críticas em relação ao esporte chegaram vinculadas à resistência ao nosso mais recente período ditatorial, já no final dos governos militares. Vieram associadas à renovação dos discursos educacionais que pretendiam superar o tecnicismo pedagógico e encontraram um lugar fértil em uma área de conhecimento que no final dos anos setenta e início dos oitenta dava seus primeiros passos acadêmicos, a Educação Física (idem, p. 6).

Interessante citar também, assim como o mesmo autor, comentários de uma conversa entre Adorno e o escritor Musil, em 1925, trazido por Rigauer num pequeno conto que narra as experiências desagradáveis de Adorno nas aulas de ginástica, nas quais a violência corporal teria papel central. Alega nesse relato a degradação do coletivo, insistindo que o esporte pertence ao mundo da não-liberdade, e os espectadores esportivos teriam comportamento regressivo. Além, é claro, da mecanização do corpo.

A Teoria Crítica do Esporte, corrobora com Vaz, em seu texto “*Técnica, Esporte e Rendimento*”, no qual procura mostrar a “correspondência estrutural e a identificação conceitual entre esporte e trabalho, sobretudo no que se refere aos processos de racionalização” (p. 89). Nesse contexto, pode ser dito que o esporte reproduz a lógica do trabalho, reforçando seu caráter de mercadoria, de reificação e de disseminador de ideologia.

No Brasil, a Teoria Crítica do Esporte foi divulgada e aprofundada principalmente por Kátia Cavalcanti e Valter Bracht²⁴, que assim como Vaz (2008) discutem a relevância também da técnica quando se relaciona ao esporte, seja ele praticado em escolas, praças, terrenos baldios, pistas, quadras, pois ela não é apenas importante para o esporte, mas para a vida em geral, se fazer refletir sobre uma das características que nos identifica como humanos: “a capacidade de produzir meios - técnicos ou tecnológicos - para alcançar fins” (p. 91). Nesse ponto, refletiria sobre os instrumentos que podem nos fazer viver melhor.

Vaz (2008) levanta dois pontos que devem ser considerados para o desenvolvimento de uma Teoria Crítica do Esporte: 1) A disposição para o pensamento (auto) crítico, tanto no que se refere aos fenômenos empíricos quanto ao que diz respeito ao diálogo com outras perspectivas teóricas sobre o corpo e o esporte; 2) Seria necessário fazer uma nova visita, mais profunda e menos parcial, aos textos da Escola de Frankfurt, considerando não apenas aqueles que tratam do esporte como tema, observando assim, a constituição teórica como um todo, de crítica à sociedade contemporânea.

²⁴ Ver Referências em: “ficha técnica”.

Seria possível, dessa forma, pesquisar sobre a fungibilidade dos atletas e de seu rendimento, não apenas, como diz o autor, como mercadoria, mas também como auto-sacrifício do próprio corpo. A diferenciação estabelecida por Adorno entre a prática do esporte e o seu consumo como entretenimento “constitui uma possível chave para compreendermos melhor os fenômenos da indústria cultural ligados ao esporte” (Vaz e Bassani, 2003, p. 23).

Cena 2: Estética

“Negar o valor que a imagem tem para nossa sociedade, é correr o sério risco de ficar à margem do processo educacional” (GARCIA E LEMOS, 2003, p. 38)

A Estética hoje é um dos maiores valores do nosso tempo, e a educação não poderia ficar fora desse processo. Garcia e Lemos (2003) já citavam a estética como reflexão filosófica sobre beleza e a arte, e assim como eles, tentarei, ainda que brevemente, pensá-la como um significativo valor humano. A própria educação está sendo confrontada atualmente com a cultura da imagem.

Nesse caminho, termo estética²⁵ vem do grego “*aisthesis, aistheton*”, que significa sensação, sensível, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial (HERMANN, 2010). O contexto (semântico) que utiliza o termo estética no discurso contemporâneo estaria voltado mais ao sensível do que à teoria da arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática. Assim como buscamos “estética” no seu sentido mais amplo, cabe pensarmos aqui, porque refletimos “Formação Cultural” no âmbito da estética.

²⁵ Nadia Hermann aponta, segundo um estudo de Ehrenspeck (1996), um estudo que indica a penetração da estética na vida contemporânea, dado em três motivos: “1) A conjectura do estético é uma consequência da desilusão a respeito do suposto real ‘projeto da humanidade’; 2) a crítica da razão resulta numa revisão do conceito de conhecimento e numa reabilitação do sensível. O não conceitual resgatou um intenso interesse pela estética e, ao mesmo tempo, trouxe junto uma ‘desdiferenciação’ (*Entdifferenzierung*) entre estética e *aisthesis*; 3) há uma procura pela esfera pré-científica da experiência, que minimiza o aspecto racional, deixando emergir a diferença e a pluralidade” (2010, p. 63, 64).

A maneira da estética de ver o corpo ou de expô-lo ao olhar, segundo Sant'Anna (2003) são formas de definir as chamadas zonas de sombra que não cessam de variar ao longo da história e nem de acordo com os pressupostos de cada cultura. No corpo feminino, cujos contornos começam a ter maior precisão e movimento, colocando em destaque o realismo de seus gestos e curvas. A beleza física não é mais, unicamente, um reflexo da beleza divina, mas, sim, a prova de que o mundo pertence ao ser humano, e de que esse se colocará no comando da vida.

A mesma autora afirma que a visibilidade da beleza corporal, aliada de modo cada vez mais íntimo, ao desenvolvimento de uma crescente indústria de produtos destinados a garantir a boa vida neste mundo, inclui investimentos massivos em atividades ligadas à alimentação, à moda, ao esporte, entre outras atividades. A partir do século XX, as imagens de mulheres (principalmente) nuas se banalizam cada vez mais. No Brasil, até a década de 1950, a imagem corporal tendia a ser definida, a partir da oposição entre virtude e pecado, coisas da natureza e artifícios da cultura.

Pouco a pouco, os produtos foram se tornando cada vez mais fáceis de transportar e utilizar em qualquer horário do dia e da noite e em qualquer lugar. Assim, a partir da segunda metade do século XX, os cuidados para tornar a imagem do corpo algo a seduzir, deixam de se limitar a segredos de beleza e passam a integrar uma megaindústria constituída pela tríade alimentação-saúde-beleza, capaz de promover rapidamente o direito de se embelezar em qualquer idade e em qualquer lugar (SANT'ANNA, 2003).

A beleza também se torna alvo do capitalismo, que avança com propagandas que exploram o sentir-se bela/o, revelando a busca pelo prazer com o próprio corpo. Sem dúvida nessa época, a partir dos anos 70, as revistas já visavam a questão da liberação sexual, principalmente para as mulheres. No Brasil, enquanto boa parte das lutas reivindicavam por igualdade de direito entre homens e mulheres, a indústria de cosmético já via a mulher como objeto de mercado.

Juntamente com essa indústria de cosméticos, também se voltou atenção à alimentação. A busca por hábitos alimentares (espetacularização da comida) mais saudáveis para assim, evitar a obesidade também toma força na indústria alimentar.

Não separado a isso, cresce a questão dos elementos/alimentos químicos e produtos/suplementos não só alimentares, mas drogas destinadas à potencialização muscular. Faz-se, assim, a combinação entre padrões da moda e a flutuação de desejos, necessidades e realizações pessoais.

1º Figurino: Corpo, Estética e a construção do/a professor/a de EF

“Existir é fazer-se imagem para o outro” (KEHL, 2003).

“O outro é, por princípio, aquele que me observa” (SARTRE, 2006).

Escrever sobre elementos que compõem a estética é um desafio, pois arreda cortinas pouco apartadas, lançando-nos num mergulho teórico, nas discussões que a Teoria Crítica, mais precisamente Theodor Adorno e alguns estudiosos da área e do autor, discutem no contexto da Educação e também da Estética. Discutirei nesse ato, algumas outras trocas de figurinos (implicações) da/sobre a proposta de Educação “Emancipatória”, que se preocupa com a questão da barbárie e que rejeita a mentalidade sistemática, podendo levar à conquista da autonomia e da autorreflexão.

Debaterei aqui o caráter formativo que a estética tem, na construção da formação docente dos professores/as que tem o papel de Educadores/as Físicos, pois são discursos vistos e reproduzidos pela mídia e que também formam esses atores/atrizes sociais. A estética como está sendo vista, tem como objetivo formal a reflexão sobre a beleza e sobre a ditadura dessa sobre os corpos (GARCIA E LEMOS, 2003). Esses mesmos autores alegam junto à frase de Delfim Santos quando nos diz que “o belo não é um conceito, nem uma ideia: é um valor e, portanto, residente na esfera emocional do homem” (p.33). Chega-se, segundo Vigarello (2006) ao estágio terminal da beleza, não no sentido de que a história acabaria, mas no sentido de que todos os antigos limites à sua expansão desmoronaram. O autor remete também aos avanços da medicina estética, do corpo como mercadoria que posso comprar, mudar, modular.

A estética, vista na sociedade, é sem dúvida, a **corporal** que aparece como um **valor** de extrema importância, sendo também considerada imagem. Assim, ao considerar o corpo como uma verdadeira construção cultural, veremos que a própria forma corporal está submetida à cultura. “A estética, a partir da modernidade, começa uma busca pelo sentimento do gosto e se configura como uma despedida da doutrina objetiva do belo” (HERMANN, 2010, p. 124).

Outro imperativo da sociedade é manter-se jovem o maior tempo possível (MEINBERG, 1990). Ou seja, somos as impressões corporais que são transmitidas para o exterior, em não se é jovem, mas procura-se parecer jovem. A sociedade moderna quer ser vista sem o tempo “cristalizado num momento efêmero, mas socialmente confortável, ou seja, querem permanecer jovens” (GARCIA E LEMOS, 2003, p. 34).

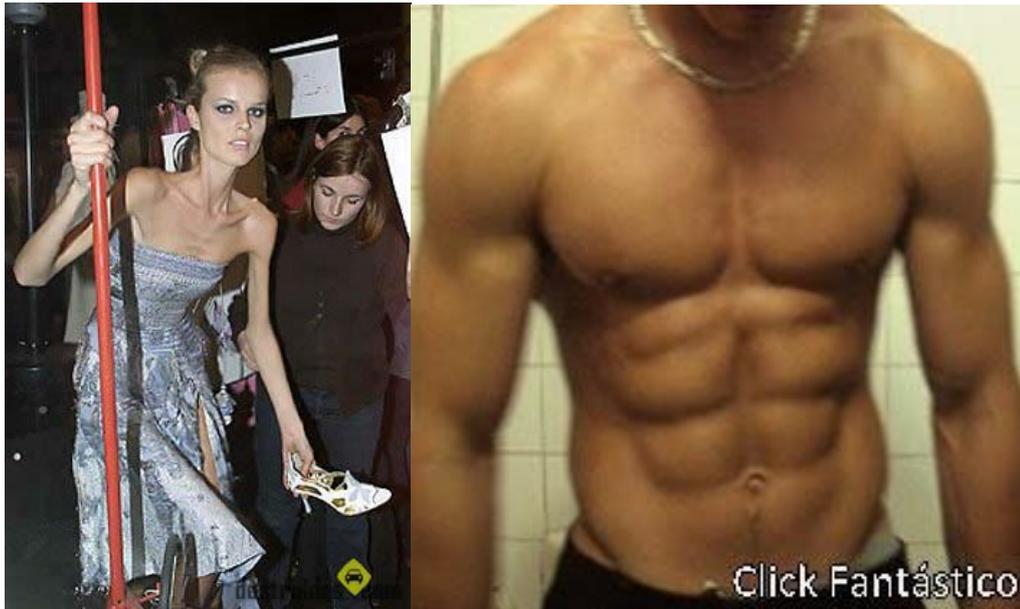
O corpo e a estética se transformaram numa espécie de paradoxo maior da cultura contemporânea: extremamente cultuado, mostrado, adulado e, ao mesmo tempo, intensamente violentado, explorado, comercializado. Sua visibilidade insistente e constante se torna por vezes insustentável. Garcia e Lemos (2003) ainda argumentam que os contornos corporais postos em evidência pela imagem, tornam-se “preponderantes nesta nossa sociedade contemporânea, nomeadamente nos meios urbanos ocidentalizados, onde se institucionalizou toda uma cultura, mesmo num negócio, em torno deste relevante valor”. (p.34).

Betti (1997) fala que o olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão; é a sua dimensão propriamente humana. Não se olha uma imagem de modo global, de uma só vez, mas por fixações sucessivas (o que se chama busca visual), as quais não obedecem a padrões rígidos de regularidade. A integração dessa multiplicidade de fixações particulares sucessivas constitui a visão da imagem.

A estética então poderia junto à educação inundar o homem, isto é, possibilitar-lhe um mundo que lhe é preexistente e sobreexistente à sua condição individual sobre a Terra. Abaixo, apresentamos duas imagens que transitam na mídia para posteriormente, desacomodar com questionamentos/reflexões. Optamos por revelar duas imagens apenas, mas poderiam ser várias outras questões.

Mostraremos dois estereótipos/representações corporais que são “ditaduras” de moda, beleza, estética.

Ilustração – Personagem 1 e 2



Fonte: *google images*

Essas imagens foram apenas duas de milhares que a que se poderia ter acesso em qualquer página da internet e que dizem muito. Por exemplo, poderíamos focar na ditadura do corpo malhado, das mulheres malhadas, exibindo seus corpos para comércio da imagem, a venda do corpo como objeto de consumo. São mulheres atrizes/modelos que dependem/usam seus corpos torneados, trabalhados, que passem imagem de “gostasas”, focalizando o corpo como objeto de satisfação e desejo de consumo masculino/feminino. Poderíamos ainda focar em pessoas que postaram/postam suas imagens em redes sociais a fim de através do corpo (independente de que corpo é esse), conseguir contato (seduzir/vender/comprar) pessoas.

Porém, decidimos centrar nossa discussão em duas imagens, também são de modelos, entretanto com outra ditadura de corpo perfeito, o anoréxico, doente para

ser usufruído na moda, na alta-costura, onde ditam/exigem que meninas/os devem ser magérrimas/os para serem belas/os e terem sucesso na carreira de modelo. A outra imagem é de um homem malhado que também usufrui da malhação, do trabalho corporal/muscular, e muitas vezes de drogas (como esteróis-anabolizantes), para vender suas imagens, pois uma das dimensões mais valorizadas no corpo, na contemporaneidade, é a aparência. Goldenberg e Ramos (2002) se referem à civilização das formas, como época hodierna onde o corpo magro, jovem, belo e/ou muito malhado, tornou-se objeto de consumo, exaltado, sobretudo pelos meios de comunicação e pela publicidade.

Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o/a professor/a de Educação Física, segundo Lüdorf (2009) é um/a educador/a, “na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos” (p. 100). Poderiam ser discutidas essas questões no horizonte escolar, pois o corpo passa a ser/é, e segue normas de disciplinamento, que são auto-impostas, mas também são impostas pela sociedade, pela mídia, imprensa, academias de ginástica, clínicas estéticas, medicações, etc.

Para Vaz (2002, p. 92) deveríamos pensar, então, “o papel dos ambientes educacionais em meio à diversidade de técnicas necessárias para o assessoramento e criação/desenvolvimento de identidades corporais”. O autor ainda comenta que essa seria a peça chave para debater na atualidade o papel da educação física em ambientes educacionais, bem como, alguma das possíveis orientações para a formação de professores/as nessa área.

Cabe perguntar, mais uma vez, onde fica o papel de educadores/as físicos/as? A discussão do e para o corpo, tem a ver com Formação Cultural? A beleza deve traduzir-se assim em uma preocupação educativa (GARCIA E LEMOS, 2003). O ensino posto como racionalidade cognitivo-instrumental dá pouca ou nenhuma atenção à racionalidade estético-expressiva. Na escola, o **corpo é também para ser criado, refletido**, especialmente na Educação Física e não somente para ser entendido como uma máquina, ainda que sofisticada e possivelmente bela. Na concepção de educação que tomamos aqui, o corpo é para ser vivido e sentido, apreciado sem preconceitos.

A dimensão estética surge como uma das preocupações centrais no discurso formativo dos/as professores/as de Educação Física. Goldenberg e Ramos (2002) dizem que vivemos em uma civilização das formas, onde o poder normalizador dos modelos e a conformidade aos padrões estéticos se chocam com o ideal individualista e com exigência de singularização dos sujeitos.

Na próxima cena, como já anunciei anteriormente, discutirei a questão que vem sendo refletida durante todo o trabalho interpretativo. Opto, porém, por deixá-la mais ao final para que, sendo a cena que antecede a cena final, possa dar sequência às reflexões e pensamentos.

Cena 3: Formação Cultural

“Se a cultura respeitável constituiu até o século dezenove um privilégio, cujo o preço era o aumento do sofrimento dos incultos, no século vinte o espaço higiênico da fábrica teve por preço a fusão de todos os elementos da cultura num cadinho gigantesco” (ADORNO E HORKHEIMER, 1991, p. 15).

O conceito de Formação Cultural, como pronunciam Pucci et.al (1999, p. 55), “(traduzido do alemão *Bildung* por Newton Ramos de Oliveira) e da sua conversão naquilo que Adorno denominou como semiformação cultural ou semicultura (*Halbbildung*) (...)”, esse próprio conceito é partidário da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social. “A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária” (idem, ibidem).

Ourique e Trevisan (2009, p.1171) apontam que “as expectativas da formação humana alcançaram a sua mais alta expressão na noção de Paideia grega, tornando a atingir o topo de seu significado na modernidade com a assunção do conceito de *Bildung* (formação cultural)”. No entanto, Adorno e Horkheimer (1991) alertam que a cultura contemporânea adquire um ar de semelhança em tudo. A uniformização está por toda parte. “O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos são no conjunto” (p. 113). Adorno (1996) entende

também que o conceito de formação cultural tem grande ligação com a própria história alemã. Pucci et.al (1999) cita que o termo,

formação cultural está intrinsicamente adjudicado com cultura (*Kultur*); são praticamente equivalentes. Só que enquanto *Kultur* tende a se aproximar das relações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações na esfera subjetiva (p. 56).

A relação da educação com a cultura não deve ficar restrita a algo já acontecido na história. É dessa Formação Cultural (*Bildung*) que se pretende tratar nesse trabalho, não da maneira que a indústria cultural apresenta, pois uma educação “onde impera a aquisição rápida de informações, desprezando completamente os bens culturais que a humanidade produziu por séculos”, uma formação que se esquece disso, que descansa em si mesma, absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação (KUNZ²⁶, p. 4).

Ourique e Trevisan (2009) já questionavam se teria validade o discurso da formação cultural (*Bildung*) no contexto de pluralidade das perspectivas contemporâneas que perpassam a educação. Aqui, optamos por discutir que contribuições a *Bildung* daria à nossa formação. Hermann (2010) diz que em outros contextos, o termo *Bildung* (formação) “tem um emprego difuso e se refere a todas as coisas do discurso pedagógico, adquirindo tal amplitude que anula seu caráter normativo e fica disponível para qualquer uso do termo” (p. 114). “(...) A formação cultural agora se converte numa semiformação socializada” (p.114).

Hermann (2010) ainda expõe que o potencial explicativo da experiência hermenêutica²⁷ permite compreender que a *Bildung* é um processo de transformação de si, numa abertura indeterminada, que sabe de sua falibilidade e de seus limites. “A transformação do conceito de *Bildung* pela experiência hermenêutica

²⁶ Idem nota 5.

²⁷ Para a hermenêutica filosófica, a experiência é distinta da experiência científica. “Nesse caso, a ciência a submete a um procedimento rigorosamente metódico, sendo objetivada até que desapareça qualquer momento histórico. Seu princípio de validade é a reprodutibilidade, ou seja, uma experiência que só é válida quando se confirma, o que, segundo Gadamer, faz com que a própria essência da experiência cancele em si mesma sua história” (HERMANN, 2010, p. 115).

o transpõe para a finitude e traz, junto ao seu momento de liberdade, também a vulnerabilidade do processo de formação” (p. 119).

Nesse sentido, “no conceito de cultura afirmativa de Marcuse ou de indústria cultural de Adorno e Horkheimer, pode-se inferir o tipo de influência sofrida pelas práticas escolares” (OLIVEIRA, 2000, p. 19). A indústria do corpo (citada pelo autor como saúde, beleza, lazer, produtos esportivos, esportes radicais, hiper-exposição corporal, erotização precoce, entre outros) tem determinado, em larga medida, práticas escolares de Educação Física, contribuindo para a semiformação. Porém, para além de eventos isolados, o autor diz que no cotidiano das aulas de Educação Física está submetida à miséria da cultura afirmativa, ou seja, “a cisão entre corpo e alma indica claramente o lugar de cada sujeito em relação às suas possibilidades de acesso à cultura (...)”. Oliveira ainda observa que o que se tem perpetuado nas práticas escolares de Educação Física é a negação das possibilidades de formação dos indivíduos em toda a sua dimensão humana.

Nesse contexto, as práticas culturais, dentre as quais a Educação Física só pode emergir como condição manifesta de pseudoformação. É com base na negação das possibilidades emancipatórias as quais defendemos esse trabalho. Adorno (1996) diz que a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. “Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (p. 389).

Uma educação voltada à formação crítica e emancipatória que se propõe aqui. Diferentemente do que a EF vem manifestando, professores/as dessa área deveriam ter uma formação (auto-formação) mais abrangente, não superficial, para que consigam ver além das aparências, das técnicas para que entendam as complexas relações socioculturais da existência humana. Questionamos: por que então, insistimos numa educação baseada na anulação da consciência, na reificação das relações e na negação das possibilidades emancipatórias nas aulas de Educação Física? Talvez, como diz Oliveira (2000), porque sequer sabemos a razão pela qual ensinamos Educação Física.

Dessa forma, ao trabalhar apenas o esporte (competição) nas nossas aulas, tem-se o exemplo mais acabado de como a mediocridade foi internalizada como

valor. Tomamos como natural, um construto histórico e nos submetemos à razão reificada que estabelece dever ir mais longe, mais rápido, com mais empenho. A essa Educação Física calcada numa formação instrumental e redutiva das possibilidades de auto-reflexão e resistência dos indivíduos, a formação cultural contraporia um lugar de exercício de autodeterminação a partir de toda riqueza formativa da qual a cultura é possibilidade.

Trabalhar com limitações corporais/culturais, sem discutir o princípio competitivo inerente à sua prática, desenvolveria a EF na perspectiva da manutenção da ordem e de conformação dos indivíduos. A moral da sociedade disciplinada, segundo Oliveira (2000), nos remete ao gozo, o prazer como fim último da existência. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), “o gozo torna-se objeto de manipulação até desaparecer inteiramente nos divertimentos organizados (...)”. “Todo gozo, porém, deixa transparecer uma idolatria: ele é o abandono de si mesmo a uma outra coisa” (p. 100-101). O gozo é por assim dizer sua vingança. Nele os homens se livram do pensamento, escapam à civilização.

Sem a noção de **liberdade**, Hermann (2010) fala que Reichenbach (2003) entende que o termo *Bildung* poderia ser substituído por outro qualquer. Ou seja, não poderíamos decidir como e se seremos transformados, afetados pelo encontro com uma pessoa que amamos/respeitamos ou ainda com uma pessoa que desprezamos, por um livro que lemos, um filme que vemos, uma ideia interessante que temos/aprendemos, uma experiência pessoal. “Esse tipo de ‘subversão’ pode ser percebida como uma expressão de liberdade, uma liberdade que transforma o ser humano em pessoa” (p. 118). Assim, discutirei a seguir o caráter da indústria cultural e da sociedade do espetáculo, que enfraquecem a formação cultural e posteriormente, a formação dos/as professores/as de Educação Física.

1º Figurino: Da Indústria Cultural²⁸ à Sociedade do Espetáculo²⁹

“O único sujeito do espetáculo é ele mesmo” (DÉBORD).

Nessa troca de figurino, elencaremos a questão da Indústria Cultural e a passagem conceitual para a Sociedade do Espetáculo, as quais vemos como um elemento do empobrecimento da formação cultural. Kehl (2003) diz que a passagem da Indústria Cultural à Sociedade do Espetáculo não é uma mudança de paradigma, mas uma consequência da própria expansão da Indústria Cultural, assim como nos pontuou Adorno, em 1947, com o auxílio da televisão. O autor nos diz que a televisão visaria uma síntese do rádio e do cinema (...),

cujas possibilidades ilimitadas prometem aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos a tal ponto que a identidade mal disfarçada dos produtores da indústria cultural pode vir a triunfar abertamente já amanhã – numa realização escarninha do sonho wagneriano da obra de arte total (...). (p. 117).

Para Débord, o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada pelas imagens, segundo a qual o que aparece é bom; o que é bom aparece (KEHL, 2003). Já Lacan discute as *paixões de segurança* (o indivíduo como ideal que promove identificações), e assim, perdido de suas referências simbólicas, ele é capturado pela imagem, aonde Débord iria se referir, segundo Kehl, à relação entre as pessoas mediada pela imagem. Destarte, segundo a autora, a sociedade do espetáculo seria um momento da sociedade capitalista em que o princípio de diferenciação se daria pela imagem. O espetáculo encontra sempre mais e mais concretamente, suas próprias pressuposições.

²⁸ A expressão “indústria cultural” é cunhada por Adorno para enfatizar o caráter forjado do movimento das massas em direção ao consumo, diferente, assim, da “cultura de massas” ou “cultura popular”, cujos comportamentos são tecidos pela própria população. A necessidade dos consumidores não é fonte de inspiração para a produção da indústria, mas sim o alvo para manobrar e adaptar às mercadorias produzidas (OURIQUE E TREVISAN, 2009).

²⁹ Maria Rita Kehl faz uma interlocução entre os textos: “A indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, de Theodor Adorno e “A Sociedade do espetáculo” de Guy Débord.

Kehl (2003) comenta ainda que o espetáculo é o dinheiro que se olha. Seria uma opressão desejável e que essa seria a face sedutora da opressão. É então, a face imaginária da dominação, a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de sua própria existência. Isso nos remeteria à relação da Indústria Cultural com a reprodução dos dispositivos de poder.

A arte nesse caso, citada como mercadoria (e assim temos o indivíduo como consumidor), pois se trata de uma arte espetacularizada, sem a sua função dita subjetivante, como a expressão dos sujeitos (sujeitos de desejo), mas uma função objetiva. Débord ainda afirma que o espetáculo visa à identificação entre bens e mercadoria, ou seja, o consumo alienado complementa a lógica da produção alienada. Já Adorno diz que “apresentar a satisfação como uma promessa rompida” seria o segredo da sublimação estética e assim, a indústria cultural não sublima, mas reprime (1994, p. 131).

Parece que uma das lógicas da indústria cultural é desacostumar as pessoas da subjetividade, ou ainda pior, dispensá-las do pensamento. O que se vê é uma versão industrial do inconsciente coletivo com o conseqüente, como diz Kehl (2003), apagamento dos sujeitos do inconsciente.

Na sociedade da indústria cultural hegemônica, “o ético se transforma no estético que, por sua vez, condiciona a própria existência do indivíduo” (PUCCI, LASTÓIA E COSTA, 2003, p. 144). Os autores afirmam que, para que possam continuar a ser percebidos na chamada sociedade do espetáculo, “os produtos da indústria cultural necessitam ser expostos por meio de estímulos cada vez mais agressivos, caso contrário correriam o risco de ser descartados antes do tempo necessário para ser comercializados” (p. 145,146).

É dentro desse contexto que o conceito de indústria cultural proporciona elementos para o entendimento das mudanças que, segundo Pucci (1999), ocorrem nas relações entre cultura popular, cultura erudita e os processos educacionais subjacentes. Por isso também, o autor diz que o termo cultura de massas foi evitado porque poderia “dar a impressão de existir uma produção simbólica que permanecesse intocada pelos laços do fetiche da mercadoria” (p. 121). Igualmente, se as reformas pedagógicas ficarem alheias às questões de mercado e espetáculo

corre-se um sério risco de contribuir para a questão da barbárie, apesar de que sabe-se, pretenderem exatamente o contrário.

Na sociedade do espetáculo, cuja reificação da cultura se faz presente na entrega,

por vezes incondicional, ao fascínio da técnica, o *bungee-jump* revela-se uma poderosa imagem da dialética freudiana da interdependência entre as pulsões da vida e da morte, uma vez que o salto para o fim possibilita, ao mesmo tempo, o gozo da portentosa sensação de angústia de que se está vivo, cheio de energia. Tal regozijo diante da técnica ilustra também o processo de tecnificação do próprio indivíduo (...) e impressiona ao se entregar ao usufruto de apenas mais um dos ícones da atual indústria cultural, os quais não por acaso tornam-se cada vez mais agressivos (PUCCI, LASTÓIA e COSTA, 2003, p. 147).

Assim, como apontam os autores supracitados, se o espetáculo é uma relação social entre pessoas mediada por imagens, “isso significa que tal relação é histórica e, portanto, pode ser modificada” (p. 155). Dessa forma, teríamos nós, educadores/as, uma oportunidade de transformação frente o nosso público.

Na sequência chega-se então, à parte mais importante do espetáculo. Falar, refletir, pensar, procurar descortinar que elementos nos remeteram à cena final dele. Após ter falado de formação cultural, de estética e de Teoria Crítica voltada à educação nesse ato (capítulo), voltaremos agora o olhar para esses elementos procurando pressupor algumas considerações sobre a formação cultural no viés da estética, e a sua relação/contribuições com a formação de professores/as de Educação Física.

3° ATO

CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR ESTÉTICO DA FORMAÇÃO CULTURAL À FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CENÁRIO – Ainda Ulisses?

Ao pensar o corpo imbricado com discussões filosóficas, apresentaremos algumas possibilidades com todas as limitações que cabem a um espetáculo, almejando auxiliar na construção dessas contribuições que a formação cultural, com o viés da estética, poderá proporcionar junto à cultura de movimento, à formação dos/as professores/as de Educação Física. Antes disso, usarei alguns elementos do livro “O Corpo de Ulisses”, de Guiraldelli Jr., para propor de forma metafórica essas “novas” possibilidades.

Guiraldelli Jr. (1996) corrobora com Adorno e Horkheimer, afirmando que o sujeito não é puro sujeito do conhecimento, mas também um indivíduo, ou melhor, “um homem corpóreo a quem o corpo é dado de duas maneiras: como fenômeno, representação, e através de um saber do corpo, que tem a ver com os impulsos, com a vontade” (p. 60). O corporal se mostraria como “núcleo do pólo ôntico do conhecimento subjetivo” (p.71). Assim, cairia a teoria do conhecimento que se tem como tradicional, que faz do corpo a lei das conexões de sentimentos, portanto, espiritualizando-o. **Nem sujeito, nem objeto podem ser tomados como algo posto**³⁰. O autor cita que o corpo como sede e objeto de impulsos e que “**viveríamos sob o interesse desinteressado pelo corpo**” (p. 83), a modernidade, segundo esse autor, não seria a época de repressão ao corpo. Já para Foucault, na modernidade, “o principal não é o corpo reprimido”, pois ele o é, certamente, mas o fato de ser posto como “objeto de um conhecimento mais preciso e foco de interesse de um poder que visa *melhor* utilizar as suas forças, e isto levando em consideração o indivíduo e o coletivo” (p. 83).

³⁰ Ver mais em Ghiraldelli (1996, p. 71, 72).

Para nossos autores, Adorno e Horkheimer (1947), a modernidade não é uma reedição do passado, “mas ela também representa uma ruptura com o passado no sentido de amenização das formas de dominação” (p.87). A crueldade contra o corpo, ou ainda, qualquer relação com o corpo, inclusive aquelas que buscam o prazer, estão sob o registro da *insensibilidade*.

O leitor deve estar se perguntando o que esse momento teria a ver com os anteriores... Explico: Ulisses é o homem moderno esclarecido, fusão do cientista cartesiano com o libertino sadiano, é o protótipo do indivíduo burguês. Trata-se aqui, de colocar em ebulição, como fez Ghiraldelli, uma viagem metafórica, a fim de desacomodar, se esses Ulisses (hoje os/as professores/as de EF), ao trabalhar a **cultura de movimento**, nas cenas de suas aulas, constroem/tem uma **Formação Cultural** e se, a Formação Cultural poderá contribuir à cultura de movimento, mesmo se tratando de Ulisses. Esse é o grande desafio, após todas as discussões anteriormente elencadas, que será lançado na cena final desse espetáculo.

CENA FINAL – O DESFECHO



“A frieza apresenta-se quando o professor não tem interesse pelo que transmite; se a relação entre o professor e a matéria que ministra pode servir de modelo para a relação entre o aluno e a cultura, ela também pode servir de antídoto à insensibilidade” (PUCCI, LASTÓRIA E COSTA, 2003, p. 106,107).

Refletirei aqui sobre alguns elementos que acredito serem partícipes de uma (auto-formação) formação cultural e que significativamente faria sentido ao serem contemplados na formação dos Ulisses (professores/as de Educação Física).

A ideia de entender *Bildung* em sua pluralidade, como citam Ourique e Trevisan (2009), “não significa compreendê-la como uma justificativa para todo e qualquer discurso”. Desse modo, retomo a questão norteadora da pesquisa sobre a possibilidade de manter o discurso da formação no ambiente de pluralidade das perspectivas que perpassam a educação, para assim como os autores, buscar contribuições dessa dentro de uma unidade e pluralidade. As interpretações do mundo que as diferentes narrativas abrigam, refletem um horizonte mais amplo, logo, gostaríamos de propor essas contribuições/possibilidades que não seriam, de forma alguma, receitas e sim, reflexões, elucidações provindas das várias indagações e buscas que essa pesquisa desacortinou, do caminho desses Ulisses (incluindo narradora/autora) que também trabalham para que não se tenha nada posto, assim como seu corpo, sujeito e objeto de si.

Já nas primeiras páginas indagávamos, junto a Kunz, como apresentar o *se-movimentar* a um esclarecimento que o torne *compreender-o-mundo-pelo-agir*? Não teria a audácia de responder, mas terei a de refletir sobre, pensando possibilidades, pois ao procurar responder a esse questionamento, iria refletir sobre a questão central, ao nosso conflito e conseqüentemente desfecho da nossa peça.

Dessa forma, não abro mão da narrativa da formação (*Bildung*) como norteadora do processo educativo, para um pensar sobre o fazer, o permitir, descobrir. A Educação Física, através desses Ulisses (do homem corpóreo, que sente, mas que tem corpo e que sente sobre esse corpo também) como seu principal papel, podem desenvolver, principalmente junto à infância, o **brincar**, o jogo, o fazer de conta. Usar o objeto da área para descobrir/construir a cultura de movimento, o *se-movimentar* através do teatro, da arte, da linguagem não só técnica, mas também como historicamente foi/vem sendo construído e consolidado em cada jogo, em cada brincadeira, cada dança, cada movimento. A **arte** então seria uma possibilidade. Explorá-la junto ao movimento, à criação, à cultura. “A arte é sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se

relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem” (HARMANN, 2001, p. 75).

Ao recorrermos à educação, assim como Kramer (2000) alega, não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, e o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável.

Nesse sentido, pode-se usar das nossas brincadeiras, jogos e movimentos que culturalmente foram construídos para que se possam criar outros diferentes e/ou entender, pensar sobre o que se faz: movimenta-se, cria-se, não é apenas um reproduzir em relação às regras e esportes já consolidados.

Também o reconhecimento do agir no mundo, “a percepção de que muitas noções tidas como verdadeiras são instituídas através da linguagem, é o primeiro e importante passo para darmos a entender que a instância cultural perpassa todos os outros campos do social” – o político, o econômico, o educativo, o jurídico. Situamo-nos numa virada linguística, em que a formação dá-se em um plano intersubjetivo, no qual tanto as ações quanto a realidade, em grande parte, ganham sentido pela mediação das percepções e interpretações humanas (OURIQUE E TREVISAN, 2009, p. 1184).

Nesse percurso, outro elemento que penso é, sem dúvida, o caráter emancipatório da educação. A **emancipação** do sujeito em relação a si e ao mundo (outros), na atualidade, pode ser efetivada a partir de alguns elementos próprios, ou seja, algumas possibilidades de emancipação todos os dias, frente ao nosso público, aproveitando assim, momentos de construção, criação, e até repetição para juntos/as criar esses elementos que possibilitem a emancipação e a maioria. Tencionar questões, discutir, por em ebulição temas, questões pertinentes à nossa área (discutir estética, ética, cultura, transformação, auto-formação).

Nesse caminho, vou também ao encontro da *Bildung*, (formação cultural, na qual se elenca à estética retirada de seu próprio radical *Bild*), pois ao discutir, pensar a cultura de movimento, o *se-movimentar*, o papel do movimento nas nossas vidas, romper-se-ia a lógica da racionalidade instrumental, pois, à medida em que

avancamos com a formação cultural, aproximamo-nos de uma racionalidade crítico-reflexiva e (porque não dizer?), sensível. Desacomodo, assim o público e os Ulisses (professores/as de EF) da adaptação à indústria cultural e à sociedade do espetáculo.

Espero que os/as leitores/as não estejam nesse momento, achando-me otimista demais. Ao não acreditar no processo educacional e na possibilidade de mudança/transformação da plateia e do meio, parece-me inválida a função de educador/a. Compreender a história, a cultura e o conhecimento prévio que o público já aponta às aulas, ajuda no processo de reconhecimento de si mesmo, do outro e da própria profissão.

A liberdade de auto-realização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com ajuda de seu parceiro de interação (...). Padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas que temos de pensar necessariamente quando queremos descrever as estruturas universais de uma vida bem-sucedida (HONNET, 2003, p.273).

Tendo a racionalidade intersubjetiva, que se sabe, constitui-se com o reconhecimento recíproco do outro, poderíamos superar, assim como cita Hermann (2010), aspectos restritivos e distorcidos na interpretação de valores como a **tolerância**. Nesse mesmo caminho, outra questão que chamou atenção nas leituras/estudos que tivemos, foi a **alteridade**. E caberia dizer que ao proscênio (introdução) desse, não fazia ideia do desfecho do espetáculo. Ele, o espetáculo, por si só, como a vida e as emoções, foram despertando e descortinando no andar, o construir das cenas, das trocas de figurino, das discussões junto aos/às autores/as. Não seria possível falar em formação cultural e estética se a/os autora/res não a buscasse incansavelmente. Não poderia falar em formação, se a/os autora/res não estivesse em constante auto-formação.

Assim, percebo que cada elemento está imbricado diretamente com os outros e, conseqüentemente, estão todos vinculados à formação dos/as professores/as de EF. Os Ulisses e os/as leitores/as perceberão (assim espero) que os elementos se interligam e se completam.

Então, ao falar em alteridade, penso em desprender um pouco de “Ulisses”, e colocar-nos no lugar do outro, mas não só isso. Saber **dialogar** com o outro, o que teria muito a ver com as características do próprio reconhecimento. Completam-se. Aqui, pode-se entrar em outro elemento interessante às cenas de EF: ao transmitir, construir junto à plateia a cultura de movimento com as mais variáveis experimentações das técnicas que são/foram historicamente construídas, proporcionar **a possibilidade do erro**, do diferente. Errar não só é humano como é necessário à aprendizagem de que não somos seres perfeitos, nem máquinas. Não precisamos estar sempre alimentando nosso público apenas com preciosos elogios ao público que “mais corretamente” executa os movimentos.

Nesse momento, descortino mais um elemento que, assim como os outros, não é novidade nenhuma para educadores/as. Apenas quero chamar atenção, dar cena, importância a esses elementos para a formação dos/as professores/as de Educação Física, a **experiência**. O sentido do conceito de experiência para Benjamim (1989) está relacionado, sobretudo aos resíduos da chamada memória pura, “os quais sem que tenhamos ciência, afloram na mente e fundamentam a rememoração das situações passadas que marcaram tão profundamente a nossa estrutura de caráter” (p. 105). A experiência, na perspectiva hermenêutica, como já se falou anteriormente, expressa uma vivência, pela qual aprendemos. Permitir conhecer, construir junto à cultura de movimento, entender o significado do que se faz e de quem se movimenta.

Ao abrir cortinas, outro elemento apresentado foi a **emoção**. A emoção atua para que a percepção se efetive. Para que não estejamos “formando” (no sentido de colocar em fôrmas) de maneira uniforme toda nossa plateia. Falo em maneira uniforme, chamando atenção, pois temos particularidades, não no sentido de tratamento diferenciado, mas de igualdade de direitos ainda que diferentes e plurais.

Tratar o diferente igualmente; logo não há uma uniformidade no público. Há história, cultura, família e construções diferentes para cada público trabalhado. “Cuidar” das emoções. Vê-las. Senti-las nas aulas de EF proporcionam muito à exploração das emoções. Talvez seja o momento dentro da escola na qual o público possa expor (pôr para fora) suas tensões, emoções, percepções. As emoções tem também uma dimensão cognitiva. O medo, o erro, a vergonha, a falta de

desenvoltura corporal, entre outras questões, provocam/são emoções que podemos dizer irracionais, mas não no sentido de não-aprendidas, e sim, no sentido de não ter a ver com argumento ou raciocínio.

No decorrer do espetáculo, falei muito em corpo e sua relação com a técnica e dessa com o esporte. Vale lembrar que não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, mas há uma supervalorização do racional. Essa fetichização, como trata Adorno³¹, decorre frequentemente de pessoas essencialmente frias, incapazes ou pouco capazes de amar. Cortam o **amor** pela raiz, antes que esse possa desabrochar em outras pessoas. “O que nelas sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais” (p. 42).

O amor e a **felicidade** não podem ser negados em qualquer disciplina do âmbito escolar, ainda mais nas aulas de EF, nas quais pode-se dialogar ainda mais com esse corpo e com as emoções que ele pode expressar. “A felicidade não pode mais ser algo meramente subjetivo: ela entra na esfera do agir comunicativo dos homens” (MARCUSE, 1997, p. 188-189). Tanto esse autor, quanto Adorno e Horkheimer também advertem para a questão da felicidade e da liberdade humanas que só poderiam se efetivar no plano da libertação da própria sociedade. Assim, não poderia/deveria deixar de lado todos esses “elementos” para a questão da formação cultural e, conseqüentemente, para a formação dos/as professores/as de EF.

Não há como tratar da **formação cultural**, voltada ao olhar da estética, se não falasse em currículo, em discursos que permeiam a formação, em referenciais curriculares, em questões inquietantes, em imagens e também (principalmente) na nossa cultura, a **cultura de movimento**. Logo, a estética e a formação cultural contribuirão para a unidade e a pluralidade que mencionei antes. Contribuirão para a unidade, se cada um, como professor/a tiver o esclarecimento, o discernimento e a convicção de que é necessária a busca pelos clássicos, pela arte, a emancipação, a tolerância, a alteridade, a sensibilidade, pela busca do saber, a busca pelo criar, experimentar, pelo ler e pelo ouvir. E como pluralidades contribuirão, se puderem, como professores/as, construindo esse conhecimento junto à nossa plateia

³¹ Conferência “Educação após Auschwitz”.

(alunos/as), permitindo que ela experimente, leia-se corporalmente, crie, questione, faça, descubra-se e descubra a história que me trouxe corporalmente, até aqui.

Destarte, é tarefa da EF, preparar o/a aluno/a para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte, o jogo, a dança e as ginásticas em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível, que sintam e observem o significado das atividades da cultura de movimento. Isto implica também compreender a organização institucional dessa cultura em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, tendo em vista que este já existe, logo os/as espectadores/as deveriam possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional e instrumentos conceituais e perceptivos para uma apreciação estética e técnica do esporte. É preciso também preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica, musculação, natação, etc., em instituições públicas e privadas, para que possam avaliar criticamente a qualidade do que é oferecido, e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e/ou lazer e/ou bem-estar. É preciso preparar o leitor/espectador para analisar as informações que recebe dos meios de comunicação sobre a cultura de movimento.

Assim sendo, acredito que foi necessário refletir sobre a questão da reificação dos corpos, da indústria cultural, da fetichização da técnica, para que pudéssemos, junto aos elementos trabalhados na formação de professores/as de EF, descortinar os outros que vão ao encontro da percepção crítica da estética e conseqüentemente, da formação cultural voltada a estes/estas professores/as.

FICHA TÉCNICA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4ed. São Paulo: Martins Fortes, 2000.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**; Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, 1986.

_____. “A Filosofia e os professores”. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. “Educação para quê?”, tradução de Wolfgang Leo Maar. In **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. **“Educação e Emancipação”**, tradução de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In **Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação**. Ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez.1996.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos, UFSCAR (circulação interna).

_____. Tabus acerca do Magistério. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 97-117.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1947 1ª Ed. e 3ª Ed.), 1991, 1994. p. 113-156. Tradução Guido Antonio de Almeida.

_____. Ulisses ou Mito e Esclarecimento. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P.E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.13, n.2, p.13-36, mai./ago., 2007.

BALDISSERA, L. J. Educação e emancipação na Teoria Crítica. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2005.

BATISTA, S.S.dos S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez/00.

BELBENOIT, Georges. **O desporto na escola**. Lisboa, Estampa, 1976.

BETTI, Mauro. **Tese de Doutorado**. A janela de vidro: Esporte, televisão e Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.

_____. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro; KUNZ, E. ; ARAÚJO, Lísia C. Gonçalves; GOMES-DA -SILVA, Eliane. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, p. 39--53, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

_____. Educação física/ciências do esporte; que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, p. 111-118, 1993.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

_____; Almeida, Felipe Quintão de. **A Política de Esporte Escolar no Brasil: A Pseudovalorização da Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio de 2003.

BROHM, Jean-Marie. La civilización del cuerpo; sublimación y desublimación represiva. In: BERTHAUD, G. & BROHM, J.M. (Ed.). **Deporte, cultura y represión**. Barcelona, Gustavo Gili, 1978.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: UDUSC, 1999.

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 46. p. 33-49. Jan./abr., 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DILTHEY, Wilhem. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, R. (Org). **Textos de hermenêutica**. Porto, Rés, 1984.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Tese de Doutorado**. A Educação Física na crise da Modernidade. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

FRAGA, A.B. Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. In: DA SILVA, L.H (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis:Vozes, 1999.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história**; vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo, Duas Cidades, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão Enio Paulo Giachini. 10ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

_____. **Verdade e método II: Complementos e índices**. Tradução Enio Paulo Giachini. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

GARCIA, R. P.; LEMOS, K. M. A Estética como um valor na Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 17 (1): 32-40, jan/jun. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1989.

GHIRALDELLI JR. P. **O corpo de Ulisses: Modernidade e Materialismo em Adorno e Horkheimer**. São Paulo: Escuta, 1996.

GOELLNER, S.V.; JAEGER, A.A. Garimpando memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GÖERGEN, P. Prefácio. In.: FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GOLDENBERG, M. RAMOS, M.S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (ORG.) **Nu & Vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002. P. 19-40.

HEGEL, G.W.F. **Estética**. Lisboa: Guimarães, 1995. (1ª ed. 1835).

HARTMANN, H.R. Adorno: Arte e utopia. Entre o pessimismo político e o otimismo estético. In PUCCI, B., ZUIN, A.A.S.; OLIVEIRA, N.R. **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2010.

KEHL, M.R. **O espetáculo como meio de subjetivação**. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial; Rio de Janeiro, 2003.

KRAMER, S. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra Barbárie**. Parte deste texto foi apresentado na conferência realizada no “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

KUNZ, Elenor. **Educação física e mudanças**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ª. ed: Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3ª. ed. Ujuí: Unijuí, 2004.

_____. (org.) **Didática da Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí,

2001.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, Porto Alegre, RS, v. VI, n. 12, p. I-XIII, 2000.

_____. Esclarecimento e Emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano V, n. 10, 1999.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____._____. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. ; TREBELS, A. H. **Educação Física Crítico Emancipatória: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. 01. ed. Ijuí: Editora Unijuí, v. 01. 204 p., 2006.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução: Mirtes Frauge de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

LÜDORF, S. M. A. **Corpo e formação de professores de Educação Física**. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MAUSS, Marcel. Noção de Técnica Corporal, p. 211-233. In **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MEINBERG, E. Para uma nova ética do desporto. In: BENTO, J.; MARQUES, A. (Orgs). **Desporto, ética, sociedade**. Porto: FCDEF/UP, p. 69-76, 1990.

MENDES, M.I.B. de S; NÓBREGA, T.P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a Prática*; 12/2: 1-10, maio/ago.2009.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza: notas: cursos no Collège de France**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fenomenologia da percepção**. - Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1971.

_____. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

MÜHL, E. H. Crítica à racionalidade instrumental: as contribuições de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, A. **Ética, Racionalidade e Modernidade**. Passo Fundo: Ediupf, 1996. (Série Ciência e Filosofia) p. 61-79.

NUNES, S.M. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Annablume/ UDESC, 2009.

OLIVEIRA, R. J. . **Identidade, Alteridade e Educação: pensando problemas contemporâneos**. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 417-429.

OLIVEIRA, M.A.T. de. **Educação Física escolar: formação ou pseudoformação?** Educar, Curitiba, n. 16, p. 11-26. Editora da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, P. C. de. **Educação e Emancipação: Reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno**. Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia

OURIQUE, M. L. H. **A dimensão estética da formação docente na (inter) relação teoria e prática**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

OURIQUE, M.L.H.; TREVISAN, A.L. **Educação, Formação Cultural e Pluralidade de Perspectivas, entre outros (en) cantos das sereias**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1169-1186, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; DA COSTA, B.C.G. **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto, Rés, s.d.

_____. **Interpretação e ideologias**. 3ªed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

RODRIGUES, Azevedo Luciana; FARIAS, Marcio Norberto. **O sacrifício da corporeidade e dos sentidos no processo de construção do sujeito esclarecido**.

RODRIGUES, Aneleyce. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **RBCE**, 2002.

ROMEIRO, E.; PEREIRA, E.G.B. (orgs.) **O universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

SANT'ANNA, D.B. de. A insustentável visibilidade do corpo. **Labrys, estudos feministas**, número 4, agosto/dezembro de 2003.

SARTRE, J.-P. Esquisse d'une théorie des émotions. Paris: Hermann, 1965 **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SILVA, A.M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/99.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____ (org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogias do corpo**: Higiene, ginásticas, esporte. In Figuras de Foucault. VEIGA-NETO, Alfredo & RAGO, Margareth (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Tese de doutoramento**. *Mímesis* e Educação nos processos de aprendizagem da Razão Comunicativa. PPGEDU/Faculdade de Educação/UFRGS, 2000.

_____. **Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro**. (Anais... 32ª ANPEd, 2009. 1 CD-ROM).

_____. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa.** Injuí: Ed. Da Unijuí, 2000. 328 p.

VAZ, Alexandre Fernandes; BASSANI, Jaison José. **Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos!” de Theodor Adorno.** Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 13 – 37, jan./jun.2003.

_____. **Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno:** para pensar a educação do corpo na escola. Pro-posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 151-165, jan./abr., 2011.

_____; TORRI, Danielle; ALBINO, Beatriz STAIMBACH. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 33, n. 3, p. 499-512, set./dez. 2007.

_____. Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidades. **Esporte e Sociedade.** Revista Digital. Ano 3; núm. 7; nov. 2007 – fev. 2008.

_____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002, p. 87-107.

ZUIN, A.Á. **Indústria Cultural e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A.Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade.**, vol.24, n.83, ago. 2003, p.417-427.

_____. (orgs.) **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

_____. (Orgs.) **Tecnologia, Cultura e Formação.... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003.

BASTIDORES

CAMARIM A – Currículo resumido do Curso de Educação Física - Licenciatura Plena (CEFD/UFMS)

Semestre	Código	Nome
1º	CEF1007	Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas
	MTD1007	Seminário em Educação Física
	MTD1006	Currículo em Educação Física
	DEI1004	Ludicidade e Educação Física
	DEI1003	Laboratório de Educação Física I
	CEF1003	Laboratório de Produção de Texto
	MFG1016	Morfofisiologia dos Sistemas
	FUE141	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação
2º	DEI1010	Ginástica
	DEI1009	Capoeira na Escola
	DEC1001	Atividades Aquáticas
	DEC1000	Laboratório de Educação Física II
	CEF1002	Bases Biofisiológicas do Movimento Humano
	FUE1013	Psicologia da Educação A
3º	MEN1105	Didática da Educação Física
	DEI1006	Atividades Rítmicas
	DEC1002	Jogos Esportivos Coletivos I
	MTD1004	Crescimento e Desenvolvimento Motor
	CEF1001	Saúde e Educação
	MTD1002	Filosofia da Ciência
	MTD1001	Antropologia Do Movimento
4º	DEI1007	Atletismo I
	DEC1003	Jogos Esportivos Coletivos II
	DEI1001	Estudos do Lazer
	MTD1005	Metodologia da Pesquisa em Educação Física
	MTD1003	Aprendizagem Motora
	ADE1000	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica

5º	MEN1106	Estágio Supervisionado I
	MTD1008	Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais
	DEI1008	Atletismo II
	DEC1004	Jogos Esportivos Coletivos III
	DEI1002	História Da Educação Física, Do Esporte E Do Lazer
	CEF1000	Bases Cinesiológicas E Biomecânicas Do Movimento Humano
6º	MEN1107	Estágio Supervisionado II
	DEC1005	Jogos Esportivos Coletivos IV
	DEI1005	Sociologia do Esporte
	CEF1006	Gestão de Eventos Esportivos E Culturais
	CEF1005	Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
7º	MEN1108	Estágio Supervisionado III
	CEF1009	Prática Educativa I
	CEF1008	Docência Orientada em Educação Física
8º	CEF1011	Seminário em Estágio Supervisionado
	CEF1010	Prática Educativa II
	CEF1004	Trabalho de Conclusão de Curso
	MTD1028	Memória da Educação Física de Santa Maria
	DEI1034	Dança na Escola
	DEI1033	Brinquedo: Concepções e Construção na Educação Física Escolar
	DEI1030	Fundamentos Sócio-Educativos da Capoeira
	MTD1026	Mídia e Temas Transversais
	DEC1024	Avaliação da Educação Física Escolar
	DCG1091	Tópicos Complementares em Educação Física E Outras Áreas do Conhecimento
	DCG1090	Tópicos Complementares em Aspectos Didático-Pedagógicos da Educação Física
	DEI1024	Enfoque Fenomenológico na Pesquisa em Educação Física
	DEC1017	Tenis: Ensino e Aprendizagem
	DEC1016	Hidroginástica
	DEI1023	Ensino-Aprendizagem Aberto às Experiências de Movimento
	DEI1021	Prática Corporal no Ciclo de Aprofundamento da Sistemática do Conhecimento (Ens. Méd.): Ginástica Localizada
	DEC1006	Iniciação Desportiva Universal

	MTD1009	Introdução À Equoterapia
	MEN433	Prática De Ensino De Educação Física A
	EFC401	Estágio Profissionalizante De Educação Física
	DEI402	Legisl. e Organização do Sistema Desportivo Nacional
	DEI208	Ginástica II - A
	DEI107	Esporte Individual I
	DEC304	Esporte Coletivo IV
	DEC303	Esporte Aquático II
	DEC208	Esporte Coletivo III
	DEC206	Esporte Coletivo II
	DEC105	Esporte Coletivo I
	ADE315	Organização Escolar
	INT1000	Intercâmbio Cultural
	MTD1025	Educação Física E Saúde
	DEI1807	Atletismo Escolar - Teorias Pedagógicas e Propostas Didáticas em Aulas de Educação Física
	DEI1806	Enfoque Crítico - Dialético na Pesquisa em Educação Física Escolar
	MTD1018	Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Física
	DEI1025	Pedagogia da Ginástica Artística e Ginástica Rítmica