

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ailton Jacob de Oliveira

CORPO PRESENTE, CORPO AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

SOROCABA/SP

2017

Ailton Jacob de Oliveira

CORPO PRESENTE, CORPO AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vilma Lení Nista- Piccolo

SOROCABA/SP

2017

Ficha catalográfica

Oliveira, Ailton Jacob de
O45c Corpo presente, corpo ausente no cotidiano escolar / Ailton Jacob
de Oliveira. -- 2017.
194 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Educação física - Filosofia. 2. Cultura corporal. 3. Imagem
corporal. 4. Educação física (Ensino Médio) – Estudo e ensino. 5.
Ambiente escolar. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni, orient. II. Universidade
de Sorocaba. III. Título.

Ailton Jacob de Oliveira

CORPO PRESENTE, CORPO AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba

Aprovado em: ___/___/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr. Odilon José Roble
Universidade de Campinas - UNICAMP



Ass.:

Prof. (a) Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba - UNISO

Ass.:

Prof. (a). Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba - UNISO

Ass.:

DEDICATÓRIA

Existem, em minha vida, pessoas que me ensinaram a caminhar e me incentivaram à superação. Pessoas que sonharam comigo e estiveram presentes em cada momento, apoiando os meus sonhos.

Muitas vezes, senti-me sendo carregado e amparado e, em certos momentos, empurrado à frente por pessoas que desejaram, tanto quanto eu, o alcance deste objetivo.

Dedico este trabalho aos meus pais João Jacob e Iolanda Mathiazi. Eu os admiro. Sua maneira simples de viver a vida me cativou e me fez confiar que tudo é possível. Vocês são depositários de um amor verdadeiro. Obrigado por acreditarem em mim.

À minha amada família. Minha esposa Fran: quantas vezes, em meio à clausura do quarto, debruçado sobre os livros, fui acalentado por uma simples xícara de café e um pedaço de bolo. Você é uma pessoa extraordinária! Te amo. Às minhas filhas, Priscila e Érika, e aos meus genros, Dênis e Daniel: vocês são preciosos para mim.

Ao meu amigo Maurício Bronzatto. A bíblia está certa: “há um amigo mais chegado do que um irmão” (Pv. 18.24). As muitas vezes em que recorri a você, sempre demonstrou prontidão em ajudar e paciência em orientar. Muitas vezes me senti literalmente sendo carregado por você, amigo. Obrigado, você é muito especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus irmãos Valdecir, Carlinhos, Valdeir, Eliane e Valmir, às minhas cunhadas e cunhado, sobrinhas e sobrinhos, que souberam compreender a minha ausência quando a família estava reunida comemorando alguma data festiva. Vocês são importantes para mim.

Agradeço ao meu sogro Sr. Moacir e sogra D. Nivea e toda à família, vocês todos são muito importantes para mim.

Agradeço a todos aqueles que, em diferentes situações e momentos, encorajaram-me a continuar firme no propósito estabelecido.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Vilma Leni Nista-Piccolo, uma professora abundante em graça, conhecimento, garra e com um enorme coração. Obrigado, Vilma. Aprendi a admirá-la.

Ao Prof. Odilon Jose Roble da Universidade de Campinas, obrigado pelo aceite em participar da banca de defesa. Muito obrigado.

Ao Prof. Dr. Marcos Reigota, pelo carinho e incentivo, uma pessoa simplesmente brilhante.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, em especial à Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira, pela prontidão em aceitar o convite para fazer parte da banca de defesa.

Aos professores que, de bom grado, acolheram-me e deram a liberdade para a realização desta pesquisa: Cristiano Aparecido Amâncio dos Santos, Michel de Oliveira Barros, Elide Rodrigues Martins e Sidnéia Soares Garcia. Obrigado! Vocês foram importantes nesse processo.

Ao Dr. Percival Mitsumasa Suzuki, que soube compreender as minhas ausências no trabalho, propondo alternativas de compensação para que eu pudesse chegar até o final do mestrado. Percival, o seu incentivo foi importante para mim. Obrigado.

Aos amigos do Grupo, que souberam perceber as muitas vezes em que eu estava prestes a sucumbir e me deram o suporte necessário. Vocês são amigos de fato.

A Deus, o meu amor e louvor. Obrigado, tudo Te pertence.

O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora.
Reduzir o movimento do homem aos exercícios físicos é reduzi-lo à extrema pobreza, à miséria.
(Silvino Santin)

RESUMO

O interesse principal deste estudo, relacionado ao fenômeno da corporeidade, é compreender, em uma abordagem qualitativa, como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física. Em busca de conhecimentos subsidiários ao interesse principal, investiga-se o significado que os sujeitos atribuem ao corpo, corpo saudável, doente, cerceado, livre, humilhado/vaidoso, ativo/passivo, corpo objeto/sujeito e que desperta diferentes sentimentos. Procura-se conhecer, também, como os corpos dos sujeitos analisados se relacionam com outros corpos e quais são alguns dos limites e possibilidades que o cotidiano escolar coloca à expressão da corporeidade de adolescentes. Apoiado em bases filosóficas sobre a fenomenologia do corpo e direcionado à intrincada realidade do ambiente da escola, este trabalho recorre a técnicas de observação e entrevista e as aplica em nove alunos do Ensino Médio de uma escola da rede particular de Sorocaba SP. Esses alunos foram observados em aulas de Educação Física voltadas à prática do boxe, e posteriormente entrevistados. As narrativas verbais e corporais desses sujeitos, interpretadas à luz do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg e do referencial teórico com que o trabalho dialoga, forneceram-nos indicadores, dos quais foram extraídos sinais que, por sua vez, geraram indícios de um corpo dicotomizado e comportado no contexto em estudo. Nessa realidade, em que apenas a fisiologia “aprende” e não se problematiza a complexidade do corpo, a Educação Física, ao fazer perdurar a antiga dualidade, repete o erro que critica na dinâmica de outros componentes curriculares: ou seja, uma aprendizagem sem “alma”, equivalendo-se àqueles que praticam uma aprendizagem sem corpo. A meio caminho entre uma liberdade vigiada e uma disciplina cada vez mais anacrônica, e quase sempre sob uma produtividade que eufemiza o controle, os corpos são vistos comportados, não totalmente cerceados, mas tampouco totalmente livres. Embora as aulas de Educação Física sejam apontadas como o reduto na escola onde menos os sujeitos se sentem distanciados do que são em sua essência, a condição de disciplinados ainda é geradora de interrupções e um empecilho à formação humanizada. Dicotomizados, comportados e sob influência das demandas contemporâneas da silhueta, os corpos, presentes e ausentes a um só tempo, perdem em subjetividade, reificam-se e, em consequência, veem sua presença – uma presença somente para si – diminuir no cotidiano escolar. A Educação Física, desde que se reconfigure como um espaçotempo favorecedor de novos sentidos ao corpo, tem um papel importante na tarefa de ressignificá-lo e de lhe dar centralidade no processo educativo, a fim de que, completada a sua libertação, ele aceda à condição de sujeito, supere muitos dos entraves que aumentam a sua ausência nos domínios escolares e se torne mais presente.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Corpo presente. Corpo ausente. Cotidiano escolar. Educação Física.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand, in a qualitative approach, how high school students conceive and express a present and absent body in Physical Education classes, related to the corporeality phenomenon. In order to find out more about the main interest, we investigate the meaning that the subjects attribute to the body, healthy body, sick, restricted, free, modest/vain, active/passive, object/individual body, that arouses different feelings. It is also sought to know how the bodies of the analyzed subjects relate to other bodies and what are some of the limits and possibilities that everyday school poses to the expression of the corporeality of adolescents. Based on philosophical bases on the phenomenology of the body and directed to the intricate reality of the school environment, this work uses techniques of observation and interview of nine high school students of a private school in Sorocaba – SP. These students were observed in Physical Education classes focused on the practice of boxing, and later interviewed. The verbal and corporal narratives of these subjects, interpreted according to Carlo Ginzburg Evidential Paradigm and the Theoretical Reference with which the work dialogues, provided us indicators, from which signs were extracted, which generated indications of a dichotomized body and behaved in the context under study. In this reality, in which only physiology "learns" and does not question the complexity of the body, Physical Education, in upholding the old duality, repeats the error that criticizes in the dynamics of other curricular components: That is, learning without a "soul", being equivalent to those who practice learning without a body. Halfway between vigilant freedom and an increasingly anachronistic discipline, and almost always under a productivity that effeminates control, bodies are seen behaved, not wholly constrained, but neither totally free. Although Physical Education classes are pointed out as the stronghold in school where subjects are less distanced from what they are in their essence, the disciplined condition is still a source of disruption and a hindrance to humanized formation. Dichotomized, behaved, and influenced by the contemporary demands of the profile, bodies, present and absent at the same time, lose themselves in subjectivity, reify themselves and, consequently, they see their presence - a presence only for themselves - decrease in the daily school life. Physical Education plays an important role in the task of re-signifying and giving the subject centrality in the educational process, as long as it is reconfigured as a space-time favoring new senses to the body, once their liberation is completed, he becomes subject, overcomes many of the obstacles that increase his absence in the school and becomes more present.

Keywords: Body. Corporeity. Body present. Absent body. School routine. Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Corpo na cultura grega clássica	20
2.2 A era cristã e a “civilização” do corpo.....	24
2.3 O dualismo psicofísico e a concepção mecanicista de corpo.....	25
2.4 A “mecânica do poder”: corpo disciplinado e produtivo	29
2.5 Corpos-rascunho: transitoriedade e obsessões com a aparência à procura de uma presença.....	32
2.6 O culto ao corpo e a “cultura da vaidade”	35
2.7 A necessidade de ressignificar o corpo	37
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ESPAÇOTEMPO DE NOVOS CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO PESSOAL	41
3.1 Uma Educação Física pós-dualista: o corpo como sujeito e a perspectiva da corporeidade	47
3.2 A vivência esportiva como fator de desenvolvimento humano	50
3.3 As lutas e uma de suas modalidades, o boxe	53
3.4 O cotidiano escolar nas aulas de Educação Física: um espaçotempo para a ressignificação do corpo	57
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	65
4.1 O enfoque qualitativo da pesquisa	65
4.2 Objetivos	66
4.3 Procedimentos metodológicos	67
4.3.1 Contextualização do ambiente	67
4.3.1.1 Uma considerável participação feminina	71
4.3.2 A coleta de dados.....	74
4.3.3 As observações.....	74
4.3.4 As entrevistas.....	77
4.3.5 A análise dos dados	80
5 ANÁLISES	82
5.1 Primeiro momento: as descrições	82
5.2 Segundo momento: a redução numa “leitura” dos sinais	100
5.2.1 A concepção de corpo dos sujeitos: dicotomia e ausência de complexidade	101
5.2.2 Corpo saudável e corpo doente: a fisiologia em destaque	104
5.2.3 Um interesse discreto na boa forma corporal.....	106

5.2.4	Vínculos relacionais e saúde	110
5.2.5	O corpo humilhado: as consequências de uma silhueta “desejável” e não conquistada	111
5.2.6	O “politicamente correto” em suspeição	115
5.2.7	O corpo que desperta raiva: a ditadura da silhueta invejável	116
5.2.8	Entre o “corpo-espetáculo” e o corpo possível	118
5.2.9	O corpo dentro e fora da escola: posturas distintas à espera de conciliação.....	120
5.2.10	Uma libertação corporal ainda por se completar	123
5.2.11	Em que se vislumbra uma realidade promissora	126
5.2.12	O corpo executor: participação, rendimento e intensidade	128
5.2.13	O corpo atento: quando a fisiologia não basta	132
5.2.14	Uma “presença de espírito” ofuscada pelas demandas contemporâneas do corpo-objeto	135
6	A REDUÇÃO NUMA “LEITURA” DOS INDÍCIOS	139
6.1	Indícios de um corpo dicotomizado no cotidiano escolar.....	139
6.2	Indícios de um corpo comportado no cotidiano escolar.....	148
7	UM OLHAR PARA UM CORPO PRESENTE/AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR.....	158
7.1	O corpóreo e o incorpóreo divorciados.....	161
7.2	Corpos “ligados”, porém sem autonomia.....	163
7.3	Corpos “desligados”: em rebeldia?	164
7.4	Corpos que valem o quanto rendem.....	165
7.5	Corpos presentes apenas para si.....	166
7.6	Corpos em conflito.....	169
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	191
	APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	192
	APÊNDICE C - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	193	
	APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.....	195

1 INTRODUÇÃO

O interesse em compreender as múltiplas manifestações corporais no cotidiano escolar tem origens bem remotas. Diríamos que ele remonta aos dias da adolescência deste pesquisador. Recuperá-los, ainda que parcialmente, é, da mesma forma que Massari (2014) e também inspirados por Reigota e Prado (2008) e Reigota (2008), situar tal interesse de pesquisa em minha biografia, e assim “[...] dar voz, visibilidade e pertinência pedagógica ao contexto dos fatos [...]” (MASSARI, 2014, p. 23).¹

No início dessa fase da vida, recém-saído da infância, não eram poucas as frustrações trazidas pela participação nas aulas de Educação Física. Sem grandes habilidades para jogar futsal, modalidade esportiva que prevalecia na prática dessa disciplina no ambiente escolar, eu ficava entre os últimos jogadores a serem escolhidos para a formação dos times. Mas isso só acontecia quando minha presença era estritamente necessária para completar um deles. Do contrário, havendo um excedente de jogadores, ouvia invariavelmente dos colegas: “Você entra depois, no time perdedor”, ou: “Você aguarda a formação de um próximo time”. Bastava minha “fama” de mau jogador se tornar conhecida, para eu ser preterido nas escolhas. Essa discriminação me acompanhou por um longo tempo. Talvez seja desnecessário dizer o quanto me causava dor.

Um dia, porém, isso mudou, e não foi porque me tornei um craque do futsal da noite para o dia. É que ganhei uma bola e passei a carregá-la comigo para a escola, prevendo que poderia ser útil, principalmente nos momentos de intervalo. A novidade, coisa rara naqueles dias, encheu os olhos dos colegas, que quiseram imediatamente jogar com ela. Era a minha oportunidade de participar dos jogos, e eu não a desperdicei. Dono da bola nova, recebi dos colegas a primazia na escolha de um dos times, pois essa era a condição, ter meu lugar garantido. Caso isso não fosse aceito, eles teriam que jogar com algo que só com muita imaginação poderia se chamar de bola. Os colegas se renderam. Muito embora esse não fosse o caminho que eu desejava para ser aceito, era a melhor forma que encontrei para participar.

Posteriormente, quando a bola já não era mais tão nova quanto antes e minha popularidade começou a declinar, percebi que poderia pleitear um lugar nos times de

¹ A partir deste ponto, e somente até o final da seção, decidi assumir o texto na primeira pessoa do singular. Dado o fato de os caminhos que me conduziram ao tema da pesquisa estarem inscritos em minha biografia, pensei ser mais apropriado relatá-los de uma maneira pessoal e subjetiva.

um outro modo: candidatando-me para jogar como goleiro, posição repudiada pela maioria dos garotos. Para surpresa geral, a minha inclusive, revelei algumas habilidades que até então desconhecia. Desse momento em diante, minha presença se fez mais significativa aos olhos dos colegas, garantindo, assim, uma participação efetiva nos jogos de futsal em aulas de Educação Física escolar. Essa experiência faz eco a uma outra, relatada por Macedo (2006), sobre como o futsal, em aulas de Educação Física, permitiu a Sorim (nome fictício de uma de suas alunas) superar barreiras de exclusão social de que era vítima entre os pares, prova, segundo o autor, da socialização proporcionada por esse esporte.

Não é preciso comprovar cientificamente que a parte negativa da minha experiência se reproduz em um número incontável de crianças e adolescentes nos cotidianos escolares do nosso país, às vezes por ação ou omissão dos professores. Foi o caso de Macedo (2006), que afirma ter aprendido uma das maiores lições de sua vida profissional quando, pensando no resultado final, deixou de fora de uma partida de futsal um garoto tido como pouco hábil nessa prática. Único jogador a não participar do jogo, a frustração do aluno foi enorme, ainda mais porque sua equipe foi eliminada e ele precisaria aguardar um novo campeonato. Macedo (2006) relata que, desde então, vem privilegiando a participação do atleta, mesmo que em detrimento do resultado final: “No jogo, as coisas se complicam, mas temos que ter uma visão mais global, a da formação de nossos alunos. Hoje, no meu entender, vale muito mais uma satisfação pessoal do que o resultado da partida” (MACEDO, 2006, p. 114).

Na verdade, o que eu desejava era manifestar a minha corporeidade e ansiava por uma oportunidade, mas era impedido pela falta de habilidade “padrão” numa dada modalidade esportiva. Meu corpo, embora presente, não encontrava meios para se expressar nesse ambiente. Para Moreira (1995, p. 19), a expressão é a linguagem do corpo: “Olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentido e sente conhecendo”. No mesmo sentido, Paulo Freire (1991)² afirma que é o que fazemos que faz o nosso corpo.

Como isso pode se dar quando somos, muitas vezes, impedidos de fazer?

Desde essa época escolar incomodavam-me as questões relacionadas ao aprisionamento do corpo. E, a partir daí, o fenômeno da corporeidade esteve presente em minha trajetória de vida, como pano de fundo de minhas reflexões.

² Todas as vezes que Freire (1991) disser respeito a Paulo Freire, farei essa indicação, a fim de que não haja confusão com outro Freire (1991), João Batista Freire.

Servi as forças armadas, inicialmente como soldado e, posteriormente, como cabo e sargento temporário, o que trouxe novos interesses pelo corpo. O envolvimento crescente com o serviço militar patenteou a necessidade de um condicionamento físico apropriado, como aprimorar minha resistência física, para atender às demandas de atividades de acampamento e treinamentos de combate. E no período em que estive no Exército brasileiro, fiz o curso Técnico de Segurança do Trabalho, com ênfase na prevenção de acidentes de trabalho. Assim, os cuidados com o corpo passaram a ocupar em minha vida um protagonismo, especialmente porque as atuações profissionais, a partir desta capacitação, se deram na área da segurança do trabalho.

A busca de novos conhecimentos levou-me ao curso de Educação Física. As aprendizagens em anatomia, fisiologia e cinesiologia foram fundamentais para uma compreensão abrangente de corpo e como ele se comporta diante das variabilidades de atividades a que é submetido. No ano 2003, especializei-me em “Qualidade de Vida na Empresa”, curso desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual foram discutidos os limites do corpo tornado “máquina” na contemporaneidade. Posteriormente, um “Curso de Especialização em Ergonomia em Processo de Produção”, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), trouxe-me a oportunidade de compreender o impacto do corpo nas empresas e o que estas podem fazer para proporcionar condições de trabalho mais salubres e, assim, evitar que seus funcionários adoeçam. Uma vez mais, os cuidados com o corpo e as ameaças à sua saudável manifestação estiveram no centro das minhas atenções.

Minha atuação profissional e os processos de formação que a acompanharam sempre flertaram com os cuidados dispensados ao corpo. Os longos anos dedicados à área mostraram-me que as Doenças Ocupacionais são as responsáveis, em grande medida, pela ausência do corpo no ambiente laboral. Isso provoca tanto o desconforto na atuação como a improdutividade do funcionário, adversários poderosos a serem batidos.

Não é sem perplexidade que observo um paradoxo corporal dos nossos tempos: os corpos submissos a padrões de beleza impostos, sobretudo, pela indústria cultural e midiática, muitas vezes são os mesmos expostos ao trabalho em condições adversas as mais variadas. Corpos autômatos, frequentes ao local de trabalho, porém adoecidos, inoperantes, ausentes no tocante a uma manifestação plena de sua corporeidade.

As experiências acumuladas na seara profissional e o interesse crescente pela Educação levaram-me para a sala de aula. Atuando no Ensino Superior, lecionei para graduandos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia de uma Faculdade da região de São Roque. De 2011 a 2015, tive a oportunidade de desenvolver a disciplina “Corporeidade e Movimento” junto aos alunos do curso de Pedagogia. Além do objetivo de facultar uma compreensão desses dois conceitos presentes nesse componente curricular, e de sua importância ao longo de toda a existência dos indivíduos, segundo as diferentes fases do seu desenvolvimento biopsicofisiológico, a disciplina buscava oferecer aos futuros pedagogos melhores condições para uma atuação essencialmente voltada à expressão plena da corporeidade de seus alunos.

Toda essa experiência vivida trouxe uma certeza na intenção de estudar e pesquisar sobre a corporeidade do sujeito, consolidando-se no ingresso ao Programa de Pós-graduação em Educação na UNISO – sem dúvida, uma oportunidade ímpar para alguém como eu, “vindo das margens” (REIGOTA, 2010). Não apenas havia escolhido essa temática, como também ela já havia me escolhido há muito tempo no decurso de minha formação e atuação profissionais. A participação nas aulas e as discussões ocorridas no grupo de estudo durante o curso de Mestrado, bem como as leituras substanciais que se seguiram, de vários autores que publicam sobre a temática, levaram-me à compreensão de fundamentos que embasam essa pesquisa. Preciso dizer que faço coro com Massari (2014 p. 169) e seus pesquisados, todos eles também graduados em Educação Física, sobre as contribuições do PPGE da UNISO:

[...] o programa de mestrado em Educação da Uniso foi/é relevante para a formação de mestres em Educação com formação inicial em Educação Física, pois nele está se formando um grupo de professores que passaram (e continuam passando) pelas reflexões, diálogos, publicações, livros, enfim, pelo cotidiano do mestrado e as práticas sociais e culturais estão sendo redefinidas. Ou seja, o mestrado em Educação da Uniso é responsável pela formação de um grupo que pensa a Educação Física na cidade e na região. O que nos leva a acreditar que o programa passou a ser um espaço de reflexão, também, do componente curricular Educação Física.

As descobertas singulares que o Programa me proporcionou estão ressignificando o meu entendimento de Educação, especialmente no sentido de que esta é uma forma de intervenção crítica no mundo e nas pessoas. Concordo também com Massari (2014) quando conclui que esse pensamento ressignificado de Educação “respinga” na Educação Física e também a ressignifica. No meu caso,

entre outras contribuições, permite-me desconstruir, pouco a pouco, o *a priori* biologicista que eu não percebia tão arraigado em minhas concepções da área. Se, como afirma Massari (2014), apoiado em Reigota e Prado (2008) e em Alves e Oliveira (2004), “Pesquisas no cotidiano escolar devem desconstruir o estabelecido [...]” (MASSARI, 2014, p. 21), minha inserção no Programa me colocou em um caminho bastante promissor.

O corpo tornado objeto de pesquisa

Já tendo decidido que escutaria a voz da minha história “sugerindo-me” que realizasse um estudo sobre corporeidade, cheguei ao recorte da temática por meio de uma analogia um tanto quanto inusitada, porém repleta de significados. Revirando algumas de minhas lembranças enquanto refletia sobre o corpo, surpreendi-me pensando em cerimoniais fúnebres, nos quais se realiza uma celebração religiosa de encomendação do corpo falecido – a conhecida “missa de corpo presente”.

A ideia de um corpo inanimado sendo velado por familiares e amigos – um corpo presente e ausente ao mesmo tempo – me pareceu um grande mote para pensar corporeidade no cotidiano escolar. Presente porque de carne e osso, ocupando um espaço no tempo da celebração, visível em sua materialidade corpórea, razão central de a celebração estar acontecendo. Ausente porque imóvel, destituído de vida e de “alma”, mergulhado em silêncio profundo. Um corpo, sem dúvida, evocando muitas representações e sentimentos, portanto ainda *sendo*, mas prestes a *deixar de ser*.

As reflexões suscitaram duas perguntas: o cotidiano escolar não se teria transformado, para uma infinidade de corpos, numa interminável “missa de corpo presente”? E, nesse caso, aquilo que se vem dispensando a esses corpos não seria comparável às exéquias dispensadas aos finados?

A sugestão da analogia fúnebre era, sem dúvida, um mote instigante para propor uma investigação. Mas também me fornecia a armadilha de ir a campo com a resposta pronta, a saber: enquanto o corpóreo é dado como testemunho da frequência no ambiente escolar, o incorpóreo, por motivos variados, aproveita o alibi da presença física e se evade. Com esse *a priori* em mente, não só não produziria nenhum tipo de conhecimento novo e relevante, como também faria coro com a “visão recebida” de uma antiga perspectiva dualista, à medida que me eximisse de

problematizá-la. Desde o filósofo grego Parmênides (530-460 a.C.), pelo menos, o universo está dividido em duplas de contrários, sendo um dos polos da contradição positivo e o outro, negativo: luz e trevas, grosso e fino, quente e frio, ser e não-ser. (KUNDERA, 1986).

E quanto aos contrários presença e ausência, qual deles seria o polo positivo? Para mim, pensando no corpo, não há dúvidas: sua presença, no cotidiano escolar, é o polo positivo. Mas não qualquer presença. Não uma presença em que haja mais de ausência que de presença. A realidade, no entanto, não tem a simplificação dos binarismos. Há muitas nuances entre um polo e outro, o limiar que os separa é impreciso, turvo, ambíguo. Há muito que se descobrir na manifestação de uma e outra condição nos cotidianos escolares.

Sem abandonar o mote, procurei refinar o interesse de pesquisa, e novas perguntas surgiram: de que maneiras, a um só tempo, o corpo se faz presente e ausente no cotidiano escolar? O que as concepções e as expressões corporais dos alunos podem me dizer sobre presença e ausência do corpo quando este adentra a escola? Que fatores, nesse cotidiano, são favorecedores de presença e ausência dos corpos?

Se, conforme diz La Taille (2009, p. 145), “A pergunta é a expressão da busca de sentido, o primeiro passo para alcançá-lo”, meus pés, então, estavam postos em um caminho de descobertas. Conversas com a minha orientadora, Vilma Leni Nista-Piccolo, seguida de leituras de autores como Michel Foucault, Merleau-Ponty, Wagner Wey Moreira, Silvino Santin, Nilda Alves e Silvio Gallo, entre outros, forneceram a base conceitual filosófica inicial para começar a desenvolver o trabalho e me ajudaram a situá-lo numa perspectiva fenomenológica voltada à intrincada realidade do cotidiano escolar. Uma pesquisa empírica foi se delineando e, oportunamente, me introduziu no cotidiano escolar.

Novos autores foram sendo reunidos a esses primeiros, entre os quais Carlo Ginzburg, de cujo Paradigma Indiciário me vali para, numa abordagem qualitativa, extrair da realidade pesquisada indicadores e, destes últimos, sinais e indícios com que pudesse analisar, interpretar e compreender o fenômeno em estudo, a saber: **como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física.**

Atrás de conhecimentos que julguei subsidiários desse interesse principal, investiguei, também, o significado de corpo para os alunos, e como estes concebem

um corpo saudável, doente, cerceado, livre, humilhado, que desperta diferentes sentimentos e que se relaciona com o mundo virtual. Procurei conhecer, ainda, como os corpos pesquisados se relacionam com outros corpos e quais são alguns dos limites e possibilidades que o cotidiano escolar coloca à expressão da corporeidade de adolescentes.

A amostra se constituiu de nove sujeitos, estudantes do ensino médio de uma escola da rede privada da cidade de Sorocaba SP, que foram observados praticando boxe em aulas de Educação Física e, posteriormente, entrevistados. Partindo, portanto, das narrativas verbal e corporal dos sujeitos, e pautadas por Ginzburg (1989), as análises forneceram-me, à luz das teorias que subsidiam o estudo, alguns conhecimentos sobre a presença e a ausência dos corpos no cotidiano escolar. É o que pretendo começar a compartilhar a seguir, explicitando, antes, a forma como o trabalho está organizado.

O capítulo 2 é dedicado ao Referencial Teórico que forneceu o horizonte conceitual para a realização da pesquisa empírica. São ali discutidos os seguintes aspectos: “O corpo na cultura grega clássica”; “A era cristã e a ‘civilização’ do corpo”; “O dualismo psicofísico e a concepção mecanicista de corpo”; “A ‘mecânica do poder’: corpo disciplinado e produtivo”; “Corpos-rascunho: transitoriedade e obsessões com a aparência à procura de uma presença”; “O culto ao corpo e a ‘cultura da vaidade’”; e “A necessidade de ressignificar o corpo”.

O capítulo 3 situa a Educação Física no Ensino Médio como um espaçotempo³ de formação pessoal. Aborda, com base em autores e documentos legais, o seu papel na vida dos alunos, sobretudo relacionado às práticas corporais como produções sociais e culturais, linguagem fundamental da qual os alunos devem se apropriar para a leitura do mundo. Discute os entraves que a área enfrenta e as perspectivas de superação, e com base na corporeidade, reflete sobre as expressões do corpo conquistando a liberdade e sendo vistas num corpo-sujeito. As experiências esportivas como possibilidades de desenvolvimento humano e vivências da corporeidade também são objeto de estudo. Para fins de contextualização do ambiente que serviu de palco às observações da pesquisa empírica, o capítulo reflete,

³ Segundo Nilda Alves (2003, p. 66), “Esse modo de escrever se mostrou necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se ‘construiu’ a ciência moderna”. A autora utiliza outros termos análogos, assim unidos: “[...] ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como ‘aprenderensinar’, já que ninguém ensina se não aprendeu antes”.

ainda, sobre a presença das lutas no cotidiano escolar e, de maneira específica, sobre o boxe, uma de suas modalidades. Por fim, discute a complexidade do cotidiano escolar, em especial das aulas de Educação Física, e busca compreender se/o quanto o discurso da corporeidade tem se concretizado nesse espaçotempo e que significados o corpo tem aí recebido.

O capítulo 4 contém o delineamento da pesquisa empírica. Além do enfoque qualitativo e dos objetivos pretendidos, são descritos os procedimentos metodológicos: local e participantes, o modo como a coleta de dados se deu, por meio de observações não estruturadas e entrevista semiestruturada, e a análise de dados mediada pelo método Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) e pelos autores com os quais o referencial teórico dialoga.

O capítulo 5, voltado às análises, dividiu-se na construção de dois grandes momentos: o primeiro é dedicado a descrições “puras” das observações e respostas das entrevistas, e o segundo, partindo desses indicadores que, ao nosso olhar, os dados coletados trouxeram, consiste na redução em uma “leitura” dos sinais – 14 ao todo –, tendo em vista chegar à essência do fenômeno em estudo.

O capítulo 6 é o produto de uma nova síntese: a busca de indícios deflagrados a partir da leitura cuidadosa dos sinais. Foram revelados aos olhos do pesquisador dois indícios, subsidiados por 14 sinais, os quais permitiram uma compreensão mais fina do objeto de pesquisa.

O capítulo 7, servindo-se das reduções anteriores, desveladas pelos indícios, traz a sua própria análise buscando compreender a presença e ausência dos corpos no cotidiano escolar – a contribuição desta pesquisa aos estudos da corporeidade.

O capítulo 8, por fim, é o espaço voltado às conclusões, representadas por considerações finais do trabalho, seguidas das apresentações das referências bibliográficas e dos respectivos anexos e apêndices.

Iniciemos, então, a seção da fundamentação teórica recuando à Grécia Antiga. Não há como falar de corpo e deixar de fora da “conversa” os filósofos clássicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Corpo na cultura grega clássica

Vários autores, entre os quais Merleau-Ponty (1994), Moreira (1995) e Santin (2003), dedicaram-se a estudar alguns aspectos que envolvem o fenômeno da corporeidade e o postularam como algo complexo. Suas proposições visaram à superação de uma visão mecanicista e reducionista sobre o corpo, consequência, para uns, do pensamento racionalista cartesiano, e, para outros, “[...] de uma cisão muito mais ampla da filosofia, da história e da cultura” (DUNCAN apud MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016, p. 7).

Para entender o sentido do corpo e suas representações, faz-se necessário retomar os estudos gregos antigos a esse respeito. Gallo (2006) discute o assunto destacando que foram os gregos que criaram o matiz de pensamento que viria a embasar as visões contemporâneas sobre o corpo e as formas de vivê-lo.

A cultura grega antiga tinha como premissa separar os homens que possuíam um corpo forte, ágil e belo para atender às demandas das disputas das lutas, jogos olímpicos e/ou simplesmente para admiração do vigor de sua composição. Conforme nos ensina Gallo (2006, p. 11),

[...] para os gregos o corpo era composto de três elementos fundamentais: *soma* (corpo), caracterizado como certa quantidade de matéria, *psique* (alma) e *pneuma* (sopro), que daria vida a essa quantidade de matéria.

O filósofo Aristóteles (2010) afirmava que o corpo possuía dois aspectos distintos, porém de uma mesma realidade e inseparáveis: *soma* e *psique*. Ele parte do princípio de que a alma é aquilo que anima o corpo e está plenamente integrada a ele. A alma, argumenta, será o primeiro ato de um corpo natural que possui vida em potência. “Que a alma não é separável do corpo [...] isso não levanta dúvidas [...]”, (ARISTÓTELES, 2010, p. 63), porém estava fora de questão, em sua perspectiva, o fato de que uma e outra instância não se confundiam, assim como não se confundem o molde e a cera. Ele ilustra a relação existente entre o corpo e alma com a seguinte analogia:

Se o olho fosse um animal, a visão seria a sua alma. Esta é, pois, a essência do olho, de acordo com a sua definição. Ora o olho é a matéria da visão, à parte da qual não existe olho [...]” (ARISTÓTELES, 2010, p. 63).

Assim como o olho é pupila e visão, o homem é alma e corpo. A mesma relação, segundo Aristóteles (2010), aplica-se a todo o corpo vivo, fazendo

corresponder “[...] a sensibilidade no seu todo e todo o corpo dotado de sensibilidade enquanto tal” (p.63).

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999), a contribuição de Aristóteles, ao postular a indissociabilidade de alma e corpo, é inovadora. Princípio ativo da vida, a alma é, para Aristóteles (2010, p. 67), “[...] aquilo pelo qual vivemos, percebemos e discorremos; ela será, conseqüentemente, certa definição e forma, mas não matéria e sujeito”. Mas não é senão da composição de forma e matéria que se tem o ser animado. Nas palavras de Aristóteles (2010, p. 67), “[...] a alma nem existe sem corpo, nem é ela mesma um corpo. Não é, de fato, um corpo: é algo do corpo. E por isso existe no corpo, e em certo tipo de corpo [...]”. Dessa forma, a alma não é afetada nem produz qualquer afecção sem o corpo. Ira, gentileza, medo, piedade, ousadia, alegria, amor, ódio e apetites são afecções da alma, porém simultaneamente implicadas na matéria. “Seria melhor, sem dúvida, não dizer que a alma se apieda, ensina ou discorre, mas sim o homem com sua alma” (ARISTÓTELES, 2010, p. 50).

A alma, segundo o filósofo, presente em tudo aquilo que cresce, se reproduz e se alimenta, “[...] a causa e o princípio de tudo aquilo que vive” (p. 71), define-se pelas faculdades nutritiva, perceptiva, desiderativa, de deslocação e discursiva.

[...] às plantas pertence apenas a faculdade nutritiva, ao passo que aos outros seres pertencem esta faculdade e também a perceptiva. E se estes dispõem da faculdade perceptiva, possuem igualmente a desiderativa, pois o desejo é, de fato, apetite, impulso e vontade. Todos os animais, então, possuem um dos sentidos, o tato, e ao ser a que a sensibilidade pertence pertencem igualmente o prazer e a dor (isto é, o aprazível e o doloroso). A alguns animais pertence, além daquelas faculdades, também a deslocação; a outros, pertencem igualmente a faculdade discursiva e o entendimento. É o caso dos homens e, se existir, de outro ser de natureza semelhante ou superior. (ARISTÓTELES, 2010, p. 68-69)

Aristóteles reconhecia a presença do corpo no conhecimento, não como refém da alma, mas como constituição da natureza humana. Para ele, os corpos naturais eram instrumentos da alma e existiam tendo esta última como fim. A forma racional era representada pela alma, e a irracional, pelo corpo como matéria, não sendo razoável que corpo e entendimento se misturassem, afinal “[...] enquanto a faculdade perceptiva não existe sem o corpo, o entendimento é separável” (ARISTÓTELES, 2010, p. 115). Da mesma forma que a técnica usa as ferramentas que produziu, e, de maneira nenhuma, aloja-se nelas, assim se dá entre a alma e o seu corpo.

Distintamente de Aristóteles e antes dele, Platão, influenciado por Sócrates, propunha alma e corpo como instâncias separadas. Para Platão, o corpo é um obstáculo para a alma, que busca a verdade.

[...] em termos antropológicos, Platão afirmava que o ser humano é composto por um corpo, porção de matéria, habitante do mundo sensível e, portanto, corruptível, tendendo à morte; e por uma alma, esta pertencente ao mundo ideal e, portanto, perfeita e eterna, imortal [...] o homem não é somente corpo físico nem somente alma imortal; ele é, necessariamente, a junção dessas duas realidades distintas. (GALLO, 2006, p. 14-15)

De acordo com Platão, a alma é o sopro vital, presente em todos os seres, e está dividida em três partes:

[...] a racional, localizada no cérebro, responsável pela sabedoria e prudência; o lado irascível, localizado no coração, onde prevalecem os sentimentos e a impetuosidade, e de onde se deriva a coragem; e, por último, o lado concupiscente, situado no baixo ventre, cujo objetivo é satisfazer os desejos, mas que também impele à aquisição da moderação ou temperança. (GALLO, 2006, p. 15)

Platão considerava que, para um equilíbrio sadio, seria importante que a alma racional dominasse o corpo, sede de nossos desejos e paixões. Cuidados corporais tais como possuir uma vestimenta ou uma sandália de boa qualidade, a não ser que a força maior de uma necessidade obrigasse o filósofo, não deveriam compor suas preocupações. Como pela boca de Sócrates, Platão (1972, p. 72) postula que alguém dedicado à sabedoria, “[...] ao contrário de todos os outros homens, afasta tanto quanto pode a alma do contato com o corpo [...]”, afinal, quando se trata de adquirir a sabedoria, “[...] o corpo [não apenas é] um entrave se na investigação lhe pedimos auxílio [...]” (p. 72), como também “[...] engana radicalmente [...]” (p. 72) a alma. Esta, prossegue Sócrates, perguntando a Símiias, um de seus discípulos, no dia em que o mestre bebeu o veneno na prisão, não raciocina melhor

[...] quando se isola o mais que pode em si mesma, abandonando o corpo à sua sorte, quando, rompendo, tanto quanto lhe é possível qualquer união, qualquer contato com ele, anseia pelo real? (PLATÃO, 1972, p. 72)

Platão repercute a visão socrática de que somente é possível a alguém adquirir a sabedoria quando usa unicamente, no mais alto grau, o seu pensamento, sem o recurso da vista ou de qualquer outro sentido.

[...] quem, senão aquele que, utilizando-se do pensamento em si mesmo, por si mesmo e sem mistura, se lançasse à caça das realidades verdadeiras, também em si mesmas, por si mesmas e sem mistura? e isto só depois de se ter desembaraçado o mais possível de sua vista, de seu ouvido, e, numa palavra, de todo o seu corpo, já que é este quem agita a alma e a impede de adquirir a verdade e exercer o pensamento, todas as vezes que está em contato com ela? (PLATÃO, 1972, p. 73; o grifo é nosso)

O corpo, para Platão, mais que um entrave, é “[...] essa coisa má [...]” (p. 73), à qual a alma está misturada e com a qual se contamina, fonte tanto de doenças quanto de confusões quando clamam as necessidades da vida: amores, paixões, temores, imaginações de todo tipo – “[...] uma infinidade de bagatelas [...]” (p. 73) que turvam os pensamentos sensatos. Nada como o corpo e suas concupiscências – a “demência do corpo” (p.74), como argumenta Sócrates,

[...] para provocar o aparecimento de guerras, dissensões, batalhas; com efeito, na posse de bens é que reside a origem de todas as guerras, e, se somos irresistivelmente impelidos a amontoar bens, fazemo-lo por causa do corpo, de quem somos míseros escravos! Por culpa sua ainda, e por causa de tudo isso, temos preguiça de filosofar. (PLATÃO, 1972, p. 74)

O corpo é um impostor que nos “[...] ensurdece, tonteia e desorganiza, ao ponto de tornar-nos incapazes de conhecer a verdade” (p. 74). Para Platão, é impossível obter qualquer conhecimento puro enquanto perdurar a união da alma com o corpo. Isso somente se dá por ocasião da morte, quando a alma, separada do corpo, existirá em si mesma e por si mesma, num estado de purificação, “[...] inteiramente desligada do corpo e como se houvesse desatado os laços que a ele a prendiam [...]” (p. 75)

Essa perspectiva platônica, que defende a ausência de veemência nos desejos e assume uma atitude desdenhosa para com o corpo, é justificada, segundo Gallo (2006), tendo em vista que o corpo é mortal e imperfeito, enquanto a alma está entrelaçada à perfeição e ao mundo das ideias.

Se o corpo é imperfeito e mortal, enquanto a alma participa da perfeição das formas e ideias, cumpre então que exercitemos a alma, de modo a nos aproximarmos cada vez mais dessa perfeição que está para além do físico. [...] isso não pode ser feito pelo desprezo ao corpo, uma vez que não podemos abrir mão dele. Trata-se, então, de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele. (GALLO, 2006, p. 17)

Esse controle incluía utilizar, às vezes, o corpo para observar alguma coisa por intermédio da vista, do ouvido ou de outro sentido. Assim, “[...] o corpo é um instrumento, quando é por intermédio de algum sentido que se faz o exame da coisa” (PLATÃO, 1972, p. 89-90). Embora Platão afirmasse ser o corpo o cárcere da alma (esta aparentada com o divino, o imortal, dotada da capacidade de pensar; o corpo, com o humano, o mortal, desprovido de inteligência), isso não restringia nem dispensava o cuidado com o corpo. Pelo contrário, nota-se que a cultura grega zelava pela expressão do corpo em sua totalidade, seja nos jogos, na arte, na dança ou na poesia.

Simões (1998) procura mostrar que Platão, em seus últimos escritos, já não conferia um rótulo tão negativo ao corpo, admitindo que o exercício físico poderia beneficiar a alma:

A associação entre a ginástica (forte) e a música (sensível) poderia ser equilibrada. A música favorecia a alma e a ginástica atendia ao corpo. Porém, ambas não podiam perder de vista seu objetivo final: esmerar a alma. (SIMÕES, 1998, p. 26)

Como se vê, tanto Platão como Aristóteles compreendiam que a alma era a sede do pensamento, porém afirmavam – este mais que aquele – a importância da saúde do corpo para o favorecimento do pensamento. Um e outro filósofo, no entanto, concordavam no seguinte ponto: era a alma a responsável por tornar vivo o corpo.

2.2 A era cristã e a “civilização” do corpo

A maneira dicotômica como Platão concebia o ser humano influenciou sobremaneira os alicerces do entendimento ocidental sobre os aspectos do corpo no início da era cristã e ao longo da Idade Média. O período histórico que corresponde aos primórdios do cristianismo é marcado pela intervenção da Igreja romana que apontava Deus como o centro de todas as coisas. Nesse advento do cristianismo, a alma passou a ocupar o lugar do espírito (*pneuma*) em oposição ao corpo (FREITAS, 2004). No mesmo sentido, Gallo (2006, p. 19-20) traz considerações interessantes quando diz que,

[...] com o surgimento do cristianismo, difundiu-se a noção do corpo como sede do pecado, prisão da alma, realidade a ser superada. Durante todo o período medieval, com a cultura voltada para os temas religiosos, sob a inflexão do cristianismo dominante, essa concepção prevaleceu. O corpo era tomado como lugar de pecado e, portanto, quanto menos ativo melhor.

Braz (2012) partilha da ideia de que tudo o que se relacionava à natureza corpórea era entendido como algo repulsivo e que distanciava o homem de Deus. A Igreja era a principal responsável pela “civilização” do corpo – que oscilava entre o desprezado e o glorificado. Ela passa a interferir no comportamento das pessoas.

A relação corpo/alma torna-se algo preocupante para a Igreja, que, com base nos preceitos religiosos e amparada pela tradição judaico-cristã, ensinava que o corpo carrega em si a marca do pecado, portanto deve sofrer, numa espécie de expiação, para que a alma seja purificada e o indivíduo torne à obediência (SAMPAIO, 2006).

Neste conhecimento histórico, começo a perceber por que o corpo foi considerado um apêndice para o homem e quanto o pensamento religioso influenciou, e ainda influencia, as ações humanas. O corpo, diante destes

argumentos, era perigoso, infamado, o lugar das tentações, armando emboscadas para atraí-lo a alma e, conseqüentemente, não poderia ser considerado. (SIMÕES, 1998, p. 32)

Viu-se anteriormente que o pensamento platônico enfatizava a necessidade de cultivar o corpo para o desenvolvimento da mente saudável e harmoniosa, desde que esse corpo fosse controlado. Nessa concepção, o corpo era apenas um veículo, enquanto a alma carregava a essência. Já a ascese cristã, por sua vez, propunha uma dominação completa do corpo, desprezando tudo o que significasse o seu cultivo (SANTIN, 2003). É o que se observa nos ensinamentos dos primeiros pais da Igreja, entre eles Ambrósio, Orígenes, Jerônimo e Agostinho, que irão nutrir uma mística de “[...] desprezo pelas coisas do mundo e pelo corpo [...]” (SIQUEIRA, 2007, p. 4). Esta mística apresenta a cautela que se deve ter com o corpo, pois sua característica material e mortal, fonte de lascívia e tentações, causaria danos à natureza humana. A contenção do pecado se daria quando o corpo estivesse submetido à alma.

Braz (2012, p. 36) lembra, a esse respeito, que “[...] os desejos são sempre corporais, pois se manifestam corporalmente [...] esses desejos e manifestações afastam o homem da divindade e da pureza”. O corpo, apresentado como fonte de pecado, deve ser deixado de lado. A prioridade deve ser dada à alma, pois é por meio dela que o homem se conecta a Deus. Quanto menos ativo o corpo, melhor seria para o indivíduo, enfatiza Gallo (2006). A propósito, na cultura religiosa da Idade Média europeia, o trabalho braçal, dependente de um corpo visto com desconfiança e/ou com desprezo, dada a sua relação com o pecado original, estava longe de ser elevado ao índice de dignidade do ser humano.

2.3 O dualismo psicofísico e a concepção mecanicista de corpo

Um período de transformações radicais ocorridas no mundo europeu, em meados do século XV, e que ficou conhecido como Renascimento ou Renascença, põe fim à sociedade feudal da Idade Média e dá início ao mundo moderno. O mercantilismo nascente leva à descoberta de novas terras e à acumulação de riquezas pelas nações emergentes: França, Itália, Espanha e Inglaterra. O modo de produção voltado para a subsistência, típico de uma economia fechada, na qual uma hierarquia rígida estava estabelecida sem possibilidade de mobilidade social, dá lugar a uma nova ordem econômica e social impulsionada pelo capitalismo. O mundo feudal estático é colocado em movimento. Havia necessidade de abastecer

mercados, logo de produzir mercadorias para atender às demandas da nova sociedade que começava a surgir. As hierarquias sociais e religiosas foram questionadas, bem como os dogmas da Igreja. O mundo se moveu. “A racionalidade do homem apareceu, então, como a grande possibilidade de construção do conhecimento” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 37). Em pouco tempo, segundo os autores, estavam conquistadas as condições materiais para o desenvolvimento da ciência moderna.

Surge, assim, uma nova sociedade, marcada pelo cientificismo, por um grande desenvolvimento tecnológico, dos modos de produção, do transporte e das grandes navegações. Há uma significativa mudança nas concepções políticas e econômicas. Os “responsáveis” por esta nova forma de pensar — ideal moderno — eram os intelectuais, cientistas e filósofos da época, e estes defendiam suas “teses” sobre o conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Na aurora desse novo período, está René Descartes (1596–1659), um dos principais arquitetos da noção moderna do pensamento científico, alguém que, de modo incomum até então, ousou “[...] empregar a razão para refletir sobre a própria razão de modo a se poder descobrir qual sua natureza e seu alcance [...]” (MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016, p. 3). A base do edifício do conhecimento estaria, portanto, nos próprios homens. “Pai da modernidade”, como é conhecido, seu compromisso com a verdade como um fim em si mesmo nos legou o alicerce sobre o qual se assenta um jeito sério de conhecer e fazer ciência. Mas Descartes não é unanimidade, longe disso. Não são poucos que o culpam de ter fornecido os alicerces da “modernidade cindida”, ao separar radicalmente mente e corpo. Daí os termos depreciativos ligados ao pensamento cartesiano: mecanicismo, determinismo, reducionismo, entre outros.

Descartes tem sido responsabilizado por conceber o indivíduo a partir de um dualismo psicofísico. Sua imagem de pensador dualista provém de ter pensado o ser humano constituído de duas substâncias distintas, opostas e autônomas: a substância pensante (em latim, *res cogitans*, “coisa que pensa”), ligada à alma ou natureza espiritual – o pensamento; e a substância extensa (*res extensa*), de natureza material – o corpo. A antropologia cartesiana, segundo os seus críticos, concebe o ser humano dividido em corpo e alma, com acentuada valorização da racionalidade. Ao comparar o funcionamento do corpo humano ao de um relógio, Descartes teria assumido que o corpo comporta-se como máquina e funciona de acordo com as leis universais a

serviço da razão. Para Gonçalves (1997, p. 50), “Descartes encerra o homem no *cogito* e cava um profundo abismo entre o mundo material e o mundo espiritual”. Teria sido essa fragmentação, segundo a autora, a responsável, ao longo da história, por causar um rompimento dificilmente conciliável entre os mundos material e espiritual.

Dessa forma, de acordo com Gonçalves (1997, p. 51), “O eu de Descartes é somente um eu pensante. Excluindo do eu o sentir e o agir, ele fragmenta o homem, dividindo-o em dois princípios distintos e irreduzíveis: o corpo e a alma”. Esse dualismo, tal qual se pode deduzir do excerto a seguir, teria caracterizado toda a modernidade, distinguindo, de um lado, o homem e, de outro, o seu corpo:

E apesar de, embora talvez [...] eu possuir um corpo ao qual estou muito estritamente ligado, pois, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e sem extensão, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é somente algo com extensão e que não pensa, é certo que este eu, ou seja, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é completa e indiscutivelmente distinta de meu corpo e que ela pode existir sem ele. (DESCARTES apud ALMEIDA, 2003, p. 22)

De acordo com Capra (1982), a concepção mecanicista de Descartes exerceu forte influência sobre as ciências exatas e biológicas a partir do século XVII. Ele menciona o modelo biomédico, que se torna o fundamento conceitual da moderna medicina científica:

O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. (CAPRA, 1982, p. 116)

A saúde, nessa perspectiva, se reduziria a um bom funcionamento mecânico do corpo. Biologia e fisiologia acabariam por obscurecer aspectos como os sociais e psicológicos. Além disso, a tendência à especialização médica, que se volta, cada vez mais, a partes menores do corpo, faria, no entender de Capra (1982), com que se perdesse de vista o paciente como ser humano.

Outra consequência da supervalorização do pensamento e da assunção do corpo como máquina, segundo os críticos de Descartes, foi, pouco a pouco, o estabelecimento da ideia da separação entre trabalho intelectual, apoiado na razão, e trabalho manual, apoiado na ação corporal, com uma clara estratificação entre eles. Capra (1982, p. 55) afirma que o pensamento de Descartes nos levou “[...] a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual”. Descenderíamos, portanto, de uma cultura que relegou a dimensão corpórea para áreas marginais,

como a atividade física e a do trabalho. “Trata-se de um corpo que tende à docilidade, e que é moldado pelas circunstâncias, tornando-se útil, fragmentado e facilmente treinado” (CARNEIRO et al., 2013, s/p). Nasser (1990) sugere que a divisão proposta pelo sistema platônico-cartesiano-cristão-capitalista foi conveniente à classe dominante, pois distinguiu uma espécie mental, por isso superior, de outra braçal, logo inferior. Considere-se, no entanto, que a separação entre os trabalhos braçal e mental parece ser tão antiga quanto a humanidade. Se não quisermos recuar tanto no tempo, basta que voltemos apenas até a Grécia antiga, e então contemplaremos essa dicotomia da qual, entre outras, Descartes é acusado de ser o causador.

Para Gonçalves (1997), o distanciamento entre corpo e pensamento foi tal, desde as proposições de Descartes, que o homem passou “[...] a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado” (p. 20). Estaria preparado o cenário para que os detentores do poder econômico, político e social – a burguesia capitalista – lançassem mão do “novo” homem moderno (na verdade, de seu corpo submisso) para atender às demandas de produção como força de trabalho e levar a efeito o desenvolvimento da indústria e a consolidação do capitalismo tal qual hoje o conhecemos.

Mendonça e Camargo Jr. (2016), numa outra perspectiva, fazem uma crítica aos críticos de Descartes. Ao preferirem falar não do erro (DAMÁSIO, 1996), mas dos acertos de Descartes (e são muitos, conforme os autores), não somente se situam à distância da “visão recebida” (interpretação hegemônica do dualismo cartesiano), como afirmam que Descartes não foi um cartesiano, tampouco um dualista do tipo como normalmente se supõe. Seu dualismo, mais que outra coisa, “[...] era uma forma estratégica [...] de servir a dois senhores: ciência (corpo) e religião (alma)” (MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016, p. 7). Ele via, por exemplo, a dor não só como prova da existência do corpo, mas também como elemento de intersecção entre mente e corpo, a seu ver substâncias distintas, porém unificadas (DUNCAN apud MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016). Conforme Duncan, o erro de Descartes foi não ter discorrido sobre a natureza dessa intersecção entre corpo e mente que ele, no entanto, admitia existir.

Para Mendonça e Camargo Jr. (2016), as críticas que Descartes recebe atualmente seriam “[...] muito mais motivadas em razão do suposto espírito cartesiano que rondaria ainda os muros da academia do que contra a letra dos seus próprios

textos” (p. 7). Os “acertos de Descartes”, eles defendem, fazem dele não um reducionista de mente tacanha, como querem os seus detratores, apressados a tachá-lo de o “pai das mazelas da modernidade”, mas alguém que

[...] pode ajudar a pensar a integralidade sem que seja necessário recorrer à ideia de holismo; afinal, corpo e alma (mente) estão interconectados, mas não são uma única e mesma substância. (MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016, p. 8)

Com ou sem a “contribuição” de Descartes, e se esta, tendo existido, foi ou não decisiva, o fato é que a dicotomia se impôs e teve desdobramentos.

2.4 A “mecânica do poder”: corpo disciplinado e produtivo

De acordo com Peres (2009), a complexa dimensão corporal fica reduzida, na cultura racional e cientificizada, a uma ferramenta de produção que gera lucro e crescimento econômico no qual sua força de trabalho é empregada.

Foucault (1987) problematizou a questão, mostrando que o corpo objeto, concebido como mera anatomia e fisiologia, foi alvo do poder dominador, cuja finalidade, tendo em vista a produção em larga escala, era extrair desse corpo – “[...] que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 163) – a força para o trabalho.

Para este autor, duas expressões caracterizam os procedimentos do poder na modernidade: a primeira é a “anátomo-política do corpo”, que expressa a função de disciplina. Trata-se dos procedimentos do poder que assumem o corpo como máquina e se incumbem do seu adestramento, da ampliação de suas aptidões, da extorsão de suas forças, do crescimento paralelo de sua docilidade e da utilidade na integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. A segunda expressão diz respeito aos “controles reguladores” que incidem sobre o corpo-espécie. É o poder que se preocupa com a proliferação, o nascimento e a mortalidade, o nível de saúde e a duração da vida. Neste estudo, interessa-nos verificar, em particular, a primeira expressão, a do poder disciplinador.

Foucault (1987) evidenciou o efeito individualizante e institucionalizante da disciplinarização sobre os corpos dos indivíduos. Diz respeito a um controle que funciona bem porque se encontra introjetado e incorporado no indivíduo, e o reflexo é o autocontrole sem a necessidade de comandos externos.

O modelo histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem

tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto mais é útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficiência que se determina. (FOUCAULT, 1987, p. 164)

Fica patente que “O corpo é o ponto de partida e de chegada do poder no âmbito das instituições, e seu caminho são as disciplinas [...] ‘disciplina fabril’, ‘disciplina escolar’, ‘disciplina hospitalar’” (GHIRALDELLI JR., 2007, p.101). Nas palavras de Foucault (1987, p. 164-165),

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Foucault (1987) aponta que a jurisdição do controle disciplinar sobre os corpos recobre a esfera política de atuação do indivíduo:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1987, p. 29)

Moreira (2006, p. 20) observa que, em nome da utilidade e do progresso,

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina que se constituía como modelo para praticar o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação de espaço, controle do tempo e do movimento.

A padronização e o controle dos movimentos corporais foram perenizados no clássico filme *Tempos Modernos*, em que o operário protagonizado por Charles Chaplin encena o homem mecanizado, aprisionado por movimentos repetitivos e à mercê do ritmo e da velocidade de uma esteira de produção. A película, dirigida pelo próprio Chaplin e lançada em 1936 nos Estados Unidos, caricaturiza o destino

imposto ao proletariado nos primórdios da famigerada Revolução Industrial, ocorrida a partir da segunda metade do século XVIII na Inglaterra. Como apontavam os críticos do capitalismo, os operários, além de expostos a condições insalubres, estavam entregues a uma ínfima estação do trabalho, deixando de compreender a integralidade do processo, o que concretizava, em pequena escala, a condição de destituição e alienação a que se viam sujeitos no quadro maior da sociedade de seu tempo.

Freitas (2004, p. 44) discute a questão, apontando que o sistema capitalista do século XIX apropriou-se desse corpo dócil, disciplinado e controlado:

A Revolução Industrial trouxe em cena o corpo utilitário, que produz alienadamente [...]. O taylorismo buscou a economia e a precisão dos gestos, tornando o corpo do operário um simulacro de máquina.

E como forma de desviar a atenção do uso produtivo que se faz dos corpos, seguiu-se uma espécie de esquecimento deliberado do corpo.

Os estudos científicos de Taylor projetaram um homem-máquina capaz de produzir um número elevado de peças em menor tempo possível. Esse automatismo do corpo, à mercê dos que determinavam o que e como fazer, pode ser observado no seguinte excerto: “[...] você é um operário classificado, deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta” (TAYLOR, 1990, p. 43).

Com o objetivo de comprovar suas pesquisas, Taylor organizou os estudos dividindo tarefas entre as pessoas que detinham conhecimento técnico específico para cada etapa. A fim de verificar qual o limite do esforço físico e o tempo despendido em determinada produção, foi necessário que um fisiologista e um cronometrista acompanhassem todo processo de trabalho. Os ritmos frenéticos de produção eram cronometrados até que o homem se exauria e, a partir dessa exaustão física, o número de peças era fixado.

A esses homens confiavam-se todas as espécies de tarefas, as quais eram acompanhadas por um jovem estudante de *college*, que registrava, com o auxílio de cronômetro de parada automática, os tempos gastos nos movimentos feitos pelo trabalhador [...] O que esperávamos determinar, por fim, era que fração de cavalo-de-força um homem podia desenvolver, isto é, quantas unidades energéticas do trabalho o homem podia realizar diariamente. (TAYLOR, 1990, p. 51)

Gonçalves (1997) menciona as consequências da divisão técnica do trabalho, que faz com que o trabalhador realize tarefas isoladas e parciais no tocante ao produto final. O operário moderno, na visão da autora:

[...] tornou-se indiferente em relação a seu trabalho, perdendo a ligação afetiva com o produto de suas mãos. As mãos e todo o seu corpo esvaziam-se do espírito, para poder realizar maquinalmente a tarefa que lhe é imposta. (GONÇALVES, 1997, p. 22).

Como vimos até aqui, concebido de forma mecânica, o corpo não apenas fica sob controle e limitado em suas possibilidades de manifestação, mas também sofre um processo de reificação. Em tempos mais recentes, essa reificação vem assumindo novos contornos. É o que discutimos a seguir.

2.5 Corpos-rascunho: transitoriedade e obsessões com a aparência à procura de uma presença

As transformações por que passa o mundo contemporâneo, em especial a revolução científico-tecnológica das últimas décadas, afetam diretamente a concepção de corpo. Para Gonçalves e Azevedo (2007), há nos dias atuais um novo dualismo que, aliado ao avanço tecnológico, separa o homem do seu corpo, o qual é demovido da condição de sujeito e transformado em objeto a ser moldado conforme a tendência do momento. Como o corpo se torna um fator de individualização – a assinatura do indivíduo, o lugar onde começa e acaba a sua presença –, mudando-se as aparências, o próprio homem é modificado. Determinado por fatores extrínsecos à vontade do indivíduo, o corpo passa a ser “[...] um *alter ego* de onde emanam sensações e sedução. Ele se transforma no lugar geométrico da reconquista de si, um território a ser explorado na procura de sensações inéditas a serem capturadas” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 215).

E, dependendo da silhueta, da cor da pele e das roupas que exhibe, a apresentação física de si passa a valer socialmente como se fosse a apresentação moral. Para fugirem à marginalização provocada pela diferença, as pessoas buscam uma aparência que as torne parecidas.

Outrora negado e flagelado, o corpo, sob uma ofensiva de discursos publicitários e suas promessas de torná-lo fisicamente invejável, atualmente é enaltecido e supervalorizado e acaba enredado num novo tipo de prisão: a obsessão pelas medidas perfeitas, onipresente em todos os espaços da vida contemporânea.

Ribeiro (2010) chama a atenção para o ludíbrio midiático da indústria da beleza. O marketing tão presente na apresentação sedutora de um corpo formoso e distante de defeitos, livre de gorduras e rugas, lança mão de produtos milagrosos, como cremes, alimentos diferenciados e pílulas, prometendo transformar em curto espaço de tempo um corpo que esteja fora dos padrões apreciados em um corpo de beleza juvenil.

Estabelece-se um padrão, e multiplicam-se os esforços para atingi-lo. A forma de cuidar do corpo ganha novos requintes e dinâmicas. Usam-se técnicas de aperfeiçoamento da aparência, com o advento das academias, o recurso aos salões de dança e aos aparelhos de ginástica, entre outros. Sempre com o objetivo de corresponder às expectativas de um público cada vez mais exigente.

As aulas de ginástica, outrora estáticas em razão do rigor militar de onde se originaram, tornam-se mais desportivas, tendo como principal característica o corpo em contínuo movimento. Logo as lentes da tevê capturam as imagens desse corpo em movimento, cada vez mais expressivo e dinâmico, o palco onde as mudanças acontecem.

Essas transformações indicam que o corpo deixa de ser secundário, mero instrumento, para tornar-se, mesmo sendo instrumento, elemento fundamental da vida moderna [...] não é mais corpo estátua, mas o corpo em movimento, o corpo humano que faz parte da vida, que é, então, aceito como o palco das mudanças. (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 44)

A promessa do corpo perfeito parte também das almeçadas cirurgias plásticas na busca de se atingir o padrão desejado. Essas intervenções, no entanto, violam o corpo tanto quanto os suplícios infligidos às pessoas na Paris do século XVII (FOUCAULT, 1987), com a única diferença que a tortura contemporânea traz uma recompensa: a aprovação alheia e o reconhecimento social. De acordo com Gonçalves e Azevedo (2007, p. 210), mais que operar uma transformação física, a cirurgia estética opera sobre o imaginário das pessoas:

Dispensando um corpo antigo e mal amado, a pessoa goza antecipadamente de um novo nascimento, de um novo estado civil e a cirurgia estética oferece um exemplo impressionante de consideração social do corpo como artefato da presença e vetor de uma identidade ostentada.

Para Costa (2004, p. 77), existe um elo sintomático entre o eu narcísico e o corpo físico, que se reflete, entre outras áreas da experiência subjetiva, no *imaginário da perfeição*. Com o avanço da ciência, o perfil da idealização da imagem corporal foi alterado e, hoje, imagina-se que a perfeição será conseguida pela *perfectibilidade* física prometida pelas novas tecnologias médicas. O indivíduo contemporâneo sofre

de um encanto pelas possibilidades das adaptações físicas preconizadas pelas próteses genéticas, químicas, eletrônicas ou mecânicas.

O futuro deixou de ser o tempo indeterminado de auto realização de fantasias emocionais para ser o tempo protocolar das etapas de correções físicas da aparência corporal. [...] O corpo físico [...] volta a ser julgado como causa real da ferida narcísica, mostrando a compulsão do eu para causar o desejo do outro por si mesmo, mediante a idealização da própria imagem. (COSTA, 2004, p. 77)

Os corpos, dessa forma, estão em constante *vir a ser*, como se fossem *corpusrascunho*, que perseguem uma perfeição sempre fugidia: “[...] o corpo exaltado não é o mesmo que vivemos, mas um retificado e redefinido para atender padrões sociais estabelecidos como ideais” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 208). Sob os cânones da beleza, não poucos, aquém do padrão, sucumbem humilhados e constrangidos, muitas vezes alijados das relações sociais. E, dessa forma, “Cada vez mais atravessado por discursos que supervalorizam seu caráter material, o corpo é subsumido à condição de objeto, como uma opção rentável de mercado” (CARNEIRO et al., 2013, s/p).

Del Priore (2000) fala dessa onipresença da beleza, que faz do corpo o seu veículo e, cada vez com mais frequência, submete-o aos seus ditames:

A beleza instituiu-se como prática corrente, pior, ela consagrou-se como condição fundamental para as relações sociais. Banalizada, estereotipada, ela invade o cotidiano através da televisão, do cinema, da mídia, explodindo num todo – o corpo nu, na maioria das vezes – ou em pedaços, pernas, costas, seios e nádegas. Nas praias, nas ruas, nos estádios ou nas salas de ginástica, a beleza exerce uma ditadura permanente, humilhando e afetando os que não se dobram ao seu império. (DEL PRIORE, 2000, p. 94)

Como subproduto da busca desenfreada por se conformar aos padrões, temos os transtornos alimentares, como a bulimia e a anorexia, além da já mencionada corrida desenfreada às clínicas de estética em busca da modelação do corpo perfeito.

O corpo, desta perspectiva, intoxica-se pelos signos e preconceitos culturais. A anoréxica encontra-se *envenenada* pelos padrões aos quais almeja na tentativa de se sentir bela, e traz tatuada na carne o estigma de um corpo que se alimenta de sua própria fome. (CARNEIRO et al., 2013, s/p; grifo dos autores)

Villaça (1999), ao falar do corpo promovido a objeto de culto, estabelece uma analogia com os cultos religiosos: numa e noutra realidade, há modelos de referência, lugares onde se pode cultuar (academias, por exemplo, no primeiro caso; templos, no segundo) e seguidores que carregam uma verdade mítica, seja a da aparência, seja a dos domínios das crenças. Segundo o autor, tanto o culto do corpo quanto o da religião trazem alívio provisório e acabam por moldar a identidade dos cultuadores.

Assim, de acordo com Gonçalves e Azevedo (2007), a anatomia deixa de ser um destino e se torna um acessório sempre reconfigurado para que o corpo, agora não mais a encarnação irreduzível do sujeito, mas um objeto transitório, sirva à construção de uma presença à altura da vontade de seus atores. “Ser o que se é torna-se uma *performance* efêmera, sem futuro, um maneirismo desencantado em um mundo sem maneiras” (BAUDRILLARD, 1992, p. 30-31). Fenômeno, aliás, antigo, se considerarmos que Platão (1972), inspirado em Sócrates, já aludia às constantes mudanças do corpo. Porém, aquilo que na contemporaneidade serve de fator identitário, não importa que sempre a se redefinir, para o filósofo grego era justamente o que o fazia desprezar o corpo como definidor da identidade pessoal. Não havia, para Platão, a mínima possibilidade, como hoje é comum, de que alguém fosse aquilo que aparentasse. Daí localizar na alma imutável, e só nela, a essência do indivíduo.

[...] a alma se assemelha ao que é divino, imortal, dotado da capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade; o corpo, pelo contrário, equipara-se ao que é humano, mortal, multiforme, desprovido de inteligência, ao que está sujeito a decompor-se, ao que jamais permanece idêntico. (PLATÃO, 1972, p. 90)

Seu posicionamento fica ainda mais claro quando retrata a conversa final de Sócrates com seus discípulos e mostra o filósofo se queixando de que Críton, um dos discípulos, resiste em se convencer de que o verdadeiro Sócrates é o que com eles conversa, de modo lúcido e racional, e não o corpo-cadáver que daí a instantes terão diante dos olhos. Definitivamente, o corpo, segundo Platão (1972), nada contava para dizer quem era, em essência, a pessoa.

2.6 O culto ao corpo e a “cultura da vaidade”

Como mecanismo propulsor dessa revivescência do corpo, a mídia promove o indivíduo, buscando distingui-lo da massa e reconhecê-lo como único a partir do consumo de tal ou qual produto, e, assim, diferenciando o corpo consumidor do corpo consumível. Observa-se que o corpo passou a ser foco de consumo com exclusiva pretensão de atender ao “grito de urgência” da supremacia da realização pessoal. Não é à toa que se busca o predomínio de situações em que o prazer de consumo é associado à felicidade. Nesse mercado, a noção de beleza e saúde ganha fantástica importância, invadindo progressivamente todos os espaços da vida moderna.

Ghiraldelli Jr. (2007) afirma que há um trabalho sendo realizado sobre o corpo para torná-lo mais extravagante, até bizarro, em função dos cuidados com a aparência, e considera que

Um tipo de vida estética tem prioridade sobre um tipo de vida epistemológica. E a vida ético-moral é subsumida por imperativos estéticos. Tudo é palco e tudo é tão feito para ser visto que nada do que ocorre nesse palco é, realmente, espetáculo. Pouca coisa chama a atenção. Então são redobrados os mecanismos de exposição, para que os tipos possam se mostrar. (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 47)

Este autor destaca que estamos vivendo a crise da individualidade moderna, um tempo em que o corpo entra em cena para substituir a consciência. Os sintomas dessa crise, segundo Ghiraldelli Jr. (2007), passam a ser notados desde o final do século XIX, quando as elites da época distribuíam espelhos pela casa com a finalidade narcísica de apreciarem a própria imagem. Até então, eram os próprios retratos, encomendados a artistas especializados, que cumpriam essa função. Uma mudança, sem dúvida, significativa, pois o corpo deixava de figurar como algo estático, à semelhança de pinturas expostas numa galeria, para incorporar o imaginário do outro – amigos, familiares e pessoas do convívio social.

Desde então, a apreciação de si vem se convertendo numa verdadeira obsessão. Lipovetsky (1994), num diagnóstico da contemporaneidade, inclui o corpo entre os principais desejos da busca humana por sentido. Chega mesmo a colocá-lo na categoria de objeto de culto: “[...] o usufruto do presente, o templo do eu, do corpo e do conforto tornaram-se a nova Jerusalém dos novos tempos pós-moralistas” (LIPOVETSKY, 1994, p. 60; o grifo é nosso).

Ao refletir sobre o fenômeno social do culto ao corpo, Costa (2004) destaca que tal interesse não é gratuito nem despropositado, mas apoia-se na ampliação dos saberes neste domínio. Esse incremento trouxe novidades em relação à realidade corpórea, tornando-a atraente, curiosa e surpreendente. Para o autor, “Se o interesse pelo corpo começa e termina nele, caímos na corpolatria, forma de ascese humanamente pobre e socialmente fútil” (COSTA, 2004, p. 19).

O mesmo autor, no entanto, chama a atenção para o lado nocivo da obsessão pelo corpo, que parece condenar os que não se enquadram no padrão imposto pela mídia como ideal. Nas últimas décadas, em especial, nota-se que a sociedade contemporânea assiste deslumbrada à projeção de uma imagem corporal estimulada pela publicidade. Costa (2004, p. 131) comenta que

a hipertrofia capitalista diluiu esferas da vida social, como a política, a religião e a tradição familiar, em um consumismo hedonista e narcisista que está na base do culto ao corpo [...] efeito do fascínio pelas imagens corporais da moda estimuladas pela publicidade.

O culto ao corpo põe em destaque os cuidados muitas vezes excessivos com a saúde, que dão ocasião a uma verdadeira hipocondria cultural. La Taille (2009) alude a uma “cultura da vaidade”, que tem como um de seus traços “[...] o grande valor atribuído à procura de impressionar outrem, à procura de despertar sua admiração” (p. 176). Costa (2004, p. 73) afirma o mesmo que La Taille, porém com um acento psicanalítico:

Somos, em grande medida, aquilo que imaginamos causar no outro. [...] Nosso desejo é o de fazer o outro nos desejar, e nossa satisfação consiste em alcançar, na realidade ou na imaginação, o que antecipamos de forma imaginária.

Esse desejo, de acordo com o autor, acaba potencializado pela “moral do espetáculo”, uma tendência socioexistencial fortemente impregnada na sociedade atual que faz com que as pessoas levem bastante a sério o seguinte slogan: “apareça ou pereça” (COSTA, 2004, p. 172). Muitas vezes, os que deploram a invisibilidade encontram uma maneira imaginária e mais barata de ascender a uma condição social, da qual se acham inexoravelmente excluídos, que é possuir um corpo como o das pessoas bem-sucedidas.

Costa (2004, p. 198) considera que um imperativo da saúde é a tentativa de possuir um “corpo-espetáculo”, afinal “[...] o semblante corporal e a identidade pessoal” – numa cultura em que as pessoas são o que aparentam ser – acabam por se equivaler”. Assim, segundo La Taille (2009, p. 181-182),

O corpo, suas vestimentas, os objetos de consumo, o se mostrar, o falar de si, o se dar em espetáculo, o apego às aparências, eis, creio, alguns sinais inequívocos de que vivemos em uma “cultura da vaidade”, alguns sinais de que o olhar do outro está para ser cativado, impressionado, deslumbrado.

2.7 A necessidade de ressignificar o corpo

Para Gonçalves e Azevedo (2007, p. 202), ao reduzir o corpo à condição de “[...] objeto, apoiado numa materialidade física, que incorpora em si a forma de mercadoria [...]”, o discurso contemporâneo turva a concepção de corpo como “[...] fenômeno social, cultural e biológico, eixo de ligação do homem com o mundo, fundamento da existência individual e coletiva” (LE BRETON, 2006, p. 9). Produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura, o corpo, para Goellner

(2010, p. 73), não é algo dado *a priori*, mas “[...] resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.”

Gonçalves e Azevedo (2007) lembram que valores e estereótipos atribuídos ao corpo não acontecem no vazio, mas por meio de discursos e práticas, ambos históricos e produzidos pelos indivíduos nas diferentes instituições. Para os autores, o corpo “[...] é hoje um desafio sociopolítico-econômico importante e diante deste cenário redescobri-lo escreve um movimento que permite re-significá-lo como um potente marcador social da contemporaneidade” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 203-204).

Essa ressignificação não terá ocasião sem um modelo teórico segundo o qual a relação existencial *homem-mundo* a partir da existência corpórea passa a ter uma dimensão mais ampla e significativa. Um modelo explicativo não reducionista, que compreenda o corpo como uma rede complexa de interações. No corpo do indivíduo, encontra-se sua vida biológica, que se entrelaça a valores culturais, amorosos, estéticos e éticos, todos eles envolvidos com a sociedade à qual pertence e que reflete por meio dos laços de solidariedade e reciprocidade.

Marcel Mauss (apud ROBLE; DAOLIO, 2006) propunha uma abordagem integradora do ser humano que compreendesse os aspectos sociológico, psicológico e biológico. Para o sociólogo e antropólogo francês,

o caráter social das ações humanas e sua tradução psicológica ao nível individual só podem estar assentadas na dimensão física, formando um todo interligado tridimensional somente observável na expressão individual. Essa abordagem tríplice só é possível de ser alcançada porque essas dimensões constituem uma unidade, quando encarnadas na experiência de qualquer indivíduo membro de determinada sociedade [...] (MAUSS apud ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 218)

Resultado de uma dada sociedade, historicamente situada, o corpo aprende, expressa e reproduz uma história cultural. Para compreender o homem, é preciso reconhecê-lo situado no mundo, em unidade com o mundo, conforme propõe Santin (2003, p. 101):

O homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo. O homem é um *ser-no-mundo*. O que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só. [...] *Ser-no-mundo* implica uma autocriação, onde não se supõe duas peças anteriores, o homem e o mundo, mas a autoconstrução do que se chama *ser-do-mundo*, ou simplesmente existência humana.

De acordo com Merleau-Ponty (1994), a relação corpo-mundo é dialética: se, por um lado, o mundo fornece a consciência sobre o corpo, é por meio deste que se chega à apreensão do primeiro.

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. [...] é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que o meu corpo é o pivô do mundo [...] nesse sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 122)

Freitas (2004) concorda com os ensinamentos de Merleau-Ponty, ao considerar que o corpo é dinâmico em suas relações no mundo, capaz de fabricar, de atribuir significados e de criar hábitos, superando, assim, o corpo biológico do animal e atingindo a dimensão da cultura.

Inserida em uma sociedade e numa relação dialética com ela, a escola tem um importante papel a cumprir tanto no processo de construção da noção de corpo pelos alunos quanto no oferecimento de situações de vivências e manifestações de corporeidade.

Para a fenomenologia, não há aprendizagem humana enquanto esta é reduzida em função do paradigma proposto, animal, mecânico, sociológico, econômico, ideológico. E se falarmos de reducionismo, é exatamente para dizer que, embora todas essas abordagens possam ter uma importante contribuição a dar, esta última [a fenomenologia] é modificada de modo profundo quando se integra na estrutura global do fenômeno humano. (REZENDE, 1990, p. 50)

Da mesma forma que o ambiente escolar tem sido historicamente um espaço em que as estruturas de dominação existentes na sociedade se reproduzem, ele pode também se constituir num espaço de luta pelas transformações sociais. E isso não se dará se, nas práticas escolares, entre outras preocupações, o corpo não for problematizado nem encontrar oportunidade de ressignificação e expressão. Em apoio do que estamos dizendo, Leme (2000), em busca de revelar um pouco do que um grupo de alunos da FEFISO (Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba) pensava da atuação dos profissionais de Educação Física, concluiu que há necessidade de uma intervenção imediata, uma vez que a maioria dos sujeitos pesquisados referiu-se às práticas pedagógicas utilizadas em sua realidade como defasadas. Comentando esse resultado, Massari (2014, p. 95) fala da contribuição do estudo, já que “[...] os depoimentos dos alunos apresentam as ideias construídas a partir das experiências que tiveram com profissionais de Educação Física [...]”.

A seguir, discutimos sobre a necessidade de resignificação do corpo a que nos referimos, dando destaque à contribuição da Educação Física para esse processo. Abordamos, ainda que brevemente, alguns fundamentos e objetivos presentes no Ensino Médio, segmento escolar em que se encontram os sujeitos de nossa pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ESPAÇOTEMPO⁴ DE NOVOS CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO PESSOAL

Ao lançar o olhar sobre os documentos que dão legalidade e legitimam a funcionalidade do Ensino Médio no Brasil, verificamos o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), que propõe:

- I - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o Ensino Médio deve proporcionar uma formação de qualidade, por meio do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em fases anteriores, visando à preparação básica para o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando continue aprendendo e reúna condições de fazer frente aos desafios que o seu contexto lhe impuser. De acordo com Moreira (2011), somente um indivíduo capacitado intelectualmente tem condições de não ser alienado, política e socialmente, à maneira de um portador de informações irreais ou facciosas.

As diretrizes da lei orgânica e geral da educação brasileira para o Ensino Médio orientam os educadores a trabalharem competências e habilidades dos educandos com o objetivo de que alcancem progressos pessoais e tenham condições de transformar a sociedade em que vivem. Tendo em vista uma formação mais qualitativa do aluno, o Ensino Médio deve favorecer “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia pessoal e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

De acordo com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), é necessário superar uma visão estereotipada de “alunos”, buscando dar-lhes outro significado.

O desafio é buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se

⁴ Segundo Nilda Alves, “Esse modo de escrever se mostrou necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se ‘construiu’ a ciência moderna” (ALVES, 2003, p. 66). A autora utiliza outros termos análogos, assim unidos: “[...] ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como ‘aprenderensinar’, já que ninguém ensina se não aprendeu antes” (p. 66).

constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares. (BRASIL, 2006, p. 220)

Mais que alunos e jovens, suas subjetividades e identidades são por eles construídas porque pertencem a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual etc., e essas condições, ao fazerem deles sujeitos socioculturais, fazem existir, não uma única, mas várias juventudes.

Cada um dos jovens lança um olhar diferente para a escola e suas possibilidades: como forma de ascensão social, espaço de encontro, local de expressão e troca de afetos, e mesmo lugar de tédio e rotinas sem sentido. Ao construir seu projeto, a escola não pode passar ao largo dos projetos dos jovens que dela fazem parte. Assim, o Ensino Médio deve ser entendido como

[...] uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola. (BRASIL, 2006, p. 221)

Moreira (2011) manifesta preocupação em relação ao andamento das mudanças e transformações do Ensino Médio, a seu ver ainda bastante incipientes diante dos desafios que este nível de ensino tem pela frente:

[...] o Ensino Médio parece estar nas preocupações das autoridades educacionais do país, no sentido de promover mudanças e transformações que propiciem um desenvolvimento qualitativo do aluno [...] Tais transformações parecem ser muito tímidas diante dos enormes problemas enfrentados pelo ensino médio. (p. 17-18)

O que parece ser consenso, no entanto, é que não se pode falar em desenvolvimento humano sem falar em educação. Só uma sociedade integrada por pessoas educadas, cientes de seus direitos e deveres, que vivenciam valores éticos como solidariedade, convivência e respeito, que buscam superações e/ou transcendências, pode lutar por conquistas significativas no sentido da melhoria de sua vida e da vida do planeta (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). A escola, segundo os autores, considerando todos os atores envolvidos no processo de *ensino/aprendizado* e o objetivo maior de formar para a autonomia e a conquista da liberdade, é um espaço que proporciona trocas de conhecimentos e permite que estes sejam utilizados pelos educandos para uma compreensão mais ampla de sua realidade e maior possibilidade de ação sobre ela.

Isso, no entanto, só é possível se a escola reconhece o contexto de aprendizagem social de seus alunos. Em muitas realidades, “[...] não se desenvolvem processos formativos que reconheçam essas culturas juvenis e ampliem as capacidades, os saberes e os valores que os jovens já possuem” (BRASIL, 2006, p. 222). Quando se uniformizam condutas e regras são baixadas sem uma discussão prévia com os alunos, estes acabam destituídos de seu protagonismo, logo não são formados para a autonomia nem para a liberdade.

É nessa perspectiva de *ensino/aprendizado* no Ensino Médio que se situa a importância da Educação Física:

Redimensionar a Educação Física no Ensino Médio é fundamental, seja para a ocupação de um espaço de aprendizagem na escola, seja para mostrar a íntima relação dos conhecimentos que essa disciplina tem com a realidade mais ampla da vida do aluno, visando a dotá-lo de uma autonomia para toda a vida [...]. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 74)

Imbuído da mesma preocupação, Macedo (2006) vem propondo uma prática pedagógica cotidiana em que haja maior integração do aluno ao espaço escolar, a fim de que o aluno “[...] realmente perceba a escola como seu espaço, seu meio ambiente, possibilitando o desenvolvimento de uma representação de cidadania [...]” (p. 117).

A Educação Física, ao longo da história da educação brasileira, tem sido palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel no cotidiano escolar. Foram muitos os papéis que lhe atribuíram nesse tempo e espaço:

Preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo. (BRASIL, 2006, p. 217)

De sua parte, os alunos, às vezes a despeito da figura do professor, empregam esse tempo e espaço como relaxamento das tarefas de outros componentes curriculares, como oportunidade de encontro com amigos, como lazer e até mesmo como momento de ócio. Usos, todos esses, impregnados de valores, sentimentos, subjetividade.

De acordo com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), algumas questões contribuem para a construção do papel da Educação Física e dos lugares que pode ocupar na vida dos alunos:

O entendimento que os alunos têm de si mesmos; do seu corpo e do corpo dos outros; de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos; de seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa nesses projetos [...]. (p. 218)

As práticas corporais, segundo o documento, são fundamentais no processo educativo, porque, por meio delas, os alunos podem “ler o mundo”. Trata-se de uma linguagem, como são as demais linguagens, com valores próprios e um conjunto de saberes, diretamente relacionada a uma formação estética e à sensibilidade. À medida que seu corpo se expressa, o jovem não só retrata valores culturais, sentimentos e preconceitos do mundo em que vive, mas também deixa neste mundo as suas próprias marcas, do que se conclui que “[...] existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação” (BRASIL, 2006, p. 219).

A propósito, um dos papéis da Educação Física é a proposição de um diálogo com os jovens sobre os valores e significados que estão por trás de suas diversas vivências corporais, estimulando-os a se oporem aos modismos acerca do corpo e às influências da indústria cultural sempre pronta a enredá-los nas suas promessas.

A Educação Física, segundo as referidas “Orientações” (BRASIL, 2006), é uma área que contribui com conhecimentos e instrumentos diferenciados em relação àqueles tradicionalmente utilizados na escola e exige, igualmente, espaço e tempo distintos, sempre visando a que os alunos, ao vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis, estabeleçam relações individuais e sociais. De acordo com o documento, a Educação Física deve garantir aos alunos:

- acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
- iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura. (BRASIL, 2006, p. 225)

Quando se reflete sobre que conhecimentos e saberes integrarão os currículos, não se pode esquecer que o campo curricular é um campo de luta: a luta pelos conteúdos que formarão identidades (SILVA, 2005). Tão importante quanto a decisão de se ensinar ou não determinado esporte, dança, luta ou jogo é

pensar sobre os sentidos e significados que os alunos atribuem a essas práticas nas aulas de Educação Física. Destaque-se que as práticas corporais nunca acontecem num vácuo contextual. Ao contrário, são produzidas no interior de contextos culturais específicos, produto das interações de diferentes sujeitos e seus valores, portanto devem ser planejadas e produzidas em conjunto com esses sujeitos.

Nesse sentido, os conteúdos de ensino para as práticas corporais em aulas de Educação Física ganham relevância quando os temas gerais são construídos com a comunidade escolar e colocados ao lado de temas específicos do componente curricular. Esporte, ginástica, jogos, lutas e dança, cada qual com uma vinculação social com a realidade atual, precisam de conteúdos relevantes para conduzi-los, e estes, por sua vez, de uma ação pedagógica de formação dos alunos. A dança, por exemplo, vincula-se a questões étnicas, culturais e históricas e a relações de gênero a serem discutidas na escola. O quadro abaixo, reproduzido das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 228), destaca alguns temas importantes no cotidiano dos alunos do Ensino Médio:

Quadro 1. Temas importantes no cotidiano das aulas de Educação Física no ensino médio.

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> - Identidade juvenil - Gênero e sexualidade - Produções culturais e artísticas - Cultura juvenil e indústria cultural - O corpo e a indústria cultural - O aluno no mundo do trabalho - Saúde e bem-estar físico - Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer - Organização de tempos e espaços escolares - Cultura juvenil e meio ambiente - Escola e relações étnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Performance corporal e identidades juvenis - Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer - Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual - Exercício físico X saúde - O corpo e a expressão artística e cultural - O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura - Práticas corporais e autonomia

<ul style="list-style-type: none"> - Cultura juvenil e participação política - Cultura juvenil e organização comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento e esforço físicos - Práticas corporais e espaços públicos - Práticas corporais e eventos públicos - O corpo no mundo da produção estética - Práticas corporais e organização comunitária - Construção cultural das ideias de beleza e saúde
--	--

A ação pedagógica do professor sobre os temas deve permitir que os alunos compreendam e problematizem as práticas corporais como produções sociais e culturais. E que, de acordo com os seus interesses, vivenciem e recriem essas práticas, depois de terem se apropriado delas como produtores de cultura.

A participação de todos, em todas as práticas, deve ser garantida, independentemente de qualificações prévias ou aptidões físicas. A prática pedagógica precisa superar discursos de cunho biologicista e sexista que, ao virilizar homens e fragilizar mulheres, acabam por destiná-los a vivências corporais distintas e, assim, privam-nos de determinadas experiências. Promessas de ascensão socioeconômica fácil, em geral feitas pelo mundo do espetáculo e da competição, responsáveis por seduzir e afastar jovens da escola, devem ser combatidas. E desmitificado o enfrentamento da marginalização social por meio da Educação Física, fazendo ver que as práticas corporais são “[...] direito social de vivência e produção de cultura, e não [...] ‘prêmio’, ‘castigo’ ou ‘remédio’ para ‘corrigir’ os jovens das camadas populares” (BRASIL, 2006, p. 236).

Nista-Piccolo e Moreira (2012) apresentam cinco importantes entraves enfrentados nas escolas para o desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio:

1 - Nessa fase do ensino, é bem provável que existam certos preconceitos dos alunos em relação às aulas de Educação Física devido à falta de planejamento das aulas e vivências enfadonhas ou sem nenhum significado para eles.

2 - O entendimento de que a disciplina Educação Física não é componente curricular com conteúdo a ser aprendido e pelo fato de que não serão exigidos nos exames vestibulares.

3 – A desmotivação dos alunos em praticar modalidades esportivas por não apresentarem desempenho compatível com a ideia de gestos perfeitos.

4 – O horário das aulas práticas de atividade física muitas vezes acontece no período contrário ao do horário escolar, causando conflito com outras atividades de interesses do aluno, como internet e participação em redes sociais, entre outras.

5 – O incentivo dos pais para estudo das disciplinas de cunho exclusivamente cognitivo, tendo como “desperdício” de tempo retornar à escola para praticar aulas de Educação Física. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 11-12)

Ao denotarem a prevalência dos interesses do intelecto, em detrimento daqueles ligados ao físico, pelo menos três dos entraves apresentados acima (1, 2 e 5) indicam o quanto a Educação Física, e a escola por extensão, ainda sofrem a influência do modelo dualista. O corpo, pensado unicamente num aspecto fisiológico e biomecânico, dá origem a práticas e discursos dicotômicos no fazer pedagógico. É o que afirma ALMEIDA (2003, p. 34-35):

A consequência da visão mecanicista, dualista e positivista do mundo ainda encontra-se na maioria das ciências e continua a exercer uma significativa influência em muitos aspectos da vida cotidiana e estão presentes no processo de educação formal e consequentemente na Educação Física [...].

Para Moreira (1995), a função da Educação Física, impregnada dessa visão dualista-mecanicista, “[...] esgota-se no trato de corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento” (p. 99).

Almeida (2003) afirma ser necessário repensar a Educação Física e alinhá-la a uma perspectiva em que os corpos sejam respeitados em sua unicidade. Somente de uma maneira integral, defende Medina (1987, p. 63), “[...] o corpo poderá se constituir num objeto específico da Educação Física enquanto uma ciência do movimento”. Voltada exclusiva ou principalmente para o físico, será uma disciplina subdesenvolvida, sentencia o autor. Gonçalves (1997) fala de uma Educação Física alienada e mantenedora da velha dicotomia quando ignora a globalidade do homem.

3.1 Uma Educação Física pós-dualista: o corpo como sujeito e a perspectiva da corporeidade

Santin (2003) acredita que a superação dessa limitação imposta aos corpos, citada acima, só será possível se o movimento humano for compreendido no contexto de todas as suas dimensões. Assim, o homem presente na Educação Física é o homem global, como um todo unitário, afinal, no dizer do autor, “[...] toda educação é

educação do homem, não apenas de uma parte do homem” (SANTIN, 2003, p. 34).

Sob esse entendimento,

Os exercícios, chamados físicos, não são simplesmente físicos, mas são exercícios humanos [...]. Assim o gesto corporal é também espiritual ou psíquico. Da mesma forma, o pensamento não é um fenômeno desencarnado, mas ele é movimento também. (SANTIN, 2003, p. 83)

Almeida (2003) acredita que a superação da visão fragmentada do corpo humano requer uma reflexão filosófica apoiada numa concepção holística do corpo, segundo a qual todo o fenômeno se interliga e se inter-relaciona de uma forma integral e interdependente. Nenhuma parte isolada será tão expressiva quanto todas elas juntas. É o que afirma Morin (2000, p.37): “[...] o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes”. E o todo implica a integração dos aspectos físico, mental, espiritual e emocional. “O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais” (SANTIN, 2003, p. 34). E, dessa forma, o corpo não é algo que se tem, mas o que se é. O sujeito é o que ele pensa, quer, ama, age, sofre e goza. É o que declara Morais (1999, p. 81):

Somos um corpo como forma de presença no mundo porque, sendo nossa presença mais apropriadamente veiculada por nosso comportamento, torna-se inverídica ou no mínimo inacessível no vivente a dicotomia consciência e corpo [...].

Massari (2014, p. 29) constata que muito alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção da área “[...] como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero.” Para Almeida (2003), é urgente que a Educação Física, indo além do treinamento ou adestramento físico e admitindo o “corpo sujeito”, repense o ser humano e tenha como objetivo formá-lo em sua dimensão pessoal, educacional, cultural, política e social. Compreendê-lo sem a perspectiva da corporeidade, diz o autor, é continuar a compreendê-lo com a antiga fragmentação. Assmann (1998) explica que o termo “corporeidade” visa expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo, numa tentativa de superar as polarizações corpo/alma, matéria/espírito, cérebro/mente. Para o autor, não se trata de um acessório menos importante nos conteúdos educacionais, mas seu foco principal: “Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada” (ASSMANN, 1998, p. 150).

Acreditando que as bases de uma nova Educação Física passam necessariamente pela redefinição da corporeidade, Santin (1999, p. 45) lança o desafio: “[...] a Educação Física que disciplinou corpos ou molda atletas já está aí. A Educação Física, ação pedagógica para educar corporeidade no interior das escolas, está esperando os seus criadores ou inventores”. O autor deixa claro que não se trata de mera reflexão filosófica, mas da ressignificação da própria existência do ser humano, afinal, “À medida que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros” (SANTIN, 2003, p. 67). É na corporeidade que o homem se faz presente. E o corpo, sendo presença – como realidade corporal – é também, fundamentalmente, um caminho de descobertas, pois “[...] esconde e revela nossa maneira de ser-no-mundo” (GONÇALVES, 1997, p. 102). E essa maneira de ser-no-mundo, longe de significar uma negação da transcendência, é uma afirmação categórica, segundo a autora, de que não é possível existir no mundo sem um corpo.

O fato, porém, de a razão ter a proeminência na explicação do ser humano, torna os conhecimentos da corporeidade ainda limitados. Santin (2001, p. 121) propõe que se encontre o caminho para a “corporeidade corporal”. E a esta só se chega “[...] pela fenomenologia do corpo, organismo vivo e vivente. O corpo precisa falar de si mesmo, segundo as regras da corporeidade ou da fenomenologia corporal” (p. 121). Aqui entra o papel da Educação Física, segundo Almeida (2003): proporcionar, por meio das pesquisas acadêmicas e de suas práticas pedagógicas, que as pessoas percebam e compreendam sua própria corporeidade. Esse despertar da consciência de sua corporeidade, provocado por uma nova Educação Física, causaria, segundo Freire (1994, p. 41), uma mudança significativa na realidade:

Uma criança, por exemplo, vai à escola para aprender um mundo de coisas: Matemática, Geografia, História, Ciências, mas nunca para aprender sobre motricidade, sobre sensibilidade. Para mim, matéria de escola deveria ser Educação Motora ou Educação Corporal, onde se ensinasse a ser corpo, onde se ensinasse as crianças a serem mais sensíveis, onde se ensinasse a elas nunca esquecerem o corpo que são. As pessoas que procuram a Educação Física devem aprender a se perceber, a ter consciência de si mesmas, a serem mais sensíveis. Em suma, aprender a viver sua condição corporal [...].

Ampliada a concepção de corpo, a Educação Física pode mais do que formar atletas com corpos saudáveis. Partindo da ênfase à consciência corporal, livre tanto da fragmentação quanto da tentativa de controle, ela pode favorecer o desenvolvimento pleno da pessoa, subsidiando a construção da autonomia, da

capacidade de decisão, da cooperação, da criatividade e de uma consciência crítica e cidadã.

A propósito, uma das maneiras de promover autonomia e desenvolvimento humano, bem como de permitir ao indivíduo múltiplas vivências de corporeidade, nas aulas de Educação Física, é por meio da prática esportiva, tão presente nessas aulas no âmbito escolar.

3.2 A vivência esportiva como fator de desenvolvimento humano

Na expectativa de dar visibilidade ao importante papel do fenômeno esporte dentro da escola, com o olhar voltado ao Ensino Médio, é preciso recorrer aos vários estudiosos do assunto: Nista-Piccolo e Moreira (2012), Moreira (2011), Finck (2012), entre outros.

O valor social do esporte advém de sua inegável contribuição para o aperfeiçoamento humano (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Finck (2012) concebe o esporte como um fenômeno sociocultural cujas modalidades, construídas, vivenciadas e modificadas pelos homens, acumularam um acervo cultural de conhecimentos que incluem códigos, sentidos e significados. Basta lembrar como a sociedade brasileira está impregnada, entre outros, de um em especial, o futebol, de modo que quando uma criança nasce (em geral, as do sexo masculino), “[...] recebe um nome, uma religião e um time de futebol” (MACEDO, 2006, p. 86). Portanto, o esporte deve ser tratado pedagogicamente na escola de forma sistematizada e organizada. Para o autor, a tematização do esporte nas aulas de Educação Física deverá buscar o desenvolvimento de objetivos educacionais, e seu encaminhamento metodológico deverá incluir estratégias que priorizem vivências de ensino-aprendizagem a fim de possibilitar aos alunos a conquista da autonomia e de inter-relações pessoais saudáveis, atendendo aos princípios de inclusão, diversidade e participação.

Quando se fala em esporte na escola, não se pode desconsiderar a relação que as práticas esportivas, as atividades físicas ou, ainda, os exercícios físicos proporcionam diante das diversas finalidades. Moreira (2011), no entanto, traz uma definição de prática esportiva muito significativa:

[...] consideramos prática esportiva a execução de um exercício realizado com intencionalidade, em que haja regularidade e controle da atividade. Dessa forma, esporte é um conceito muito mais amplo que participar de

uma modalidade esportiva. Assim, são esportistas o ser que dança, que luta, que executa movimentos ginásticos com regularidade, com controle e forma livre e consciente, bem como as pessoas que andam ou correm diariamente, por livre iniciativa e com controle dessas atividades. (MOREIRA, 2011, p. 28)

Nas palavras de Nista-Piccolo e Moreira (2012), quando em correspondência com o texto da LDB (BRASIL, 1996) que afirma a necessidade de o aluno continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação, “[...] há necessidade de respeitar o direito que todo jovem tem de acesso às práticas de esporte” (p. 12). Nesse sentido, merece destaque a experiência que Macedo (2006) proporcionou a Benquefuso, nome fictício de um de seus alunos, um garoto com comprometimentos motores (lado esquerdo paralisado) devido a um acidente automobilístico. Macedo (2006) conta que garantia, junto aos demais, a participação deste aluno, que, não obstante as limitações, sentia-se “[...] útil ao time [...] conseguia se impor e às vezes chegava até a ser um líder dentro da quadra, sendo respeitado pelos demais” (p. 108). O autor procura mostrar como o esporte, desenvolvido nas aulas de Educação Física, estava sendo importante para Benquefuso, além de colocá-lo

[...] no mesmo nível de igualdade dos demais apesar de toda sua dificuldade, e o que é melhor, ele próprio se sentia bem, incluído naquela sociedade, naquele grupo de amigos ou conhecidos. A cada final de aula, ele estava sempre sorrindo e contente, esperando o momento de chegar a próxima aula, para poder novamente sentir prazer em jogar futebol [...] (MACEDO, 2006, p. 108)

Quando se ultrapassam os limites que são continuamente apresentados como fatores impeditivos à prática do esporte na escola, deparamo-nos com as descobertas e conquistas significativas relacionadas à obtenção de direitos e deveres, reconhecimento dos princípios éticos, valores educacionais, regras de convivência etc. Em apoio do que estamos dizendo, evocamos novamente a experiência de Macedo (2006, p. 117):

As aulas de Educação Física hoje representam, para mim e para meus alunos e alunas, um momento de recreação e lazer, é a própria prática pela busca do lúdico, por meio de jogos pré-desportivos, cooperativos e recreativos. Também, através do futebol, é possível vivenciar momentos de coleguismo, de bem-estar, solidariedade, respeito e autoestima.

Ainda, segundo o autor, por meio dessa atividade pedagógica, os alunos “[...] podem sentir e vivenciar a escola enquanto um ambiente que lhes pertence e como essa vivência escolar pode influenciar de forma positiva para a construção de cidadãos solidários” (MACEDO, 2006, p. 117).

Assim, o esporte como fenômeno ganha uma dimensão social que favorece o aperfeiçoamento humano e serve de estímulo para boas práticas e construção dos valores éticos e morais.

A vivência esportiva favorece o aperfeiçoamento da humanidade, daí o seu valor social. Ser mais humano não é apenas se aperfeiçoar técnica, tática e motoramente por meio de pressupostos científicos, se bem que isso não significa abandonar ou mesmo desprezar essas instâncias. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 27)

Moreira (2011) considera que a vivência esportiva é fundamental para o aprimoramento corporal, gestual e comportamental do ser humano. Por sua vez, a presença dos parâmetros legais de regras no esporte é importante e colabora para o ato educativo e a aquisição de princípios éticos.

O esporte, por ser um espaço normativo balizado por regras e exigências éticas e morais na procura da superação, pode contribuir para a alteração de alguns problemas da educação [...] O esporte, entre os fenômenos sociais, é aquele que pode fomentar paixão, desejo, trazer preceitos e deveres para dentro de nós, motivando nossas ações. É o esporte colaborando para o ato educativo e não sendo utilizado com sentido meramente utilitarista de rendimento ou de mascaramento da realidade. (MOREIRA, 2011, p. 27)

Na concepção deste autor, a vivência do esporte pode contribuir na construção de uma ética humana como possibilidade de busca da cidadania. É o que Macedo (2006) procura fazer quando, mais do que ensinar futebol a seus alunos, tem em vista uma formação mais global na direção do desenvolvimento da cidadania.

[...] deveríamos trabalhar o futebol de uma forma lúdica, voltado para a socialização, para o conhecimento da nossa cultura, pois o futebol pode ir além da formação de atletas, no contexto escolar, ele pode ajudar na formação de homens e mulheres na construção do seu caráter [...] (MACEDO, 2006, p. 30)

Nista-Piccolo e Moreira (2012) também defendem que uma das funções sociais do esporte é permitir que o aluno vivencie, num momento de competição, valores éticos e morais. Segundo os autores, em sua função educativa, o professor de Educação Física deve contribuir para que o aluno não seja seduzido pelo narcisismo, sob o qual acaba privilegiando a si próprio em detrimento dos demais, e aderindo a modismos e vantagens pessoais. Na mesma direção, Macedo (2006) vê no futebol, em aulas de Educação Física, não só um estímulo ao prazer à atividade física, sinônimo de melhor qualidade de vida num futuro próximo, mas também um caminho para que os alunos, sem perderem suas individualidades, pensem no grupo e no bem comum.

A vivência esportiva dentro da escola também pode se dar por meio das lutas. Uma vez que em nossa pesquisa empírica observamos alunos em aulas de Educação Física dedicadas à prática do boxe, abordaremos, a seguir, de modo geral, a presença das lutas no cotidiano escolar e, de maneira específica, o boxe, uma de suas modalidades.

3.3 As lutas e uma de suas modalidades, o boxe

Conforme as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), ao lado da ginástica, as lutas, categoria maior em que se localiza a modalidade de boxe, “Estão ligadas a questões estéticas e às tradições da *boa condição física*” (BRASIL, 2006, p. 229; grifo dos autores). Carregam, além disso,

[...] o simbolismo da beleza corporal e o mito da longevidade, do corpo saudável e dos rituais de passagem presentes na história e nos modos de vida dos vários grupos étnicos. (p. 229)

As lutas trazem para o âmbito da Educação Física “[...] parcelas de tradição, religião, cultura, filosofia, rituais, disciplina, além de aspectos relacionados ao corpo, movimento, passíveis de serem transmitidos, preservados e reorganizados [...]” (GOMES, 2008, p. 35). Como prática corporal, “[...] a Luta apresenta características comuns que servem como fundamento para organizar os processos de ensino, vivência e aprendizagem” (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 131).

Contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras são, segundo o modelo de Bayer (GOMES, 2008), os princípios condicionais das lutas. Sem que tais características estejam presentes, não se pode chamar de luta determinada atividade. As práticas corporais de luta visam ao controle das ações corporais do oponente (aquele com quem se luta), devendo o praticante aumentar a imprevisibilidade de suas ações e, concomitantemente, procurar diminuir as do oponente (NASCIMENTO, 2014). Depois de entrevistar professores de Educação Física e mestres de diferentes modalidades de lutas, Gomes (2008) chegou à seguinte conceituação do fenômeno, em que acredita estarem contemplados os princípios condicionais das lutas e a dinâmica interna de qualquer manifestação do fenômeno:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente. (p. 49)

Para a autora, dada a enorme gama de movimentos e técnicas envolvida nas lutas, procura-se agrupá-las levando-se em conta “[...] os objetivos de um combate, tipo de contato entre oponentes, suas ações motoras, distância entre oponentes, tipo de meta no enfrentamento” (GOMES, 2008, p. 36). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 2000) apresentam uma classificação das lutas tomando como base as técnicas e estratégias utilizadas na combinação de ataque e defesa: desequilíbrio (no judô e na luta olímpica, p.ex.), imobilização (no jiu-jitsu, p.ex.), exclusão (no sumô, p.ex.), contusão (no boxe, kung-fu, caratê e taekwondo, p.ex.). Comum, no entanto, a todas as modalidades, está presente “[...] uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade” (BRASIL, 2000, p. 43).

A luta, explica GOMES (2008), integra os conhecimentos do fenômeno Esporte. Suas manifestações compreendem a filosofia, tradições, exercício físico, lazer e alto rendimento. A necessidade de estudar as lutas como conhecimento teve ensejo a partir das investigações relacionadas ao esporte e à Educação Física e possibilitou aproximar este conteúdo, antes restrito ao público de clubes e academias, de todos que por ele se interessassem.

A esportivização de várias lutas se junta às regras das diferentes modalidades para influenciar sua disseminação, prática e ensino (GOMES, 2008). No que diz respeito aos métodos utilizados para o ensino das lutas no contexto escolar, Villamón e Molina (apud GOMES, 2008, p. 58) falam sobre o caráter iniciático da prática, abordando “[...] a necessidade de se ministrar habilidades técnicas específicas numa primeira etapa, considerando mais conveniente a introdução de habilidades genéricas através de jogos.”⁵ Além disso, recomendam as modalidades – as “lutas de agarre”, como o judô – cujas técnicas, por não apresentarem socos e chutes e possuírem uma distância de enfrentamento quase nula, são menos perigosas e podem integrar o currículo escolar com maiores possibilidades educativas.

Destaque-se que os PCNs, quando discutem uma proposta de abordagem das lutas na educação básica, procuram, em alguma medida, deslocar o centro de gravidade do ensino das técnicas para os aspectos histórico-sociais presentes nas lutas, para a compreensão do ato de lutar e para o desenvolvimento de capacidades

⁵ A propósito, segundo Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), no âmbito da pedagogia do esporte, a luta é considerada jogo, logo uma simulação lúdica da realidade.

físicas e habilidades motoras facultadas pela prática. Esse enfoque contribui para que professores sem formação “marcial” possam, ainda assim, enxergar possibilidades de ensinar conhecimentos legítimos de lutas a seus alunos. Foi o que Mazini Filho et al. (2014) encontraram numa pesquisa com 18 professores de Educação Física da rede pública de uma cidade do Estado de Minas Gerais: dos 56% dos professores que disseram utilizar lutas em aulas de Educação Física (10 sujeitos), 90% fundamentavam sua prática por meio de atividades lúdicas e recreativas, portanto sem o recurso a especialistas, compreendendo lutas de uma forma abrangente, à medida que a enxergavam em atividades como queda de braço ou cabo de guerra. Destaque-se, no entanto, que as principais alegações dos professores que afirmaram não fazer uso da prática em suas aulas foram a falta de instrução específica e o fato de a escola não reunir estrutura física para a realização da atividade.

Para Mazini Filho et al. (2014, p. 177), a prática da luta como iniciação esportiva, desde que o seu ensino deixe claro a diferença que mantém em relação às brigas, “[...] apresenta valores que contribuem para o desenvolvimento pleno do cidadão, como respeito, disciplina, entre outros”. Da perspectiva da expressão e da cultura corporal, seus movimentos, segundo os autores, especialmente se também contemplarem os de modalidades menos prestigiadas pela mídia, “[...] resgatam princípios inerentes ao próprio sentido e papel da Educação Física [...]” (p. 177), ligados à promoção da saúde, caracterizando a prática como conteúdo curricular da área. De acordo com o “Guia Didático de Artes Marciais e Esportes de Combate” (SÃO PAULO, 2013, p. 7), as lutas “[...] possuem grande potencial para contribuir para a educação integral, a cidadania e o desenvolvimento da criança e do adolescente, em todo o seu potencial.” Daí a importância de qualificar o professor dessas modalidades, defende o Guia, sem o que não haverá “[...] chance do jovem praticante ser influenciado por toda a capacidade educacional que estas atividades podem proporcionar” (p. 7).

Como contraponto, registre-se, no entanto, que 61% dos sujeitos entrevistados por Mazini Filho et al. (2014) ficam em dúvida quando perguntados se o ensino das lutas contribuiria para aumentar a violência/agressividade nas escolas. Para alguns, dependerá da maneira como o professor propuser o ensino. Perguntados sobre as lutas ideais para se trabalhar nas escolas, a capoeira (35%), seguida pelo caratê (20%) e judô (15%), foram as mais citadas. Um único participante (5%) mencionou o boxe.

Silva, Cavichioli e Capraro (2015), apoiados no Glossário Básico do Boxe, explicam que, derivada do verbo inglês *to box*, a palavra boxe teve seu significado alterado com o passar do tempo.

Originalmente significava bater, por volta de 1500 d.C. passou a significar bater com os punhos e atualmente seu significado é “luta com os punhos, principalmente em prática desportiva masculina”, sugerindo a exclusão das mulheres deste universo. (p. 125)

O objetivo do praticante de boxe, segundo o “Guia Didático de Artes Marciais e Esportes de Combate” (SÃO PAULO, 2013), “[...] é bater com os punhos no adversário em seu plano frontal, acima da cintura [...]”, para o que se torna obrigatório o uso de luvas. O Guia lista cinco princípios operacionais da modalidade:

- 1) Habilidade para se mover com rapidez e agilidade dentro do ringue.
- 2) Dominar os elementos técnicos do ataque, para surpreender o adversário.
- 3) Controlar as manobras, habilidades e posturas dos meios defensivos.
- 4) Controlar a execução do ataque e evitar contra-ataques.
- 5) Possibilitar o desenvolvimento da condição física cardiorrespiratória e da força de membros superiores. (SÃO PAULO, 2013, p. 40)

O educador, na concepção do Guia, quando propõe o ensino dos conhecimentos do boxe, deve “[...] visar à melhoria do combate tático, determinante de uma boa execução da técnica” (p. 40). Tática e técnica, defesa e ataque são treinadas em conjunto e simultaneamente. Rapidez, precisão nos movimentos e variedade de elementos técnicos são a tônica dos movimentos do praticante. Compete ao educador planejar e organizar o trabalho a ser desenvolvido e relacionar a prática com o interesse do boxeador. Além disso, o Guia lista as seguintes atitudes de que o profissional não pode prescindir enquanto ensina boxe:

- [...] Dosar e ligar exercícios físicos com elementos técnicos e fundamentos táticos.
- [...] Avaliar condutas e rever ações sempre que necessário.
- [...] Fazer o possível para mostrar o que deve ser feito, não o contrário.
- [...] Avaliar os resultados e rever as medidas a tomar.
- [...] Controlar e avaliar a prática de cada boxeador, individualmente, e estabelecer objetivos. (SÃO PAULO, 2013, p. 41-42)

O educador deve estar imbuído da convicção de que o boxe não se tornará um trabalho educativo para crianças e jovens senão se estes aprenderem a se relacionar com os fundamentos da modalidade, “[...] em que se destaca a aplicação hábil de técnica e tática, e não o uso da força” (SÃO PAULO, 2013, p. 42). É importante,

segundo o Guia, que o corpo em desenvolvimento dos praticantes se acomode e se acostume gradualmente aos movimentos.⁶

A prática do boxe pode servir aos objetivos de competição, melhoria da aptidão física ou como prática formativa e educacional, que inclua o estabelecimento de vínculos relacionais (SÃO PAULO, 2013).

Abordar algumas nuances das lutas, em geral, e de uma de suas modalidades, o boxe, nas práticas pedagógicas da Educação Física, é, necessariamente, adentrar a realidade do intrincado cotidiano escolar.

3.4 O cotidiano escolar nas aulas de Educação Física: um espaçotempo para a ressignificação do corpo

Oliveira (2008) refere-se aos cotidianos como espaçotempos privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, de crenças e valores que dão sentido e direção à vida. Azevedo (2008) recorre à metáfora da rede para explicar a conexão e a interdependência de fatores e contextos envolvidos:

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma, está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. (AZEVEDO, 2008, p.70)

O conceito de rede, segundo Alves e Garcia (2008, p. 94) “[...] uma nova grafia no que se refere à criação do conhecimento [...]”, se apresenta como de fundamental importância para que se questione a “construção” linear e hierarquizada de conhecimentos.

Vamos nos deter, aqui, às particularidades do cotidiano escolar, que é o espaçotempo que elegemos como nosso objeto de estudo, um espaçotempo em que se confere à prática “[...] a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos [...]” (MASSARI, 2014, p. 86), equiparando-a em importância aos saberes teóricos. Para o autor, nessa nova forma de produção de conhecimento, encontra-se “[...] a unidade práticoteoriaprática que assim necessita ser escrita, e não na fórmula dicotomizada anterior teoria – prática” (p. 86).

⁶ No “Guia Didático de Artes Marciais e Esportes de Combate” (SÃO PAULO, 2013), o interessado encontra uma fonte importante de consulta, com farta ilustração, acerca dos aspectos técnicos da prática do boxe: posição de combate, deslocamento, golpes, combinações e defesas. Instrui-se, ainda, sobre equipamentos de treinamento, procedimentos de prevenção contra lesões e erros mais comuns na utilização das técnicas.

Finck (2012) fala da escola como um espaço de aprendizagem, em que alunos e educadores convivem e constroem e partilham o conhecimento.

Todos ensinam e aprendem, rotinas e sequências são estabelecidas, surgem novidades, a criatividade está presente e, ainda, um pouco da história de vida de cada um influencia e contribui na construção do cotidiano escolar. Portanto a escola é um espaço que proporciona o convívio social, a troca e a ampliação de experiências, devendo possibilitar ao educando a produção e aquisição do conhecimento de forma organizada, sistematizada e, também, significativa. (FINCK, 2012, p.146)

A realidade que constitui o cotidiano escolar é complexa. Finck (2012, p. 9) afirma o quanto é intrincado “Adentrar no cotidiano escolar com o intuito de entender, considerar e traduzir o que lá acontece [...]”. À disposição de quem se dedique a essa tarefa, o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências desenvolvidas na Modernidade tem representado, segundo Alves (2008), tanto um caminho a ser trilhado quanto um limite a ser superado em favor de novas compreensões.

Trabalhar com o cotidiano [...] significa [...] escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. (ALVES, 2008, p. 22)

Oliveira e Alves (2008) destacam que a compreensão dos cotidianos escolares exige questionar os caminhos já sabidos, estudar modos diferentes e múltiplos de fazer pensar, considerando a oportunidade de projetar outros caminhos: “Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram [...]” (p.18). Massari (2014, p. 83) nos ajuda a compreender que

[...] os estudos dos cotidianos impulsionam a refletir sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes (vídeos, fotos, relatos, conversas, narrativas, entre outros) que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificáveis.

Essa disposição de questionar “os caminhos já sabidos” dialoga com a preocupação de Monteiro (2009) em compreender até que ponto o discurso da corporeidade tem se concretizado no cotidiano escolar. Segundo a autora, falta ainda aos professores “[...] prestar atenção às diversas manifestações corporais e atribuir-lhes o devido significado e importância na estreita e difícil relação com os alunos” (p. 82). É, aliás, por meio do movimento humano que uma interação estritamente

acadêmica é superada em proveito de outra, na qual dificuldades, desejos e ansiedades são identificados e acolhidos, e a voz da sensibilidade corporal passa a ser ouvida (MONTEIRO, 2009).

Na mesma direção, é necessário, como propõem Gonçalves e Azevedo (2007), perguntar pelos significados que são conferidos ao corpo nos cotidianos escolares contemporâneos. Qual estatuto tais significados dão ao corpo, o de sujeito ou o de objeto?

Ousamos ainda acrescentar: Qual significado ao corpo tem sido dado na prática da Educação Física? Atividades muitas vezes permeadas pela significação do corpo como objeto, por quais transformações essas práticas deveriam passar para que levassem a efeito uma ressignificação desse corpo que pratica? Como superar a concepção de corpo fragmentado, objeto manipulado e disciplinado pela Educação Física nas quadras de esporte, nas piscinas, nas salas de ginástica e nas pistas de atletismo? (ALMEIDA, 2003). Como encontrar saída, perguntamos juntamente com Alves e Garcia (2008, p. 67), ao impasse da contemporaneidade “[...] em que, por exemplo, o especialista em mão deixou de entender e passou a considerar que não era importante... o homem que tem a mão?”. Como as vivências nas aulas de Educação Física, no cotidiano escolar, podem favorecer a tomada de consciência da corporeidade?

Numa pesquisa em que investigou a concepção de corpo de professores da rede pública de ensino e como esta concepção se relaciona com as práticas pedagógicas oferecidas por eles, Monteiro (2009) constatou

[...] que o corpo continua a ser entendido como algo que incomoda, algo que não tem relação com o processo educativo, tratando-se apenas de uma máquina que protege e transporta a mente, a qual seria a grande responsável por todas as ações educativas, na escola ou fora dela. (p.80)

Mesmo na prática da Educação Física, a autora afirma estar presente essa supervalorização da mente em detrimento do que é corpóreo. Não é incomum, ela lembra, a Educação Física estar a serviço de outros componentes curriculares, por exemplo subsidiando tarefas de alfabetização e desenvolvimento do raciocínio lógico. A crença corrente no cotidiano escolar de que “[...] a Educação Física deixa os alunos mais relaxados [...] e atentos aos conteúdos explicados em aula” (MONTEIRO, 2009, p. 83) foi encontrada nas respostas dos professores-participantes da referida pesquisa.

Monteiro (2009) também entrevistou alunos para conhecer sua concepção de corpo. Com base nas respostas obtidas, dada a enorme semelhança com as respostas formuladas pelos professores à mesma questão, a pesquisadora diz ter chegado a uma compreensão satisfatória a respeito da contribuição da escola para a formação da concepção de corpo dos alunos, preocupação central de sua investigação. De uma maneira enfática, ela afirma não ser possível acreditar em outra perspectiva, afinal “[...] o que os alunos vivenciam na escola é a reprodução do paradigma cartesiano [...]” (p. 108). Em decorrência, entendem seus próprios corpos como “[...] máquinas, controladas por alguma peça-chave, e que têm múltiplas utilidades [...]” (p. 108).

Nas observações que realizou, Monteiro (2009) comprovou, da parte dos professores-sujeitos, uma necessidade de controlar os corpos dos alunos, à medida que lhes indicavam lugares marcados de acordo com o mapa de sala previamente definido. Uma postura de repressão às diferentes manifestações corporais dos alunos durante as aulas também foi comum a quase todos os observados:

No decorrer da observação das aulas surgiram várias situações, que possibilitaram afirmar que, apesar da maioria dos professores afirmar em seus discursos que corpo é movimento, que existem diferentes maneiras para a comunicação, para a expressão, não é isso que se verifica na prática diária. Todos os professores, de um jeito ou de outro, se incomodaram com os alunos que não se mantinham quietos, nos lugares; alguns se incomodaram com o simples movimento de olhar para a mesa ao lado... Outros foram mais diretos em suas ordens, como por exemplo, “Levantem a cabeça, cruzem os braços e olhem para mim”, “Olhem para a frente, coloquem as pernas embaixo das carteiras”, “Moço, vira para frente! Qual é o seu problema? Não consegue ficar parado por um minuto? Não posso virar as costas que vocês começam a bagunçar, que falta de educação! Fiquem quietos, olhem para sua lição!”. Mais uma vez percebe-se que o discurso sobre corporeidade, uma corporeidade cultuada e cultivada (SANTIN, 2007), não passa realmente disso, de um discurso pronto para impressionar. As intenções de uma corporeidade cultivada não ultrapassam o campo das ideias, não alcançando o lugar que seria ideal: a escola! (MONTEIRO, 2009, p. 85)

Gonçalves e Azevedo (2007) asseguram que as práticas disciplinares e de controle a que se referiu Foucault (1986), e que os dados de Monteiro (2009) referendam, seguem vivas e atuantes na realidade escolar e mantêm um significado central na dinâmica de funcionamento da escola. “Vemos corpos disciplinados rigidamente por professores que [...] primam por comportamentos mecânicos e homogêneos dentro de um padrão alienante em que a quietude é vista como condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212). O resultado não é outro senão uma vida submissa e com valores preestabelecidos como adequados.

O que a escola faz é apropriar-se da corporeidade dos alunos e adequá-la às suas rotinas. A escola se apropria dessa corporeidade com o intuito de discipliná-la, de controlá-la e, muitas vezes, colocá-la a serviço das classes dominantes. Mais uma vez o discurso produzido é muito bonito, mas a prática escolar evidencia outra escolha do corpo docente: uma escolha pela ausência de movimentos, pela anulação do corpo, para não dizer, pelo aprisionamento do corpo, garantindo dessa forma o comportamento esperado, o comportamento servil e produtivo. (MONTEIRO, 2009, p. 123)

Os cotidianos escolares assistem, segundo Gonçalves (1997), a um aprendizado sem corpo, e não apenas porque o indivíduo é obrigado a se manter enfileirado e sem se movimentar, mas também, e principalmente, porque o que se lhe oferece como conteúdo de aprendizagem distancia-o do seu mundo.

É comum presenciarmos aulas em que o professor espera que a turma se cale, fique parada e não atrapalhe a explicação e o desenvolvimento dos exercícios. Nesses momentos não é possível falarmos, pensarmos ou vivermos a corporeidade, pois nessas aulas o controle corporal é absoluto, indicando uma visão racional, mecânica e dualista de corpo, que aspira a todo custo à manutenção da ordem e do poder [...] (MONTEIRO, 2009, p.124)

A autora tece críticas contundentes a essa ideia de escola que cerceia e domestica os corpos, privilegiando os mais quietos, capazes de passarem despercebidos:

Muitas vezes ouvimos em reuniões de pais “Nossa, mãe! Às vezes eu nem percebo que seu filho está na sala... ele nem conversa! Parabéns pela educação!” Educação ou adestramento? Educação ou simples desprezo pela presença do outro? (MONTEIRO, 2009, p. 128)

Cumprida à Educação, em geral, e à Educação Física, em seu âmbito de atuação, libertar o corpo e conferir-lhe dignidade em aulas que respeitem o corpo-sujeito, e não apenas exercitar mecanicamente um corpo-objeto.

Santin (2003) combate com veemência a prática mecânica nas aulas de Educação Física. De igual maneira, repudia o esporte quando enquadrado apenas por objetivos da competição, do rendimento e do desempenho. Em concordância com este autor, Monteiro (2009) afirma que professores, alunos e comunidade escolar precisam “[...] avançar no sentido de compreender quais são os conhecimentos da EF na escola, uma vez que o esporte ainda predomina como tema historicamente determinado para a área” (p. 98). Essa supervalorização do esporte, que, segundo a autora, inclui a classificação dos corpos em habilidosos e não habilidosos, com base no rendimento esportivo de que são capazes, acaba “[...] cerceando aos alunos o direito de vivenciar outras manifestações da cultura corporal de movimento” (p. 116), em flagrante desacordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Mas quando os professores de Educação Física se farão ouvir para mostrar que este

componente curricular “[...] é muito mais do que uma fábrica de corpos para o esporte?” (MONTEIRO, 2009, p. 135).

Para esta autora, a integração do aluno à cultura corporal de movimento, não apenas como um mero reproduzidor das práticas propostas, deveria ser o grande objetivo da Educação Física. É o que defende Santin: a predominância da vivência das dimensões globais do humano.

Somente assim saberemos conscientemente como a Educação Física estabelece e define sua ação educativa partindo do homem como um ser capaz de assumir posturas expressivas corporalmente (SANTIN, 2003, p. 46).

Resta saber, como indaga Monteiro (2009, p. 135), “Quando os professores de Educação Física perceberão que suas aulas são o espaço ideal para o exercício da corporeidade?”. A vivência da corporeidade em suas múltiplas possibilidades dificilmente será uma realidade no cotidiano escolar enquanto, a despeito de um discurso sobre a importância do movimento, professores como os pesquisados por Monteiro (2009) continuarem a adotar a seguinte postura: “Enquanto vocês não pararem, não ficarem quietos, eu não explico a atividade! Eu não tenho pressa! Posso ficar quarenta e cinco minutos aqui sem fazer nada!” (p. 124).

Ademais, a Educação Física deveria ser um espaçotempo de compreensão, crítica e questionamento da idolatria à imagem narcísica do corpo que circula socialmente e contribui “[...] para sedimentar a visão do corpo como uma superfície de inscrição de eventos, práticas e relações de poder [...]” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 202). Para esses autores,

Estaria nessa abertura a condição de possibilidade de re-significação do corpo, com vistas à conscientização da relevância da prática da Educação Física na escola, como uma atividade necessária à própria condição humana, instrumentalizando, assim, os alunos para que possam optar pelo tipo de corpo que querem “carregar” socialmente. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 213)

Os autores defendem que a ressignificação, visando à desconstrução do discurso do ideal de corpo veiculado pela indústria cultural, deve ser realizada nas práticas pedagógicas, partindo de discussões sobre o que fazer em termos de atividades. O professor, portanto, é insubstituível nesse processo de conscientização dos alunos sobre as questões que envolvem sua corporeidade. A Educação Física escolar deve ser o espaço ideal para se problematizar as relações do homem com seu corpo e sua saúde, além de desmistificar todo conteúdo ideológico contrário aos valores educacionais superiores.

Concordamos com Arroyo (2000): a escola, e principalmente os professores de Educação Física, têm como tarefa primordial dar ao corpo centralidade no processo educativo.

A educação dos corpos – não o seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos. (ARROYO, 2000, p. 72)

Os significados contemporâneos que, dada a influência da sociedade, a Educação Física conferiu ao corpo na escola, estão à espera de resignificação. A quem, senão aos professores, cabe a responsabilidade de trabalhar pela conscientização crítica e emancipação de seus alunos, por meio de práticas pedagógicas focadas no corpo-sujeito?

Mas essa emancipação, admitindo-se que haja uma renovação ostensiva na maneira de a Educação Física conceber e educar os corpos, não terá êxito enquanto transitar no cotidiano escolar, com certa frequência e aceitação, o desconhecimento dos docentes dos demais componentes curriculares sobre as contribuições da Educação Física para a vida escolar dos alunos. E, ainda, como os dados de Monteiro (2009) indicaram e Massari (2014) referenda, enquanto os docentes seguirem concebendo a Educação Física como coadjuvante dos outros componentes, sem papel definido na estrutura escolar: “Basta ver como são tratadas as disciplinas de Artes e Educação Física que, na função de ‘disciplinas práticas’ têm aulas e valores reduzidos” (MASSARI, 2014, p. 83). A propósito dessa hierarquização que relega as “disciplinas práticas” à superficialidade das ciências, o autor narra uma experiência própria que viveu como professor de musculação na academia da UNISO, que julgamos importante aqui reproduzir. Próximo do horário do encerramento da jornada, recebeu um aluno para quem, em decorrência de lesões, uma sequência especial de exercícios havia sido cuidadosamente pensada a fim de não prejudicar sua saúde.

Ele chegou e me disse “Tudo bem, Mauricio? Nossa, estou muito cansado hoje!”. Respondi que também estava (cansado), mas que deveria treinar (num claro momento de incentivo à prática – também papel do professor naquele momento). Foi então que ele disse a frase pela qual conto esta história: “mas Maurício, seu trabalho é corporal... o meu é intelectual, nosso cansaço é diferente”. Seguiu rumo ao vestiário e realizou seu treino (insistentemente estudado, refletido, pensado e elaborado por aquele que “apenas” realizava seu trabalho corporal). Ele era professor de inglês. (MASSARI, 2014, p. 84).

Sem a pretensão de responder conclusivamente a essas inquietações que nos moveram à pesquisa, fomos à busca de compreender como se dá a expressão da

corporeidade dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física. A partir de suas vivências em aulas desse componente curricular numa determinada escola, realizamos observações e entrevistas que pudessem conceber uma gama de dados, os quais interpretamos à luz do referencial teórico visitado nesse trabalho.

Pautamo-nos pelas orientações de Alves (2008, p. 42) de que a decifração das lógicas dos cotidianos demanda “[...] um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” e mesmo “virar de ponta-cabeça” o já sabido, tendo sempre presente que o cotidiano se reinventa a cada ação.

Apontamentos surgidos a partir do cotidiano escolar, associados aos temas discutidos pela teoria que subsidia esse estudo, possibilitaram nossa compreensão das maneiras como o corpo se faz presente e/ou ausente, em aulas de Educação Física.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 O enfoque qualitativo da pesquisa

O prestígio que a pesquisa qualitativa desfruta atualmente no campo científico é produto de um longo processo que tem início no século XIX com o surgimento de áreas de conhecimento como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, que tomam o homem como objeto de estudo.

Engana-se, porém, quem concebe a prática dessa abordagem tendo como fundamento um conceito teórico e metodológico uniforme. A literatura descreve a pesquisa qualitativa “[...] circundada por uma variedade de métodos, abordagens e materiais empíricos e influenciada por posturas éticas e políticas” (ALVES; AQUINO, 2012, p. 81). Ainda, segundo os autores, trata-se de

[...] uma práxis que visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais. (p. 81)

Vale destacar que esses fenômenos são produto das ações humanas, que se transformam ao longo do tempo, logo se apresentam como transitórios e específicos. Mas, por serem históricos, recebem dos indivíduos sentidos e significados contextuais múltiplos. Acrescente-se que a relação de dependência entre tais fenômenos e as ações humanas (aqueles não se manifestando sem estas últimas) coloca o pesquisador na posição de um indivíduo social, numa situação de identificação com seu objeto em estudo (DEMO, 1981; MINAYO, 2012). Nas ciências humanas, mais que um observador objetivo, inteiramente neutro em relação ao que investiga – um “fotógrafo do fenômeno” (BERNARD apud LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 34), como queriam muitos positivistas –, o pesquisador é um ator agindo e exercendo sua influência.

Em outras palavras, não é possível supor que os fatos humanos são, como os da natureza, “[...] fatos que começam a ser observados tais quais, sem ideias preconcebidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 31). O estudo do ser humano fez sentir, desde muito cedo, os limites do modelo positivista, bem como algumas de suas ambiguidades e inadequações. Se dois corpos químicos submetidos à experimentação reagirão conforme a previsibilidade de sua natureza, não é o que acontece com os seres humanos. Dotados de ideias próprias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas e conhecimentos, suas reações são muito menos

previsíveis. Diante, por exemplo, de uma provocação agressiva, nem todos reagirão da mesma maneira. Daí a impossibilidade, nesse caso, de se retirarem leis gerais de reação humana a uma provocação.

Nas Ciências Humanas, dada a dificuldade de reconhecer com exatidão e controlar os fatores em estudo, o verdadeiro não pode ser senão um verdadeiro relativo e provisório. Com frequência, sua construção não se fundamenta numa medida objetiva dos fenômenos estudados. De que maneira, então, poderíamos quantificar com precisão inclinações, percepções, preferências, idiossincrasias?

Não se trata de uma defesa do qualitativo em detrimento do quantitativo, mas de conjugar uma abordagem conforme a necessidade apresentada pelo objeto em estudo, ou, nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 43), “[...] que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados”. E sem se esquecer, como nos advertem os autores, sob pena de deformar ou reduzir o que se pretende estudar, de que “[...] os fenômenos humanos repousam sobre a *multicausalidade*, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e peso variáveis, que se conjugam e interagem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 41; grifo dos autores). Assim, a abordagem qualitativa contribui para iluminar “[...] o universo de significados, motivações, representações, crenças, valores e emoções, permitindo elucidar atitudes, comportamentos e práticas sociais” (ASSIS, 2015, p. 149).

Diante desses argumentos, justificamos nossa opção metodológica. Analisar, interpretar, compreender a corporeidade que se mostra no outro, necessitam de fundamentação em abordagens qualitativas que possam dar base à pesquisa. Com a definição dos objetivos, expostos abaixo, o presente estudo caminhou qualitativamente pelos procedimentos metodológicos pautados por técnicas de entrevista e observação, todos descritos a seguir.

4.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física.

Para atingir esse objetivo geral, temos como metas específicas:

- compreender o significado de corpo para os alunos e como estes concebem um corpo saudável, doente, cerceado, livre, humilhado, que desperta diferentes sentimentos e que se relaciona com o mundo virtual;
- verificar se/como o corpo presente e ausente dos alunos sob a análise percebe o outro, tendo em vista as relações interindividuais entre adolescentes, ou a ausência delas, no cotidiano escolar;
- relacionar a corporeidade dos alunos expressa em aulas de Educação Física com as teorias que subsidiam este estudo;
- refletir sobre a importância do cotidiano escolar nas relações interindividuais entre adolescentes, especialmente nas possibilidades e oportunidades oferecidas à expressão da presença e ausência do corpo.

4.3 Procedimentos metodológicos

4.3.1 Contextualização do ambiente

No início do mês de maio de 2016, estabelecemos contato com a Secretaria e, posteriormente, com a Direção da unidade central de um Colégio da rede privada da Educação Básica de Sorocaba/SP – instituição que escolhemos para a realização de nossa pesquisa em razão da facilidade de permissão e acesso aos gestores, e conseqüentemente, aos alunos.

Localizada na região central da cidade de Sorocaba, a unidade escolhida atende a uma população de 665 alunos, pertencente às classes média e alta, distribuída nos seguintes segmentos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertados no período da tarde (180 alunos); Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e pré-vestibular, ofertados no período da manhã (485 alunos). Com mais de quarenta anos de existência, a Instituição possui outras duas unidades na cidade de Sorocaba. O quadro docente, que atende às três unidades da rede, conta com um total de 54 professores, dos quais doze pertencem à área da Educação Física. De arquitetura ampla e moderna, o prédio da unidade central apresenta uma limpeza impecável e dispõe de excelente infraestrutura. Laboratórios de química, biologia e informática, suficientemente equipados, além de um pátio espaçoso, mobiliado com mesas de jogos, oferecem aos alunos recursos pedagógicos e espaço agradável para convívio.

Tendo recebido do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISO a aprovação de nosso projeto intitulado “Corpo presente, corpo ausente no cotidiano escolar” (CAAE: 52905116.3.0000.5500), nós o apresentamos à Direção do Colégio e recebemos de imediato a autorização para desenvolvê-lo. Ressalte-se a receptividade da parte desses gestores, em todo o tempo gentis, atenciosos e esmerados em nos atender. Fomos, então, direcionados ao professor-coordenador da disciplina de Educação Física da escola, com o qual verificamos os encaminhamentos necessários à realização da pesquisa junto aos alunos do Ensino Médio – adolescentes, portanto, com idades entre 15 e 18 anos. A escolha não foi fortuita. Desenvolvendo um trabalho pertencente à linha de pesquisa “Cotidiano Escolar”, queríamos observar o comportamento e conhecer os conceitos sobre a corporeidade de alunos da Educação Básica. A definição do Ensino Médio se deu por fortes razões: a possível obtenção de um diálogo com melhor nível de compreensão das questões a que seriam submetidos os participantes durante a entrevista, minimamente alinhado com as preocupações dessa pesquisa; a escolha por uma fase mais adiantada da adolescência levando-se em conta a integração dos valores à personalidade ter seu clímax nesta fase (TOGNETTA, 2006), fenômeno que nos interessa particularmente; a definição das representações que faz de si mesmo, nas questões morais ou estranhas e contrárias à moral (LA TAILLE, 2006); a questão de ser a fase escolar com menor motivação dos alunos à prática de atividades físicas e ou esporte, conforme diversos estudos apontam.

Ora, como postula La Taille (2006), uma personalidade ética, que é o que objetiva para seus alunos grande parte dos projetos pedagógicos escolares, é uma construção que privilegia valores como justiça, generosidade, solidariedade, honra – uma construção, portanto, que leva em conta o outro, seus direitos e necessidades. Estudar expressões corporais de adolescentes é também, em grande medida, situá-las em relação a outras expressões corporais – ao corpo do outro, que pode tanto ser considerado quanto tornado invisível.

Nos contatos preliminares com o professor-coordenador da Educação Física, profissional, diga-se de passagem, solícito e cuidadoso com nossas solicitações, tomamos conhecimento de que a oferta desse componente curricular para o Ensino Médio, bem como a dinâmica de funcionamento das aulas nesse segmento, tinham passado por uma reformulação. As mudanças, iniciadas em 2010, objetivaram estimular a participação de um número maior de alunos. Realizadas, inicialmente, no

mesmo turno dos demais componentes curriculares, as aulas raramente contavam com um quórum superior a 40% dos matriculados, de acordo com declarações do responsável pela disciplina. O interesse e a motivação eram muito baixos, em grande parte porque, segundo esse mesmo professor, faltava atratividade na maneira como as aulas aconteciam. O fato de a Educação Física ter sido alocada no período extracurricular contribuiu para que fosse replanejada. Os professores envolvidos concluíram que quando os alunos chegam ao Ensino Médio devem ter autonomia para realizar escolhas quanto à sua participação nas aulas de Educação Física, afinal espera-se que, até concluírem os anos finais do Ensino Fundamental, todos eles tenham tido uma extensa experiência aprendendo diferentes conteúdos dessa área.

Face a essas intempéries, foi desenvolvido um projeto exclusivo para o Ensino Médio, segundo o qual os alunos passaram a ser atendidos no contraturno das aulas dos demais componentes e com a possibilidade de optarem livremente por até duas modalidades esportivas ofertadas em horários específicos: handebol, voleibol, futsal, basquetebol e boxe. Desde então, a cada início de ano letivo, os professores se dirigem aos alunos do Ensino Médio e lhes apresentam as modalidades e a dinâmica de funcionamento das aulas e aguardam as inscrições para montarem os horários. De acordo com o professor-coordenador dessa área, o crescimento na frequência tem sido gradual, a seu ver um bom sinal de aceitação diante da proposta apresentada. Ele enfatiza que o objetivo de toda a equipe escolar é proporcionar meios para que a oferta das modalidades esportivas seja não apenas atrativa como também proveitosa para esses alunos em fase final de escolarização básica. Na opinião desse profissional, os alunos merecem mais do que uma bola para passar o tempo. E a Educação Física não pode se reduzir a isso.

Acrescente-se que a liberdade para frequentar ou não as atividades de Educação Física – a participação é facultativa – estende-se à escolha das modalidades esportivas oferecidas pela Instituição.

Nossa escolha recaiu sobre os horários destinados às atividades de boxe, por dois motivos: o dia e horário da oferta da modalidade eram compatíveis com nossa disponibilidade, além do número de adesão e frequência dos alunos nessa atividade. Esses foram pontos que nos pareceram adequados às nossas pretensões de pesquisa. As aulas de boxe eram oferecidas às quintas-feiras, no período da tarde, para duas turmas distintas e mistas de alunos dos três anos do Ensino Médio: a primeira turma estava alocada no horário das 15h20 às 16h10 e a segunda turma, no

horário das 16h20 às 17h10. A frequência às aulas, em cada uma das turmas, variou de 6 a 12 alunos durante o período em que permanecemos na unidade escolar, embora as listas de chamada, como tivemos ocasião de conferir, relacionassem 20 nomes cada uma. Era comum notarmos alunos (dois ou três) que, apesar de presentes, não participavam das atividades.

Compreendemos que a inclusão do boxe entre as modalidades esportivas ofertadas pelo Colégio alinha-se com a proposta de reformulação e revalorização das aulas de Educação Física a que o professor-coordenador se referiu. Uma intenção consonante com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), cujo esforço, ao orientar e provocar o debate sobre as práticas pedagógicas, chama a atenção para a necessidade de uma revisão nos rumos da homogeneização que, com frequência, cercam as práticas docentes em Educação Física, desrespeitadoras da pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores.

Apresentados ao professor responsável pelas aulas de boxe, funcionário do colégio há quatro anos e meio, demos-lhe ciência de nosso projeto. Bastante receptivo e cordial, o professor nos colocou imediatamente em contato com os alunos da primeira turma e, na sequência, com os da segunda turma. Depois das apresentações, explicamos, em linhas gerais, aos estudantes, potenciais participantes da pesquisa, como esta seria desenvolvida. Àqueles que expressaram o interesse em colaborar (13 alunos), distribuímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito (CPPS), pois dependíamos, além do consentimento dos alunos, da autorização expressa dos pais nos documentos para darmos início às observações e, na sequência, às entrevistas. Este, portanto, foi um dos critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa: seu interesse verbal em participar do processo e o consentimento formalizado por escrito pelos pais, além de estarem matriculados e frequentando assiduamente o Ensino Médio. Todos estavam cientes de que poderiam, a qualquer momento, conforme explicitado no próprio documento, declinar da participação, sem necessidade de justificativas.

Na aula subsequente, começamos a receber os Termos de Consentimento preenchidos e assinados, e assim, iniciamos as observações. No total, recebemos um retorno favorável de dez termos, sendo quatro de alunos da primeira turma (que designamos pela letra A) e seis da segunda turma (identificados com a letra B). Os modelos dos termos de autorização podem ser conferidos no Apêndice III, ao final do trabalho. Em razão de um dos alunos que começamos a observar ter comparecido

somente a uma única aula, e seus registros, por esse motivo, terem ficado inconclusos, descartamos esse sujeito de nossa amostra. Portanto, nosso universo de análise constituiu-se de nove sujeitos, sendo oito do segundo ano e um do terceiro ano do Ensino Médio, aos quais direcionamos, individualmente, nossas observações e uma entrevista.

As idades dos estudantes que participaram variaram de 15 a 18 anos: seis são do sexo feminino, e três do sexo masculino. O Quadro 1, a seguir, traz os seguintes dados dos sujeitos: a letra (A ou B) referente à sua turma de boxe e o número com que os identificamos nesta turma (p.ex., A1, A2... B1, B2...), idade, sexo e série.

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos da amostra

TURMA A			
Sujeito	Idade	Sexo	Série
A1	16 anos	Masculino	2º ano
A2	15 anos	Masculino	2º ano
A3	16 anos	Feminino	2º ano
A4	16 anos	Feminino	2º ano
TURMA B			
Sujeito	Idade	Sexo	Série
B1	16 anos	Feminino	2º ano
B2	16 anos	Feminino	2º ano
B3	16 anos	Feminino	2º ano
B4	16 anos	Masculino	2º ano
B5	18 anos	Feminino	3º ano

4.3.1.1 Uma considerável participação feminina

Merece destaque, na constituição da amostra, a considerável incidência de participação feminina (66%) em uma modalidade esportiva tida como de prevalência masculina. Embora não tivéssemos investigado junto a esses sujeitos que motivações estiveram presentes em sua adesão ao boxe (vale lembrar que o boxe era uma entre várias opções oferecidas aos alunos), quisemos aproveitar o ensejo do dado para refletir sobre o porquê dessa procura feminina, que também vemos em franca expansão na sociedade em geral. Que anseios estariam envolvidos? Condicionamento físico? Vaidade corporal? Sociabilidade? Propósitos de competição? Defesa pessoal?

Silva, Cavichioli e Capraro (2015) lembram que a mulher, até bem pouco tempo considerada de natureza frágil e devendo evitar se expor a atividades que poderiam atrapalhar a maternidade e lhe macular a feminilidade, foram proibidas pela Deliberação nº 07 do Conselho Nacional de Desportos, de 1965, no Brasil, a

praticarem lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo, halterofilismo e baseball.

Uma conquista como a do número de atletas brasileiras mulheres presentes nos Jogos Olímpicos de Atenas, praticamente igual ao de homens, mostra como houve mudanças nas condições de acesso e participação feminina no campo das práticas corporais e esportivas, não obstante uma história em que “[...] foram e são distintos os incentivos, os apoios, as visibilidades, as oportunidades, as relações de poder conferidos a homens e mulheres [...]” (GOELLNER, 2005, p. 86). Um bom exemplo continua a ser visto no futebol feminino, que segue desprestigiado, sem eventos nacionais de grande expressão, com um número reduzido de mulheres nas comissões técnicas dos clubes e nas instâncias administrativas das entidades que regem o esporte.

Conquanto muito mais ampla e diversificada do que há algumas décadas, a participação esportiva das mulheres ainda carece de maiores oportunidades. Goellner (2005) chama-nos a atenção para o fato de que não é raro encontrar, ainda hoje, nas escolas de ensino fundamental e médio, “[...] disparidades relevantes no que se refere ao acesso de meninas nas atividades físicas realizadas nas aulas de educação física e/ou no âmbito do esporte educativo” (p. 96).

No entanto, a crescente participação esportiva da mulher num espaço de espetacularização do corpo e culturalmente virilizado suscita a seguinte indagação: as performances femininas, outrora vinculadas à preparação para a maternidade, transforma-se num espaço de expressão e de liberdade ou de adesão a um ideal de corpo que valoriza a silhueta, a juventude e o rendimento atlético? (GOELLNER, 2005). Refletir sobre isso é importante, afinal, como nos faz pensar a autora, o esporte é um lugar privilegiado para a exposição de corpos, que, uma vez em evidência, acabam por “educar” outros corpos.

Goellner (2010) diz ser preciso colocar em dúvida a afirmação de que algumas práticas corporais e esportivas são indicadas para meninos e outras para meninas. Agindo-se dessa forma, pode-se impedir que meninos e meninas tomem parte em atividades que gostariam de vivenciar.

A atenção para essa questão é importante, pois, ao não se possibilitar essa participação, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem força e meninas de atividades que privilegiem flexibilidade. Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática e não promover situações nas quais possam ser

desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos. (GOELLNER, 2010, p. 80)

Em que pese uma história de processos sociais e culturais que atuaram no sentido de desencorajar a participação de mulheres em práticas de contato físico intenso, como o boxe, Silva, Cavichioli e Capraro (2015) falam de uma procura feminina cada vez maior pela modalidade. Os autores destacam a contribuição da cobertura midiática, em especial a partir dos anos 2000, para esse crescimento, seguida de eventos que se constituíram como marcos dessa maior inserção: entre outros, a estreia do boxe feminino nos Jogos Olímpicos de Londres 2012 e a ascensão meteórica da lutadora norte-americana, campeã mundial de boxe e invicta no MMA, Holly Holm.

Interessados em compreender por que as mulheres começam a praticar boxe e por quais motivos perseveram na prática, Silva, Cavichioli e Capraro (2015) entrevistaram e observaram oito mulheres, com idades entre 15 e 53 anos, praticantes da modalidade há pelo menos seis meses em academias na cidade de Curitiba PR. As principais motivações das participantes, todas elas possuindo o incentivo e a companhia de algum conhecido já envolvido com o esporte, se relacionavam a questões de beleza (insatisfação com o peso corporal) e de saúde (o boxe ajudaria a regular o diminuir o estresse).

Em relação às questões referentes aos fatores de adesão, as respostas mais recorrentes estão relacionadas à sociabilidade, ambiente, localização e o fato de o esporte contribuir na diminuição do estresse. Quanto aos fatores de aderência, aqueles que se sobressaíram nas respostas são o alto gasto calórico e o dinamismo do esporte, além daqueles que convergem tanto para os fatores de adesão quanto para os de aderência, como por exemplo, o ambiente e a diminuição do estresse através da prática. (SILVA; CAVICHIOLLI; CAPRARO, 2015, p. 131)

Os autores se referem a uma ressignificação do sentido social do boxe, que, ao se tornar uma atividade física e de lazer e ter a adesão e a aderência de mulheres de diferentes classes sociais, distancia-se dos sentidos tradicionais relacionados à prática como profissão e oportunidade de ascensão social e, em geral, promotora de ambientes rudes, de rivalidades – e não de convivência e socialização, como a pesquisa mostrou. Também merece destaque o fato de nenhuma das praticantes considerar-se numa prática masculina e não se importar em treinar com os homens, revelando “[...] a inserção estabelecida das mulheres na prática, além do que a ressignificação do boxe quando este é também ‘para elas’ e oferece mudanças para receber este público” (SILVA; CAVICHIOLLI; CAPRARO, 2015, p. 132).

Assim, com a inserção e apropriação feminina e a construção de novas disposições de pertencimento a esse campo esportivo, o boxe é destituído de alguns de seus significados tradicionais e conteúdos para que novos significados e conteúdos passem a se incorporar à prática.

4.3.2 A coleta de dados

A coleta de dados, com duração de sete meses, teve início em maio de 2016 e prosseguiu até novembro do mesmo ano, sendo os alunos observados “*in loco*”, no período da tarde, nos horários anteriormente mencionados, durante as aulas de boxe do componente curricular de Educação Física. Distinguem-se duas fases ao longo do processo, embora integradas e complementares: a fase de observação das expressões corporais dos alunos, seguida da fase das entrevistas realizadas com os mesmos alunos.

Adotamos para as técnicas de coleta de dados o mesmo princípio aplicado à escolha da abordagem qualitativa de pesquisa: elas devem estar a serviço do objeto estudado, e não o contrário, se o que se pretende é extrair dele, e o melhor possível, os conhecimentos almejados. Assim, considerando a natureza do fenômeno humano em estudo, recorreremos às técnicas da observação e da entrevista semiestruturada.

As observações foram devidamente registradas em diário de campo, e transcritas na composição de um texto fiel a todas elas. O gravador digital de um aparelho de telefone celular, do tipo *smartphone*, foi o recurso de que nos servimos para a gravação dos áudios das entrevistas, autorizada pelos depoentes.

4.3.3 As observações

Um modo privilegiado de contato com o real, a observação cumpre um importante papel na construção dos saberes científicos. Isso, porém, não se dá sem que se respeitem certos critérios e sejam satisfeitas algumas exigências. Não se trata de uma observação ocasional, contemplação passiva e tampouco um simples olhar atento. Antes, é essencialmente um olhar ativo guiado por uma questão definida de pesquisa e afeito a um rigor metodológico.

Fizemos opção pela *observação não estruturada*, com o explícito objetivo de evitar os *a priori* que costumam funcionar como armadilhas a limitarem o que, de

outra forma, se conseguiria compreender. Buscamos, assim, em consonância com o que orientam Laville e Dionne (1999, p. 182), acumular, a despeito de um certo grau de distanciamento dos sujeitos observados, “[...] o máximo possível de anotações sobre os acontecimentos, comportamentos, gestos ou palavras [...]” que podiam corresponder às preocupações de nosso estudo.

Ficamos posicionados estrategicamente na quadra poliesportiva, um espaço amplo e coberto situado nas dependências do colégio, onde aconteciam as aulas de Educação Física.

Cuidamos em observar as diferentes expressões faciais dos alunos, ora denotando alegria, ora tristeza, ora surpresa, ora aprovação, ora aborrecimento, ora desinteresse, ora raiva, ora ironia. Estivemos atentos aos toques corporais, às interações com os colegas, aos estímulos e admoestações trocados, aos esbarrões, aos gestos de colaboração e rivalidade, à respiração ofegante. Procuramos apreender olhares dirigidos aos colegas, ao professor, olhares vagos perdidos no horizonte demonstrando pensamentos externos aos acontecimentos da aula. Procuramos identificar expressões de presença e ausência de cada sujeito. Observamos o comportamento dos corpos sob os comandos, o controle, consentimentos e recusas e as respostas às situações de autoridade do professor. Em suma, as multiformes manifestações do corpo dos alunos durante as aulas práticas de Educação Física subsidiaram as nossas observações. Em uma única oportunidade, as observações foram realizadas no laboratório de informática, e não na quadra poliesportiva, pois o professor para lá conduziu os alunos a fim de lhes exhibir vídeos de lutas profissionais de boxe como suporte ao ensino das técnicas.

Apoiados em Minayo (2012), o critério da quantidade de tempo de observação adotado foi o da saturação, ou seja, o grau de satisfação atingido quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos ao sujeito começam a ter uma regularidade de apresentação. Assim, cada sujeito foi observado até que seus movimentos, gestos, ações e reações se tornassem repetitivos, redundantes, e já não apresentassem novas singularidades. Observávamos um sujeito de cada vez, até a saturação do mesmo. Então, iniciávamos um novo processo de observações de um novo sujeito até que o critério de saturação determinasse o encerramento das sessões. Para cinco sujeitos, a saturação foi atingida no terceiro dia de observação, o que totalizou, em média, cerca de duas horas e trinta minutos por sujeito. Para três sujeitos, a saturação das observações aconteceu no segundo dia. Por fim, para um

único sujeito, foram necessários quatro dias de observação para se chegar à saturação.

Procuramos, tanto quanto possível, atuar com discrição, de maneira que o sujeito observado não soubesse que era individualmente observado. Para fins de tentar ao máximo evitar artificializações nos comportamentos, demos a entender que as observações seriam realizadas coletivamente. E foi com a mesma finalidade que definimos entrevistar os alunos somente após encerradas as observações. Era uma cautela da pesquisa para que algumas especificidades da temática abordadas na entrevista fossem desconhecidas dos sujeitos durante o período das observações, e a correspondência entre discurso e comportamento, caso houvesse, não significasse uma tentativa de “agradar” ao pesquisador.

Às indicações significativas registradas em uma agenda, no ato da observação, vieram se juntar outras acrescentadas posteriormente, que resultaram nas notas descritivas do observador. Essas anotações foram feitas procurando consignar, o mais possível, a forma neutra e factual a fim de melhor corresponderem à situação observada. Foi com base nessas notas descritivas que pudemos elaborar notas analíticas, em que demos curso às nossas reflexões pessoais do conteúdo observado. Sem que impuséssemos limite à investigação nem estrutura de análise definida *a priori*, a observação nos permitiu:

[...] levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 181)

Prevenidos por esses autores, cuidamos, por um lado, para que a quantidade, muitas vezes espantosa, de informações que uma observação costuma fornecer, não se levantasse como um obstáculo aos dados que interessavam ao nosso estudo. Por outro lado, estivemos cientes, desde o início, dos limites de uma observação, daí a importância de conjugá-la com outros instrumentos. Não sendo uma técnica exclusiva, a observação se presta, algumas vezes, a casamentos com outras técnicas e instrumentos. As entrevistas, por exemplo, são importantes aliadas quando se trata de complementar o que se conseguiu por meio da observação.

4.3.4 As entrevistas

A literatura apresenta três tipos de entrevista: a *entrevista estruturada*, conhecida como entrevista diretiva ou fechada; a *entrevista semiestruturada*, conhecida como semidiretiva ou semiaberta; e a *entrevista não estruturada*, de teor aberto ou não diretivo. Ressalve-se, no entanto, que o fato de as entrevistas serem concebidas previamente a partir de um objeto de pesquisa as torna, qualquer que seja o seu enquadre, com algum grau de diretividade.

Diferentemente de um questionário, a entrevista, e em especial a entrevista semiestruturada, que elegemos como instrumento para complementar a coleta de dados iniciada com a observação, não impõe opções de respostas. Por permitir ao entrevistado uma resposta pessoal, obtém-se dele uma ideia melhor do que realmente pensa.

Apoiada em um assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, a entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1990/1991), acaba por ser complementada por outras questões inerentes ao contexto de aplicação do instrumento. De acordo com o autor, esse tipo de entrevista pode favorecer o surgimento de informações de forma mais livre, e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de opções. Além disso, permite ao pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Triviños (1987), da mesma forma que Manzini (1990/1991), defende a importância de um referente teórico, uma questão de pesquisa ou uma hipótese que guie as questões básicas do roteiro. Para ele, além de possibilitar a descrição e compreensão dos fenômenos sociais, a entrevista semiestruturada mantém “[...] a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Triviños (1987), numa vertente teórica fenomenológica, a formulação das perguntas teria o objetivo de descrever com o máximo de clareza os fenômenos sociais. As perguntas de teor descritivo, portanto, estariam a serviço da descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios e contextos culturais.

Laville e Dionne (1999) observam que não há um modelo único para esse tipo de entrevista. Às vezes, o pesquisador detém o controle das direções tomadas nas interações; outras vezes, partilha esse controle; e outras, ainda, em casos mais extremos, ele o abandona ao entrevistado, enquanto o incentiva a se expressar

livremente, com ligeiras e ocasionais intervenções que ajudem o seu interlocutor a prosseguir.

Para alcançar os objetivos que nos propusemos, e tendo em vista um número reduzido de participantes, concluímos que um roteiro semiestruturado de entrevista seria a melhor opção. Esse instrumento permitiu-nos improvisar e mesmo reformular algumas questões, em meio à entrevista, para atender às necessidades da coleta. Sem nos desviarmos do foco das preocupações da pesquisa, pudemos, dada a flexibilidade do instrumento, acrescentar outras perguntas, solicitando e oferecendo exemplos para que os participantes precisassem ou aprofundassem o sentido de uma ou outra resposta. Em tudo, porém, procuramos agir com parcimônia, para não dar subsídios que pudessem influenciar os entrevistados pela ansiedade que, por vezes, nos assediava. As características do instrumento, bem de acordo com a predição de Laille e Dionne (1999), possibilitaram-nos um contato mais íntimo com os entrevistados e favoreceram “[...] a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]” (p. 189) acerca do objeto em estudo. No entanto, é preciso registrar o grau de dificuldade que tivemos para que os entrevistados não se desviassem do essencial, ao mesmo tempo em que procurávamos garantir a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas.

Merece destaque o fato de termos procurado proporcionar um ambiente amistoso e cordial e estabelecer uma relação dialógica e empática com os participantes a fim de que estes se sentissem à vontade, sem nenhum constrangimento, e pudessem dar livre curso a seu modo de pensar e sentir.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um espaço de convívio defronte à cantina, com mesas e cadeiras, uma espécie de praça de alimentação do colégio onde os alunos faziam suas refeições. Damos preferência a esse ambiente porque, além de mais silencioso do que o da quadra poliesportiva, ele nos ofereceu, no horário em que o utilizamos, a relativa privacidade de que tínhamos necessidade para o êxito da aplicação do instrumento. As sessões de entrevista aconteceram simultaneamente às aulas de boxe, sob o consentimento mútuo de alunos e professor. Em média, o tempo de duração de cada entrevista foi de quinze minutos.

Conforme previsto nos termos de consentimento, o áudio das entrevistas foi gravado num aparelho de telefone celular do tipo *smartphone*. Posteriormente à transcrição completa dos áudios, a gravação foi inteiramente descartada.

Elaboramos, portanto, um roteiro prévio de perguntas, com base nos interesses em estudo. O instrumento poderá ser conferido ao final, no Apêndice I. Invariavelmente, iniciávamos indagando nossos entrevistados do significado de corpo para eles. Quando a resposta redundava em algo relacionado à saúde, procurávamos confirmá-la com a expectativa de que o participante pudesse desdobrar o que havia dito em novos conteúdos, porém sem induzi-lo a tal. Em seguida, buscávamos compreender sua concepção de um corpo saudável. Como era esperado, se a formulação do entrevistado apenas parafraseasse a pergunta, dizendo, por exemplo, que um corpo saudável é quando o indivíduo tem saúde, insistíamos na questão perguntando-lhe o que considerava, então, ter saúde. Por vezes, na resposta a esta questão já tínhamos satisfeito a exigência da próxima pergunta (“O que é um corpo doente para você?”), cabendo-nos, então, somente um refinamento, que obtínhamos pedindo-lhe que precisasse o que compreendia por doença, ou quando considerava alguém doente. Era também uma oportunidade de verificar em que grau a concepção de saúde/doença do sujeito se relacionava ao corpo. Na sequência, inquiríamos os sujeitos sobre sua percepção de um corpo humilhado e que sentimentos alguém nessa situação lhe desperta. Tínhamos, então, o ensejo, já que estávamos abordando a irrupção de sentimentos, de sondar que tipo de corpo ou manifestação corporal desperta algum tipo de animosidade em nossos sujeitos, como raiva, inveja, despeito etc. Passávamos, na sequência, a uma pergunta importante para compreender a relação de liberdade e cerceamento dos corpos: indagávamos dos alunos se sua expressão corporal e a de seus colegas era a mesma ou diferente em algum aspecto dentro e fora da escola. Era a oportunidade para conhecermos sua representação a respeito dos ambientes intra e extramuros escolares. Chegávamos, então, às perguntas centrais de nosso objeto de estudo: o que entendiam por “corpo presente” e, sua antítese, “corpo ausente”. O cuidado, aqui, era redobrado para não lhes perguntar mais do que isso, nem expressar qualquer emoção em relação à resposta, sugerindo, com alguma pista ou explicação, o próprio conteúdo da resposta do sujeito. Mesmo diante de respostas estereotipadas, do tipo “É corpo que está aqui ou que não está aqui”, perguntávamos se era só isso ou se gostaria de acrescentar algo. As respostas a essas perguntas seriam capitais para um confronto com a concepção de corpo dos sujeitos, evidenciada na primeira questão, bem como com as respostas às demais perguntas. Por fim, dado o ensejo dessas duas perguntas, concluíamos

com uma questão sobre o mundo virtual, responsável por protagonizar situações de presença e ausência nas interações contemporâneas.

4.3.5 A análise dos dados

Para o tratamento de natureza qualitativa dispensado aos dados da pesquisa, valemo-nos da mediação dos autores que integraram o referencial teórico deste estudo e, de maneira especial, da obra “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história” (GINZBURG, 1989), em que o autor aborda o Paradigma ou Método *Indiciário*, ao qual fazemos uma breve remissão a seguir.

Ginzburg (1989) começa aludindo a um método, cujas raízes acredita serem muito antigas e se afirma nas Ciências Humanas em fins do século XIX – o *Paradigma Indiciário*, baseado na semiótica. É o que se verifica, entre outros, no trabalho do historiador da arte, o italiano Giovanni Morelli, interessado em dar a quadros renascentistas a devida destinação quanto à autoria. Em vez de se concentrar nos traços fundamentais da pintura, Morelli se atinha aos detalhes secundários, aos pormenores negligenciáveis pelos plagiadores, como, por exemplo, os lóbulos das orelhas ou o formato das unhas. Tanto quanto o detetive que desvenda crimes, o conhecedor de arte baseava-se em indícios imperceptíveis à maioria. Na mesma direção, a Psicanálise, desde Freud, mostra que os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós. Cabe ao analista acessar realidades ocultas do espírito humano por meio de elementos considerados triviais, baixos, fugidios ou despercebidos. Portanto, pistas infinitesimais (sintomas, indícios, signos pictóricos) “[...] permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Segundo esse autor, o saber característico de inferir as causas a partir do seu efeito, talvez o mais antigo da história intelectual do gênero humano, remonta aos caçadores de épocas imemoriais, que aprenderam a reconstruir, por meio de pegadas na lama, gravetos quebrados, odores e tufo de pelos, formas e movimentos de suas presas invisíveis. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152), “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série corrente de eventos”.

Esse saber já era evidente cinco séculos antes de Cristo, na medicina

hipocrática, cujos métodos se apoiavam na noção de sintoma. Não se conseguiam elaborar “histórias” precisas sobre cada doença senão examinando minuciosamente os sintomas, mesmo o mais ínfimo deles.

Ginzburg (1989) afirma que o grupo de disciplinas definíveis como indiciárias apresenta critérios científicos eminentemente qualitativos. Nessa perspectiva, os objetos em estudo denotam “[...] casos, situações e documentos individuais [...] e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade [...]” (p. 156). Não obstante o conhecimento indireto e conjectural a que se chega, a decifração da realidade opaca é tributária das zonas privilegiadas dos sinais e indícios. De acordo com Ginzburg (1989, p. 177), a “[...] ideia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as Ciências Humanas”.

Os indicadores foram, em alguns momentos, verdadeiras “pistas mudas”, imperceptíveis, às quais estivemos atentos quando observamos e entrevistamos nossos sujeitos. Nossa análise de dados procurou evidenciar as “histórias” de presença, ausência, saúde, doença, cerceamento, liberdade, humilhação, descontrole emocional, entre outras, que as expressões discursivas e corporais dos alunos participantes da pesquisa nos contaram.

Os dados obtidos com as observações e entrevistas foram tratados em três etapas no processo de análise: a descrição, a redução e a interpretação (GIL, 2010). A uma descrição ingênua e pura, seguiu-se uma redução em unidades de significado ao pesquisador como indicadores de sinais. Por fim, passamos a uma interpretação dos sinais gerados, os quais puderam nos revelar indícios, sempre discutidos à luz das teorias estudadas. Assim, nosso trabalho analítico seguiu uma dúplice direção: 1ª) a descrição das narrativas que os corpos dos sujeitos nos trouxeram quando os observamos em pleno movimento nas aulas práticas de Educação Física, seguida da descrição das narrativas verbais desses sujeitos na entrevista⁷; 2ª) o cotejamento de ambas as narrativas, tecendo nossa compreensão delas, nos planos individual e coletivo, a partir dos apontamentos elencados em algumas realidades subjacentes aos “sinais” corporais e discursivos.

⁷ A propósito, Macedo (2006), a partir de sua própria metodologia de pesquisa, conclui que as narrativas e as representações de pessoas “comuns”, como seus alunos e alunas, coletadas no cotidiano escolar em que ele atua como professor, “[...] são tão importantes quanto os depoimentos de autores, cineastas, poetas, antropólogos ou quem quer que seja que goste, discuta e/ou pesquise esse tema” (p. 118).

5 ANÁLISES

5.1 Primeiro momento: as descrições

Sujeito A1 - Observação

A observação das expressões corporais do sujeito A1 é um referendo daquilo que suas palavras, ou a falta delas, nos demonstraram durante a entrevista. Na primeira sessão, nós o vemos diante do professor, junto aos colegas, recebendo instruções. A expressão é séria, tem o olhar fixo no horizonte, as mãos descansam na cintura (um gesto que se repetiu algumas vezes). Sua concentração é notável ao executar exercícios de aquecimento e os movimentos de defesa e ataque do boxe, estes últimos, aliás, desempenhados com muita agilidade. Há objetividade nas maneiras de esse sujeito se expressar. Seu corpo é eloquente na prática da luta e nos golpes que ensaia contra o ar. Não se notam sorrisos, apenas atenção. Enquanto se movimenta pela quadra e também quando corre ao redor dela com o corpo ligeiramente inclinado, evita esbarrar nos colegas.

Na sessão seguinte, sua fisionomia demonstrava descontração comedida. Vemo-lo cumprimentando os colegas e até servindo-se da ajuda de um deles para colocar as luvas, algo que havia feito sem auxílio na aula anterior. Organizadas as duplas e autorizadas a iniciarem as atividades, A1 põe em evidência a agilidade de seus movimentos. Ao final da aula, realiza exercícios de resistência e corre ao redor da quadra até ficar ofegante, diminuindo as passadas. Durante a corrida, A1 conversa com um colega, dá algumas risadas e gesticula apontando na direção da cantina, espaço contíguo ao da quadra poliesportiva.

Em outra observação, nós o encontramos novamente sério e compenetrado. Uma mesma cena observada em vezes anteriores se repete: A1 tem as mãos à cintura, olha para o horizonte enquanto recebe do professor as instruções para os exercícios de alongamento e aquecimento. Caminha, então, a passos largos ao redor da quadra e respira ritmadamente, depois de ter corrido. Nesse momento, é alcançado por um colega e passam a dialogar. Sem prévio aviso, acelera os passos e se põe novamente a correr, lançando um sorriso para o colega deixado para trás. Quando o treino tem início, A1 assume o conhecido ar grave, de austeridade. Seu semblante comunica essa mudança. Todos os movimentos são executados com seriedade, não se observam brincadeiras, algo comum no comportamento de outros

alunos. Sua habilidade para desferir golpes e se esquivar deles é notória. Ao deixar a quadra, ao final da aula, despede-se dos colegas.

Sujeito A1 - Entrevista

A1 é bastante lacônico em suas respostas. Mesmo quando repetimos um fragmento de sua breve definição de corpo, *Corpo é tudo aquilo que faz parte da gente, a parte material da gente*, ele apenas a reitera. Descreve que *um corpo saudável é um corpo livre de doenças e que poupa o seu possuidor de experimentar qualquer tipo de mal*. A1 considera doente *alguém que hospede bactérias ou vírus no organismo*. Envereda sua concepção de corpo humilhado para o terreno dos preconceitos que aqueles que destoam dos “padrões” estabelecidos acabam sofrendo. Ele se posiciona contra tais padrões, e a razão é simples: há tantos padrões quanto há corpos no mundo, e todo tipo de preconceito inflige dor às pessoas. Sua indignação recai sobre os corpos que, a pretexto de emagrecerem, tornam-se doentes, embora reconheça que, motivadas a tal, essas pessoas sofrem algum distúrbio e precisam de tratamento médico especializado.

Sua expressão corporal dentro da escola, na impossibilidade de desfrutar de interações que o ponham à vontade, é menos livre e menos espontânea. Diz observar a mesma realidade no comportamento dos seus colegas estudantes. A1 relaciona corpo presente a uma presença de espírito efetiva, ou seja, além de estar fisicamente num determinado lugar, o indivíduo está completamente ligado no que está ocorrendo ao seu redor, e não pensando em outras coisas. No caso do corpo ausente, os interesses e as motivações do sujeito não estariam localizados no mesmo ambiente em que seu corpo se encontra. Sem justificativas, acredita que o mundo virtual, em especial aquele proporcionado via aparelho de telefone celular, cumpre o papel de fazer uma cisão entre consciência e presença física.

Sujeito A2 - Observação

Na primeira vez em que o observamos, A2, depois de cumprimentar os colegas assim que adentra a quadra, aguarda as ordens do professor para iniciar as atividades do dia. De saída, recebe uma repreensão por ter esquecido as bandagens. O professor faz uma advertência geral, com base num combinado anterior, de que, na

aula subsequente, quem estiver sem esse item de segurança não participará das práticas de boxe. Visivelmente contrariado, A2 resigna-se à corrida de aquecimento em volta da quadra. Sua forma de protestar é andar, ao invés de correr, como foi solicitado. O professor reage lhe endereçando a seguinte censura: “Se você não consegue correr, ande rápido, a passos largos, e evite ficar conversando”. A2 acelera as passadas, mas ainda assim o que faz se assemelha mais a uma caminhada do que a uma corrida.

Na organização das equipes, A2 recebe o par de luvas e fica entre os que treinarão boxe; os demais se dedicarão a exercícios de resistência e fortalecimento. A2 se destaca por sua altura e estrutura corporal. Além de potentes, seus golpes desrespeitam as técnicas ensinadas pelo professor. Isso causa certa intimidação no colega que forma par com ele. Chamado à atenção, procura agir com mais cautela. Após um breve intervalo, quem treinou boxe na primeira metade da aula passará aos exercícios físicos, e vice-versa. Essa orientação desgosta A2, mas ele se dirige ao fundo da quadra com a mesma resignação com que iniciou a corrida, no início da aula. Mal começa a fazer os exercícios abdominais, fica imóvel e leva a mão à barriga, pretextando dores. O professor se aproxima, não se rende às queixas do aluno e insiste que ele deve prosseguir. A2 se esforça, mas seu ritmo não é o esperado. Permanece um tempo inativo e carrancudo, aguardando o término da aula.

Na segunda sessão de observação, realizada um mês mais tarde, depois do recesso de julho, há poucos alunos presentes na aula, o que permite uma atuação mais particularizada do professor. A2 reincidiu no esquecimento das bandagens, e isso não passa despercebido ao professor, que reforça a necessidade de tal proteção para as mãos, porém não cumpre a promessa de impedir a participação do aluno. Acompanhado de perto, A2 tem seus golpes corrigidos duas vezes. Mas como insiste em realizá-los da mesma maneira, demonstrando falta de concentração e pouco interesse nas técnicas ensinadas, recebe uma advertência verbal. Convidado a nomear alguns golpes que o professor passa a exhibir, deixa patente o seu desconhecimento. Como a intervenção se deu diante dos demais, A2 fica constrangido. No momento final da aula, os alunos todos reunidos, o professor dirige-lhes algumas exortações sobre a necessidade de levarem a sério as atividades. A2 alterna o comportamento de olhar para baixo e tocar o piso da quadra, como se estivesse desenhando, com o de levantar a cabeça, a intervalos irregulares, e olhar para o professor.

Duas semanas mais tarde, observamos A2 chegar e cumprimentar os colegas. Só que dessa vez, ao invés de aguardar o início da aula, antecipa-se e vai ao professor participando-lhe uma indisposição e solicitando sua permissão para ficar no local sem tomar parte nas atividades. Autorizado, dirige-se ao fundo da quadra, senta-se e acompanha o movimento dos colegas. Aproximamo-nos discretamente de A2 para conhecer as razões de sua indisposição e ficamos sabendo que se trata de uma dificuldade para respirar devido a problemas de bronquite alérgica. Parece-nos que A2 experimenta certo embaraço pela situação. Está inquieto e um tanto ansioso: ora se levanta, ora volta a se sentar, esfrega as mãos, estrala os dedos, toca a quadra com a ponta dos dedos, mexe-se a todo instante procurando uma melhor posição e realiza rápidos exercícios de alongamento da coluna. Seu modo de se comportar pouco se altera até o final desta aula.

Na aula seguinte, o professor confere se A2 melhorou, e este responde afirmativamente. Vendo-o dar passos largos, ao redor da quadra, durante o aquecimento prévio, o professor o aconselha a respeitar seus limites. O aluno, então, diminui o ritmo das passadas. Segue-se a costumeira separação de equipes para o revezamento de atividades, e A2 se encaminha para os exercícios de fortalecimento, tendo antes informado ao professor que os executará de acordo com as suas condições. O professor prontamente concorda. A2 se exercita num ritmo diferente dos demais, mas estes não infligem nenhum tipo de censura ao colega. Em alguns momentos, A2 interrompe os exercícios para poder inspirar e expirar fundo e alcançar um equilíbrio respiratório. Outras vezes, mantém-se deitado e imóvel, com o olhar fixo na cobertura da quadra.

Sujeito A2 - Entrevista

A2 assenta sua definição de corpo em bases estritamente biológicas: *um conjunto de órgãos e sistemas funcionando de maneira integrada*. Aliás, é essa harmonia fisiológica, da qual participam uma alimentação equilibrada e exercícios físicos regulares, que caracteriza saúde para o sujeito. Estando, porém, impedido sob vários aspectos, em razão primordial de um mau funcionamento, o corpo revela estar doente. Um corpo humilhado, a exemplo de alguém que sofre *bullying*, é algo deplorável porque prejudica a autoestima do envolvido. Para o entrevistado, não existe um tipo de corpo que desperta a sua raiva.

Inquirido sobre a forma de se comportar dentro e fora da escola, afirma haver mudanças, sobretudo, no jeito de falar e fazer determinadas coisas. Garante que com os colegas ocorre o mesmo fenômeno. Embora hesite um pouco em responder como compreende um corpo presente, alude à participação do sujeito, ou seja, corpo presente seria sinônimo de alguém que não está apenas observando, mas realiza coisas e se envolve. O oposto disso é o que significa corpo ausente para A2. Ele acredita que o mundo virtual tem sua parcela de contribuição para essa condição de ausência, de falta de interação.

Sujeito A3 - Observação

Muito sorridente e simpática, como, aliás, em todas as sessões em que a observamos, A3 chega para a aula e cumprimenta todos os colegas. Quando as atividades têm início, são notáveis o seu empenho e comprometimento. A corrida de aquecimento ao redor da quadra é um exemplo de sua dedicação: ela procura dar o máximo de si, dificilmente diminuindo a velocidade que imprime às passadas. Distingue-se pela seriedade com que encara as orientações do professor. Nos intervalos, “descomprime”: quando o professor libera os alunos para beberem água, brinca de apostar corrida com uma colega.

Como tem seu próprio par de luvas, não precisa se valer do material fornecido pela escola. Mas não trouxe consigo as bandagens. A postos para o boxe, sua fisionomia volta a traduzir uma atitude de concentração e seriedade. Neste momento, está empenhada em se esquivar dos golpes. Concluída a prática, retira as luvas e guarda-as na mochila. Sua aplicação também se mostra na sequência, quando inicia os exercícios de resistência, que procura desempenhar com muita precisão. Em meio à sequência de abdominais, vira-se para uma colega que está ao lado e endereça-lhe um sorriso. Ao final, levanta-se e estende a mão para ajudar a colega a se levantar. As duas caminham juntas pela lateral da quadra conversando.

Enquanto aguarda o início da aula, A3 está sentada no centro da quadra e conversa com os colegas. A explicação do funcionamento do circuito de treinamento desta aula empolga a adolescente, que sorri para as amigas e vai se posicionar no fundo da quadra, conforme as orientações do professor. Com uma dinâmica que exige agilidade e velocidade dos alunos, a aula parece lhe agradar. Em resposta, esforça-se para ter um bom desempenho. Quando o professor soa o seu apito e dá

por concluído o circuito, A3 movimenta-se de um lado para o outro, mãos na cintura, respirando fundo. Ao lado de uma colega, em meio a toques recíprocos e sorrisos, vai a passos largos em direção ao bebedouro. Na segunda parte da aula, o professor escolhe A3 como modelo para ensinar aos demais uma nova sequência de golpes. Ela assume a familiar expressão de concentração, mas seu semblante trai um ar de apreensão. Ao final, antes de deixar a quadra, despede-se de todos os colegas.

Pontual, como de costume, em outra observação, A3 se prepara para as orientações do dia. Leva muito a sério os exercícios de alongamento e aquecimento e se empenha em corresponder ao que lhe foi solicitado. Parece dotada de bom condicionamento físico, pois, após a corrida, sua respiração pouco se acelera, e ela não demonstra estar ofegante. A mesma seriedade e compenetração dos outros dias está presente quando troca golpes com a aluna com quem forma dupla. O professor comanda uma mudança de duplas, e A3 faz par com um garoto que se mostra receoso dos golpes bem aplicados por ela. Atento, o professor intervém e, assumindo o lugar do aluno na luta, o instrui a como se defender. O professor parece gostar de praticar alguns golpes de boxe com A3. A aula se encerra, e A3 deixa a quadra conversando com as colegas.

Sujeito A3 - Entrevista

O sujeito A3 usa três substantivos para explicar sua concepção de corpo: *casa*, *templo*, *máquina*. Estabelece, em seguida, uma relação de reciprocidade entre a pessoa e seu corpo: este faz bem àquela, que, por sua vez, deve agir em retribuição, preservando-o. Coerentemente com isso, um corpo saudável é aquele capaz de executar todas as funções que lhe são inerentes. Ter saúde, portanto, é fazer o que se deseja, e fazer bem, sentindo-se bem interna e externamente. Diferentemente, um corpo doente já não corresponde ao sujeito. Suas vontades e realizações se interrompem.

Ao explicar o que um corpo humilhado provoca em seus sentimentos, menciona uma experiência de *bullying* pela qual passou sua irmã. O que A3 sentiu foi algo mais profundo que raiva. Ela o define como um desejo de lutar pela vítima, reparar a injustiça sofrida. Na verdade, um sentimento indefinível que misturava raiva, tristeza, empatia e impotência. Mas esse sentimento, ao mesmo tempo, impeliu-a à ação: ajudou a criar uma campanha antibullying na escola que frequentava

anteriormente, em que se deu a referida humilhação. Os efeitos destrutivos causados ao psiquismo da irmã forneceram-lhe os motivos para militar contra toda forma de humilhação gratuita e imposta a outro colega.

Prevenida por esse incidente com a irmã e por experiências que vivenciou na própria pele, quando foi alvo da animosidade de estudantes que, num primeiro encontro, rotularam-na sem antes conhecê-la, A3 evita tirar conclusões apressadas e alimentar algum tipo de hostilidade baseando-se apenas numa impressão superficial do corpo de outra pessoa.

Sobre sua maneira de se comportar na escola e fora dela, embora considere que algumas situações determinam o comportamento, por exemplo um grau maior ou menor de timidez, A3 confere destaque à intimidade com amigos, na presença dos quais ela consegue se expressar melhor. Tímida e retraída em ambientes que demandam maior exposição, A3 menciona sua necessidade desse círculo restrito. Procura evitar expressar-se com a mesma liberdade em casa, diante dos familiares, porque se julga problemática e receia preocupar quem ela ama, com sua tristeza e necessidades. Destoando da maioria das respostas, quando se refere aos colegas de escola, acredita que, de uma maneira geral, eles têm mais liberdade no convívio escolar.

Um corpo presente, para A3, se define em termos de participação: alguém *está lá de fato* e, mais do que apenas interagir, absorve coisas e dá a sua contribuição. O oposto disso, de forma bem concisa, ela caracteriza um corpo ausente.

Sujeito A4 - Observação

Observamos que A4 chega na quadra na companhia dos colegas, com os quais mantém boa interação. Sua atenção às orientações do professor e a forma como se dedica às atividades, procurando realizá-las com precisão, é notável. Há alegria e prazer em sua fisionomia. Demonstra flexibilidade nos alongamentos e, após a corrida, parece “inteira”, ou seja, demonstra melhor condicionamento que os colegas, sua respiração não está ofegante. A4 integra a turma que começará pela luta. Conta com o auxílio do professor para colocar as bandagens, ajeita as luvas e inicia a prática. Está focada nos movimentos e os executa com correção e agilidade. Algumas vezes faz uma breve interrupção para pedir explicação ao professor sobre a realização deste e daquele golpe. No segundo momento da aula, já às voltas com os

exercícios de resistência, desincumbe-se com tranquilidade da tarefa. Ao deixar a quadra, despede-se dos colegas.

Na aula da semana seguinte, a mesma aplicação nas atividades preliminares de aquecimento e o mesmo semblante de satisfação enquanto as realiza. Num dado momento, nós a observamos tocar o ombro de uma amiga e sorrir. O professor informa que neste dia a aula será dedicada inteiramente à prática do boxe. A4 abre um largo sorriso, estende as mãos para que um colega a ajude com as bandagens, calça as luvas e inicia a atividade. Mais uma vez, fica em evidência a seriedade com que o sujeito encara a aula e fica atento às instruções do professor: concentração, agilidade de movimentos e qualidade na execução dos golpes e das esquivas falam por si sós. Ao final, cumprimenta o professor, compartilha com ele sua impressão de que o rendimento da aula foi muito bom e deixa o local sorridente.

Sujeito A4 - Entrevista

A4 utiliza duas figuras para exprimir sua concepção de corpo, e assim se aproxima do que disse A3: *uma máquina para explorar o mundo, e uma casa para a alma*. Um corpo saudável, portanto, subsidia essa exploração do mundo e, logo, uma vida satisfatória. Se os sistemas funcionais estão em harmonia e desempenhando bem o seu papel, isso é o que se chama ter saúde. Ao contrário, falar em doença é falar em limitações corporais, que vão desde o impedimento de comer uma sobremesa até a impossibilidade de agachar para brincar com os filhos, dada a vida sedentária.

Solicitada a discorrer sobre um corpo humilhado e os sentimentos que lhe sobrevêm, ocorre-lhe formular sua resposta a partir das práticas de *bullying*, que, relacionadas ao estereótipo físico, entende ligadas ao distanciamento do físico desejável. Não experimenta exatamente raiva, mas indignação com os corpos que se autoagridem, por exemplo o das anoréxicas. Com igual ou maior intensidade, diz revoltar-se contra os mecanismos midiáticos que vitimam as pessoas e as estimulam a essa violência ao próprio corpo.

Quando se trata de avaliar sua expressão corporal dentro e fora da escola, afirma existir considerável liberdade onde estuda. Menciona como exemplo as alternativas que o componente curricular de Educação Física oferece às aulas tradicionais. Fala também sobre a forma de se vestir (o uniforme é exigido, mas

admitem-se combinações). Insistimos na pergunta, enfatizando as expressões corporais, e a entrevistada confirma que, embora nem tudo seja permitido nesta escola, os alunos estão livres para fazer muitas coisas. Comparada com outras em que estudou, onde *não se podia fazer nada, a atual é muito liberal, aberta e bem parecida com o mundo lá fora*. A4 aponta uma contradição nessas instituições que regulam em demasia o comportamento dos alunos e depois têm a expectativa de que vão se desinibir nas aulas de Educação Física. Garante que, na escola atual, os controles procedem mais dela mesma, que se sente acanhada em se expressar de algumas maneiras, do que de algum tipo de regimento. Nesse sentido, sua timidez, que a faz retraída, é a mesma dentro e fora da escola. Mas insiste em reiterar que o modelo proposto pela Educação Física onde estuda contribui para que as expressões corporais no lado de dentro e no lado de fora se equivalham.

Um corpo presente para ela é um corpo que pode ser usado a qualquer momento, ao bel-prazer do seu possuidor, pois está livre de problemas e goza de saúde e liberdade. Mas se, de outra sorte, o indivíduo não pode lançar mão dele quando precisa, pois encontra-se doente, ou se não é a máquina para fazer coisas e descobrir o mundo, então o que se tem é um corpo ausente. Da mesma forma, um corpo controlado, impedido de se manifestar, como sob um regime disciplinar austero numa escola, também é um corpo ausente, não importa que goze de saúde.

Sujeito B1 - Observação

As observações às expressões corporais de B1 mostram-nos uma adolescente, na maior parte do tempo, sorridente e participativa, expansiva na comunicação verbal, nos gestos e nas interações com os colegas. Mas é a uma colega em particular, B2, com a qual aparenta ter mais intimidade, que reiteradas vezes dirige alguns toques físicos. Com esta mesma colega aposta corridas durante as atividades da aula e divide sua garrafa de água. É à mesma que recorre para receber ajuda quando tenta colocar as luvas de boxe distribuídas pelo professor. Também é com ela que forma par para a troca de golpes. Em todo o tempo, nessa interação, esbanja sorrisos.

B1 mexe continuamente nos próprios cabelos, ora para ajeitá-los, ora para prendê-los, e não cessa de fazê-lo mesmo quando, a despeito das dificuldades, está com as luvas de boxe calçadas. Enquanto recebe as instruções do professor, tem o olhar vago no horizonte, parecendo denotar desatenção. Mas essa nossa impressão

se dilui quando a vemos preocupada em cumprir tudo o que lhe foi solicitado, valendo-se, inclusive, das observações dos gestos e movimentos dos colegas, dedicados, como ela, à execução da mesma tarefa. Toma como parâmetro para ajuizar a respeito da própria conduta a forma como os colegas desferem golpes e realizam os movimentos da luta. Sua dedicação, embora evidente, é entremeada de pequenas pausas para sorrir e conversar com os demais alunos.

Após executar exercícios de resistência, estira-se deitada sobre o colchonete, afetando cansaço, enquanto esboça expressões de dores musculares acompanhadas de alguns gemidos característicos. Mas essa demonstração dura pouco tempo. Em seguida, já está em pé e interagindo com a colega predileta.

Em outra observação, após esforço despendido numa corrida acelerada, em que tenta vencer B2, detém-se ofegante, agacha-se, cobre o rosto com as mãos e manifesta uma expressão de dor. Dirige, em seguida, as mãos à parte frontal da cabeça, onde parece sentir algum desconforto. Neste mesmo dia, interrompe a atividade para ir ao bebedouro e, ao retornar, deita-se no colchonete com a conhecida expressão de dor e fadiga.

Sujeito B1 - Entrevista

Em sua entrevista, B1 apresenta uma definição de corpo ligada a crenças religiosas pessoais: trata-se de um mero veículo para o indivíduo evoluir. Um corpo saudável, para ela, mantém relação direta com boa alimentação e a realização de exercícios físicos. Além disso, significa a possibilidade de superar desafios e é também sinônimo de “saúde mental”. Porém, uma pessoa doente, segundo B1, não é necessariamente alguém que coma mal, ou *besteira*, como ela se expressou. Tem, antes, a ver com hábitos compulsivos, inclusive relacionados a obsessões com dietas alimentares.

Um corpo humilhado é aquele que, por se distanciar de padrões que a sociedade estabelece para as silhuetas, sofre preconceitos. O sofrimento dos que são alvo de preconceitos será proporcional, em sua opinião, à importância que estas pessoas dão às discriminações que recebem. B1 menciona o exemplo de uma prima que, apesar de estar acima do peso, convive bem com o próprio corpo. O corpo que desperta a raiva desta entrevistada é aquele que almeja para si e enxerga como um espelho em algumas garotas.

Sua forma de se comportar no ambiente escolar não é a mesma que se verifica em sua casa, embora reconheça que, com o benefício das aulas de teatro, venceu muito de sua timidez e retração primitivas e acredita estar avançando para se portar de igual modo num e noutro lugar. A entrevistada foi pronta em afirmar que o comportamento dos colegas varia se o ambiente é o doméstico, o escolar ou o que compartilham com os amigos. E isso, segundo ela, se deve a duas razões principais: por um lado, porque não é possível ser autêntico em todos os lugares, e por outro, porque diferentes ambientes e pessoas com as quais se convive pedem diferentes posturas.

Arguida sobre o que entende por corpo presente e ausente, B1 os define numa relação entre presença física e presença/ausência mental. Ou seja, um corpo só está presente se a mente também está. Em outro sentido, uma mente ausente corresponde a um corpo também ausente, algo que, para a entrevistada, é facilmente reconhecível pelos circunstantes, notadamente numa sala de aula. Tem a ver com a atenção, a concentração e a interação das pessoas. Ou com a falta disso tudo.

Sujeito B2 - Observação

Na primeira observação das expressões corporais de B2, deparamo-nos com um sujeito com uma evidente necessidade de se comunicar, o que não deixa de fazer mesmo durante as orientações do professor. Observou-se que nesses momentos seu comportamento se limita a arregalar e piscar os olhos e esboçar alguns esgares na direção daquela que, a julgar pela troca frequente de sorrisos e contatos físicos, parece ser sua colega favorita: B1. Ressalte-se, no entanto, que B2 é atenta e reverente às intervenções do professor.

Na fase de aquecimento para o treino, acelera as passadas para tentar alcançar a colega, que, por sua vez, aumenta o ritmo para não se deixar ultrapassar. Logo desistem de competir e estão lado a lado, ainda correndo, B2 ofegante, mas não deixando nem por um momento de falar e dar largas risadas. Seu corpo demonstra uma flagrante alegria. Mesmo a ida ao bebedouro, sob a autorização do professor, é uma oportunidade para apostar corrida com a colega e trocar contatos físicos e esbarrões. Quando a turma está reunida diante do professor para novas orientações, B2 tenta furtivamente tocar a colega com a ponta de um dos pés.

Em outra oportunidade, já tendo calçado as luvas de boxe, depois dos momentos iniciais de alongamento em que se mostra bastante atenta e tem os olhos fixos no professor, anda a esmo pela quadra. De repente, vai em direção à B1, que está sentada a um canto, pisa-lhe por brincadeira no pé e cai na gargalhada. Mesmo com as luvas, suas mãos estão inquietas: aperta-as contra o rosto, desliza-as pelos cabelos e comprime o abdômen. Em meio à prática do boxe, seus gestos parecem automáticos, e seu semblante, afeta cansaço e tédio. Sua colega preferida não está na mesma atividade, e B2 parece deslocada. Quando descalça as luvas, seu rosto denota uma expressão de dor.

Na outra sessão, ocorrem Os Jogos Olímpicos entre as unidades do Colégio. Observamos B2 agarrada ao alambrado que separa quadra e arquibancada, B1 ao seu lado. Assiste avidamente a um jogo de futebol de salão. Nitidamente está agitada, pois um dos times é de garotos de sua unidade e na partida está em disputa o avanço para a próxima fase da competição. Dispara com frequência gritos de incentivo na direção dos jogadores, algumas vezes de forma histérica, bate com as mãos espalmadas no alambrado, assovia com estridência. A um momento de apreensão, segue-se um extravasamento de emoções: B2 grita “gol” com todas as forças dos pulmões, vira-se para a colega e a abraça. Depois segura firmemente o alambrado e torna a gritar. Agora B2 corre os olhos de um lado para o outro do ginásio com a expressão característica de quem procura por alguém.

No intervalo do jogo, dá as costas para a quadra e se põe a conversar entusiasticamente com as amigas. Oferece a mão espalmada para as outras baterem e faz o mesmo quando as colegas lhe estendem a mão, num gesto característico de saudação esportiva. No momento final da partida, instantes de tensão: a decisão do classificado sairá da cobrança de pênaltis. B2 está eufórica e não cessa de gritar. Repete a todo instante: *Vamos, vamos...* Suas mãos parecem descontroladas e vão do rosto à cabeça, e vice-versa. Sua respiração está acelerada; a aflição, estampada nos gestos. Grita vaias ao cobrador do time adversário e, ato contínuo, incentivos acompanhados de palmas ao goleiro de seu time. B2 vai à loucura quando o goleiro defende uma cobrança: pula, grita, sorri, pendura-se no alambrado e aplaude calorosamente o goleiro. Seu time passou para a próxima fase. Ela vibra, abraça as colegas e se posiciona diante do portão por onde os vitoriosos passarão. Cumprimenta um a um e reserva uma intensidade extra para saudar o goleiro, a quem abraça com energia. Volta-se, então, para sua melhor amiga, segura-lhe a mão e

ensaia uns passinhos de dança, o corpo se movimentando de um lado para o outro. Seu semblante é todo alegria.

Sujeito B2 - Entrevista

B2 começa hesitando em dizer o que entende por corpo e não chega exatamente a uma definição. Limita-se a afirmar que *o indivíduo deve se sentir bem com seu corpo*. Não parece satisfeita e busca reformular a resposta, mas o que consegue é uma variação do que já dissera: *todos têm um corpo e cada qual deve procurar respeitar e aceitar o seu*. Um corpo saudável, para ela, é aquele capaz de fazer tudo o que desejar, porém com equilíbrio: sem extravagâncias, de um lado, e sem uma postura desleixada, do outro. Para explicar como compreende um corpo doente, B2 recorre a aspectos clínicos em sua resposta: quando os exames estão ruins, isso é sinônimo de doença, logo a pessoa não está bem consigo mesma, e os problemas que ela atesta denunciam ausência de saúde.

Reencontramos, em sua concepção de corpo humilhado, algo recorrente na maioria das respostas dos participantes da pesquisa: as consequências de se distanciar do corpo desejável pelos padrões de beleza socialmente estabelecidos, condição que a entrevistada execra. Ainda nesta matéria, ela faz ponderações sobre problemas de saúde, como a tireoide, que praticamente “condenam” a pessoa a ficar fora dos padrões, não importa o quanto se exercite em academias e tampouco a quantidade de remédios ingerida. B2 faz coro com os colegas: o corpo que suscita a sua raiva é aquele conformado ao padrão mencionado.

A entrevistada não consegue, dentro dos muros escolares, a mesma liberdade de expressão corporal de que desfruta em outros ambientes, em especial a do convívio com seus familiares e amigos. O mesmo ela testemunha em seus colegas. A diferença de manifestações existe e não é difícil de ser percebida. A razão disso localiza-se, segundo B2, na rigidez de alguns professores, em sua opinião categoricamente distanciados dos alunos: *Professor é professor, e aluno é aluno*, ela explica.

Corpo presente, para esta adolescente, tem a ver com a qualidade que alguém imprime aos relacionamentos, com a capacidade de comunicação e até uma boa performance no rendimento escolar. Uma mente atuante, portanto, que se recicla continuamente. Corpo ausente, por sua vez, é a explicitação do divórcio entre

presença física e consciência, tendo em vista os múltiplos processos de devaneio e divagação que têm ocasião na mente humana, processos esses em grande medida potencializados na contemporaneidade com o advento da tecnologia. B2, aliás, faz *mea-culpa*, confessando passar tempo demasiado absorvida com o celular, quando poderia utilizá-lo para outros fins que não os de confinamento social impostos por essas tecnologias – uma outra forma, ela dá a entender, de o corpo se ausentar.

Sujeito B3 - Observação

Na primeira observação de B3, esta, após receber as instruções do professor, inicia a prática do boxe. Sua perna direita, colocada à frente, serve-lhe de apoio; os joelhos estão levemente flexionados, e o olhar é atento ao desferir os golpes. Algum corpo estranho penetrou nos seus olhos, o que a obriga a fazer uma interrupção no treinamento e retirar as luvas para poder se ver livre do incômodo. Diz para a parceira que se tratava de um mosquitinho. Recoloca, então, as luvas e executa alguns golpes no ar como que para ajustá-las. Exceto quando busca se esquivar dos golpes atirados em sua direção, mostra frequentemente um sorriso no rosto. Possui agilidade nos movimentos.

Terminada a aula prática, B3 está ereta, mãos na cintura, olhar fixo no horizonte, enquanto se prepara para os exercícios de resistência. O olho ainda a incomoda, e ela leva constantemente o dedo indicador esquerdo ao local da irritação. Algo mais a incomoda, além do olho: a blusa que traz amarrada à cintura, que ela a todo instante puxa para baixo como se pretendesse encobrir alguma coisa. Finalizados os exercícios, desvencilha-se da blusa e atira-a a um canto da quadra.

Na aula seguinte, enquanto recebe as orientações do professor, observamos que traz o pé esquerdo à frente e não para de movimentá-lo. Pede, então, ajuda ao professor para colocar as bandagens. Agradece-lhe com os olhos e um sorriso, calça as luvas e bate uma contra a outra. Seu olhar é profundo, mas ela sorri o tempo todo.

Na semana seguinte, B3 está com um semblante sério e observa. Pouco fala com os colegas. Ajeita melhor a blusa de frio e, virando-se do lado, abre um discreto sorriso para uma colega. Em seguida, contrai novamente o semblante e assume um ar de introversão, e assim continua, com certa seriedade a observar os colegas que falam excessivamente. Parece incomodada com algo, pelo menos é o que se depreende das vezes sem conta que toca os cabelos, faz e desfaz o coque. Agora tira

a blusa de frio, amarra-a na cintura, estrala os dedos e atende aos comandos do professor para a realização dos exercícios de alongamento.

Sujeito B3 - Entrevista

Corpo, pra mim, são vários sistemas juntos, que conseguem desempenhar várias funções, diz B3. Tem a ver com movimento, força, mudança. Se houver um balanceamento, no aspecto nutricional, pode-se dizer que um corpo é saudável. Estar bem e habilitado a realizar movimentos e atividades físicas significa ter saúde. Um corpo doente é um corpo com variadas limitações.

Causa-lhe tristeza um corpo que experimenta humilhações, principalmente quando se leva em conta que, muitas vezes, o fator que expõe o físico a essa condição independe da vontade humana. A entrevistada confessa ter uma raiva, que julga inofensiva, em relação aos corpos femininos perfeitos, esculturais.

Se comparada à forma como se comporta fora da escola (na presença de familiares e amigos íntimos), seu jeito de ser no ambiente escolar é bastante tímido, avalia. Ainda assim, consegue perceber graus diferentes de timidez dentro da escola: nas aulas de Educação Física, consegue se soltar um pouco mais. Contudo, mesmo nesse ambiente, mantém-se reservada e retraída nos movimentos. O olhar alheio, em sua opinião, é o grande regulador do comportamento, embora não haja nenhum tipo de regra escriturada. Ela dá a entender que os traços de personalidade das pessoas também interferem: há gente extrovertida que consegue agir de uma só maneira qualquer que seja o ambiente onde esteja.

Foco, concentração, atenção, compreensão, inteireza e perseverança definem se um corpo está mesmo presente em determinado lugar. Do contrário, o que se tem é um corpo ausente, não obstante a sua presença física. B3 é cautelosa quando pesa os efeitos da tecnologia sobre a ausência ou a presença do corpo: embora haja aspectos negativos a considerar, *estar ausente ou presente [...] depende muito mais da mentalidade da pessoa do que da tecnologia.*

Sujeito B4 - Observação

Observamos B4 acompanhado de uma amiga quando chega para a aula. Cumprimenta o professor e os colegas e, junto a eles, se entrega aos exercícios de alongamento e aquecimento. Acima do peso, B4 começa a correr, mas, visivelmente

ofegante, não consegue completar a primeira volta no ritmo inicial. Passa, então, a caminhar e a conversar com a amiga antes referida. A intervenção do professor é imediata: o aluno deve acelerar as passadas e evitar conversar. Este busca corresponder, mas sua tentativa não tem sucesso.

Na sequência, como é rotina na dinâmica da aula, duas turmas são formadas para os trabalhos da primeira metade: a que começará a prática do boxe e a que fará exercícios de fortalecimento. B4 coloca as luvas com a ajuda da amiga, ouve as orientações e começa a praticar. Os golpes, proporcionais à sua estrutura física, são potentes e intimidam o parceiro, que recua com medo do impacto. O professor intervém para equilibrar essa desvantagem.

Após um breve intervalo em que os alunos são liberados para tomar água, a equipe que praticou boxe fará o fortalecimento muscular, e vice-versa. As dificuldades de B4, observadas durante a corrida, reaparecem: mal se lança à sessão de abdominais, leva a mão à barriga, contorce o corpo e estampa no semblante uma indicação de dor. Nos exercícios de agachamento, tira proveito do fato de o professor estar instruindo a turma do boxe a alguma distância e só os realiza quando pressente que está sendo observado. Esse expediente de tentativas de ludíbrio ficou patente durante todo o período da aula.

Na aula seguinte, algo já visto: B4 não consegue correr ao redor da quadra durante os momentos iniciais de aquecimento. Esse quadro pouco se altera depois que recebe uma reprimenda do professor: a tentativa de aumentar o ritmo e abrir as passadas logo dá lugar a uma caminhada a passos cadenciados, interrompida algumas vezes para desaceleração do fluxo respiratório. B4 tem o tronco flexionado, coloca as mãos no joelho e torna explícito o seu desânimo.

Em vez do treino de boxe, a dinâmica da aula prevê a realização de um circuito de treinamento. Pior para B4, que, minutos depois de iniciada a atividade, está ofegante e pede ao professor para ser liberado. Este concede, não sem antes dirigir-lhe algumas exortações e deixá-lo livre para retirar-se ou permanecer. O aluno escolhe ficar no fundo da quadra, onde já se encontra uma aluna, também liberada do circuito, e de lá observa os colegas. Pouco depois, o professor surpreende B4 e a aluna conversando animadamente, em meio a muitas gargalhadas e alguns meneios de cabeça em sinal de desaprovação à atividade. Ele vai até o local e conversa seriamente com os dois alunos. No restante da aula, observamos B4 em silêncio, limitando-se a acompanhar os exercícios dos colegas.

O cansaço e a respiração ofegante novamente concorrem com a tentativa de B4 de se aquecer correndo ao redor da quadra. Os expedientes já descritos de burlar os comandos do professor se repetem: próximo do campo de visão deste último, aumenta o ritmo, para diminuí-lo, em seguida, e contar os passos quando percebe que não tem sobre si a atenção do professor. A ausência de alegria e prazer pela execução dos exercícios é escancarada em seus modos. Tudo lhe parece soar como um grande peso.

Observamos que B4 tem poucas amigas. Nesse dia, como sua amiga não veio à aula, parece muito só. Formam-se apenas três duplas: uma delas, em que estava B4, recebe as luvas; as outras duas, sem as luvas, ficam simulando os golpes. A parceira de luta de B4, bem mais baixa e mais magra que ele, com dificuldades para se defender e atacar, ri da maneira como seu oponente realiza os movimentos. Nem mesmo a intervenção do professor, pedindo concentração, demove a aluna das gargalhadas. Nova solução é tentada: substitui-se esta aluna por uma outra, o que só faz acentuar as zombarias pela forma como B4 desfere os golpes, alguns bastante desajeitados e em desacordo com as técnicas ensinadas. O próprio B4 entra na brincadeira das colegas e também começa a se divertir. O professor, então, intervém e, assumindo o lugar das alunas na luta, demonstra como elas deveriam se defender dos golpes de um sujeito de maior envergadura. Nesse momento, o semblante de B4 fica sério. Intimidado diante do professor, recua, receoso de ser atingido por algum golpe. Já não consegue agir com naturalidade nem manter a sequência anterior, avessa às técnicas e que provocava o próprio riso.

Sujeito B4 – Entrevista

Embora considere o aspecto físico, B4 traz um acento religioso para a sua primeira resposta: *corpo é o que o representa aqui na terra*. Sua concepção de saúde põe em destaque a noção de equilíbrio, *ter tudo em dia*, o que inclui uma alimentação saudável, livre de excessos que elevem os níveis de gordura e açúcar – indícios, segundo o entrevistado, de uma pessoa doente.

Ao refletir sobre corpo humilhado, B4 refere-se à oposição *acima do peso*, condição em que se coloca e que afirma já ter lhe rendido dissabores e gozações, e abaixo do peso (*peessoas bem magras*). Diz sentir raiva dos corpos *sarados*, esculpidos em academias, sob cuidados alimentares.

B4 é resoluto ao declarar que a forma como se expressa corporalmente na escola não é a mesma verificada em sua casa, junto de seus familiares e amigos, afinal na escola há coisas que não pode fazer e regras que o limitam. Acredita que o mesmo se dá com seus colegas, embora reconheça que há pessoas que são as mesmas num e noutro ambiente.

Sua compreensão de corpo presente supõe alguém que, na vida escolar, por exemplo, mais que um mero *esquentador de bancos*, é reconhecido por estudar, se interessar e participar. Já do corpo ausente, embora sua frequência seja percebida no local, não se pode dizer, nas palavras do entrevistado, que *faz parte daquilo que está acontecendo*. O mundo virtual que a tecnologia oportuniza influencia grandemente a condição de presença e ausência: o indivíduo aparece, por exemplo, nas redes sociais, porém se ausenta da realidade em que seu corpo se encontra.

Sujeito B5 - Observação

B5 chega para as aulas com as bandagens devidamente colocadas nos punhos e nas mãos. Mantém-se séria e solitária quase o tempo todo. Apesar da amistosidade nas maneiras, conversa pouco com os colegas e conserva certa distância deles. Não observamos ocorrências de trocas de toques corporais, algo comum entre os demais alunos. Tanto os exercícios de alongamento e aquecimento quanto a prática do boxe são executados com concentração e objetividade. B5 não se permite brincadeiras e é pronta em atender às orientações do professor.

Na outra aula observada, sua dificuldade para correr em volta da quadra se mostra evidente: acima do peso, a respiração ofegante faz com que, logo após as primeiras voltas, diminua a velocidade e comece a caminhar a passos largos. A seguir, detém-se, por um momento, e, mãos na cintura, inclina o tronco e respira fundo. O professor se aproxima e pergunta se está tudo bem. B5 responde que sim e retoma o aquecimento com passadas aceleradas, num ritmo intermediário entre a caminhada e a corrida.

Um pouco depois, com as luvas colocadas, parece muito concentrada em realizar os golpes. A certa altura, comete um erro na execução de um deles, e sua expressão facial é inequívoca ao denotar decepção e preocupação. Mantém um bom diálogo com o professor, consultando-o com frequência sobre procedimentos e técnicas da luta.

Sujeito B5 - Entrevista

Para B5, corpo é algo com que se pode trabalhar. Ela procura ilustrar sua resposta reportando-se às aulas de Educação Física, que oferecem ao indivíduo o ensejo de movimentar seu corpo e realizar coisas com ele. A saúde depende diretamente dos cuidados a ele dispensados. Não estando alguém confortável com o próprio corpo, eis um indício de doença, na opinião de B5. Um físico doente pode trazer repercussões imediatas à mente, como é o caso da depressão e da ansiedade.

Duas maneiras de perceber um corpo humilhado são a obesidade e a anorexia, extremos a que se chega por meio de excessos relacionados à prática alimentar. Ela afirma que tais descontroles, em especial o da anorexia, são formas de o indivíduo maltratar e humilhar o próprio corpo. Sua raiva em relação a determinado tipo de corpo recairia sobre si mesma, caso descuidasse de manter-se saudável. Jamais o corpo alheio, obeso ou anoréxico, lhe despertaria sentimentos negativos, assegura.

Não hesita em dizer que age de formas distintas na escola e fora dela. Diferentes lugares sociais, em sua opinião, requerem diferentes máscaras sociais. B5 não respondeu às perguntas sobre “corpo presente” e “corpo ausente”.

5.2 Segundo momento: a redução numa “leitura” dos sinais

Até que chegássemos às perguntas-chave do nosso interesse de pesquisa (“O que é um corpo presente?” e “O que é um corpo ausente?”), as questões preliminares da entrevista visavam à apreensão indireta das concepções de corpo presente e ausente dos participantes. Assim, teríamos conteúdos que, cotejados com aqueles obtidos das respostas às questões principais, poderiam referendar ou não a concepção dos sujeitos.

Para atender o objetivo desse trabalho, procuramos caminhar nessa pesquisa levantando indicadores destacados tanto pelas respostas dos sujeitos entrevistados como pelas observações realizadas sobre suas expressões corporais em aulas de Educação Física, pelo olhar do pesquisador.

Esses indicadores permitiram a identificação de sinais que sintetizam as unidades significativas elencadas nos dados coletados e correspondem à objetivação do que está subjetivado nesse cotidiano escolar.

A corporeidade manifesta pelos alunos do Ensino Médio deflagra possibilidades de o corpo se expressar no âmbito escolar. Por meio de entrevistas, detectamos o seu pensar sobre o corpo presente e ausente, saudável e doente, cerceado, livre, humilhado e que desperta diferentes sentimentos. Nas observações foram desveladas manifestações corporais diversas que demonstraram emoções e sentimentos, habilidades e compreensão do mundo vivido.

Dessa forma, o segundo momento dessa análise está focado na redução do que foi coletado, objetivando atingir a essência do fenômeno investigado, a corporeidade. Foram compostos textos sobre cada um dos sinais apontados, os quais foram gerados pelos indicadores encontrados. Esses, elencados a partir das observações, estão destacados nos textos de cada sinal de forma sublinhada, enquanto indicadores expostos em *itálico* são aqueles revelados nas entrevistas.

5.2.1 A concepção de corpo dos sujeitos: dicotomia e ausência de complexidade

As respostas dos sujeitos à pergunta “O que é corpo para você?” pareceram-nos apoiadas em pelo menos três diferentes modelos explicativos: religioso (*um veículo para o indivíduo evoluir ou a parte material da pessoa, p.ex.*), biológico (*conjunto de órgãos e sistemas funcionando de maneira integrada, p.ex.*) e no onipresente discurso *fitness* contemporâneo (*o indivíduo deve se sentir bem com seu corpo, p.ex.*).

Uma ênfase, no entanto, predominou na maioria das respostas, qualquer que tenha sido o referencial de representações dos sujeitos: a dicotomia entre uma parte material, corpórea e sensível, e outra intangível, ligada à inteligibilidade, à consciência e aos domínios do espírito. O sujeito A1, por exemplo, diz que corpo é algo *que faz parte das pessoas*, como se fora um compartimento separado, o que as tornaria bipartidas. Para o sujeito B1, corpo é um *veículo para o indivíduo*, de modo que teríamos, de um lado, o indivíduo e, de outro, o corpo que lhe serve de veículo. B2, ao dizer que *todos têm um corpo* [o grifo é nosso], parece explicitar a ideia de separação: novamente, há alguém que possui algo, mas que não necessariamente identifica sua essência. Em outras palavras, haveria uma diferença entre dizer “*todos têm um corpo*” e “*todos são um corpo*”.

Defendendo uma visão holística de corpo, Almeida (2003, p. 56) se contrapõe a esta dualidade: “[...] o corpo não é alguma coisa que eu tenho, ou que nós temos; eu sou o meu corpo, ou melhor, nós somos o nosso corpo”. Para Goellner (2010, p. 72), “[...] não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser.” O que o define, segundo a autora, está fundamentalmente ligado aos significados culturais e sociais que a ele se atribuem. Le Breton (2006, p. 24), de forma terminante, afirma: “a existência é corporal”.

A3 define corpo como *casa, templo, máquina*. Nesse caso, tratar-se-ia de um invólucro, uma carapaça para abrigar uma *persona* (A4 é mais específica ao falar em *casa para a alma*). Tanto A3 quanto A4 mencionam *máquina*. A4 acrescenta: *para explorar o mundo*. O sentido nos parece claro: o corpo é um instrumento para realizar as vontades e aspirações de uma *persona* (a parte que Descartes denominou *res cogitans*), mas não necessariamente a própria *persona*. Segundo A3, *o corpo faz bem à pessoa e esta deve, em retribuição, preservá-lo*. Evidencia-se, nesta parte final de sua resposta, a dicotomia a que nos referimos: a pessoa e seu corpo.

Capra (1982, p. 55) lembra que o dualismo mente e matéria “[...] nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual.” Simões (1998, p. 40) rejeita essa reificação: “O corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito [...]”. Não obstante combatido, o dualismo sobrevive, dificultando uma concepção da unicidade de corpo humano. Novas significações, no entanto, entre as quais um novo valor atribuído ao corpo, começaram a surgir há algumas décadas. Esse novo valor dá ao corpo um protagonismo inédito, embora nem sempre um protagonismo honroso. Adiante, nesta análise, retornaremos à discussão. Por ora, destaquemos, conforme Courtine (2008, p. 410),

[...] o divórcio entre o estudo objetivo do ser humano orgânico e a escuta subjetiva do ser humano sensível, este grande corte que separa os saberes, esta profunda fratura das linguagens do corpo no Ocidente.

Segundo Gonçalves e Azevedo (2007), a visão puramente biológica de corpo mostra-se insuficiente para explicá-lo em toda a sua complexidade. Para os autores,

[...] o corpo não se constituiria somente em uma coleção de órgãos arranjados segundo as leis da fisiologia e da anatomia; mas, antes, em uma estrutura simbólica, superfície de projeções, possível de unir as mais variadas formas culturais. (p. 204).

Sem desconsiderar que os sujeitos pesquisados possam compreender mais do que nos anunciaram, essa concepção complexa e holística de corpo (os aspectos físico, biológico e espiritual integrados) praticamente não foi observada em seu discurso.

Gonçalves e Azevedo (2007, p. 206) afirmam que um dualismo contemporâneo aliado ao avanço tecnológico intervém “[...] separando o homem de seu próprio corpo que é transformado em um objeto a ser moldado e modificado, conforme o gosto do dia”. O sujeito B4 referenda o que dizem os autores quanto à dicotomia quando afirma que *corpo é o que o representa aqui na terra*. Note-se: quando ele diz que “representa”, estabelece uma distinção entre uma essência e sua representação. E, como ainda discutiremos, é essa representação que toma nas mãos as rédeas do indivíduo. O corpo torna-se um fator de individualização, a marca que distingue a pessoa, “[...] local onde começa e acaba a presença do indivíduo” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 207). Mudando-se o corpo, muda com ele o próprio homem.

Ao longo das sessões de observação, não se evidenciou, da parte do professor, nenhum tipo de problematização da complexidade e totalidade do corpo. As aulas tinham um objetivo claramente delineado, e este se voltava estritamente para o condicionamento físico dos participantes e para a aquisição de habilidades elementares das técnicas do boxe. É preciso, no entanto, fazer justiça ao empenho do professor em requerer dos alunos intensidade e inteireza nas atividades. Uma participação, portanto, em que o estudante estivesse presente de corpo inteiro, envolvido em sua concentração e determinação. Além disso, a filosofia de respeito ao oponente e de equilíbrio emocional do praticante, pressuposta pela modalidade, esteve muitas vezes presente na prática instrucional do professor aos alunos – uma indicação importante de que as aulas convidavam, ainda que de maneira tácita, a pensar corpo para além dos aspectos físicos imediatos. E se a cobrança pela execução dos exercícios e das técnicas poderia fazer crer que se apelava apenas ao físico dos sujeitos, momentos mais informais de interação e de orientações deixavam indícios de que, com bem menos ênfase e incidência, era ao indivíduo todo que o profissional da Educação Física se dirigia. Isso nos remete a Gonçalves e Azevedo (2007), para os quais a Educação Física escolar deve facultar aos alunos uma visão de corpo fundada na totalidade humana, o que implica compreender o homem de forma integral. Na mesma direção, Fontanella (1995) acredita que não se deve

distinguir o sujeito do pensar, do sentir, do querer, do amar, do trabalhar, do sofrer e do gozar.

5.2.2 Corpo saudável e corpo doente: a fisiologia em destaque

A segunda e a terceira perguntas que dirigimos aos alunos participantes da pesquisa pretendiam compreender que significados eles atribuíam a um “corpo saudável” e a um “corpo doente”. Tendo como interesse central de nosso estudo a presença e ausência dos corpos, julgamos importante incluir uma pergunta sobre saúde e, seu contrário, doença. Dada a onipresença dos espaços *fitness* na contemporaneidade, espaços simbólicos segundo Roble e Daolio (2006), pensamos que saúde e/ou doença corporais poderiam nos dizer algo acerca da presença e/ou ausência dos corpos. Poderíamos, inclusive, cotejar as respostas de nossos sujeitos com suas expressões corporais observadas nas aulas de Educação Física, estas em boa medida dedicadas a condicionamento físico, e verificar se/o quanto saúde/doença e presença/ausência corporal se relacionam no cotidiano escolar em questão. Pensamos que se perguntássemos “O que é saúde/doença...?”, em vez de “O que é um corpo saudável/doente...?”, possivelmente teríamos uma abrangência maior de respostas. Mas como saúde e doença, em vez do recorte “saúde e doença *do corpo*”, poderiam evocar a ideia de uma totalidade da qual somente o corpo não seria capaz, ficaríamos sem elementos, no tocante a essa temática, para refletir sobre a dualidade corpo/alma. Uma coisa seria deduzir uma perspectiva integradora entre o corpóreo e incorpóreo a partir dos conceitos de *corpo* saudável/doente, e outra, relativamente diferente, seria fazê-lo a partir dos conceitos de uma *persona* saudável/doente. E, ademais, queríamos que as perguntas, todas elas, se alinhassem com o protagonista de nossa investigação, o corpo. Então decidimos que todas deveriam conter o recorte “corpo”. Em relação aos epítetos “saudável” e “doente”, corremos o risco de que pudessem “dar pistas” às respostas, embora, como já detalhamos em 4.3.4, cercamos de cuidados para que isso não acontecesse. Ao propormos o tema da saúde corporal, tínhamos em mente, ainda, verificar se outros aspectos que não somente o biológico e o fisiológico, tais como o psicológico, o social, o econômico, o cultural e o político, apareceriam nas respostas.

Exceto os sujeitos B1 e B5, que relacionaram, ainda que discretamente, *saúde do corpo e da mente* (o primeiro incluiu *saúde mental* entre os quesitos de um corpo

saudável, e o segundo afirmou que *um corpo doente causará doença na mente*), todos os demais entrevistados definiram corpo saudável e doente recorrendo a uma ou mais das seguintes justificativas: boa ou má alimentação; equilíbrio ou obsessão com dietas; balanceamentos ou excessos alimentares; incidência de micro-organismos causadores de doenças ou cuidados preventivos contra eles; sistemas fisiológicos em harmonia e pleno funcionamento ou com diferentes comprometimentos e restrições; e, conseqüentemente, potencialidades ou limitadores funcionais para realizações as mais variadas. As relações entre o físico e o mental em termos de interdependência e reciprocidade, excetuando-se o fato de terem se esboçado em dois sujeitos, não foram vistas nos demais.

Percebe-se um alinhamento entre estas respostas e aquelas empregadas para conceituar corpo: considerado em seu aspecto material, como suporte e instrumento – reduzido, portanto, a aspectos funcionais e fisiológicos, distante do “[...] caráter expressivo e comunicativo próprios das ações humanas” (RODRIGUES apud ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 218) –, o que o mantém saudável ou pode adoecê-lo vincula-se quase que exclusivamente aos cuidados alimentares, clínico-preventivos e relacionados ao condicionamento físico.

É verdade que uma compreensão *stricto sensu* de corpo, com requintes filosóficos e/ou psicanalíticos, portanto mais distanciada daquela que costuma povoar o senso comum, é matéria restrita aos domínios acadêmicos. Por esse motivo, não tínhamos expectativa de que adolescentes do Ensino Médio navegassem com conhecimento profundo nessas águas. Essa expectativa se confirmou: não tivemos em seu anúncio sobre corpo, corpo saudável e corpo doente, algo que indicasse uma compreensão mais holística, em que os aspectos psicológicos, sociais e biológicos se fundem. Pensamos que o alarde em torno da grande incidência de doenças psicossomáticas na atualidade, fator que, na área da saúde, questiona a divisão entre o físico e psíquico (CASTRO; ANDRADE; MULLER, 2006), se refletisse nas respostas, porém isso não aconteceu. Tampouco tivemos respostas que, de alguma forma, sinalizassem algo diferente de uma clara distinção entre saúde e doença: a julgar pelas respostas (e, para isso, a forma dicotômica como propusemos as perguntas deve ter contribuído), ou os corpos estão saudáveis, ou estão doentes, nunca saudáveis e doentes ao mesmo tempo.

Almeida (2003) lembra que a medicina moderna (e logo o pensamento médico sobre saúde e doença), influenciada pelo modelo dualista e mecanicista:

[...] perde de vista a integralidade do ser humano, reduzindo a saúde a um bom funcionamento mecânico do corpo. Cada órgão ou tecido é tratado por especialistas diferentes, sem levar em conta os aspectos outros como, por exemplo, o psicológico e o social. (p. 32-33)

Segundo o autor, é preciso superar o paradigma reducionista de corpo humano em direção a uma visão mais integrada que projete a saúde para além da compreensão dos mecanismos de um relógio benfeito – uma concepção que integre as dimensões biológica e fisiológica às demais dimensões do ser humano, pois, de acordo com Moreira (1994, p. 54), “[...] temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo [...] perdeu-se a sua unidade original, a sua comunhão com outros corpos e com as coisas”.⁸ Conforme depreendemos de Almeida (2003), a visão dos nossos estudantes acerca do corpo, bem como de saúde e doença, não se ampliará sem que os futuros profissionais de Educação Física tenham consciência de que o corpo é mais que um conjunto de ossos e articulações, visão reducionista que leva, em contrapartida, “[...] a imaginar-se o espírito como não corporal” (ASSMANN, 1998, p. 50).

Num contraponto a essas perspectivas, Mendonça e Camargo Jr. (2016) afirmam que o que se precisa superar não é um pretense cartesianismo empedernido que estaria a produzir cisões de toda a ordem no mundo ocidental, inclusive na saúde, mas a “visão recebida” de um cartesianismo no qual Descartes não se reconheceria. Fica difícil não identificar em Descartes, segundo os autores, “[...] um pensador próximo do paradigma ampliado da saúde contemporânea, ou melhor, ele pode servir como uma espécie de inspirador desse projeto, ao invés de ser visto como um adversário” (MENDONÇA; CAMARGO JR., 2016, p. 6).

5.2.3 Um interesse discreto na boa forma corporal

Ao que nos parece, pelas entrevistas dos nossos adolescentes, há certo interesse na busca de uma “boa” forma corporal. Mas será que o comportamento dos nossos sujeitos se coaduna com o seu posicionamento verbal? Em outras palavras, o *condicionamento físico*, uma das ênfases de suas definições sobre corpo saudável, evidenciou-se como um valor central em suas expressões corporais? Fazemos esse questionamento porque saúde e tudo o que se deve evitar para não deixar de possuí-

⁸ Moreira, aliás, integra a primeira geração de professores de Educação Física que, a partir dos anos 1980, passam a questionar o biologicismo da área e voltá-la a uma visão mais humana e social (MASSARI, 2014).

la dão ao exercício corporal um protagonismo inédito nos dias atuais, chegando, em alguns casos, aos extremos da obsessão. Ter “boa” forma se converteu num projeto de felicidade. Não importa que às vezes distanciado da sensação de bem-estar subjetivo.

La Taille (2009) diz estar presente, na sociedade atual:

Por um lado, [...] uma normatização, via saúde, do que viria a ser a *felicidade*; por outro, uma associação entre não cuidar incessantemente da saúde e ‘fraqueza’ de caráter, e, decorrentemente, *culpabilização* do doente. (p. 166; grifos do autor).

Ele lembra que as propagandas de alimentos passaram a elogiar mais o caráter supostamente saudável de águas, iogurtes, margarinas, sucos etc., do que a qualidade de seu paladar. A prática esportiva, por sua vez, associa-se cada vez mais à “boa” forma do que ao prazer de correr ou de jogar.

A observação dirigida aos sujeitos de nossa pesquisa indicou, em alguns casos, uma participação com relativo prazer nas atividades. Talvez empenho e dedicação, com níveis variáveis de consciência do benefício das práticas para a saúde e o bem-estar, definissem melhor a maneira como os alunos se entregavam às aulas. Vale reiterar que estes puderam decidir sobre sua participação na modalidade, e isso deve ter garantido um mínimo de satisfação durante a execução. Não obstante a prática do boxe ser complementada com exercícios de aquecimento, resistência e fortalecimento muscular – condicionamentos, em geral, enxergados como “estraga-prazeres” em relação à atividade nuclear das aulas. Os sujeitos B3, A3 e A4 tipificaram o “bom comportamento” ou uma prontidão para corresponder aos objetivos do professor. Não se pode deduzir daí, é evidente, uma preocupação com a saúde. A compenetração e seriedade demonstradas talvez digam mais sobre escrúpulos morais, polidez e, mesmo, servilismo das alunas do que sobre uma aplicação derivada de interesses com a saúde.

Pode ter sido o caso do sujeito A2, que, detentor de um problema alérgico que lhe dificultava a respiração, procurou, ainda assim, uma correspondência moderada. Porém não nos passou despercebida a capacidade aeróbia de A3 e A4, pelo menos foi o que nos sugeriu a respiração pouco alterada nos momentos em que se exigiu bastante dessas alunas – um indício, sem dúvida, de um organismo bem cuidado. A4 esbanjava no semblante sinais de contentamento com as atividades, mesmo as mais árduas, das quais se desincumbia com notável facilidade. Dentre todos os observados, B5 foi a que mais explicitou sua necessidade do condicionamento físico

frente ao que era exigido pelas aulas. *Sedentária*, ela confessa, e com uma estrutura corporal visivelmente acima do peso recomendado, pareceu-nos a mais consciente da importância de se entregar ao máximo às atividades – uma forma, portanto, de *manter o corpo ativo*, embora o seu biotipo representasse para ela um constante desafio. Associe-se a isso o fato de, ao longo da entrevista, ter salientado sua preocupação em *prevenir doenças como colesterol e diabetes por meio das práticas a que se submetia nas aulas de Educação Física*.

La Taille (2009) não desaprovava minimamente as motivações de B5 e de seus amigos. É, antes, a uma espécie de obsessão generalizada com saúde e a uma possível distorção de suas finalidades originais que ele endereça suas críticas:

O *gourmet* se entregou ao nutricionista, o corredor ao médico e o tenista ao fisioterapeuta. Quase tudo acaba sendo pensado em termos de ganhos e perdas orgânicas. O resultado é duplo. Por um lado, instala-se o *medo*: o constante medo de não comer a coisa certa, de não fazer o exercício certo, o constante medo de ficar doente. E, por outro, faz-se uma inquestionável associação entre ser saudável e ser feliz. [...] Antes, a saúde era vista como condição desejável para a “vida boa”; hoje tende a ser vista como necessária, para não dizer suficiente. (LA TAILLE, 2009, p. 167; os grifos são do autor)

O autor lembra que quando há a imposição de um ideal de felicidade, moralizam-se comportamentos a ele relacionados. Assim, quem não zela pela própria saúde acaba sendo visto como “fraco” ou “irresponsável”.

Os descuidados e os desafortunados da saúde são alvos de juízos negativos por parte de seus semelhantes e, decorrentemente, encontram mais dificuldades em garantir imagens positivas de si. (LA TAILLE, 2009, p. 169).

Pudemos observar, na postura do professor, simpatias e antipatias em relação à conduta dos alunos, notadamente porque o rendimento de alguns se mostrava muito abaixo do que seriam capazes, um deles, inclusive, não hesitava em utilizar subterfúgios na tentativa de escamotear a sua medíocre participação. Se não podemos ajuizar que essa conduta dos alunos refletia uma despreocupação em relação à própria saúde, tampouco podemos afirmar que as antipatias do professor se apoiavam numa moralização contra estereótipos de silhuetas ou condutas. Pelo contrário, elas incidiam contra a displicência, o “corpo mole”, qualquer que fosse o sujeito envolvido. Isso não quer dizer que os juízos negativos a que se refere La Taille (2009) não sejam frequentemente dirigidos, inclusive nos espaços escolares, contra obesos, magricelas, fumantes, sedentários, atletas compulsivos etc. Esses juízos podem, inclusive, partir do próprio sujeito e terem como alvo ele mesmo. Nesse sentido, durante as sessões de observação, notamos algo que merece destaque: A2

chega para a aula, mas não está se sentindo bem. O motivo é sua bronquite alérgica. Pede, então, para ser dispensado das atividades e é atendido. A alguma distância, observa os colegas se exercitando, enquanto, com ar de constrangimento, movimenta-se de um lado para o outro com clara inquietação nos gestos e maneiras. Na aula seguinte, um pouco melhor, sugere realizar os exercícios, com a ressalva de fazê-lo no seu ritmo, e tem a complacência do professor. Há um descompasso entre sua produção e a dos demais alunos, porém justificável em razão de seu estado de saúde. Ficamos pensando que talvez fosse preferível o aluno simplesmente se eximir das atividades até se sentir completamente restabelecido, mas sua opção é por tomar parte nelas. As observações gerais às expressões desse sujeito mostram alguém dedicado, com algumas limitações devido à sua compleição corporal, mas preocupado em corresponder ao que lhe é exigido. Refletindo nas considerações de La Taille (2009), ocorreu-nos que talvez ser tachado de “fraco”, “doente” ou “irresponsável” pudesse pesar sobre ele e constrangê-lo a afastar de si essa imagem negativa. Daí, quem sabe, uma tentativa de não se render totalmente à debilidade momentânea para não ser reprovado pelos colegas e pelo professor.

Alguns dos alunos observados estavam “fora de forma”. Isso talvez explique por que boa parte das respostas sobre *um corpo não saudável* enfatizou *o corpo impedido, com mau funcionamento ou limitações – incapaz, portanto, de realizações.* As observações a B1 depararam-nos suas recorrentes afetações de cansaço, seguidas de dores musculares e respiração ofegante. Acompanhamos os queixumes de desconfortos abdominais de A2 após uma série de exercícios de resistência. E nem por isso tais alunos foram alvo de discriminações da parte do professor. Pelo contrário, observamos que sua diversidade corporal era respeitada, como é prova o fato de o professor dar-lhes a alternativa de andarem a passos largos ao redor da quadra quando se sentiam impossibilitados de correr – um meio-termo razoável entre as exigências da corrida e o conforto não recomendável de uma caminhada arrastada, a passos curtos e lentos.

Mesmo intervenções enérgicas dirigidas a B4, uma das quais lhe sinalizando que, tendo garantida a sua indicação de frequência na aula, ficaria a seu critério permanecer ou se retirar, não tiveram como objetivo punir ou perseguir este aluno (diga-se de passagem, um aluno com sobrepeso e reiteradas tentativas de confundir o professor), mas de apelar ao seu comprometimento e seriedade. Ficou nítido para nós que a irritação do docente e as suas reprimendas (por exemplo, quando A2

reincidiu em negligenciar as técnicas ao aplicar os golpes, depois de ter sido duas vezes corrigido) tinham como alvo as atitudes do aluno, e não a sua pessoa ou a sua constituição física. Da mesma forma, se havia alguma preferência, esta recaía sobre os comportamentos. Ouvimos do próprio professor aquilo que já comprováramos com as observações: *sua satisfação com o empenho de alguns alunos.* A3, por exemplo, com quem o professor se exercitou algumas vezes para explicar a outros como realizar a esquiva dos golpes, mostrou-se extremamente comprometida com as aulas e a prática dos exercícios. Não raro, fazia perguntas sobre as melhores técnicas de ataque e defesa, demonstrando um sincero interesse. B5, por outro lado, longe do que se poderia chamar um modelo de condicionamento físico, cativou a atenção do professor justamente por seu esforço, garra e seriedade. Diferentemente de A2, nós a vimos se censurando e se cobrando com veemência por ter errado a execução de um golpe.

5.2.4 Vínculos relacionais e saúde

Um indicativo tácito de saúde, o dos vínculos relacionais significativos, talvez por não ser identificado como um atributo do corpo, não fez parte das respostas dos sujeitos. Barone (2003), numa abordagem psicanalítica, fala de encontros significativos que nos revelam o nosso rosto. Encontros com valor terapêutico, nos quais nos sentimos reconhecidos. Segundo a autora, o valor de tais encontros recua a um encontro primordial fundante, entre a cria humana e o meio humano, que na concepção freudiana funda o desejo, motor e guia de nossa vida daí em diante.

De pura carne, fisiologia, acedemos à condição humana, de ser desejante. E, após o mais tênue desses encontros, somos capazes de reconhecê-lo e procurá-lo ao longo de nossas vidas num movimento incessante de busca. (BARONE, 2003, p. 167)

Herrmann (1992) mostra que, de um ponto de vista psicanalítico, corpo corresponde à interioridade inacessível do sujeito. Trata-se de um “[...] fluxo de determinações que nutre constantemente nossa forma de ser espiritual e que é, em sentido próprio, o inconsciente” (HERRMANN, 1992, p. 80). Esse “corpo interno”, digamos assim, é tributário da história constitutiva do sujeito, numa construção progressiva em que está implicado o seu processo de humanização. Segundo Barone (2003), o que viabiliza o vir a ser do homem, ou o seu rosto, é, sobretudo, um outro,

“[...] capaz de ver ali, onde a princípio não está, um semelhante” (p. 168). Só assim “[...] a cria humana se humaniza” (p. 168).

Essa necessidade de um outro significativo, por meio do qual o homem se faz homem – uma necessidade relacional mais fundamental que hábitos alimentares corretos, prática de exercícios e cuidados sanitários e clínicos para um corpo saudável – nem se entreviu nas respostas de nossos sujeitos. E, no entanto, quando os observamos, não foi difícil reconhecer quão primordiais e diretamente responsáveis pela totalidade do que se chama saúde são esses vínculos. Um, em especial, entre B1 e B2, era bastante eloquente. Uma simples ida ao bebedouro fornecia-lhes motivo para interagirem, apostarem corrida e trocarem muitos contatos corporais. As voltas de aquecimento ao redor da quadra pareciam ganhar um atrativo a mais para estas duas amigas, cúmplices nos sorrisos, nas piscadelas e na comunicação facial quando a verbal estava impedida. Isso ficou flagrante numa dada sessão: estando B1 se exercitando com outra turma, B2 pareceu-nos deslocada, com o semblante descaído e denotando estar entediada. Embora menos intensos, os demais vínculos observados incluíam toques, esbarrões, congraçamentos, brincadeiras, trocas de olhares, confidências e muita interação verbal. Mas havia exceções: B4 tinha poucas amizades entre os alunos de sua turma. B5, por sua vez, conservava uma gravidade no semblante e mantinha certa distância dos colegas. Não agia com agressividade nem era esquiva quando procurada, mas adotava a economia nas palavras, denotava um ar de solitária e evitava o contato físico. Iniciadas, porém, as atividades, parecia colocar nelas toda a sua energia, tamanha a concentração e objetividade empenhadas.

5.2.5 O corpo humilhado: as consequências de uma silhueta “desejável” e não conquistada

Pensamos na hipótese de que uma *pessoa* humilhada provavelmente o seria por motivos diferentes e mais abrangentes do que aqueles referidos a um *corpo* humilhado, o que nos forneceu uma boa razão para escolhermos perguntar pelo *corpo*, e não pela *pessoa* humilhada. Algo semelhante ao que fizemos em 5.2.2 (a propósito de um corpo saudável/doente), escolhemos “corpo humilhado” para testar a hipótese de que o recorte “corpo” confinaria, de certo modo, as respostas, fazendo-as alinharem-se a violações da ordem da materialidade corpórea. Caso nossos sujeitos

alegassem motivos para além dessa realidade, nos dariam, mais que um conceito de humilhação, uma visão de corpo para além do físico, o que muito interessaria a nossa pesquisa.

A segunda boa razão para perguntarmos pelo corpo *humilhado* estava em poder comparar essas respostas com as de uma outra pergunta: “Existe algum tipo de corpo que desperta a sua raiva?” (5.2.7). Ambas, além de nos darem oportunidade de verificar contradições nos posicionamentos dos sujeitos, nos ajudariam a refletir sobre o protagonismo da silhueta na contemporaneidade e os processos que levam à perda da subjetividade e, logo, à diminuição da presença.

Indagados da humilhação dos corpos, todos os nossos sujeitos disseram *sentir tristeza e indignação*. A3, dada uma experiência na própria família, *afirmou ter transformado esses sentimentos numa ação obstinada para ajudar pessoas nessa condição*. B4 *experimentou na própria pele a humilhação*, pois seu sobrepeso já lhe causou muitos dissabores e gozações. B1, no entanto, *disse acreditar numa proporcionalidade entre o sofrimento da humilhação e a importância que a pessoa dá ao fenômeno, e citou como exemplo o caso de uma prima que convive bem com o corpo obeso e “leva numa boa” essa questão*.

Vale registrar que, além de B4, os sujeitos A2, B3 e B5, conforme pudemos comprovar ao observá-los, também apresentavam um corpo com sobrepeso.

Gostaríamos, porém, de colocar em evidência um “sinal” que depreendemos da unanimidade das respostas: a relação entre corpo humilhado e desvios dos padrões corporais culturalmente consagrados. De acordo com Goellner (2010, p. 74-75), cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou não desejáveis:

Os desejáveis são aqueles que estão adequados às representações que cada cultura elege como sendo assim. Na nossa sociedade seriam, por exemplo, os corpos magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens. Já os corpos indesejáveis são inúmeros e, de acordo com o tempo e lugar, multiplicam-se em gordos, feios, andróginos, drogados, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, lentos, gays e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença mas, sobretudo, uma desigualdade.

Mesmo as formulações de nossos sujeitos que mencionam o *bullying* como a forma, por excelência, de *humilhar um corpo*, ou outra que aponta os extremos “*obesidade e anorexia*” como maneiras de a pessoa se agredir, todas elas evidenciam os corpos com alguma dispersão em relação a um padrão. O “sinal” é justamente, e uma vez mais, o protagonismo do que é aparente, visível, identificável. Desprovida desse “capital” simbólico – o valor de possuir um corpo conforme o padrão –, a

pessoa perde o valor e acaba relegada à exclusão e à humilhação. Privada desse “privilégio”, sente-se infeliz. Os corpos, relegados à marginalidade pela diferença, são moldados “[...] de forma que a peça no ‘quebra-cabeça social’ se encaixe perfeitamente, pois se forem diferentes não servirão adequadamente para a rede que constitui a sociedade” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 208).

Estes autores mencionam Le Breton (2006), para quem a ação da imagem expõe o ator ao olhar apreciativo do outro. Mais do que isso, coloca-o na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral, de acordo com o detalhe da vestimenta e a forma do rosto ou do corpo. Os estereótipos recaem “[...] sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento a determinado grupo social”. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 208). Como consequência,

O corpo torna-se [...] um acessório, um objeto imperfeito, um rascunho a ser corrigido. Trata-se de usar a tecnologia para de fato mudar o corpo, pois o corpo exaltado não é o mesmo que vivemos, mas um retificado e redefinido para atender padrões sociais estabelecidos como ideais. (p. 208).

Esta é, segundo os autores, a nova dualidade do corpo, que, colocado como o caminho propício para fabricar uma presença à altura da vontade do domínio dos seus atores,

[...] faz da anatomia não mais um destino, mas um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, redefinir e submeter ao *design* do momento. O corpo não é mais apenas [...] a encarnação irreduzível do sujeito, mas uma construção, [...] um objeto transitório e manipulável suscetível a muitos emparelhamentos. (GONÇALVES E AZEVEDO, 2007, p. 208).

La Taille (2006) menciona o psicanalista Alfred Adler, para quem a “expansão de si” (a necessidade de autoafirmação) é uma motivação humana fundamental. Quando agem, segundo La Taille (2006), as pessoas o fazem movidas pela necessidade de serem vistas ou de se verem como pessoas de valor e, para isso, colocam em circulação valores que elegeram para obterem sucesso nessa “expansão de si”. Alguns desses valores podem ser imorais: há pessoas que se sentem valorizadas quando provocam medo nas demais ou quando são vistas levando algum tipo de vantagem. Outros valores podem ser indiferentes à moral: algumas pessoas se autoafirmam sendo bonitas, inteligentes, atrizes, jogadores de futebol etc. Outras o fazem, por sua vez, inspiradas por preocupações centrais ligadas à moral e à ética: honestidade, generosidade, justiça, honra. Em caso de conflitos de valores, segundo La Taille (2006), prevalecerão aqueles que são nucleares no conjunto das

representações de si das pessoas, justamente os que elas experimentam com força e, por esse motivo, acabam prevalecendo sobre outros valores que se lhe opõem.

Disso tudo decorre que, se valores ligados à aparência corporal têm ocupado uma preocupação central nas identidades das pessoas e, conseqüentemente, vêm relegando à periferia dessas mesmas identidades os valores éticos, então os desejos e a forma de se comportar estarão mais propensos aos interesses da silhueta. Isso talvez explique, em parte, por que não tivemos alusão a humilhações decorrentes de alguém, por exemplo, não ter se comportado com honestidade. Ou de alguém ter sido flagrado colando numa prova, ou, quem sabe, de não ter agido com generosidade, mesmo que nenhuma regra social o obrigasse a tal. Tudo o que obtivemos foram menções a pessoas penalizadas por estarem acima ou abaixo do peso, repercutindo a afirmação de Gonçalves e Azevedo (2007, p. 208) de que “Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento a determinado grupo social.” Mudando-se os valores, muda também o que causa humilhação nas pessoas.

É verdade que haveria uma possibilidade de obtermos outros tipos de respostas se, em vez de perguntarmos pelo corpo humilhado, tivéssemos perguntado pela pessoa humilhada. Mas isso só vem a confirmar o que estamos discutindo: há uma cisão entre corpo e pessoa. E, sob muitos aspectos, alguns temas, em razão da valorização do corpo na atualidade, acabam concebidos a partir de suas demandas.

Outro aspecto a considerar: se todos os nossos sujeitos lançam mão de conformações corporais para pensarem a humilhação dos corpos, e citam com destaque o *bullying*, fenômeno recorrente no espaço escolar, é porque as coisas que dizem respeito a esse estrato elementar do corpo – a silhueta – vêm se sobressaindo nesse ambiente e ocupam um lugar supervalorizado na realidade cotidiana das pessoas.

Entre os alunos observados, e também na turma maior que eles integravam, não havia sujeitos de corpo que a contemporaneidade convencionada considerava escultural, nem tampouco obcecados com a aparência. Também não registramos conversas típicas de uma “cultura da vaidade” (LA TAILLE, 2009) a respeito de músculos, medidas, conformações corporais, marcas dos “vencedores”, entre outras. Ademais, os objetivos pretendidos para as aulas exigiam seriedade e concentração, sobrando pouco espaço para assuntos paralelos e brincadeiras.

O professor, por sua vez, não estigmatizava silhuetas e estereótipos corporais. Quando era preciso fazer alguma reprimenda ou exigir a postura e a intensidade desejadas, sua intervenção, além de abordar critérios de segurança (a necessidade das bandagens, por exemplo), atingia a displicência corporal, a falta de seriedade, dedicação e concentração, não algum aspecto do caráter ou da aparência corporal dos sujeitos. Embora algumas intervenções individuais fossem realizadas publicamente, não se poderia dizer que tinham o potencial de causarem algum tipo de humilhação. Na pior das hipóteses, talvez, um ligeiro constrangimento. Notou-se bom senso na postura do professor, e esse fator pareceu atenuar a austeridade de alguns momentos. Quando exigia o máximo dos alunos, respeitava-lhes os limites. Se cobrava o apuro das técnicas, oferecia-se como exemplo para demonstrar como fazer.

5.2.6 O “politicamente correto” em suspeição

Nossos sujeitos se posicionam com alguma veemência contra os preconceitos e discriminações que algumas pessoas sofrem em razão de seu corpo destoar de padrões consagrados. Resta saber, no entanto, se esse posicionamento verbal é também uma convicção que se desdobra nos comportamentos. Atualmente, fala-se muito em respeitar a diversidade, o que inclui a diversidade de conformações corporais. Junto à importância de se respeitarem as diferenças, cresce um controle dos discursos, daí a predominância do “politicamente correto” na forma de se pronunciar.

B2 está entre os sujeitos que, tendo compreendido humilhação corporal como as consequências resultantes da dispersão entre o corpo real e o ideal-padrão, colocou-se terminantemente contra todo o tipo de discriminação. Contudo, nós a observamos com sua melhor amiga (B1), cujo posicionamento nesta questão emparelha-se com o de B2, numa postura de zombaria em relação a B4. Isso se deu quando B2 formava dupla com B4 para a prática do boxe e ria do jeito desengonçado como este último tentava desferir os golpes. B2 fugia do oponente e ao mesmo tempo se divertia com a situação. B1 se contagiou com as zombarias da amiga e juntou-se a ela para rir de B4. O professor percebeu a situação e colocou B1 para lutar com B4, mas isso em nada alterou a situação de comicidade que se estabeleceu. Seria isso mera brincadeira de colegiais? Ao nosso ver, a aparente aceitação de B4 tinha

conotação mais de uma defesa para lidar com a situação e, quem sabe, para esconder de si mesmo a vergonha do próprio corpo. O teor da zombaria era claramente depreciativo, logo humilhante.

Em situações como esta, tem-se a oportunidade de confrontar a opinião dos sujeitos com sua maneira efetiva de se conduzir e esclarecer se uma fala “politicamente correta” quanto à diversidade reflete uma verdadeira conscientização ou apenas mera repetição do que é correto e esperado que se diga.

5.2.7 O corpo que desperta raiva: a ditadura da silhueta invejável

Nossa próxima pergunta era esta: “Existe algum tipo de corpo que desperta a sua raiva?” Quatro entrevistados (3 do sexo feminino, 1 do sexo masculino) indicaram *o corpo padrão, escultural, modelado em academias e disciplinado com a alimentação como o que lhes desperta a raiva*. Não se procurou investigar a fundo a justificativa dos sujeitos, mas algum despeito parece compor suas razões, não obstante o tom de brincadeira e uma e outra ressalvas de que a raiva que sentem é inofensiva. Pode ser o caso de B4, consideravelmente acima do peso e com visíveis dificuldades para as atividades físicas, pois, em sua entrevista, este sujeito aludiu às *gozações* de que já foi vítima em *razão do sobrepeso*.

Esses dados têm sua dose de paradoxalidade, pois os quatro estudantes disseram *sentir tristeza quando veem um corpo humilhado* (eles estão pensando em humilhações por questões de aparência corporal). Era de esperar que sua raiva fosse de outra natureza, como a de A1 e A4, dirigida contra a motivação dos corpos que se autoagridem a pretexto de se conformarem a um padrão, bem como à mídia que, ao multiplicar os modelos de condutas corporais, estimula esse tipo de violência. Ou que se alinhassem ao posicionamento de B5, o sujeito que não se pouparia caso descuidasse da própria saúde. Mas não é isso o que verificamos. Sua raiva é algo como a frustração de olhar para um ideal corporal e se constatar aquém.

A questão, porém, parece esconder outras nuances. Pensemos um pouco a respeito. La Taille (2009) apresenta alguns “sinais” de que a cultura contemporânea é também, em boa medida, uma “cultura da vaidade”: “O corpo, suas vestimentas, os objetos de consumo, o se mostrar, o falar de si, o se dar em espetáculo, o apego às aparências [...]” (LA TAILLE, 2009, p. 181-182). Segundo esse autor, um dos traços da vaidade é a necessidade de procurar influenciar o juízo alheio. Para o vaidoso, a

admiração alheia se torna um fim em si mesmo. Com o objetivo de viver uma vida imaginária no pensamento dos outros, o vaidoso se esforça em parecer. Pessoas a quem ele pretende impressionar, despertar sua admiração, não necessariamente seu respeito. A invisibilidade é seu maior martírio.

Costa (2004), ao falar em “moral do espetáculo” para se referir à sociedade atual, menciona que um de seus principais slogans é “apareça ou pereça”. A espetacularização das telas incita as pessoas a darem um show de si mesmas, do contrário ficam na penumbra, caem no esquecimento. As postagens nas redes, mesmo de acontecimentos triviais, são o caminho mais curto, e para muitos o único possível, para se chegar a alguma espécie de notoriedade. Junte-se a isso o consumo, notadamente de bens e roupas, outra maneira de se destacar, dotando-se de sinais para chamar a atenção alheia.

Nessa esteira, cuidar do corpo, algo financeiramente mais viável, é o modo acessível para se parecer com pessoas de prestígio e sucesso, de estar no mesmo nível dos “vencedores”. Costa (2004, p. 166) escreve:

Possuir um corpo como o dos bem-sucedidos é a maneira que a maioria encontrou de aceder imaginariamente a uma condição social da qual está definitivamente excluída, salvo raríssimas exceções.

Le Breton (2006) evidencia o protagonismo do corpo na contemporaneidade quando propõe que ele é a descrição da pessoa que se deduz da feição do rosto ou das formas do seu corpo. Daí um culto desenfreado ao corpo e à beleza, em alguns casos com riscos reais à saúde, como atestam muitas cirurgias plásticas e sessões de lipoaspiração malsucedidas. Além disso, não podemos nos esquecer das famigeradas bulimia, anorexia e as compulsões por próteses. O incontido sentimento de insatisfação em relação ao corpo faz o indivíduo ir atrás de estratégias tecnológicas para modificá-lo sem cessar, e assim se conformar às exigências particulares e sociais. O que importa “[...] é atender a ‘necessidade’ do momento, no qual a vontade de modificar os olhares sobre si minimiza os medos, principalmente o de morte” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 210). Tudo isso, segundo Costa (2004), uma tentativa de tomar posse do “corpo-espetáculo”. A explicação, o autor mesmo nos fornece: “[...] hoje somos o que aparentamos ser, pois a identidade pessoal e o semblante corporal tendem a ser uma só e mesma coisa” (COSTA, 2004, p. 198). Há, nesse caso, uma unidade entre corpo e espírito, porém provocada pela

capitulação do indivíduo às “razões” de um corpo idealizado como um estereótipo invejável pela indústria cultural.

Esse cenário talvez lance alguma luz sobre os dados de nossa pesquisa. Ter um corpo padrão – o “corpo-espetáculo” – é não somente uma aspiração, mas um valor que mobiliza motivações, movimenta projetos pessoais, incentiva dietas e assombra muitos imaginários de adolescentes pelo mundo afora. Não importa que o “preço” do corpo perfeito roube não apenas os quilos de algumas pessoas, mas também sua saúde e sanidade mental. Para Le Breton (2002), antes de operar no físico, a transformação estética opera no imaginário das pessoas. Gonçalves e Azevedo (2007, p. 210) acrescentam que a cirurgia estética é

[...] um exemplo impressionante de consideração social do corpo como artefato da presença e vetor de uma identidade ostentada. É um corpo que passa a ser fabricado e incorpora-se como valor [...].

Quem não se enquadra fica estigmatizado e à margem da sociedade.

5.2.8 Entre o “corpo-espetáculo” e o corpo possível

Ao longo das observações, não detectamos entre os sujeitos indícios de obsessão com o corpo perfeito. Para sermos mais precisos, embora ficasse evidente a satisfação de alguns por tomarem parte nas atividades desenvolvidas (o que era, de alguma maneira, previsível, afinal foram eles que escolheram realizá-las), não nos deparamos com a obstinação que se encontra, em geral, nas academias de ginástica e musculação. Aliás, a maior conscientização da necessidade das práticas observadas vinha de B5, alguém com sobrepeso, sendo sua motivação apoiada em critérios de saúde, não em melhorar a aparência. A jovialidade dos sujeitos pode explicar muita coisa, pois as preocupações com a conformação corporal, embora presentes, ainda não se tornaram “o ar que respiram”. Junto a isso, embora a onipresença do discurso *fitness* se ofereça como uma ditadura para a mente e as idealizações do corpo perfeito, a realidade causa muitas dispersões em relação a esses ideais: há, ainda, uma insubmissão dos corpos, que, por questões variadas que não nos cabe analisar aqui, transgridem com frequência os cânones da saúde e do corpo perfeito.

Assim, os corpos possíveis, irremediavelmente em conflito e sob uma culpa às vezes esmagadora, coexistem com o ideal que a indústria cultural põe em circulação. O desejo, portanto, de se conformar ao padrão subsiste e, com ele, um sem-número

de tentativas frustrantes. O discurso e as aspirações povoam os imaginários, enquanto uma legião de corpos reais, de diferentes silhuetas, pesos e tamanhos, parece realçar, pelo contraste, aqueles que a cultura alçou ao Olimpo das formas físicas.

A propósito das mudanças pelas quais as realidades corporais vêm passando em razão das transformações tecnológicas e dos meios de comunicação, Roble e Daolio (2006) mencionam que o “novo corpo” prescinde do concreto, o que se explica “[...] pela substituição da atitude objetiva (exercícios físicos, nutrição específica etc.) pela vivência do imaginário que envolve a estética corporal” (p. 222). E como o corpo prescinde do concreto, não faria mais sentido, segundo os autores, falar em um modelo de corpo, afinal a virtualidade lhe permite ser todos os modelos. Menos dependente de seu corpo genético, pode imaginar ser muitos corpos ao longo da vida. Nessa nova realidade, o *ter* cresce de importância e define o *ser*:

[...] ter uma bicicleta ou esteira ergométrica, ter várias roupas de ginástica, comprar os *kits* de emagrecimento ou os aparelhos domésticos de ginástica “global”, de certa forma já garantem o ingresso no universo do cuidado do corpo e experienciar este universo é, por assim dizer, uma realidade não-corpórea do próprio corpo supermoderno. (ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 222-223)

Como não havia entre os sujeitos observados, e também em suas turmas, ninguém incensado ao Olimpo das medidas corporais invejáveis, perguntamo-nos se aqueles que habitavam o outro extremo, os “fora de forma”, suscitavam algum tipo de aversão nos colegas. Lembramos que a “raiva”, mencionada por alguns entrevistados, eram situações em que a pessoa se autoviolenta, seja com excesso ou escassez de alimentação. B4 e B5, dois dos sujeitos com sobrepeso, mantinham certo isolamento dos demais, algo acentuado no primeiro. Analisando as expressões corporais de ambos, observamos que B5, apesar de sua reserva, gozava da estima dos colegas. Já em relação a B4, alvo, inclusive, de zombarias, como detalhamos anteriormente, parecia haver uma reciprocidade no distanciamento. Ao nosso ver, isso se dava porque B4 agia com astúcia para enganar o professor, o que não passava despercebido aos colegas. Diferentemente de B5, que tentava compensar seu menor rendimento com uma aplicação no limite de suas possibilidades, B4 optava pela lei do menor esforço. O ajuizamento dos colegas, nesse caso, teria muito mais a ver com questões morais do que de estereótipo corporal. Isso nos faz supor que, se havia alguma raiva, esta não era despertada pelo corpo “fora de forma” de B4, mas por sua malandragem.

Refletindo sobre esses dados, fizemos a seguinte reflexão: se perguntássemos que tipo de “pessoa”, e não que tipo de “corpo”, provoca a raiva dos sujeitos, talvez as respostas fossem: a pessoa inteligente e que se sobressai em relação aos demais, a que fala bem e magnetiza a atenção dos outros, a que se porta com soberba etc. Teríamos, nesse caso, alusões a traços de personalidade, a características do psiquismo dos sujeitos – um outro referendo para a manutenção da dicotomia corpo/pessoa, que entendemos como um “sinal” geral que emerge deste nosso estudo. Em outras palavras, o corpo, compreendido como um *departamento ou um acessório do indivíduo*, tem suas maneiras de despertar a animosidade alheia; e, da mesma forma, a pessoa, entendida como uma essência para além da realidade corpórea, portanto um outro departamento do indivíduo, despertaria sentimentos negativos com elementos diferentes daqueles referidos ao corpo. Mas, dado o valor social que o corpo tem na atualidade, é possível que a inteligência, por exemplo, não seja tão valorizada quanto um corpo “perfeito”.

É preciso destacar, a esta altura, outro paradoxo: ao mesmo tempo em que o corpo ocupa o centro dos holofotes sociais, a ponto de alguns autores aludirem a uma verdadeira “corpolaria” (COSTA, 2004), sua importância dentro dos muros escolares é subvalorizada, às vezes até inexistente. Em matéria de educação, exceto nas aulas de Educação Física, o intelecto continua a receber quase toda a atenção. E, dessa forma, a escola segue contribuindo para a dicotomia a que temos nos referido.

5.2.9 O corpo dentro e fora da escola: posturas distintas à espera de conciliação

Tivemos uma unanimidade na direção das respostas à pergunta sobre a forma de o corpo se expressar dentro e fora da escola: *todos os entrevistados e, segundo eles, também seus colegas comportam-se de maneiras distintas num e noutro ambiente*. De posse desse dado “bruto”, sem que nos lançássemos, inicialmente, a um exame das justificativas que o acompanham, foi inevitável nos remetermos à alusão de Freire e Scaglia (2003) à existência de um muro simbólico que separa o que se faz dentro e fora da escola. Embora o contexto dessa afirmação diga respeito às experiências lúdicas, temos aqui uma oportunidade para pensarmos com os autores que a ruptura de tal muro é uma tarefa titânica. Essa separação, aliás, entre outros aspectos, é o que fez Piaget (1988) acreditar que o direito à educação em

muitos casos se reduz apenas ao direito de o indivíduo frequentar escolas. Trata-se, na verdade, de um pseudodireito, quando, do lado de dentro, o que se tem é uma educação divorciada da realidade, logo não significativa para o sujeito, e não orientada para o “pleno desenvolvimento da personalidade” (PIAGET, 1988, p. 53).

O movimento corporal, seja para a criança, seja para o adolescente, significa muito mais do que apenas mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. Trata-se de uma forma de comunicação fundamental, que, tolhida, compromete seriamente a expressão plena do sujeito. Ao privilegiar o intelecto, a escola, acaba, muitas vezes, silenciando, modelando e padronizando o corpo, embotando, assim, a expressividade dos alunos. Gonçalves e Azevedo (2007, p. 212) afirmam que as práticas escolares, em sua dinâmica com o corpo,

[...] tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo.

Subsiste, portanto, no processo educacional, não somente um dualismo mente e corpo, mas uma prevalência da primeira sobre o segundo. É o que afirma Freire (1991, p. 35):

Nosso dualismo peca pela raiz. Procurar compreender corpo separado de mente tem sido, na verdade, uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma ou do espírito. Um reducionismo, típico de nossa tradição intelectual. Um fruto do desejo de que o corpo seja inferior. E já que quisemos tanto que o corpo fosse inferior, ele foi. Esquecemo-nos do que somos, da nossa lucidez, tentando sempre nos dizer que estamos iludidos. Às vezes o corpo até pede desculpas por ter sido tão atraído por sua capacidade de produzir as fantasias, as ilusões, os sonhos, a arte, a teoria. O corpo pede desculpas por ter inventado a mente, por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito.

Alves (2011) fala de uma sabedoria arisca às redes da ciência. Uma sabedoria que mora no corpo, que brota de dentro – um saber sem palavras do corpo sobre seu próprio destino, já presente no bebê que suga o seio materno. No entanto, este autor lamenta, “[...] foram tantos os saberes que se acumularam sobre ele, o corpo; tantas as demãos de tinta com que o pintaram! Era inevitável que os saberes sepultassem a sabedoria” (p. 74). Com alguma poesia, o autor adverte que a sabedoria dorme, inconsciente, como na estória da Bela Adormecida, esperando que um beijo de amor a faça despertar. A questão é saber o quanto desse “sono” dos corpos tem sido provocado pelas práticas escolares, o quanto aquilo que se experimenta do lado de dentro dos muros tem contribuído para embotar a expressividade, para controlar e adestrar corpos.

Han (2015) argumenta que a sociedade disciplinar de Foucault não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, temos a sociedade do desempenho. Conseqüentemente, para o autor, seus habitantes não são mais os “sujeitos da obediência”, mas os sujeitos do desempenho e da produção. Dessa forma, “[...] aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos” (HAN, 2015, p. 23-24). O conceito da “sociedade de controle”, no entender de Han (2015), não daria mais conta de explicar a mudança.

Corroborando os argumentos filosóficos de Han, Marcolan Júnior (2005, p. 100), numa pesquisa em que procura compreender o corpo na sociedade do consumo, vê se delinear, a partir da fala de seus sujeitos, um corpo “[...] à mercê do produtivismo e da concorrência, um corpo mutante na busca de se adequar à externa velocidade das exigências atuais.”

Para Brum (2016), inspirada em Han (2015), a sociedade do desempenho criou uma pós-submissão, em que um mesmo corpo abriga o senhor e o escravo. Na sociedade contemporânea, o expediente nunca mais acaba, espaços de trabalho, lazer e moradia se confundem.

Estamos sempre, de algum modo, trabalhando, fazendo networking, debatendo (ou brigando), intervindo, tentando não perder nada, principalmente a notícia ordinária. Consumimo-nos animadamente, ao ritmo de emoticons. E, assim, perdemos só a alma. [...] Estamos exaustos e correndo. [...] E a má notícia é que continuaremos exaustos e correndo, porque exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. (BRUM, 2016, s/p)

A sociedade do trabalho e do desempenho não são sociedades livres, afirma Han (2015, p. 47):

Elas geram novas coerções. [...] Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio.

Um dos reflexos imediatos dessa época da aceleração, segundo Brum (2016), é que o corpo não aguenta.

O corpo então virou um atrapalho, um apêndice incômodo, um não-dá-conta que adoece, fica ansioso, deprime, entra em pânico. E assim dopamos esse corpo falho que se contorce ao ser submetido a uma velocidade não humana. Viramos exaustos-e-correndo-e-dopados. Porque só dopados para continuar exaustos-e-correndo. Pelo menos até conseguirmos nos livrar desse corpo que se tornou uma barreira. O problema é que o corpo não é um outro, o corpo é o que chamamos de eu. O corpo não é limite, mas a própria condição. O corpo é. (BRUM, 2016, s/p)

Para Camargo (2012), cujo pensamento se inclina à perspectiva foucaultiana, a escola cumpre um papel-chave no interior das relações sociais, à medida que articula a disciplina do corpo e a disciplina do saber, pilares imprescindíveis da construção do que se convencionou chamar de sujeito moderno. Na mesma direção, Gonçalves e Azevedo (2007) afirmam que esse poder de que fala Foucault segue vivo e atuante na realidade escolar:

Vemos corpos disciplinados rigidamente por professores que, independente de sua área de estudo, primam por comportamentos mecânicos e homogêneos dentro de um padrão alienante em que a quietude é vista como condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz e dessa forma conduzem seus alunos a uma vida social submissa e com valores preestabelecidos como adequados. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212-213)

Segundo os autores, trata-se de uma aprendizagem sem corpo, seja porque os alunos não podem se movimentar em suas carteiras enfileiradas, seja porque conteúdos e métodos de ensino o inserem num mundo diferente daquele em que vive, seja, ainda, porque o conhecimento é fragmentado, abstrato e pouco significativo para o aluno.

Passemos às justificativas e às observações dos nossos sujeitos. Deixemos que elas nos deem indícios da existência ou não dos referidos muros, da existência ou não da disciplina dos corpos.

5.2.10 Uma libertação corporal ainda por se completar

Reitere-se que todos os nossos entrevistados *afirmaram que o comportamento sofre alterações quando os corpos cruzam os portões de entrada*. Dois sujeitos (B3 e B4), no entanto, asseguraram *que há alguns alunos que conseguem se portar da mesma maneira nos dois ambientes*. Logicamente que, com isso, quiseram dar a entender que a expansividade (e não a timidez) de fora é a mesma que se verifica no lado de dentro. Fazemos questão de salientar o que parece óbvio porque uma das entrevistadas (A4) disse *se comportar de maneira idêntica nos dois ambientes, com a diferença que, nesse caso, é a timidez de fora que ela carrega para dentro* – um jeito de ser que muito provavelmente não encontrará obstáculos.

Quatro entrevistados atribuíram *a características de personalidade (em especial, a timidez) a razão de deixarem do lado de fora a naturalidade dos gestos, palavras e maneiras*. Se juntarmos a estes os três sujeitos que explicaram sua retração e comedimento no ambiente escolar pelo fato *de lhes faltarem amigos de um*

círculo mais íntimo, na presença dos quais se sentiriam mais à vontade, temos uma predominância de justificativas que nos distanciam da sociedade foucaultiana do controle, da disciplina e do cerceamento. Apenas dois sujeitos (B2 e B4) se referiram de maneira direta a uma *rigidez disciplinar e de regras da parte de alguns docentes*. B2, por exemplo, *responsabilizou o distanciamento que alguns professores impõem no convívio com os alunos (Professor é professor, e aluno é aluno, ela disse)*. A4 mencionou uma instituição anterior, em que *não se podia fazer nada*. E teceu uma pesada crítica à *contradição entre esta postura regulatória dos corpos e a expectativa de que os mesmos venham a se expressar com desenvoltura em aulas de Educação Física*.

Precisamos nos deter um pouco neste ponto e tentar estabelecer uma distinção entre a intensidade exigida por um professor e a rigidez disciplinar com uma conotação negativa de cerceamento dos corpos. Uma fala esteve bastante presente nas orientações que o professor dos alunos observados dirigia à turma: a importância de se conduzirem com seriedade ao longo do aprendizado do boxe. Em suas palavras, os aprendizes não estavam ali para *“passar o tempo”*. Sua dinâmica claramente objetivava um ambiente de concentração e aplicação. A prática da luta exigia condicionamento físico, o que justifica a aplicação dos exercícios de aquecimento, alongamento e resistência. Mas não era só isso: as técnicas de golpear e se defender não abriam espaço para brincadeiras, pois esse tipo de distração desviaria o foco dos alunos e poderia pôr em risco a sua integridade física em razão de alguma contusão. Essas circunstâncias revestiam os treinamentos de um ar de austeridade, importante para os resultados pretendidos. Não se pode confundir, nesse caso, austeridade com cerceamento dos corpos. Havia um combinado anterior, e os alunos estavam bem cientes do que os aguardava. Por esse motivo, atitudes de displicência eram combatidas com admoestações gerais e particulares. B4 foi, sem comparação, o aluno mais advertido e cobrado em razão do já aludido “corpo mole”. Essa austeridade incluía verificar constantemente se os alunos portavam as bandagens, um item importante de segurança para a prática da luta.

Para além das intenções legítimas de favorecer esse clima de austeridade, percebemos, no entanto, certo controle do professor. Isso se dava, principalmente, por centralizar em si a autorização para os alunos irem ao bebedouro (o que incluía recusar se o momento não era, a seu ver, o apropriado). Mas também ocorria quando alardeava ameaças de impedir a participação nas atividades se os alunos voltassem a

negligenciar o uso das bandagens ou nas tentativas de coibir conversas em momentos de aquecimento e realização dos exercícios de resistência. Sua intervenção enérgica reclamava a concentração exigida para as atividades. Havia, evidentemente, uma reconhecida postura de autoridade, que não chegava a resvalar para o autoritarismo. Mesmo assim, era suficiente para garantir, na maioria, a aplicação e a concentração desejadas. Muitas vezes, durante as observações, ficamos com a impressão de que os alunos que compareciam às aulas de Educação Física não se distinguiam, em seu comportamento, daqueles que estão alinhados em fileiras e silenciosos numa sala de aula convencional. Observou-se, também, que, mais reverentes à autoridade do que seria desejável, de uma maneira geral os alunos guardavam certa inércia se uma voz de comando do professor não lhes apontava que direção seguir, que procedimento adotar, que próximo passo colocar em ação. Diante desse quadro, ocorreu-nos a seguinte reflexão: a batalha que se trava entre a autonomia pessoal e o submetimento dos corpos, mesmo nos casos em que estes já tenham sido há muito alforriados, é uma realidade viva no ambiente escolar. A mesma realidade que nossa pesquisa revelou já fora objeto das reflexões de GONÇALVES (1997, p. 36):

Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física não fogem às características gerais das outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são predeterminados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Essas, em geral, são guiadas por um plano, elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola.

Almeida (2003) comenta que se os movimentos não têm sentido para os educandos, se são mecânicos e repetitivos, não só cooperam para uma visão reducionista do corpo que pensa o corpo como uma substância não pensante, logo inferiorizada, como também não favorecem o desenvolvimento da criatividade desse ser humano.

Assis e Oliveira (2003) afirmam que os desafios contemporâneos da educação exigem que os educadores deixem seus lugares previsíveis e inquestionáveis. Numa realidade de “fronteiras móveis”, a educação atual recomenda “[...] um professor com certas características de personalidade diferentes daquelas que eram necessárias em

uma educação não problematizadora” (p. 241). Nessa nova realidade, o professor deixa, segundo as autoras, a sua armadura de regras e “descobre o rosto”. Dele se espera que seja convicto sem ser rígido, que confronte sem ofender e que seja cordial sem se deixar manipular. Uma nova ordem social demanda “[...] personalidades mais maduras e mais saudáveis, para que possamos também formar personalidades mais maduras e saudáveis” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003, p. 243).

As observações não desmentem os dados colhidos nas entrevistas: sim, o ambiente escolar continua a demandar uma postura diferente dos alunos. As observações dos corpos nas aulas de boxe favorecem essa interpretação. O aluno não está equivocado ao dizer que, “dentro”, tanto ele quanto seus pares não se comportam da mesma forma como o fazem do lado de fora dos muros. Talvez o exemplo mais contundente do que estamos enfatizando veio do sujeito B2. Nós a observamos torcendo pelo time de futsal de sua unidade numa competição interna do Colégio. O espaço é o mesmo das aulas de boxe, a quadra poliesportiva, porém o que se vê é uma adolescente frenética, traduzindo o transbordamento de suas emoções com gritos, vaias, palavras de incentivo, assovios, palmas e muita agitação, um quadro bem semelhante ao que Zé Cabala, personagem de um livro de José Roberto Torero (em MACEDO, 2006), descreve quando pensa no impacto provocado por uma partida de futebol: “[...] os sentimentos ficam aflorados e nós demonstramos todo nosso sofrimento, nossa dor e também nossa alegria, nosso sorriso, mas o jogo acabou e agora, torcedor?” (p. 84)⁹. B2 ora agarra o alambrado, ora se abraça a uma colega, ora ajeita os cabelos, num misto de tensão e alegria incontidos. Naturalmente extrovertida e inquieta, como pudemos verificar em meio às aulas de boxe, ela parece se sentir num ambiente em que estando ausentes as amarras de um comportamento protocolar, afrouxadas as rédeas da premeditação de gestos, falas e posturas, sente-se livre para deixar seu corpo falar. E ele é eloquente. “Nem parece a B2”, pensamos. Não ao menos a B2 das aulas de Educação Física.

5.2.11 Em que se vislumbra uma realidade promissora

Sim, há algum controle, bem como regras escrituradas e tácitas que ainda continuam a submeter em alguma medida os corpos. Isso, no entanto, nem de longe

⁹ O livro de José Roberto Torero, mencionado por Macedo (2006), é “Zé Cabala e outros filósofos do futebol”, publicado em 2004 pela Editora Objetiva.

significa que as coisas continuam como há 30, 40 ou 50 anos. E se a concepção positiva dos alunos em relação à escola, no que diz respeito à liberdade, destaca as aulas de Educação Física, isso não é fortuito: A4 aponta, em particular, *o projeto das aulas de Educação Física como um espaço singular para que os alunos se expressem com liberdade*. Corrobora esse dado a afirmação de B3: *sua natural timidez, motivo de alguns obstáculos nesta escola, é amenizada no ambiente que encontrou nas aulas de Educação Física*. Mesmo sugerindo alguma contenção, o ambiente da Educação Física ainda parece ser aquele em que os alunos menos se distanciam do que julgam ser quando estão na presença de pessoas do seu rol de intimidades. Ademais, as observações das interações dos participantes com o professor mostraram um professor acessível, aberto ao diálogo. O fato de sua conduta primar pela seriedade, não significava distanciamento. B1, A3 e B5 eram observadas frequentemente lhe dirigindo a palavra, solicitando orientação, informando-se das técnicas. Todos os sujeitos femininos observados, sem exceção, pareciam sentir-se à vontade durante as aulas, não obstante as reiteradas recomendações para não perderem a concentração e a despeito de três delas (A3, A4 e B3) revelarem alguma timidez no seu jeito de se comportar. A alegria e a expansividade nos gestos, comunicação e interações de B1 e B2, entre si e com os demais colegas, podem tanto dizer dos traços de personalidade de ambas quanto do fato de experimentarem relativa liberdade no ambiente das aulas. O professor também demonstrava sensibilidade para com necessidades que julgava pertinentes: A2, com problemas respiratórios, foi poupado das atividades e depois acompanhado no seu restabelecimento; B1, certa ocasião, pediu autorização para permanecer no local, porém dedicando-se aos estudos de uma outra disciplina, e foi atendida. Se a condição atlética dos alunos lhes era um empecilho para correr ao redor da quadra (como ocorria com A2, B4 e B5), o professor concedia que andassem a passos largos. Não queria vê-los parados, mas também não lhes impunha o que não conseguiriam cumprir. Acrescente-se que a seriedade do professor, presente tanto na maneira de se conduzir quanto nas exortações dirigidas aos alunos, conquistava-lhe o respeito destes últimos.

Descontadas, portanto, as restrições típicas de um ambiente como o escolar e outras específicas da unidade observada, tem-se que as falas dos alunos na entrevista, com uma *pequena incidência de queixas contra um ambiente disciplinar*, somam-se às observações de suas expressões corporais para nos revelar que escola

e educadores envolvidos parecem apresentar uma postura bem mais conciliada com os novos tempos – tempos em que se assiste ao esgotamento da “[...] glorificação enfática da obrigação moral rigorista” (LIPOVETSKY, 1994, p. 55). Para o autor, a fase austera das sociedades modernas chegou ao fim, dando lugar a uma ética, a um só tempo, livre do moralismo e do antimoralismo, o que não significa estarmos na época do “tudo é permitido”. A4, aliás, afirma *que os limites que experimenta na escola dependem mais da regulação que impõe a si mesma – da autorregulação, portanto – do que de preceitos externos*. Estes últimos, embora presentes, não tolhem em essência a liberdade de expressão dos estudantes, o que faz da escola atual, no dizer da aluna, *“muito liberal, aberta e bem parecida com o mundo lá fora”*.

Na verdade, parece haver uma justa medida, no sentido do diagnóstico contemporâneo de Lipovetsky (1994), tendo em conta as circunstâncias históricas, técnicas e sociais. Ou seja,

Para além da erosão de um número considerável de referenciais, as nossas sociedades [e as escolas incluídas, embora nem todas] reafirmam um núcleo estável de valores partilhados. (BRONZATTO, 2010, p.19)

Essa ética da prudência e da responsabilidade parece se refletir na seguinte justificativa de três dos sujeitos entrevistados: *diferentes ambientes requerem diferentes comportamentos*. Assim como diferentes contextos comunicativos recomendam diferentes variedades linguísticas, o mesmo se dá com a forma de o corpo se expressar. Não se trata, nesse caso, de cerceamento ou controle, mas de se considerar, conforme afirma B5, *que diferentes lugares sociais solicitam diferentes máscaras sociais*. B1, de forma muito sincera, chega a dizer *que não é possível ser autêntico em todos os lugares*.

Esses dados, ao nosso ver, são promissores porque, em alguma medida, indicam que a escola, “[...] espaço por excelência das relações” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 42), mostra-se na atualidade um espaço muito mais democrático do que em épocas anteriores. *Um espaço importante à liberdade individual*, conforme menciona A3, *e igualmente de respeito às liberdades alheias*, afinal, de acordo com B3, *o olhar do outro é uma espécie de demarcador dos limites entre as liberdades*.

5.2.12 O corpo executor: participação, rendimento e intensidade

Com o cuidado de não fornecer nenhuma pista que induzisse as respostas dos sujeitos, fizemos a eles as duas perguntas centrais de nosso instrumento: “O que é

um corpo presente para você?” e “O que é um corpo ausente para você?”. Já podemos antecipar que a antítese presença/ausência se reproduziu nas respostas. Ou seja, o que cada sujeito formulou como definição de corpo presente teve sua correspondência oposta na formulação de corpo ausente, invariavelmente.

Apenas o sujeito B5 não respondeu a essas perguntas. As respostas dos demais se dividiram igualmente em duas tendências:

- 1) quatro sujeitos consideraram corpo presente *aquele que atua, participa, interage, desempenha, realiza coisas, se envolve, dá a sua contribuição, estuda, pode ser usado por seu possuidor e goza de saúde. Corpo ausente recebeu definições inversamente proporcionais;*
- 2) quatro sujeitos consideraram corpo presente *aquele cuja mente também está presente. Atenção, concentração, interesse, presença de espírito, inteireza, mente atuante, ausência de devaneio e de dispersão foram palavras e expressões utilizadas para denotar a reunião de presença física e consciência. Da mesma forma que na tendência anterior, corpo ausente recebeu significados inversamente proporcionais.*

A primeira tendência alinha-se com uma concepção geral de corpo que predominou ao longo de todas as entrevistas: *o corpo pensado em seu aspecto material, tangível, imagético, aparente, fisiológico, instrumental, funcional, por isso realizador de tarefas e trabalhos. A presentificação tem a ver com ações, movimentos, performances, atividades. O funcionamento motor fica bastante evidenciado, identificado com práticas e habilidades as mais diversas. Corpo presente parece concebido com critérios pragmáticos. B2, por exemplo, falou em *capacidade de comunicação e boa performance escolar*. B3 mencionou *perseverança*, B4 lançou mão da figura do “*esquentador de bancos*”, ou seja, *alguém passivo, que assiste e não se envolve, para dizer que o corpo presente é exatamente o oposto disso*. A4 retomou o tema da saúde e caracterizou corpo presente como *aquele que tem energias para fazer coisas e se aventurar pelo mundo. Mas este corpo, afirmou o sujeito, precisa ser também livre, não lhe bastando ter saúde. Ora, um corpo controlado, que não pode se expressar, ou que não pode se expressar com inteireza, embora saudável, é ainda um corpo ausente*. Todas estas concepções se mostram*

pragmáticas do corpo. Estar presente é, em grande medida, fazer acontecer, de maneira inequivocamente identificável, mensurável, corpórea.

As aulas de Educação Física em que observamos as expressões corporais dos sujeitos ilustram a contento essa primeira tendência. O ritmo que o professor procurava imprimir, sobretudo, aos exercícios de aquecimento e resistência, não deixava dúvidas: ou os corpos se decidiam a estar presentes – o que significava se empenharem às vezes até a exaustão e ao limite das forças – ou viveriam em constantes conflitos sob as exigências das atividades. De um lado, vemos, entre outros, A1 se desincumbir das práticas com muita destreza e agilidade. Enquanto luta, os golpes e movimentos de defesa são executados com técnica elogiável. Seu corpo se move com objetividade. A3, por sua vez, dá o máximo de si quando corre ao redor da quadra, nos instantes iniciais de aquecimento. A velocidade das passadas é constante. Quando se aplica aos exercícios de resistência, coloca precisão na execução. Em meio a um circuito de treinamento, não poupa energias para corresponder ao que foi determinado. Seu corpo, parecendo em bom estado atlético, não a boicota. Tanta dedicação é recompensada com a parceria formada com o professor para que este demonstre aos demais alunos uma nova sequência de golpes. Sem dúvida, um exemplo de corpo realizador, executor de atividades. A excelência com que se entrega a elas é reconhecida pelos colegas, como é prova disso o receio de ser atingido por seus golpes eficientes que testemunhamos em um deles. À ocasião, isso não escapou ao professor, que substituiu temporariamente o aluno para o orientar quanto à forma de se defender dos ataques de A3. Um corpo eficiente. Um corpo presente.

B4 é um contraexemplo do que estamos ilustrando. É verdade que sua compleição física o limita deveras e, logo, o torna bem menos executor que A3 e A1. Nossas observações, no entanto, como já tivemos oportunidade de descrever, mostraram um sujeito operando bem abaixo de suas capacidades e a todo momento entregue a um jogo de disfarces e encenações para encobrir do professor o seu comportamento displicente. Se formos nos basear naquilo que nossos sujeitos nos disseram, B4 é um exemplo de corpo ausente.

A propósito, mesmo sujeitos muito ativos e sem sobrepeso, como B1, não obstante realizarem o que deles era exigido, isso não se deu sem afetação de cansaço, respiração ofegante, dores musculares e contrações faciais denotando incômodo e exaustão. De uma maneira geral, arriscaríamos a dizer que a condição

atlética e aeróbia dos participantes da pesquisa se situava abaixo do desejável. Numa escala de gradações de presença e ausência, esses déficits, considerando-se a primeira tendência de respostas (“o corpo executor”), poderiam indicar corpos pouco atuantes. É importante, no entanto, que a interpretação desses dados não deixe de considerar a cautela de Daolio (apud GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 202-203) quando adverte que

[...] a valorização excessiva do rendimento corporal nas aulas privilegia apenas um grupo de alunos que possuem melhores aptidões físicas, incentivando a competição e a formação de elites de forma desnecessária.

A libertação integral do ser humano e sua dignidade corporal devem ser o grande alvo pedagógico da Educação Física, segundo o autor. Do contrário, como aponta Moreira (1995), a função da Educação Física, restrita à visão clássica dicotômica que separa os aspectos cognitivo e motor, “[...] esgota-se no trato de corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento” (p. 99). Mas, para não cometermos injustiça contra o professor, registre-se que este, embora elogiasse esforços e desempenhos dos alunos observados, não privilegiava os de melhores aptidões físicas e desportivas, os mais rápidos, fortes, aplicados etc.

Por falar em gradações, chamou-nos a atenção a mudança do nível de intensidade de expressão corporal operada em alguns sujeitos dependendo do contexto em que atuavam. B2, a quem já nos referimos anteriormente, destacava-se por sua alegria e inquietação durante as aulas, mas nada comparável ao que presenciávamos quando acompanhou, eufórica, uma partida decisiva de futsal. Algo semelhante se deu com A1, um sujeito parcimonioso na fala, contido na interação com os colegas e de timidez bem saliente. Bastava, no entanto, calçar as luvas e ficar em posição de combate para seu corpo, sem perder a seriedade, desinibir-se. Em meio à prática, o corpo de A1 era eloquente. Temos, portanto, indícios de que presença e ausência, no que diz respeito a um corpo executor, possuem gradações e experimentam apatias e intensidades.

O corpo executor nos faz pensar com Foucault (1986) que a sociedade capitalista demanda corpos fortes e saudáveis para atender à lógica da produtividade. Segundo o filósofo, o controle não começa na consciência, mas no corpo.

Sob tais critérios, o sujeito A2 é um exemplo de executor parcial. Também traz limitações corporais para as atividades físicas, mas este não é seu maior empecilho.

Durante o tempo em que o observamos, ele sofreu crises de bronquite alérgica e esteve com comprometimentos respiratórios que o tornavam mais facilmente ofegante, devido à falta de ar. Em razão disso, alternou-se em realizar dentro de suas possibilidades o que o professor solicitava e ausentar-se das atividades. Se, conforme afirmou A4, *um corpo ausente é aquele com o qual o seu possuidor não pode contar, entre outras coisas, por estar acometido por alguma enfermidade*, então A2, em boa parte do tempo em que o observamos, figurou como um corpo ausente.

E o que dizer de B5, com limitações corporais parecidas com as de A2 e B4 no tocante ao sobrepeso, e, no entanto, decidida a empenhar todo o esforço de que era capaz para tentar corresponder à dinâmica das aulas? Um dado colhido às observações deixa claro o seu comprometimento: B5 é exigente consigo mesma, a ponto de se autocensurar e se penalizar quando se equivoca na execução de um movimento do boxe. Atento, o professor chegou a elogiar, numa conversa particular que mantivemos, a “garra” com que esta aluna se conduzia nas atividades. Nós mesmos fomos testemunhas de que este empenho refletia uma consciência desperta – possivelmente, a mais desperta dentre os alunos observados – para a necessidade das práticas oferecidas pelas aulas de Educação Física. Nesse sentido, Paulo Freire (1991, p. 92) afirma que “[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso”. Mas falar de uma consciência que impulsiona a uma realização é entrar na segunda tendência que permeou as respostas dos sujeitos.

5.2.13 O corpo atento: quando a fisiologia não basta

A segunda tendência de respostas vincula corpo e consciência. Ou, se quisermos, corpo e “*presença de espírito*”. Estar presente, nesse caso, é estar não apenas de corpo presente, mas com a mente vigilante, a concentração desperta, o interesse ativo. Almeida (2003, p. 37-38) lembra que, nessa perspectiva, o movimento humano “[...] torna-se um momento de total integração no qual o corpo e a mente ou o corpo e o espírito não são substâncias autônomas, muito menos opostas na constituição do ser humano.” Não poderíamos afirmar que alguns desses adolescentes (A1 e B1, por exemplo) estariam se redimindo da cisão corpo e mente explicitada em suas respostas anteriores. Precisaríamos de mais elementos e outros

interesses de pesquisa para afirmá-lo. Queremos, no entanto, assumir esse dado como um “sinal”, ainda que incipiente, de que, para parte da amostra estudada, o corpo como uma série de funcionamentos sensórios, reflexos, mecânicos e orgânicos é insuficiente para ser considerado presente. Não há presença efetiva se o corpo é reduzido à fisiologia e suas decorrências. É o que diz Santin (2003, p. 83): “Antes de ser um fenômeno físico, o movimento humano é uma linguagem, mas torna-se uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada”. Com esta compreensão do movimento humano, a Educação Física, segundo o autor, passa a conceber o homem em sua totalidade:

Os exercícios, chamados físicos, não são simplesmente físicos, mas são exercícios humanos. Em nenhum momento o homem age separadamente. Assim, o gesto corporal é também espiritual ou psíquico. Da mesma forma o pensamento não é um fenômeno desencarnado, mas ele é movimento também. O sistema nervoso central e o cérebro entram em movimentos inimagináveis quando pensamos, ou quando a imaginação, a memória, a vontade e a inteligência atuam. [...] Reduzir o movimento do homem aos exercícios físicos é reduzi-lo à extrema pobreza, à miséria. (SANTIN, 2003, p. 83)

A dimensão espiritual e psíquica precisa atuar. Mas atuar com consistência. Fazemos esse adendo porque, analisando as respostas de nossos sujeitos, parecem-nos que o significado que atribuem a essa “*presença de espírito*” se restringe a prestar atenção ao professor, estar atento aos estudos, não divagar nem ter uma mente evasiva, *estar ligado ao que está acontecendo ao redor* (A1).

Atenção e concentração foram a tônica da “presença” dos corpos nas aulas observadas. Em proveito desse foco, as falas, exceto nos pequenos intervalos, eram controladas. O sujeito A3 é um exemplo notável de concentração: a seriedade com que dava ouvidos às orientações do professor não passou despercebida. A empolgação despontou facilmente no seu semblante enquanto recebia, junto aos colegas, a comunicação da dinâmica da aula – mais um indicador de que sua participação não se reduziria a um arrastar-se de corpo presente ao longo das atividades, enquanto sua mente e emoções estivessem bem longe dali. Escolhida para formar par com o professor e, juntos, poderem demonstrar ensinamentos aos demais, A3 é toda concentração, embora também se perceba um ar de apreensão: a aluna está inteira e compenetrada na atividade, e não só à mercê das execuções mecânicas e automáticas do seu corpo. Semelhantemente, o foco de A4 para acertar os movimentos é produto de um sujeito sem dúvidas “ligado” naquilo que orienta o professor. E se isso fosse pouco, a tentativa de corresponder com precisão ao que lhe

foi solicitado faz com que interrompa algumas vezes a prática e se dirija ao professor para conferir a correção deste e daquele golpe. Bem-sucedida nas execuções, seu semblante estampa a satisfação. A exemplo do que notamos em A3, o prazer de A4 mostrou-se um indicativo de presença, uma presença passional. A seriedade e o comprometimento de A4 ficam ainda mais evidentes quando passa pelo professor, ao final de uma das aulas, e, sorridente, externa sua avaliação positiva sobre o rendimento das atividades.

É com a busca de foco e a vigília constante contra a dispersão e as brincadeiras que B5 tenta compensar e transcender as limitações impostas pelo próprio corpo. Seu corpo, portanto, não dá a última palavra. É, antes, seu espírito desperto e atilado que confere ao corpo a condição de presença efetiva às dinâmicas das aulas.

Mas um espírito tímido também pode trazer alguns comprometimentos à presença e, em alguma medida, ofuscar uma participação mais ativa do sujeito. Refletimos como não seriam exitosas as participações de A1 e B3 se não intervissem no seu comportamento alguns traços de timidez observados. Por outro lado, suas desejáveis participações, mesmo às voltas com a timidez, são indícios de superação pessoal e de oportunidades oferecidas pelo ambiente da aula.

Exposto às mesmas condições favoráveis, porém sem apresentar a timidez de A1 e B3, o sujeito B4, como já discutimos anteriormente, não era o corpo presente que as atividades demandavam. Numa dada sessão de observação, verbalmente ele declarou seu *desejo de não participar da aula*. Mesmo se não dispuséssemos de todos os indícios da falta de comprometimento deste aluno, a censura austera que mereceu da parte do professor bastaria para atestar a ausência de “alma” de B4. Era nítida sua contrariedade em tomar parte das dinâmicas das aulas.

E mesmo quando os corpos denotavam ausência, estando o olhar perdido e vago no horizonte, como se os ensinamentos do professor encontrassem do outro lado um sujeito impermeável e alheio, era ainda uma mente “ligada” que definia a presença. Vimos isso em B1 e A1. Se escutássemos apenas a presença física, nós os reputaríamos como desconcentrados, dispersos, pouco ou nada interessados. Bastou, no entanto, “lermos nas entrelinhas” da voz do corpo e observarmos a correção dos golpes e movimentos, para compreendermos que onde aparentemente havia um corpo surdo à aprendizagem, comparecia uma mente presente. Destaque-

se que a configuração das aulas e o método do professor, da mesma forma que apelavam à intensidade das respostas corporais, incitavam a manter a atenção alerta.

Não tivemos nenhum indicador direto de que esta “presença de espírito” significasse, de alguma forma, uma presença para e com o outro, embora – façamos justiça – o contexto das observações pouco a ensejasse. Exceto uma ligeira formulação de B2, que menciona a qualidade que se imprime aos relacionamentos como expressão de corpo presente, não pudemos depreender das respostas e das observações nenhuma indicação de atitudes altruístas, realizações solidárias, ações que fazem diferença positiva, mediações que proporcionam conciliações. Não verificamos sujeitos que se sobressaíram por liderar, proteger, perseverar na autenticidade, portar-se com inteireza na escuta, oferecer o ombro amigo, exortar ao encorajamento, dedicar-se ao próximo etc. Não foram observados alunos destacadamente queridos por todo o grupo, aqueles cuja ausência e presença não são vistas com indiferença. Mas reiteremos: não era um espaço dedicado a essas inclinações humanas, embora a meta de contribuir para a humanização dos sujeitos deva ser sempre um alvo do qual uma educação proposta com seriedade não deva se desviar.

Os valores a que nos referimos não devem ser o encargo de um único componente curricular, mas permear o ser e o fazer pedagógicos de todos os profissionais da educação, qualquer que seja a sua área. De Marco (1995, p. 33), aliás, acredita que

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal.

Se não compreender o ser humano de maneira integralizada, a Educação Física não terá relevância em “[...] propiciar o desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a sociabilidade [...]” (GONÇALVES, 1997, p. 159), ou seja, pouco contribuirá para o processo de humanização do homem. De uma maneira geral, não foram apreendidos esses elementos menos tangíveis.

5.2.14 Uma “presença de espírito” ofuscada pelas demandas contemporâneas do corpo-objeto

Poucos discordariam de que temos, na contemporaneidade, uma sociedade ávida por cuidar de músculos e medidas, preocupada em excesso com toaletes e figurinos, diligente em se cobrir de marcas de consumo dos “vencedores” (LA TAILLE, 2009) – enfim, absorvida em exhibir um “corpo-espetáculo” (COSTA, 2004) ou as marcas de visibilidade das “celebridades” (LA TAILLE, 2009). Em decorrência, pouco empenhada com as coisas do intelecto e do “espírito”. A redução do homem àquilo que nele pode ser observado e medido “[...] empobrece enormemente o mundo humano, pois deixa de captar toda a riqueza do seu ser, ocultando sua verdadeira essência” (GONÇALVES, 1997, p. 137). Basta lembrar que o estilo “Big Brother” e “Caras” é onipresente e seduz um público cada vez maior. La Taille (2009, p. 183) não hesita em se posicionar:

Gastar montanhas de dinheiro com roupas em vez de investi-lo em livros é priorizar a futilidade. Preferir se destacar pela grife a fazê-lo pelas ideias é prova de indigência intelectual. Privar-se de arte para adquirir um carro espalhafatoso é prova de frivolidade. Atribuir mais valor ao corpo do que à inteligência é superficialidade.

O autor atribui a superficialidade reinante, que tornam rasteiras as principais formas de expressão do corpo na atualidade, à horizontalização de valores, isto é, a uma indigência de valores que impede as pessoas de investir em realizações dignas desse nome.

Não é difícil traçar uma relação estreita entre o mundo do espetáculo das “celebridades” e o adiantado estado de coisificação do humano patrocinado pelo mercado e verificar como essas realidades se compõem para que, na esteira da indigência de valores a que se referiu La Taille (2009), a “presença de espírito”, responsável por tornar o corpo presente, é cada vez mais desvalorizada. Se, como afirma Costa (2004, p. 169), “[...] o lugar da autoridade foi tomado pela celebridade”, os valores e o estilo de vida destas últimas, apoiados no sucesso e na visibilidade, acabam por inspirar a escolha existencial e identitária de muitos. O resultado é problemático, adverte La Taille (2009, p. 186), pois, com isso, “[...] perdeu-se a possibilidade de referências sólidas, de pensamentos ponderados e embasados na história das reflexões humanas.” E, dessa forma, em proveito do resultado, o mérito acaba sendo desvalorizado.

Não se trata, no entanto, de demonizar o corpo, mas de combater as expressões – do corpo e do espírito – que concorrem contra o pleno processo de humanização e desenvolvimento do ser humano. Concordamos inteiramente com

Santin (2002, p. 227) quando diz que “[...] corporeidade, qualidade de vida e esporte constituem, hoje em dia, um núcleo de temas cada vez mais atraente, seja para o mundo dos intelectuais, seja para a população em geral.” O que importa é orientar corporeidade e movimento como instrumento que promova a formação e a emancipação humanas. Fontanella (1995) afirma que, numa tentativa de recuperar o humano, a ênfase foi posta no corpo. Mas de nada adiantará se esse corpo não se tornar sujeito.

Se estamos corretos nesta análise, os sujeitos desta segunda tendência de respostas, embora menos pragmáticos que os primeiros, pois acenam com a impossibilidade de uma presença efetiva do corpo sem que se faça acompanhar de uma presença subjetiva, ainda assim pouco vão além de uma vigilância dos sentidos, postura que no universo dos adolescentes equivaleria à expressão “estar ligado”. Cabe-nos perguntar se o “estar ligado” é suficiente como presença. Num mundo em que a virtualidade é geradora de ausências, como os entrevistados foram unânimes em admitir, diríamos que um corpo “ligado” talvez seja apenas um corpo semipresente. Da mesma forma que o corpo não pode ser visto “[...] como simples acessório da presença” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 211), um artefato que se possa manipular segundo o *design* do momento, tampouco a presença deve se reduzir a um corpo concentrado, atento.

Destaque-se, com Roble e Daolio (2006), que o fenômeno da virtualização, mais do que promover a ausência corporal a que nossos sujeitos se referiram, dão novas condições à separação de corpo e espírito. Uma grande ironia, quando se consideram as muitas discussões sobre a necessidade de uma visão mais holística superar a dicotomia cartesiana. Os autores observam que “[...] a virtualização libera a necessidade do físico, prometendo a existência no plano quase autônomo do pensamento” (p. 223). Eles citam Le Breton, para quem “[...] o corpo deixa de se impor como materialidade e ainda mais como identidade, porque todos os jogos são possíveis a esse respeito” (LE BRETON apud ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 223). Mais uma contradição, dentre as muitas que a pós-modernidade deu à luz: o corpo-silhueta, que busca produzir um espetáculo de si, convive com o corpo que a virtualização vem apagando, não raro no mesmo corpo.

A materialidade corpórea, defendem os autores, pode e deve se opor a esse processo de virtualização corporal, afinal “[...] ela retarda, obnubila e distorce a

imagem sempre desejada e nunca alcançada, fato positivo numa época em que urge resgatar a identidade humana” (ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 225). E continuam:

O corpo pede, sua, cansa, dói, fede, excreta, reclama, grita, geme, excita, sente prazer. Esta materialidade corpórea pode ser identitária na medida em que conseguir denunciar a falácia das imagens que a mídia insiste em vender sobre o corpo.

Acrescentaríamos, por fim, que nos chamou a atenção o fato de os entrevistados terem menos dificuldades que prevíamos para dar resposta às questões sobre presença e ausência do corpo. Talvez porque a ausência dos corpos, ainda que no nível do divórcio entre presença física e concentração, seja uma realidade cada vez mais escancarada no ambiente escolar em que estão. As frequentes queixas de educadores sobre desinteresse e desatenção, utilização de celulares em sala de aula, entre outras dispersões, parecem apontar na mesma direção.

Diante desses “sinais”, gerados pela interpretação dos indicadores que levantamos, nosso próximo passo será revelar “indícios” que esses “sinais” nos mostram. Indícios que, a partir da nossa reflexão sob a luz das teorias estudadas, nos ajudem a compreender o fenômeno que nos propusemos analisar, visando atingir sua essência.

6 A REDUÇÃO NUMA “LEITURA” DOS INDÍCIOS

Da mesma forma como as narrativas verbais e corporais de nossos sujeitos nos permitiram o levantamento de indicadores e sua posterior redução em sinais que sintetizam as unidades significativas elencadas nos dados coletados, passaremos, na sequência, a uma segunda redução interpretando os indícios gerados pelos sinais deflagrados, a fim de atingirmos a essência do fenômeno em estudo: como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física.

Surgiram ao nosso olhar dois grandes indícios, a saber: 1) Indícios de um corpo dicotomizado no cotidiano escolar; e 2) Indícios de um corpo comportado no cotidiano escolar. Vamos às interpretações.

6.1 Indícios de um corpo dicotomizado no cotidiano escolar

Afirmar que uma antiga visão dicotômica na forma de olhar para o corpo não passa de matéria discursiva e conceitual, com pouca correspondência com o que se pode observar deste mesmo corpo, estando ele em movimento, não soaria, de todo, como uma inverdade. Ora, a realidade é sempre mais complexa e intrincada do que em geral a compreendemos e anunciamos, do que se conclui que a separação corpo e sujeito, frequente no discurso, é muito menos realizável e identificável na vida cotidiana. E, não obstante, ela está presente. Vamos ver em que grau isso acontece no cotidiano escolar pesquisado.

Os sinais 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4, 5.2.5, 5.2.6, 5.2.7, 5.2.8, 5.2.9, 5.2.10, 5.2.12, 5.2.13 e 5.2.14 nos apontam um reducionismo na forma como nossos sujeitos anunciam o corpo e algumas questões relacionadas a ele, bem como na forma como o cotidiano escolar lhes anuncia o corpo e lhes permite viver a corporeidade, a ênfase maior estando na funcionalidade do corpo, nos rendimentos físicos e no ensino de técnicas. Esses sinais nos dão indícios de um corpo que pode ser interpretado dicotomicamente na prática pedagógica desenvolvida em aulas de Educação Física por alunos do Ensino Médio.

Acreditamos estar a salvo de dúvidas o fato de a narrativa corporal dos nossos sujeitos, quando os observamos expressando-se em aulas de Educação Física, contarem uma história mais complexa do que a de suas palavras, compartilhadas

conosco por ocasião da entrevista. Dizendo de outra maneira, o “tamanho” do corpo verbalizado é significativamente menor que o do corpo interatuante no cotidiano escolar. Vale para a relação “corpo como o explicamos” e “corpo como o vivemos” a notação de Schopenhauer (1995, p. 162) quanto à dificuldade de conciliar pensamento moral e ação moral: “[...] a ação é a dura pedra de toque de todas as nossas convicções.” Apenas que, no caso do corpo, os polos se invertem: são as concepções que ficam aquém da possibilidade de dizer as ações.

Antes que alguém nos questione acerca da obviedade dessa constatação, queremos lembrar que nosso interesse de pesquisa não foi provar discrepâncias entre discurso e prática, pensamento e ação, realidade corporal e como a explicamos. Quisemos, antes, adentrar o cotidiano escolar para compreender como os corpos dos adolescentes, estudantes do Ensino Médio, se fazem presentes e ausentes em aulas de Educação Física. Cotidiano este que só é possível entender, segundo Nilda Alves (apud MASSARI, 2014, p. 90), “[...] se aceitamos trabalhar com a sua complexidade e com os tantos limites – e também estímulos – que esta nos coloca.” Cotejar, portanto, narrativas verbais e corporais dos sujeitos foi o método de que nos servimos com a intenção de fazer ciência sem nos opormos “[...] ao saber vulgar, às opiniões, ao espontâneo, ou seja, ao chamado senso comum” (MASSARI, 2014, p. 85). Nessa perspectiva em que ciência e senso comum se reencontram, buscou-se apreender os “[...] saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, no cotidiano de viver” (p. 85).

Tendo feito opção por trabalhar com o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), deixamos falar os sujeitos e os observamos se comportarem, para que assim, a partir de unidades que ressaltaram ao olho do pesquisador, extraíssemos sinais e, destes últimos, “pistas infinitesimais” nas quais pudéssemos ler “[...] uma série corrente de eventos” (p. 152). No sentido da metáfora da rede (ALVES, 2008), agarramo-nos também aos fios que nos pareceram improváveis.

Um exame detido de alguns sinais permitiu que compreendêssemos algo além da oposição entre o anúncio predominantemente anátomo-fisiológico de corpo dos nossos sujeitos (cf. sinal discutido em 5.2.1) e a complexidade de suas expressões corporais observada em aulas de Educação Física. Sem desconsiderar que nossos sujeitos possam saber mais de corpo do que conseguem anunciar, é notável a dicotomia em sua compreensão e na forma como o cotidiano escolar lhes permite viver a corporeidade. Sem aprofundarmos ainda a questão (faremos isso na

seção 7 - “Um olhar para um corpo presente e ausente no cotidiano escolar”), antecipemos apenas que um corpo dicotomizado parece-nos um óbice à sua presença plena, seja no cotidiano escolar, seja em qualquer outro lugar.

Vejamos como no cotidiano escolar em que nossa pesquisa adentrou respira-se, no sentido de Alves e Garcia (2008, p. 93),

[...] uma “pedagogia” em torno de ideias dicotomizadas, que vai funcionar em toda a sociedade, que é a do certo e do errado, do premiado e do castigado, do que pode ser promovido e do que repete, do que é diplomado e do que é colocado para fora do processo de escolarização e é marginalizado a partir de então. Para poder organizar tudo isto, se grupaliza a sociedade e as análises sobre esta são, a partir de então, feitas através desse processo. Passam a “existir”: os homens e as mulheres; os velhos/ os adultos e os jovens/ as crianças; os normais e os anormais; as turmas e os bandos; os que trabalham com as mãos e os que o fazem com a cabeça; os que podem sentir e os que devem fazer; os empregados e os desempregados; os que podem e os que não podem tomar decisões; a escola dos pobres que é “a melhor que se pode ter” e a escola dos ricos que é “sempre a melhor, naturalmente” etc.

Na realidade investigada, é como se corpo e mente, uma vez que são considerados separadamente, seguissem aguardando uma integração mais completa, seja no aspecto conceitual, seja no aspecto empírico.

Os alunos participantes (cf. sinal 5.2.1) concebem o corpo bipartido em uma instância corpórea (anatômica e fisiológica) e outra incorpórea. Esta última, relacionada à consciência, prevalece na definição da essência do possuidor do corpo. Ao dizerem que o corpóreo “faz parte” da pessoa e lhe serve de veículo, rubricam a partição, chancelando a coexistência dicotômica do sujeito e seu corpo.

Saúde e doença corporal para os sujeitos desse estudo (cf. sinal 5.2.2) são da competência do físico e mantêm relação direta com hábitos alimentares, condicionamento atlético e cuidados médicos preventivos. A inter-relação das dimensões biológica e psicológica, exceto apenas ter se esboçado nas respostas de dois dos participantes, não se observou nas dos demais. A ausência dos vínculos relacionais significativos (cf. sinal 5.2.4) entre os fatores mencionados como indicadores de saúde corporal foi outro dado que assinalou a presença da dicotomia: para eles, são distintos os causadores de bem-estar ao corpo, de um lado, e ao espírito, de outro.

Da mesma forma, o que provoca humilhação ao corpo difere do que humilha a pessoa (cf. sinal 5.2.5). Afirmamos isso com base no que nos disseram nossos sujeitos: um corpo humilhado o é, invariavelmente, por razões identificadas com a

silhueta. Se esta destoa de um estereótipo socialmente estabelecido como ideal, a dispersão é potencial para discriminações e perda de valor.

Esse dado nos fez pensar sobre que influência o campo semântico das palavras envolvidas na pergunta teria tido sobre as respostas dos sujeitos. Corpo humilhado, de um lado, e pessoa humilhada, de outro, provavelmente suscitem o recurso a diferentes escaninhos de significações do sujeito. Isso porque não tivemos, por exemplo, este tipo de resposta: “Um corpo humilhado é decorrência de alguém não ter cumprido uma palavra”. Sem descartar a possibilidade de que entrevistas, às vezes, aligeiram e simplificam as respostas, também não podemos deixar de notar as instâncias corpo e sujeito, e o que causa humilhação a uma e outra, sendo consideradas de modo apartado.

Alguém poderia questionar: “Qual o prejuízo desta secção, uma vez que ela se dá no nível conceitual? Não é o mesmo que acontece, por exemplo, com tantas outras categorizações? Não teríamos apenas uma questão semântica, sem maiores implicações para o cotidiano?” Não acreditamos nesta inofensividade. O desprestígio dos corpos na cena da aprendizagem nos fornece, entre tantas outras, uma considerável implicação. Acentue-se que há cristalizações culturais encerradas nos signos, os signos verbais incluídos, e o processo de humanização (ou de desumanização) depende da apropriação singular (a descristalização) pelo sujeito dessas significações (VYGOTSKY, 1984). Acentue-se, também, que o divórcio entre as formas de dizer e de se comportar nunca se realiza completamente como quer o senso comum, algumas vezes nem mesmo se realiza (“Na prática, a teoria é outra”, como apregoa um dito popular). Assim como o corpo é mais do que um departamento da pessoa, as palavras são mais do que um adereço descolado de quem as diz. Se as pessoas raciocinam e se pronunciam dicotomicamente, devem-se esperar repercussões dessa “pedagogia” internalizada das ideias dicotomizadas (ALVES; GARCIA, 2008) nas suas maneiras de se conduzir no cotidiano.

Uma prova disso nos dão alguns dos próprios sujeitos da pesquisa (cf. sinal 5.2.8): ao dizerem que um corpo “escultural” é capaz de despertar a sua raiva – a raiva de quem se enxerga aquém de um ideal corporal –, não apenas atestam o protagonismo da silhueta como fator identitário (LE BRETON, 2006), como denotam a frustração de não disporem idealmente desse “artefato da presença” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 210) com que poderiam “[...] aceder [ao menos] imaginariamente

a uma condição social [...]” (COSTA, 2004, p. 166) à qual, desconfiam, dificilmente chegariam por outros meios.

Acontece ao corpo que desperta raiva o mesmo que aos fatores causadores de humilhação corporal: nossos sujeitos, ao refletirem sobre um e outro assunto, vinculam suas respostas de maneira recortada aos aspectos físicos. Uma pessoa (e não um corpo) que desperta raiva poderia fazê-lo por motivos mais abrangentes do que os referidos ao corpo, inclusive pelas formas corporais “perfeitas”, mas isso, como nossa discussão problematizou, seria bem menos provável se a pergunta fosse “Que tipo de corpo desperta a sua raiva?”. Qual a possibilidade de alguém responder “Um corpo arrogante” ou “Um corpo inteligente” a essa pergunta? Sem dúvida, bem menor. Ora, quaisquer que sejam as explicações, e não desconsiderando o princípio de “dividir para entender” (MASSARI, 2014, p. 17), esta também uma necessidade da linguagem, sobretudo a analítica, a dicotomia evidenciada nos nossos dados nos permitiu a seguinte conclusão: acredita-se mais em que “a pessoa é também o seu corpo” e muito menos em que “o corpo da pessoa é também a pessoa”. Daí a não incidência de termos referidos ao psiquismo e à personalidade a adjetivarem o corpo. Bonito, “sarado”, magro etc. valem para o corpo e para a pessoa. Não haveria a mesma facilidade com outros adjetivos, como sábio, indeciso, justo etc. O modo de alguém se referir ao corpo já diz muita coisa, inclusive sobre a hierarquia entre as suas partes constituintes: “O meu corpo”, “Eu tenho um corpo” etc. Na fala dos sujeitos, o corpo aparece ocupando um papel passivo, o de propriedade de uma essência que é independente dele.

Os dados nos fizeram conjecturar sobre a dificuldade que se tem para reunir corpo e consciência em uma única totalidade ou essência. Nossos pesquisados associam a identidade a uma essência que possui (mas não é) um corpo (cf. sinal 5.2.1). Ao lado disso, cada vez mais, na contemporaneidade, ao crescer em importância e tomar as rédeas do indivíduo, o corpo-silhueta, impulsionado pela indústria cultural e assumido como caminho privilegiado para fabricar uma presença ao indivíduo, sacode de si a poeira de um jugo milenar que lhe impedia a passagem e torna-se a marca que distingue o indivíduo, lamentavelmente, na maioria das vezes, sob uma motivação fútil (cf. nos mostraram os sinais 5.2.1, 5.2.3, 5.2.5, 5.2.7, 5.2.14). Assim polarizados, mente e corpo – a mente com vergonha do corpo bastardo, cada vez mais ascética e incorpórea, e o corpo, por sua vez, rasteiro em suas expressões, “corpo-espetáculo” reificado, rendido às promessas do consumo e dia a dia menos

racional – não realizam o movimento dialético e, em vez de uma síntese unificadora e humanizadora, fazem perdurar a dicotomia e, não raro, as incivildades.

Em poucos espaçotempos a “[...] ‘pedagogia’ em torno das ideias dicotomizadas [...]” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 93), naquilo que se aplica ao sujeito e seu corpo, é tão presente como quando se adentra os muros escolares. Não aqueles muros que demarcam a extensão territorial do prédio escolar, mas um outro, simbólico, que o aluno cruza quando ingressa no ambiente solene de aprendizagem. É em algum lugar do limiar desse muro simbólico que o aluno precisa pendurar uma parte de si para só voltar a reencontrá-la quando o sinal de saída se faz ouvir. E com isso não queremos dar a entender que se devam alimentar expectativas de que o ambiente de aprendizagem se assemelhe ao da roda de bar, da sala de casa ou do churrasco de final de semana. Seria um privatismo inconsequente e prejudicial aos objetivos escolares. O que pretendemos destacar é que, de acordo com os nossos dados, como aqueles apontados pelos sujeitos da pesquisa (cf. sinal 5.2.9), ora a aprendizagem acontece sem corpo, ora (em geral, nas aulas de Educação Física) só o corpo aprende.

Embora as aulas de Educação Física tenham sido o espaçotempo ao qual dirigimos nossas observações, a entrevista que realizamos com os alunos nos permitiu conhecer também, mesmo que de forma indireta, alusiva e menos abrangente, a realidade dos outros ambientes de aprendizagem, aqueles em que as operações cognitivas são privilegiadas, e o corpo, preterido, quando não totalmente anulado.

Sim, esta pesquisa não desmentiu o que inúmeras outras já nos contaram e o senso comum há muito nos inculcou: a escola segue sendo o templo da mente, com um pequeno reduto para o corpo, a saber: as aulas de Educação Física. Espaço quase irrestrito da tradição intelectual, a escola é um dos poucos lugares da sociedade contemporânea onde o corpo, não obstante o seu protagonismo e hipervalorização, continua subsumido, não chamado a comparecer quando a mente está sendo instruída – um reducionismo, como diz Freire (1991); um corpo adormecido, de acordo com Alves (2011); uma aprendizagem sem corpo, na visão de Gonçalves e Azevedo (2007). Nessa perspectiva, não há cura para a dicotomia, não importa que a mente esteja sendo instruída com conteúdos sobre a complexidade do corpo.

A dicotomia também se mostrou quando nossos sujeitos anunciaram o que entendem por corpo presente e ausente (cf. sinais 5.2.12 e 5.2.13). O corpo executor, assim conceituado por metade dos sujeitos, destacou o seu funcionamento e desempenhos. A “alma” desse corpo – pensando no fato de que os sinais revelaram que a materialidade corpórea tem o protagonismo nas aulas de Educação Física – parece estar nas realizações de trabalhos e tarefas, na instrumentalidade desse corpo. Ou seja, ainda estamos na esfera do físico. Rendimento e intensidade definem esse corpo. Ele se mostra vivo e presente porque atua, porque é performático, ativo. Move-o pela sua motricidade, pela sua explosão, pelas suas capacidades de fazerem o sujeito fazer e acontecer.

O anúncio desse corpo realizador se concretiza quando o observamos nas aulas de Educação Física. Se presença corporal pudesse se definir apenas pelo critério da execução (o corpo executando), então o espaçotempo das aulas de Educação Física que observamos ilustrariam a contento tal definição. Os corpos ali eram colocados para funcionar em alto rendimento. Exaustão, respiração ofegante, afetação de cansaço, dores musculares, movimentos displicentes, movimentos ágeis, como resposta corporal dos sujeitos ao ritmo intenso das atividades, mais que pistas, foram provas testemunhais do corpo funcionando, às vezes no limite de suas energias e resistência. Aplicação, dedicação, eficiência e também a ausência dessas atitudes e habilidades foram respostas que observamos os corpos fornecerem ao que deles exigia a dinâmica das aulas. Presença, de um lado, ausência, de outro, considerados os critérios de execução. O corpo executor.

Mas onde se enxergam corpos presentes, porque se movimentando, rendendo, aplicando-se, enfim se expressando por vários funcionamentos, é preciso também enxergar uma libertação e uma dignidade corporal ainda por se completarem. E tais libertação e dignidade não serão levadas a efeito enquanto o corpo se reduzir a desempenhos e funcionamentos elogiáveis, mesmo que essas performances se confundam, entre outras benesses, com saúde. Nossas observações dos corpos em movimento nos mostraram que eles seguem dicotomizados. Exceto ensinamentos tácitos da filosofia de respeito ao oponente e de equilíbrio emocional que o praticante deve ter (cf. sinal 5.2.1), observou-se que condicionamento físico e aquisição de técnicas e habilidades para praticar a modalidade, por vezes orientados com uma rigidez disciplinar marcial, foram a tônica das aulas. Sem nenhum tipo de problematização da complexidade e totalidade do corpo (cf. sinal 5.2.1), o convite

para pensar corpo para além do físico ainda é incipiente e tácito. Aliás, como bem lembra Almeida (2003), só iremos pensar corpo para além do físico se deixarmos de pensá-lo como uma substância não pensante, inferiorizada. Do contrário, conforme adverte Moreira (1995, p. 99), a Educação Física, não importa que bem-intencionada, vai se esgotar “[...] no trato de corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento.” E propondo este tipo de educação dos corpos, a Educação Física repetirá, em essência, o erro que critica na dinâmica de aprendizagem dos demais componentes curriculares: praticará uma aprendizagem sem alma, equivalendo-se àqueles que praticam uma aprendizagem sem corpo. Dicotomia da mesma forma.

Contraditória que pareça, a supervalorização do físico nas aulas de Educação Física acaba empobrecendo as expressões corporais, uma vez que o corpo é reduzido a um funcionamento. Santin (2003, p. 83) chega a dizê-lo textualmente: “Reduzir o movimento do homem aos exercícios físicos é reduzi-lo à extrema pobreza, à miséria”, e é acompanhado por Gonçalves (1997, p. 137) que afirma que a redução do homem à dimensão corpórea “[...] empobrece enormemente o mundo humano, pois deixa de captar toda a riqueza do seu ser, ocultando sua verdadeira essência”. E isso se acentua, conforme reflete Almeida (2003), se os movimentos requeridos, mecânicos e repetitivos, têm pouco ou nenhum sentido para os educandos. Como valorizarão o corpo se têm diante de si um corpo reduzido em razão da forma como este é apresentado a eles? Isso talvez explique por que, a despeito de uma ênfase no oferecimento de condicionamento atlético e técnicas de luta, as aulas não parecerem eleitas pelos alunos como um espaçotempo para cuidar da saúde e obter condicionamento físico (cf. sinais 5.2.3, 5.2.8, 5.2.10, 5.2.12). O empenho e a dedicação dos alunos talvez digam mais sobre correspondência a uma demanda curricular e bom comportamento do que sobre consciência de corporeidade, sendo a única exceção o sujeito B5, de fato empenhado com sua saúde corporal.

O que estamos dizendo tem a contraprova na atitude do sujeito A2, que, mesmo impedido por sua bronquite alérgica, parece retirar das preocupações morais de não estar em falta com as obrigações escolares a energia que não encontra em seu organismo. Alguém, portanto, que busca corresponder às propostas de condicionamento físico não para adquirir saúde, já que se entrega às atividades em detrimento desta última, que, durante as nossas observações, estava com

comprometimentos. Acrescente-se que alguns alunos, além do sobrepeso, estavam visivelmente “fora de forma”, sua condição aeróbia bem abaixo do desejável, e sofriam com o ritmo imposto pelas dinâmicas das aulas. Isso pode nos fazer pensar num físico não assumido como prioridade nos cuidados do sujeito para consigo mesmo. Mas uma vez que essa condição não está isenta de conflitos, o sujeito fica entre a cruz do bombardeio dos apelos midiáticos pela silhueta padrão e a espada da desvalorização corporal ou da simplificação corporal quando adentra o cotidiano escolar onde os interesses da mente têm a primazia.

Se a ênfase está toda na aplicação e desempenho do corpo, este, portanto, sendo privilegiado em sua fisiologia, como as observações mostraram, sobra pouco espaço para se discutirem aspectos da corporeidade que transcendem o físico. E mais: com esse reducionismo do corpo, não temos, como diz Paulo Freire (1991), um corpo consciente, cuja atuação não prescinde do pensar. Ora, segundo o autor, é “[...] o que eu faço [que] faz o meu corpo” (p. 92), do que se conclui que um corpo sem consciência é só um corpo executando, um corpo-objeto, não um corpo-sujeito.

Mesmo as respostas de metade da amostra dos sujeitos (cf. sinal 5.2.13) reivindicando a união de corpo e consciência reunidos num mesmo indivíduo e espaçotempo como indicador de presença corporal não nos convenceu da superação da dicotomia. É verdade que estes parecem perceber a insuficiência da fisiologia para uma presença mais completa. Um avanço, sem dúvida. No entanto, qual a qualidade da presença se a dimensão espiritual e psíquica intervém apenas no sentido de, como nossos dados pareceram apontar, prestar atenção ao professor, estar concentrado nos estudos, evitar divagar – em suma, procurar “estar ligado”? Não teríamos, ainda, um corpo parcialmente implicado no espaçotempo da aprendizagem?

Por ora, basta que desconfiemos também do “corpo atento”, que pode se orgulhar de ser mais que fisiologia e rendimentos e, ainda assim, não conseguir, como dizem os versos do poeta, ser inteiro, ser todo em cada coisa e pôr, no mínimo que faz, tudo aquilo que é.¹⁰ E um corpo não inteiro ainda sofre das sequelas da

¹⁰ A referência é ao poema “Para ser grande, sê inteiro”, de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, que reproduzimos a seguir:
 “Para ser grande, sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive.” (PESSOA, 1994, p. 148)

dicotomia. Negar que “a existência é corporal” (LE BRETON, 2006, p. 24) não vai mudar essa verdade.

Pensemos a respeito: conquanto haja diligência do professor no ensino das práticas de boxe para estimular à dedicação corporal e manter corpos e mentes focados na dinâmica das aulas, se a Educação Física não “[...] contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal” (DE MARCO, 1995, p. 33), não se estaria formando parcialmente? Não se estaria instruindo apenas uma parte do sujeito e o humanizando pela metade? E, nesse caso, o ensino incompleto não contribuiria para perpetuar a “pedagogia” da dicotomia que acaba por envolver toda a sociedade? Deixemos claro que nossa resposta a essa pergunta retórica é afirmativa, como o conjunto das reflexões aqui apresentadas referenda.

6.2 Índícios de um corpo comportado no cotidiano escolar

Os sinais 5.2.3, 5.2.9, 5.2.10, 5.2.11, 5.2.12 e 5.2.13 nos apontam a manutenção da condição disciplinar dos corpos no cotidiano escolar pesquisado. Ora sob um controle sutil, ora sob uma produtividade que eufemiza os submetimentos, os corpos são vistos comportados: nem totalmente cerceados, nem totalmente livres.

A propósito das discussões empreendidas nos sinais 5.2.9, 5.2.10 e 5.2.11, sobre o corpo se manifestar de maneiras distintas dentro e fora da escola, bem como sobre a necessidade de que essas posturas sejam conciliadas, opusemos as perspectivas de Byung-Chul Han (2015) e Michel Foucault (1987). O primeiro autor defende que a sociedade disciplinar apresentada pelo segundo autor não é mais a sociedade atual, tendo sido substituída, segundo o filósofo sul-coreano, pela sociedade do desempenho, e os sujeitos da obediência tendo sido transformados nos sujeitos do desempenho e da produção. Na visão de Han (2015), os muros das instituições disciplinares teriam se tornado arcaicos. No que concerne ao cotidiano escolar, o corpo disciplinado do sujeito moderno do saber, à mercê de comportamentos mecânicos e homogêneos, refém da quietude para o aprendizado eficaz, tendo em vista uma vida social submissa, estaria mudando de orientação na sociedade do consumo, entregue ao produtivismo e à concorrência: “[...] um corpo mutante na busca de se adequar à externa velocidade das exigências atuais”

(MARCOLAN JÚNIOR, 2005, p. 100). Esse seria o corpo – nós interpretamos a partir da perspectiva de Han (2015) – que os bancos escolares estariam a moldar na contemporaneidade.

Ouvindo nossos sujeitos com unanimidade nos dizerem que as posturas do corpo dos alunos são distintas, conforme estes se encontrem dentro ou fora da escola (cf. sinal 5.2.9), e observando-os no cotidiano das aulas de Educação Física, concluimos que um muro simbólico segue erguido, fazendo separar muito mais do que apenas o ambiente formal da aprendizagem e outros menos formais do dia a dia do aluno.

É verdade que o sinal 5.2.11 delinea uma realidade pesquisada mais conciliada com os novos tempos democráticos, na qual os alunos, por sua vez, parecem mais conciliados consigo mesmos. Esses dados nos acenam com o vislumbre de uma realidade escolar promissora. A aluna B3, por exemplo, afirma ter encontrado nas aulas de Educação Física um ambiente que a ajuda a lidar com sua natural timidez. Um espaço singular, enfatizado por A4, para que os alunos se expressem com alguma liberdade.

A julgar pelas interações dos alunos com o professor, temos razões para referendar o que dizem B3 e A4, entre outros. O professor dos nossos participantes, apesar do emprego de alguns expedientes de controle, se mostrou acessível, aberto a dialogar, favorecedor de interações entre os alunos.

O professor se mostrou sensível às necessidades particulares e à diversidade corporal e atlética dos alunos, diligente e profissional nas intervenções, atributos estes que lhe granjeavam respeito. Respeito, é importante que se frise. Não nos arriscaríamos a dizer admiração. Apesar de ressaltarmos que o cotidiano escolar em estudo promove algumas restrições, os alunos, tanto em suas falas quanto em suas expressões corporais nas aulas de boxe, nos indicam um ambiente menos austero, mas nem por isso aparentado com o “tudo é permitido”. Um lugar em que as liberdades individuais coexistem e ganham saliência, não obstante os conflitos que a diversidade sempre poderá instaurar. Um ambiente que procura situar-se à distância tanto do moralismo quanto do antimoralismo (LIPOVETSKY, 1994). Ressaltando o espaço das aulas como expressões de liberdade, a aluna A4, sem negar a existência das regulações exteriores da escola, diz-se muito mais orientada por suas próprias regulações, o que é um indício, sem dúvida, de sua autonomia, definindo, assim, escola como um espaçotempo em que a autonomia é possível. E ao considerar a

escola parecida com o mundo exterior e dizê-la “aberta”, nos permite vislumbrar uma realidade promissora que discutimos no sinal 5.2.11.

No entanto, o controle e a condição disciplinar dos corpos se mantêm, ao nosso ver, em algumas situações, apenas metamorfoseados. Afora o velho controle de sempre, ora se mostram sob um controle e uma disciplina sutis, ora sob uma produtividade que mascara e eufemiza os submetimentos. Em nossa leitura e a propósito dos dados de pesquisa, Han (2015) e Foucault (1987) não estariam falando de coisas diferentes, não no que respeita à forma de o corpo existir no cotidiano escolar. Seríamos desonestos se negássemos que os ventos hoje são outros. Nossos sujeitos e seus corpos nos desmentiriam. A suma do que apuramos pode ser traduzida por uma frase que utilizamos ao discutir o sinal 5.2.10, e que aqui julgamos oportuno recuperar: “a batalha que se trava entre a autonomia pessoal e o submetimento dos corpos, mesmo nos casos em que estes já tenham sido há muito alforriados, é uma realidade viva no ambiente escolar”. É como se o anúncio da liberdade dos corpos, uma realidade já presente no exercício do pensamento de muitos, escriturado em documentos, inclusive oficiais, estivesse se tornando muito lentamente uma realidade no cotidiano escolar. A meio caminho entre uma liberdade vigiada (o controle com receio de perder definitivamente o controle) e uma disciplina cada vez mais anacrônica (quem controla não segura senão fiapos de rédeas entre os dedos), os corpos vivem em conflito, não totalmente cerceados, mas tampouco totalmente livres. Pensamos que dizê-los **comportados** faria mais justiça ao que julgamos depreender dos indícios que nosso estudo recolheu.

E para que o terreno da nossa discussão seja limpo de saída de algumas significações que “comportado” possa evocar, já nos prevenimos afirmando que acreditamos num ambiente de aprendizagem com os “códigos” de conduta, as solenidades e as restrições que lhe são próprios, que não descambe, portanto, para um *laissez-faire* irresponsável, longe disso. Nas palavras dos nossos sujeitos, *diferentes ambientes requerem diferentes comportamentos* (cf. sinal 5.2.11, em que se discutiram os vislumbres de uma realidade escolar promissora). Ou seja, da mesma forma que a linguagem corporal veste “sandália rasteirinha” em situações ordinárias e “salto alto” nas mais solenes, não é recomendável que o corpo se expresse no ambiente da aprendizagem tal qual o faria em ambientes onde as autorregulações são menos exigidas. São as diferentes *máscaras sociais* solicitadas por diferentes lugares sociais, como se pronunciou B5. Ora, desde Freud temos

aprendido que educar é transformar pulsões. Não se trata de matar o desejo e assim desenraizar um mal originário, como pretende uma pedagogia tradicional, mas tampouco deixar de estabelecer limites. Trata-se, antes, de indicar meios de o desejo ser satisfeito, de direcionar impulsos menos nobres para outros alvos mais nobres, e não simplesmente reprimi-los (ASSIS; OLIVEIRA, 2003). Separem-se, portanto, adequação social e cerceamento de expressões corporais. Separem-se, também, expectativas legítimas de que os alunos se empenhem e obsessão com rendimento, ou só com ele. Uma coisa é lidar com o “corpo mole”; outra, bem diferente, com as limitações corporais. Pretender um pouco de solenidade e austeridade pode ser justificável, desde que não se tornem sinônimos de chatice nem cerceamento. É desse ponto que parte nossa discussão.

O que nos preocupa na condição de “comportado” é aquilo que, no sujeito, implica a descontinuidade de ser quem ele realmente é quando cruza a fronteira que separa o dentro e o fora da escola. Aquilo que, ao separar um e outro ambiente, separa o sujeito de si mesmo, às vezes de modo inconciliável. O ambiente da aprendizagem pode e deve demandar que ele renuncie a alguns comportamentos impróprios ao espaçotempo em questão, mas se demandar que renuncie a si mesmo, coloca-o em perigo, não o educa, não o humaniza.

É o que acontece a muitos corpos enfileirados em sala de aula, obrigados a desistir momentaneamente de sua expansividade, alegria, espontaneidade. E, muitas vezes, o que é pior, da capacidade de pensar por si próprios. Talvez seja por isso que Stephen Kanitz (2000) afirme que o arquiteto de salas de aula seja a profissão mais importante para o futuro de uma nação. Há uma ironia aqui: o arquiteto, nesse caso, reconfiguraria o espaço de tal maneira que as aulas deixariam de estar centradas num antigo lócus arquitetônico das salas, o professor. A arquitetura atual valoriza, segundo o autor, a autoridade, não o indivíduo, e o resultado das aulas não pode ser outro senão “[...] alunos intelectualmente passivos, e não líderes; puxa-sacos, e não colaboradores. Elas incentivam a ouvir e obedecer, a decorar, e jamais a ser criativo” (KANITZ, 2000, p.23). De acordo com o autor, as aulas não vêm cumprindo seu papel de exercitar a capacidade de raciocínio dos alunos, não os ensina a serem objetivos, a mostrarem liderança e resolverem conflitos de opinião de forma construtiva. Quando se tem uma questão, esta deve ser dirigida ao governo da sala, o professor. Não é por coincidência, Kanitz argumenta, “[...] que somos uma nação facilmente controlada

por políticos mentirosos e intelectuais espertos” (KANITZ, 2000, p. 23). E conclui seu texto com um apelo:

Se você ainda é um aluno, faça uma pequena revolução na próxima aula. Coloque as cadeiras em semicírculo. Identifique um problema de sua comunidade, da favela ao lado, da própria faculdade ou escola, e tente encontrar uma solução. Comece a treinar sua habilidade de criar consenso e liderança. (p.23).

Frequentar escolas é, de fato, um direito, quando, como afirmou Piaget (1988), não se encontra do lado de dentro aquilo de que se precisa para o “pleno desenvolvimento da personalidade” (p. 53)?

Convidado a se comportar, o corpo, no dizer de Freire (1991), é convidado a abandonar sua capacidade de produzir fantasias, ilusões, sonho, arte, teoria. As práticas escolares a que é submetido obscurecem-lhe os sentimentos, as ideias, as lembranças, chegam mesmo a anulá-lo (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007). Resta-lhe pedir “[...] desculpas por ter inventado a mente, por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito” (FREIRE, 1991, p. 35).

Os participantes de nosso estudo disseram que a razão de mudarem o comportamento quando adentram a escola também tem a ver com características de suas personalidades (como a timidez, por exemplo) e com a escassez de amigos. Esse fato isenta completamente a escola de responsabilidade na busca de soluções dessas situações? Seria utopia esperar que o ambiente escolar promovesse saúde relacional e educasse, para além da cognição, os sentimentos e a personalidade? De acordo com Tognetta (2007, p. 18), num estudo dedicado a refletir sobre a “[...] educação dos sentimentos, o tema da afetividade a ser trabalhado na escola, nas relações entre professores e alunos, com seus pares e nas relações consigo mesmo”, é tarefa da educação se ocupar da “[...] construção de uma pedagogia que compreenda os aspectos cognitivos, morais e afetivos [...]” (p. 17). Para isso, é fundamental que o professor se aproxime do aluno. Se a distância se mantiver, o aluno, já afastado de suas ideias, sentimentos e de seu corpo em razão de uma educação que promove a dicotomia, fica também afastado do professor, presença profissional e humana que poderia favorecer a conciliação do aluno consigo mesmo.

Quando observamos os nossos sujeitos nas aulas de Educação Física, nós os vimos, como fizemos questão de deixar claro, sob as orientações de um professor competente, profissional e receptivo. Aliás, nas discussões do sinal 5.2.10, acerca de uma libertação corporal ainda por se completar, evidenciamos que a intensidade

exigida por esse professor não deveria ser confundida com rigidez disciplinar cerceadora dos corpos. Coerente com a modalidade esportiva em que instruía seus alunos, o professor exigia condicionamento físico e se esforçava por criar um clima de austeridade, em que concentração, aplicação e seriedade fossem buscadas. Além da apreensão das técnicas, estava em vista a integridade física dos alunos.

Não queremos deslegitimar essa maneira de o professor conduzir suas aulas, aliás, elogiáveis. Mas tendo observado que os alunos desempenhavam exercícios e técnicas – numa modalidade que não lhes foi imposta, eles a escolheram – muito mais servis do que felizes, cumprindo-os com dedicada responsabilidade e uma satisfação apenas moderada, ficamos pensando o quanto de autonomia e o quanto de automatismo estavam envolvidos nas tarefas. Como corpos comportados, sem dúvida, eles “deram conta do recado”. Mas o que mais, além de fazer com que mexessem partes de seus corpos e se deslocassem no espaço, a atividade conseguia? Notações como “Vocês não estão aqui para passar o tempo”, seguidas de exortações à seriedade, foco e intensidade nas práticas, além de demonstrações de simpatias com o alto rendimento e antipatias ferrenhas ao “corpo-mole” (B4 é um bom exemplo), não teriam um currículo oculto de controle e silenciamento do corpo? Para além dos requisitos legítimos do boxe, as demandas dessa produtividade, com homogeneização de movimentos exaustivos e exigências de alto rendimento, não seriam um eufemismo para o controle? Durante as sessões de observação, não conseguimos nos desembaraçar da impressão de que havia, da parte do professor, um padrão de dedicação e aplicação estabelecido que todos os alunos indistintamente deveriam atingir. E isso a despeito de também verificarmos sua complacência com os menos condicionados.

O melhor critério de comparação ao desempenho do aluno não seria este ser comparado apenas consigo mesmo? (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Lembremos aqui algo que já discutimos anteriormente: segundo Han (2015), as sociedades do trabalho e do desempenho “[...] geram novas coerções” (p. 47). Uma vez que, conforme Foucault (1986), o controle começa não na consciência, mas no corpo, as novas coerções podem, a partir dos bancos escolares, educar corpos para se conformarem às lógicas da produtividade e das sociedades da aceleração.

E se, como vimos, a reflexão sobre o corpo, facultada aos alunos nas aulas de Educação Física, esgota-se nele mesmo, ou seja, se a expressão da corporeidade se reduz ao físico, num inevitável empobrecimento do corpo, temos um corpo-objeto:

efetivo na mecânica do movimento, realizando exercícios que seguem na direção contrária do que argumenta Santin (2003), ao enfatizar que não poderíamos chamá-los de humanos, apenas de físicos. A valorização excessiva do rendimento corporal (A2, por exemplo, é corrigido com energia por reincidir em erros técnicos; a cobrança sobre B4 resvala para o plano moral, mas visando o resultado do exercício; a excelência das execuções de A3 é apregoada como modelar para os demais – cf. sinais 5.2.3, 5.2.11, 5.2.12, 5.2.13) mantém o corpo ocupado e comportado, em funcionamento, apenas fazendo, sem espaço nem tempo para pensar no que faz. Um corpo sem consciência. De novo: os mesmos equívocos que outras instâncias da aprendizagem cometem quando, ao privilegiarem a mente, não alfabetizam o corpo.

Um corpo que não reflete, ou cuja reflexão não vai além de um mero “estar ligado” (cf. sinal 5.2.13), fica à mercê de que lhe digam o que fazer, quando fazer, que próximo passo dar, sujeito a promessas e a uma inflação de regras. Na realidade pesquisada, uma simples liberação para ir ao bebedouro ou o momento oportuno para conversar dependiam da autorização que o professor detinha em seu poder. Esses e outros eventos nos pareceram zelo excessivo da parte do docente, e não deixavam de surtir efeitos: algumas vezes nos ocorreu que os corpos estavam comportados como somente se observa em salas de aula, enfileirados, inertes, passivos, dependentes de uma voz de comando para os conduzirem nas atividades. Indicativos de que o processo educativo, para além da eficiência no modo de ensinar e da transmissão de técnicas que garantam ao aluno a competência objetiva do “saber-fazer”, requer também, e principalmente, uma formação que inclua o “saber-ser” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003).

Um corpo que não reflete perde a voz, não se indispõe quando é preciso. Mesmo doente, não consegue deixar de executar. É o caso de A2: ordeiro, cumpridor, cioso em corresponder ao que é exigido. B5, aplicada como A2 e exigente consigo mesma, distingue-se, no entanto, do colega por uma consciência desperta – um corpo consciente ou uma “consciência corporal”, um dos principais objetivos da Educação Física, segundo De Marco (1995, p. 33). Dois sujeitos, duas diferentes regulações: uma externa (A2), outra interna (B5).

O corpo está se movimentando, por vezes até o limite de suas capacidades, mas porque os movimentos são “[...] mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor” (GONÇALVES, 1997, p. 36), não constituem “[...]”

momentos de autênticas experiências de movimento que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com objetivo primordial de disciplinar o corpo” (p. 36).

E mesmo corpos muito concentrados (A3 e A4 são bons exemplos), que, em razão desse foco, situam-se além das práticas mecânicas e automáticas, primando por execuções primorosas e dignas de elogios, são, ainda, típicos corpos comportados (cf. sinal 5.2.3). Tecnicamente impecáveis, cometendo poucos erros nas execuções dos golpes, pouco se arriscam no entanto, sempre obedientes, reproduzindo o modelo que viram no professor, nada autorais.

Apesar dos ventos favoráveis à “alforria” dos corpos, não é incomum vermos a escola colocando-os ao abrigo da ventania. Cria-se, assim, uma cultura do comedimento, da contenção, e os corpos se habituem a viver trancados, a despeito de não terem grades a cercá-los. A prisão internalizada é muito mais eficaz. Mas o quanto a escola está disposta a promover liberdade de fato? Abrir mão de educar no sentido de manter os corpos comportados e contribuir para que se tornem corpos-sujeitos é tarefa complexa, que não se “[...] assegura por técnicas educativas específicas. Ao contrário, a atividade de formação requer por excelência a técnica humana [...]” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003, p. 246). As relações interpessoais exigem mais dos professores, daí muitos preferirem o atalho de controlar para educar. Para as autoras citadas, “[...] se professor e alunos têm seus lugares definidos e inquestionáveis, os acontecimentos são quase que previsíveis [...] as defesas são menos necessárias” (p. 241). Basta, no entanto, as delimitações serem rompidas para a imprevisibilidade se impor: “[...] o professor fica *a descoberto*, sai de sua armadura de regras e *tudo pode acontecer* [...]” (p. 241; grifos das autoras).

Tomamos um dado menos evidente de nossa pesquisa em apoio de nossas conclusões sobre o receio que os professores têm de perder o controle: o sujeito A4 diz que carrega para o cotidiano escolar a mesma timidez com que se porta do lado de fora dos muros. Ao ouvi-la, conjecturamos: seu jeito de ser não encontrará obstáculos. Os silenciosos ainda aguardam ser socorridos. Na cena educacional, não se despende a eles o mesmo esforço dedicado a calar o alvoroço dos inquietos. Quase sempre não são estimulados a se alvoroçarem e mostrarem o rosto. O aluno que demanda intervenções disciplinares e de contenção ainda ofusca a visibilidade dos “comportados”.

Dissemos que o ambiente observado parece conciliado com os novos tempos democráticos, e não sentimos necessidade de retratação. De fato, o cotidiano escolar é complexo, ali convivem os novos ventos e os antigos. Ao mesmo tempo em que vemos corpos com sobrepeso, exercitando-se sem a paixão das academias e espaços *fitness*, muito menos preocupados em dar um espetáculo de si por meio de sua silhueta, eles não se mostram pacificados no convívio com corpos “malhados”, de pesos e medidas que a sociedade consagra como desejáveis. Chegam mesmo a sentir raiva, na qual se mistura a frustração de também não pertencerem ao Olimpo desses corpos desejáveis. E, assim, oscilam entre insubordinarem-se e se submeterem aos ditames da vaidade corporal. O conflito, por mais normal que pareça – as sociedades democráticas não estão livres deles –, não deixa de mostrar que algumas ditaduras (a do corpo ideal incluída) se infiltram nas liberdades e provocam submissões.

Sim, os ares democráticos, às vezes, ficam poluídos. Não seria em razão de esses ares não serem tão puros assim que A2, respirando mais cobrança e controle que democracia, sentiu-se coagido a corresponder às práticas, mesmo impossibilitado por sua bronquite alérgica?

Acima de todos os indícios de que há uma libertação corporal ainda por se completar, figura aquele que a euforia de B2 nos forneceu quando a observamos torcendo por seu time em uma partida de futsal numa competição interna do Colégio (cf. sinal 5.2.10). A maneira extrovertida e inquieta como a conhecemos durante as aulas pareceria timidez comparada a tanta eloquência corporal diante do alambrado da quadra. O mesmo local, dois ambientes diferentes. O mesmo local, dois corpos diferentes, duas situações diferentes. O primeiro é comportado, atento a protocolos e posturas. O segundo extravasa sentimentos variados, num derramamento expressivo de liberdade. O corpo sem mordada, exercendo o seu direito de ser.

E se as aulas de Educação Física, mesmo sugerindo a contenção que os dados mostraram, são indicadas pelos nossos sujeitos como o espaçotempo em que os alunos menos se distanciam de sua verdadeira essência (cf. sinal 5.2.11), ficamos pensando o que não proporcionaríamos se viessem a dar ao corpo a centralidade no processo educativo (ARROYO, 2000).

Após o levantamento e a discussão dos indícios que os sinais analisados na seção anterior (5.2) nos permitiram, temos condições de retornar ao objetivo principal

de nosso estudo e sintetizar nossa compreensão sobre a presença e a ausência dos corpos no cotidiano escolar.

7 UM OLHAR PARA UM CORPO PRESENTE/AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

O objetivo principal de nossa pesquisa foi compreender como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física. Todas as indagações que lhes dirigimos – sobre os significados de corpo, corpo saudável, doente, cerceado, livre, humilhado e que desperta animosidades – subsidiaram o eixo central do estudo, a presença e ausência do corpo no cotidiano escolar. Chegou, pois, o momento de discutirmos a síntese a que chegamos com a dialética entre o que nos mostrou o cotidiano escolar e o que dele interpretamos com base na mediação dos autores que dão respaldo teórico ao trabalho.

Nenhum dos nossos sujeitos reuniu presença e ausência num mesmo corpo. Todos eles nos disseram em suas respostas que ou o corpo está presente, ou o corpo está ausente. Nunca presente e ausente ao mesmo tempo. Ao nosso ver, podem ser três as principais razões para essa dicotomia em seu anúncio: 1) ouviram as perguntas separadamente (“O que é um corpo presente para você?” / “E um corpo ausente?”) e deram respostas separadas; 2) têm certa dificuldade para juntar oposições e fazê-las conviver numa mesma pessoa; e 3) a reunião dos dois motivos anteriores.

Lembremos as duas tendências de respostas ao conceito de presença corporal: de um lado, o corpo executor (cf. sinal 5.2.12); de outro, o corpo atento (cf. sinal 5.2.13). Para os da primeira tendência, a funcionalidade do corpo está em evidência. Na visão dos alunos, um corpo presente é um corpo que atua e desempenha, um corpo realizador. Para os da segunda tendência, o físico é pouco como presença; a mente vigilante e desperta também precisa intervir. Sem um interesse ativo, o corpo não passa de uma carcaça sem alma.

De forma diferente, a ausência foi invariavelmente o oposto do que se disse como presença. Para os da primeira tendência, corpo ausente é o corpo inoperante, não realizador, enquanto que, para os da segunda tendência, corpo ausente é aquele cuja mente – sinônimo de interesse, atenção e concentração – ausenta-se da realidade em que o corpo se faz presente.

O movimento e a expressão corporal dos participantes esbanjavam complexidade. Para ficarmos em dois exemplos, mencionemos o de B1 (cf. sinal

5.2.13, que apresenta as discussões sobre “o corpo atento”) e, em seguida, o de A1 (cf. sinal 5.2.12, acerca do “corpo executor”). Certa vez, vimos o corpo de B1 denotando ausência, seu olhar perdido e vago no horizonte como se estivesse surdo às instruções do professor. Com base em seu aspecto físico, nós a julgamos, inicialmente, uma aluna desinteressada no conteúdo da aula, nada concentrada e completamente dispersa e enfadada. Mas a sequência de observações demonstrou-nos que ela buscava executar com apuro e correção os movimentos, prova de uma mente que ouviu por si e pelo corpo desatento. A1, por sua vez, um sujeito tímido nas interações e de pouca fala, parecia se transfigurar quando calçava as luvas e se punha em posição de combate. Migrava da apatia para a intensidade em um piscar de olhos, seu corpo se desinibia, tornando-se eloquente enquanto praticava o boxe.

A propósito, a simples conformação corporal dos sujeitos, se nenhuma outra expressão interviesse, já nos diria muita coisa. Da mesma forma, sua boa ou má condição aeróbia e atlética. Presença e ausência poderiam ser “lidas” apenas nesse “prólogo”. Poder-se-ia dizer presente este e aquele corpo “fora de forma” porque indispostos contra padrões corporais. Ou, numa outra visada, ausente o mesmo corpo, porque destoante dos padrões e, portanto, desqualificado e invisível. Quatro dos nove sujeitos pesquisados tinham sobrepeso (cf. sinal 5.2.5), e a maioria, condicionamento físico abaixo do desejável (cf. sinal 5.2.12), o que pode nos dar algum significado interpretativo. Mas o que concluir de um dos sujeitos, B5, também com sobrepeso e, no entanto, contrariando nossas interpretações, figurando com inteireza, consciente de suas necessidades e agindo com comprometimento raro nas dinâmicas das aulas, chegando ao ponto de se censurar com veemência quando “pecava” na execução de alguma técnica? Dá-nos indício de que presença e ausência também envolvem escolhas, ter autonomia corporal, numa decisão de ser e estar no mundo apesar do corpo, ou por causa dele.

B1, A1, B5, entre outros exemplos, mostram não apenas que os corpos são complexos, como também que as condições de presença e ausência se interpenetram. Bastou, no entanto, que fossem solicitados a falar de corpo presente e ausente, para seus anúncios revelarem que o modo cartesiano de conhecer – separar para conhecer – é uma realidade ainda presente na maneira como raciocinam, assim como na de todos nós.

De um modo geral, um binarismo aplicado aos objetos de conhecimento “grupaliza a sociedade” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 93), fazendo “existir”

normais/anormais, braçais/intelectuais, homos/héteros e, o que é ainda mais imoral, melhores/piores, favorecidos/desfavorecidos. Na mesma direção, Goellner (2010, p. 77), afirma ser necessário

[...] rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual.

Esse binarismo parece presente, por exemplo, como discutimos ao longo do trabalho, numa sociedade *fitness*, que queima incenso ao “corpo-espetáculo”, uma sociedade absorvida com dietas, pesos e medidas, ávida por tornar visível uma silhueta invejável. Uma sociedade entregue a uma “cultura da vaidade”, indigente em valores, descuidada das coisas do intelecto e do “espírito”, mergulhada numa superficialidade reinante (COSTA, 2004; LA TAILLE, 2009), que torna empobrecidas as formas de o corpo se manifestar.

O binarismo, muito se tem discutido em textos acadêmicos, também parece presente no cotidiano escolar, o templo das ideias, onde a mente é privilegiada e o corpo agoniza por falta de atenção. Uma aprendizagem sem corpo, portanto.

O mesmo binarismo, há igualmente farta discussão teórica e empírica a respeito, também parece ser encontrado em aulas de Educação Física, onde é o corpo quem assume as rédeas do sujeito, num sem-número de condicionamentos, exercícios e práticas, muitas vezes sem alma, sem reflexão, sem consciência.

Tendo já desenvolvido essas discussões como objeto central do nosso trabalho até aqui, precisamos agora perguntar: o que, exatamente, podemos compreender sobre presença e ausência dos corpos no cotidiano escolar? Qual é a voz da nossa pesquisa, e por que não, a nossa voz, que oferecemos como contribuição à temática em estudo?

Depois de atentarmos às narrativas verbal e corporal de nossos sujeitos, concluimos que seus corpos estão, a um só tempo, presentes e ausentes no cotidiano escolar, em aulas de Educação Física, e, com base em uma associação indireta, presentes e ausentes em aulas de outros componentes curriculares.

Como se verá, dicotomizado, comportado e sob influência das famigeradas demandas contemporâneas da silhueta, o corpo perde em subjetividade, sofre constantes ameaças de reificação e, conseqüentemente, vê sua presença diminuir no cotidiano escolar. A ausência, então, se impõe. Ou talvez fosse mais preciso dizer que a presença se encolhe e, ao vazio que ela deixa, dá-se o nome de ausência, da

mesma forma que ao “vazio” deixado por luz e calor chamamos, respectivamente, treva e frio.

O corpo está presente e ausente no cotidiano escolar. Compreender *como* ele se faz presente nos ajuda a compreender também a sua ausência, e é olhando para as formas *como* ele se mostra ausente que enxergamos a natureza e a qualidade de sua presença.

7.1 O corpóreo e o incorpóreo divorciados

Esse “divórcio” se dá, ao nosso ver, de três maneiras:

- 1) **O corpo está presente e ausente** quando seu físico rouba a cena nas aulas de Educação Física: executando, rendendo intensamente, movendo músculos, ofegando, aplicando técnicas, condicionando-se fisicamente.

Não pretendemos ser repetitivos tornando a evidenciar o que já dissemos, até com alguma exaustão, acerca da mente subsumida nas aulas de Educação Física, enquanto o corpo assume o protagonismo, à medida que funciona e se condiciona atrás de melhores resultados em sua performance, ora regulado externamente por controles “pedagógicos”, ora controlado por ter que se manter desempenhando. E desempenhando à revelia da consciência, na contramão do que disse Paulo Freire (1991, p. 92) sobre um corpo que “está sendo” porque, enquanto faz coisas e atua, também pensa. Na contramão da percepção de Cardoso (2007, p. 13), para quem, “[...] quando os alunos e alunas, através dos gestos corporais, estão descobrindo os seus corpos e percebem o que eles podem produzir com ações, estes gestos têm novos significados [...]”. E não só isso: tais descobertas influenciam a sua formação, à medida que suscitam sentimentos, perguntas, compreensões e ações.

O interesse e o prazer apenas discretos de nossos sujeitos durante as aulas de Educação Física (cf. sinal 5.2.3) podem ter, entre outras, as seguintes explicações: 1) não elegem as aulas como o lugar para adquirirem saúde e “boa forma”; 2) não têm esse condicionamento como prioridade; e 3) algo que seria preocupante, não vivem ali “[...] autênticas experiências de movimento que expressam a totalidade do ser humano [...]” (GONÇALVES, 1997, p. 36).

Não temos motivos para acreditar, face ao nosso profundo mergulho nessa pesquisa, que o interesse discreto dos alunos na “boa forma” corporal significasse

uma “subversão” contra a ditadura das medidas perfeitas. Talvez se aproximasse mais de uma revolta possível em protestar a indiferença quando não resta saída senão se entregar de corpo – só de corpo – para praticar o que está sendo proposto.

Refletindo sobre o clima de austeridade e rigor, exigência de seriedade, compenetração e empenho percebido nas aulas, apostamos numa prontidão moral dos alunos em corresponder aos objetivos do professor, por um lado (o caso de A2, doente e não se permitindo parar de executar, é exemplar), e num automatismo dos corpos entregues a movimentos inevitáveis, por outro. Nesse caso, a “subversão” só poderia partir dos músculos em frangalhos, das câimbras, da respiração ofegante afetando cansaço, das condições atléticas insatisfatórias. Mas não façamos injustiça a corpos que observamos alegres: A3 e A4, principalmente, apesar dos esforços. Ou a um corpo que, com menor rendimento que a maioria, superava a todos em conscientização: B5, sem dúvida. Um corpo que precisava transcender o próprio corpo.

- 2) **O corpo está presente e ausente** quando oferece seu físico como álibi da frequência para que sua mente, enquanto isso, possa estar em outras realidades e dimensões, em outros espaçostempos mais interessantes.

Propomos essa interpretação, depois de refletirmos na definição de nossos sujeitos sobre a ausência do corpo no cotidiano escolar (cf. sinais 5.2.12 e 5.2.13): o corpo cuja mente a dinâmica das aulas não consegue manter no mesmo ambiente. Mais que a constatação da ausência, incomoda-nos a sua recorrência: a ausência dos corpos no ambiente escolar – ainda que apenas no divórcio entre presença física e consciência – é uma realidade cada vez maior. A essência de uma antiga máxima canônica – “Onde está o teu tesouro, aí estará também o teu coração” (BÍBLIA, S. Mateus, 6,21) – ajuda-nos a conjecturar: o espaço educativo conseguiria proezas se oferecesse “tesouros” como alternativas significativas àqueles que os estudantes vão buscar longe desses domínios.

- 3) **O corpo está presente e ausente** quando, não obstante uma mente vigilante, uma concentração desperta e um interesse ativo, o físico ou figura como veículo coadjuvante, ou é anulado e esquecido.

Creemos já ter discutido suficientemente este aspecto quando abordamos os “Indícios de um corpo dicotomizado no cotidiano escolar” (em 6.1) e os “Indícios de um corpo comportado no cotidiano escolar” (em 6.2). Reitere-se apenas que este tipo de aprendizagem, como propunha Sócrates, “[...] afasta tanto quanto pode a alma do contato com o corpo [...]” (PLATÃO, 1972, p. 72), afinal este último atrapalha, daí a necessidade de mantê-lo quieto, “[...] condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz [...]” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212). Como resultado, o corpo jaz sepultado sob uma infinidade de saberes, sendo preparado para “[...] uma vida social submissa e com valores preestabelecidos como adequados” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212-213), até que um jeito mais nobre de fazer educação lhe devolva a expressividade (a vida e o amor).

E retomando o ponto central, parafraseamos Piaget (1988), quando questiona o direito à educação sendo exercido pela metade ou menos que isso: se o corpo só consegue frequentar escolas, tendo que ali se manter praticamente invisível, então o que se tem é uma presença parcial.

7.2 Corpos “ligados”, porém sem autonomia

O corpo está presente e ausente quando se mostra “ligado” na dinâmica proposta, a execução e a atenção unindo esforços, e, no entanto, realizando algo que não ajudou a planejar, seguindo ditames exteriores de maneira heterônoma, porque é um “bom aluno”, porque é obediente, porque é assim que deve ser, porque foi educado a aguardar passivamente que uma voz de comando venha retirá-lo da inércia e dizer o que fazer.

Os corpos de nossos sujeitos estão liberados para se expressarem, contanto que o façam quando, quanto e como quer o professor, de forma em geral “[...] distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola” (GONÇALVES, 1997, p. 36), o que, segundo Almeida (2003), embota a criatividade e o desenvolvimento humanos. Na mesma direção, o sujeito A4 relacionou presença e liberdade: um corpo cuja possibilidade de expressão é controlada, segundo esta participante, é um corpo ausente (cf. sinal 5.2.12).

A coerção e o cerceamento talvez tenham mesmo perdido o seu agulhão de épocas passadas. Seria exagero pretender identificá-los, com o vigor de ontem, na realidade pesquisada. Subsiste, porém, um controle, às vezes preocupado com

ninharias, como as idas ao bebedouro e conversas concomitantes durante os exercícios de aquecimento, legitimado, no entanto, quando a seriedade, foco e aplicação – palavras prestigiadas no cotidiano escolar.

7.3 Corpos “desligados”: em rebeldia?

Está presente e ausente quando sua displicência, desatenção e medíocre participação contêm algum grau de indisposição contra o controle e as exigências de desempenhos interpretados com pouca ou nenhuma significação.

A displicência e a “malandragem” de B4, com renovadas tentativas de “driblar” os objetivos do professor (cf. sinal 5.2.12), não deixam dúvidas de que estamos diante de um corpo que escolhe se ausentar. Mas essa seria toda a verdade? Já tendo experimentado na própria pele a humilhação (cf. sinal 5.2.5), em boa medida segregado (cf. sinal 5.2.4 e 5.2.8), uma vez visto como objeto de zombaria de duas alunas (cf. sinal 5.2.6), alvo de censuras feitas em público pelo professor (cf. sinais 5.2.3, 5.2.10 e 5.2.13), também não estaríamos diante de um aluno necessitado de atendimento singular, um atendimento que tivesse a “medida” do seu corpo, a fim de lhe devolver a “alma” ausente? Se era difícil a B1, um aluno muito ativo e sem sobrepeso, “render” no nível exigido, o que não conseguia sem desconfortos musculares e exaustão (cf. sinal 5.2.12), muito mais o seria para B4, com visível sobrepeso.

Conjecturas apenas, pois nossos dados não nos permitem ir além. O que sabemos, no entanto, é que, não raro, cansados de se insurgir contra algumas práticas e metodologias escolares, alguns alunos se protegem “deixando pra lá”, agindo com cinismo e, mesmo, portando-se com irreverência e agressividade. Em apoio desse pensamento, julgamos oportuno reapresentar uma advertência de Daolio (apud GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 202-203):

[...] a valorização excessiva do rendimento corporal nas aulas privilegia apenas um grupo de alunos que possuem melhores aptidões físicas, incentivando a competição e a formação de elites de forma desnecessária.

Preteridos por causa de seu menor rendimento e objetos de antipatia da parte dos professores, não é uma irrealidade pensar quantos ressentimentos e decepções a indolência de alguns alunos pode esconder.

7.4 Corpos que valem o quanto rendem

Está presente e ausente quando o que consegue ou o que decide desempenhar, abaixo de uma meta igual para todos, é insuficiente para torná-lo visível aos olhos de seus avaliadores.

No que respeita ao professor das aulas de Educação Física, conquanto mostrasse complacência com limitações e nunca privilegiasse silhuetas, vimo-lo claramente nutrindo simpatias e antipatias pelos rendimentos dos alunos. Se o baixo rendimento lhe parecia, antes, displicência e “corpo mole”, então a antipatia, assumindo um teor moral, alargava-se em reprimendas e intervenções enérgicas no sentido de buscar uma recondução à atividade. Ora, segundo Roble e Daolio (2006, p. 224), na dinâmica da contemporaneidade, práticas corporais de resultados lentos e corpos que não se adaptem rápido serão, certamente, “[...] anacronismos fadados ao abandono” (p. 224).

Certo constrangimento envolvia aquele(a) que não conseguisse uma “presença” no nível do rendimento objetivado, aquele(a) cujo corpo o(a) boicotava (cf. sinal 5.2.12). Alunos que executavam com excelência e se mostravam exemplares na turma (A3 principalmente) eram distinguidos. Sem “paparicação”, é verdade, porém tomados como alvos para medir o desempenho geral.

Temos aqui um exemplo clássico de como os currículos ocultos coexistem com os escriturados e “ensinam” tanto quanto estes últimos. Não queremos estender a discussão, apenas deixar o registro de que os cotidianos escolares, hoje mais patrulhados para evitar que se discriminem silhuetas corporais, seguem, no entanto, discriminando outros tipos de “silhueta”. A homogeneização desconsidera, como diz Santos (2010), a rede de complexidade que cada aluno é/traz quando entra para a escola. Para o autor, não é possível educar fingindo que essa rede não existe, como se as pessoas fossem todas iguais, e não seres subjetivos e complexos. Muitos seguem insistindo na dicotomia “saber mais” e “saber menos” (ou, no caso da Educação Física, render mais ou render menos), quando o que se tem, de acordo com Paulo Freire (em MASSARI, 2014), são saberes diferentes (e, acrescentaríamos, rendimentos diferentes). Abaixo, reproduzimos a história “A canoa”, que enseja a reflexão sobre a necessidade de se valorizarem diferentes saberes [e rendimentos diferentes]:

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para outro.

Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora.
 Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:
 - Companheiro, você entende de leis?
 - Não, responde o barqueiro.
 E o advogado compadecido:
 - É pena, você perdeu metade da vida!
 A professora, muito social, entra na conversa:
 - Seu barqueiro, sabe ler e escrever?
 - Também não, responde o remador.
 - Que pena!, condói-se a mestra. Você perdeu metade da vida!
 Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.
 O canoeiro, preocupado, pergunta:
 - Vocês sabem nadar?
 - Não!, respondem eles rapidamente.
 - Então é uma pena, concluiu o barqueiro. Vocês perderam toda a sua vida!
 "Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes!" (PAULO
 FREIRE apud MASSARI, 2014, p. 62)

7.5 Corpos presentes apenas para si

Está presente e ausente quando denota uma presença para si ou para ser apreciada pelo outro, e pouco ou nada ocupada com os interesses do outro – um corpo, portanto, com um processo de humanização ainda por se completar.

Sempre haverá quem diga que tais inclinações humanas não são objetivos de uma aula de boxe, ao que objetamos: a formação humanizadora é um *a priori* de qualquer componente curricular, a Educação Física incluída, as modalidades esportivas também, o boxe tanto quanto.

Não pretendemos afirmar que nossos sujeitos são individualistas ou egocêntricos, fechados em si mesmos, alheios à alteridade. Aquilo que observamos, o quanto o fizemos e a forma como o fizemos não nos permitem. Uma vez, porém, que, de igual modo, não nos permitem afirmá-los altruístas, solidários, dispostos ao outro num grau diferente do que é convencional nos vínculos cotidianos, decidimos problematizar a sua “presença de espírito”, aquela que, ao incluir corpo e espírito, segundo os sujeitos, seria definidora de uma presença real e total. E antes que isentemos nossos sujeitos, vale lembrar que eles refletiram conosco sobre o corpo que lhes desperta a raiva. Em alguma medida, todos veem determinados corpos com alguma reserva ou a lhes inspirar maior ou menor ameaça.

Compreendemos, a partir deste estudo, que, sem eliminar por completo a ausência, ou algumas ausências, o corpo aumenta a sua presença quando se sente num ambiente familiar. E o ambiente familiar é minimamente geográfico e amplamente constituído de vínculos significativos. É o outro significativo que potencializa as expressões corporais, logo a presença corporal. Vimos no sinal 5.2.4 a

essencialidade dos encontros significativos para que nos sintamos reconhecidos, algo que recua ao primeiro desses encontros, aquele que sopra para dentro da cria humana o desejo e lhe permite passar de carne e fisiologia à condição humana de ser desejante. É porque um outro enxerga um semelhante onde antes não havia que “[...] a cria humana se humaniza” (BARONE, 2003, p. 168).

O vínculo de amizade que observamos existir entre B1 e B2 apoia o que estamos dizendo (cf. sinal 5.2.4). Para recordar um único evento as envolvendo, B2, em certa sessão de observação, mostrava-se desestimulada porque a amiga (B1) se exercitava com outra turma. Tudo o que faziam, uma simples ida ao bebedouro, por exemplo, ganhava cores fortes se faziam juntas, lado a lado, compartilhando a atividade e o movimento. Embora de forma menos intensa, e afora esta ou aquela exceção, semelhante motivação era vista entre os demais. B4 é um bom exemplo das exceções a que nos referimos: entre ele e os colegas havia reciprocidade no distanciamento. Talvez, como já discutimos, nessa insuficiência de vínculos esteja parte da razão de seu baixo comprometimento com as aulas.

Os vínculos, é evidente, existiam entre nossos sujeitos, o que, sem dúvida, se oferecia como uma motivação particular para seus corpos se expressarem. Como Santin (2003) propõe, o movimento humano, mais que um fenômeno físico, é uma linguagem e, como tal, “[...] fonte inesgotável de simbologia [...]” (p. 83). Ora, isso não é possível senão por meio de um outro, que, presente, confere significado ao movimento humano, depois de interpretá-lo. É assim que, segundo Santin (2003, p. 83), “[...] o gesto corporal é também espiritual ou psíquico”. Colaborava para isso um ambiente de relativa liberdade corporal nas aulas observadas, com possibilidade de acesso e diálogo com o professor, em geral para se informar sobre as técnicas, a despeito de sua seriedade e das reiteradas recomendações para que os alunos não perdessem o foco.

Mas dado o fato, como também já discutimos, de o corpo se apresentar na realidade observada dicotomizado e comportado, com menos liberdade de expressão do que seria desejável, reagindo a controles e funcionando com automatismo, por vezes sem nenhum espírito, temos razão para pensar que os vínculos ainda são discretos e carecem de aprofundamentos.

Presença é, em grande medida, tributária de um ambiente de cooperação, respeito mútuo e solidariedade (TOGNETTA, 2007). De acordo com Assis e Oliveira (2003, p. 246-247), “Para além de métodos e técnicas, a aprendizagem se faz sempre

com um outro, é fruto de relações que promovem conhecimento e autoconhecimento”. Um *outro* fundamental nesse processo é, sem dúvida, o professor. Uma vez que a sociedade atual, segundo as autoras, confunde formação com informação e ser com saber e parecer, é preciso deixar claro que o desenvolvimento humano “[...] se faz com um outro, capaz de dar significado às vivências, como um **modelo vivo** [...]” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003, p. 251; grifo das autoras). Como a educação atual assume, cada vez mais, um caráter tecnicista, privilegiando o saber-fazer, em detrimento do saber-ser, as aquisições objetivas (competências) relativizam a importância do humano, logo as relações interpessoais se tornam dispensáveis. Para as autoras, o desafio posto à educação atual é

[...] a criação de novas subjetividades, em que a informação e o conhecimento não excluam o investimento em vínculos afetivos, sem o quê, o pensar não tem sustentação. (ASSIS; OLIVEIRA, 2003, p. 244)

Em vários momentos de nossa análise, procuramos fazer justiça à atuação do professor dos alunos pesquisados. Não economizamos nas menções positivas à sua dedicação e inteireza, na seriedade como conduzia as aulas, no fato de se mostrar acessível e cordial com os alunos. Sem dúvida, um profissional competente. Mas ele seria também esse *outro* que, como um *modelo vivo*, oferece relacionamento que promova o amadurecimento pessoal? Embora seja uma pergunta complexa, podemos procurar uma resposta, ainda que não definitiva, à luz do que nos disseram Assis e Oliveira (2003).

O profissional que ensinava boxe aos nossos sujeitos desincumbia-se bem, ao nosso ver, da tarefa de transmitir as técnicas e instruir os exercícios preparatórios de condicionamento. Dessa forma, os alunos recebiam conhecimentos objetivos suficientes para o saber-fazer. As competências estavam sendo ensinadas. A ênfase, no entanto, em se oferecer como um modelo identificatório e em promover uma relação significativa para investir as subjetividades de sentidos ao viver, isto é, ensinar também a saber-ser, era menor, quando não inexistente. B2 alude, de forma geral, ao distanciamento de alguns professores do Colégio no convívio com os alunos, usando uma frase emblemática: “Professor é professor, e aluno é aluno” (cf. sinal 5.2.10), e assim nos ajuda a pensar em como a proximidade de um professor que “descobre o rosto” pode oferecer possibilidades de identificação tão procuradas pelos adolescentes e pelos alunos em geral.

Talvez os corpos que observamos nas aulas de Educação Física na realidade pesquisada sigam com dificuldades para aceder com plenitude à condição de corpos-sujeito porque, embora supridos com técnicas e saberes ensinados com eficiência, falta-lhes um investimento em sua subjetividade. Desconsidera-se, segundo Assis e Oliveira (2003, p. 249), que “[...] a construção da identidade de um sujeito se dá na experiência significativa, nas relações vividas, em sua história.” E isso depende, em boa medida, do ambiente relacional-afetivo que se estabelece, do contrário o corpo não deseja, do contrário não se humaniza. E, se é que pensa, o pensar não se sustenta.

Não é de admirar que também nos espaçotempos escolares, dado o “[...] caráter descartável e consumista dos vínculos sociais, [...] caminhamos da conquistada individuação para o individualismo [...]” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003, p. 243). Daí o que afirmamos sobre o corpo estar presente para si e, algo não diferente, para ser apreciado pelo outro. Se se quer um corpo-sujeito, não bastam modelos, é preciso que estes sejam vivos. Se se quer corpos humanizados, educados mais do que para o movimento e o aprimoramento da silhueta – corpos éticos e cidadãos –, os vínculos de cooperação são fundamentais (TOGNETTA, 2007).

Pensamos que, entre outras, uma das razões pelas quais os vínculos significativos não apareceram como indicativo de saúde, quando perguntamos aos sujeitos o que era um corpo saudável, foi a maneira cartesiana de pensar os objetos de conhecimento: isolá-los para explicá-los. Não é assim quando pensamos com a ajuda da complexidade e evocamos a metáfora da rede já anteriormente empregada: o corpo deixa de ser uma unidade isolada para ser pensado sempre em relação a outros corpos e eventos. Saúde corporal, nessa perspectiva, não é um acontecimento isolado, mas influenciado (e influenciador) por uma gama de fatores.

7.6 Corpos em conflito

Está presente e ausente quando, como corpo contemporâneo, vive sob o signo do conflito: corpo-sujeito e corpo-objeto medindo forças.

Já vimos que o principal empecilho para o corpo se tornar sujeito é o pequeno investimento em sua subjetividade, algo que, prioritariamente, os vínculos significativos lhe proporcionam. A formação que recebe, mais preocupada em lhe

fornecer competências objetivas, carece de “modelos vivos”. Queremos, agora, verificar outra nuance dessa formação humanizadora ainda por se completar.

Nossos sujeitos trazem inscritas em seus corpos, não livre de conflitos, as demandas contemporâneas do “corpo-espetáculo” (COSTA, 2004). Envolvidos direta ou indiretamente com uma “cultura da vaidade” (LA TAILLE, 2009), acabam assediados por seus valores, mormente aqueles relacionados a músculos e medidas, toaletes e figurinos, que cobrem e recobrem as exterioridades e, não raro, com a ajuda da indústria cultural, reificam o humano e acabam por desumanizá-lo (cf. sinal 5.2.14).

A contradição que carregam no próprio corpo – são ousados em destoarem do padrão corporal de seu tempo, embora destituídos do capital simbólico que o corpo ideal confere – foi vista em seu discurso: invejam o corpo ideal que não possuem e, ao mesmo tempo, apresentam-se como críticos desse corpo, que, tomado como padrão, pune com humilhação os que dele se distanciam. O cotidiano das aulas observadas suscita a mesma contradição: dois sujeitos, B1 e B2, afastando-se de suas opiniões respeitadas em relação à diversidade corporal, zombam depreciativamente do corpo desengonçado de B4 praticando boxe (cf. sinal 5.2.6). Esse evento nos mostrou que o tema do respeito às diferenças, a diferença corporal incluída, é muito mais permeável aos discursos do que aos cotidianos. Respeitados nos limites do “politicamente correto”, os corpos diferentes, quando ganham uma silhueta de carne, músculos ou gorduras nos cotidianos, são, na melhor das hipóteses, tolerados. “Ao vivo e em cores”, há muito menos respeito.

Estudos na área da Psicologia moral (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2006) vêm mostrando que, sendo motivação essencial para a ação moral, o sentimento do autorrespeito está diretamente relacionado com o respeito a valores morais, do que decorre que “[...] não há possibilidade de respeitar a outrem na sua dignidade sem, ao fazê-lo, experimentar o sentimento da própria dignidade” (LA TAILLE, 2006, p. 56). Nesse caso, de acordo com o autor, “[...] respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio” (p. 56). Há valores em choque nos nossos sujeitos: a consciência do valor do outro, independentemente de sua conformação corporal, é ainda uma revolução subindo a encosta, a meio caminho, portanto, de derrubar a bastilha dos preconceitos enraizados, dos tabus, dos padrões midiáticos, das demandas contemporâneas do corpo-objeto (cf. sinal 5.2.14).

O resultado é o conflito. Como a silhueta é um valor enorme no presente, as pessoas – e os nossos adolescentes não são exceção – digladiam-se tentando respeitar a diversidade primeiramente em si mesmas. Cotidianamente assaltadas por sentimentos nada amistosos em relação a si, quando se veem aquém de padrões corporais que a sociedade consagra, digladiam-se, de igual modo, tentando respeitar a diversidade em outrem. O respeito às diferenças corporais alheias passa necessariamente pelo respeito às diferenças próprias. Pensando com as categorias do pensamento de La Taille (2006), quem não está pacificado com o próprio corpo não deixará de entrar em guerra com o alheio. Mas não é tarefa fácil estar pacificado quando a silhueta ideal, reiteramos, é alçada no presente ao Olimpo e possui um valor descomunal. O resultado, portanto, é um conflito interminável.

Queremos, ainda, insistir nesta discussão sobre a presença do conflito para problematizar o fato de que a realidade não é, como muitos gostariam, “uma coisa ou outra”. Ela não possui tal simplificação. Antes, é, a um só tempo, “uma coisa e outra”, porque complexa, porque intrincada, porque polissêmica, porque ambígua. As observações que realizamos não nos mostraram sujeitos obcecados com a aparência e o corpo perfeito. A obstinação das academias de ginástica também não se nos apresentou como uma característica com que pudéssemos descrevê-los, longe disso (cf. sinais 5.2.5 e 5.2.8). Fizemos a hipótese de que, em razão de sua jovialidade, as preocupações com a conformação corporal, logicamente que presentes, não se tornaram por enquanto o “ar que respiram”. Ou seja, não obstante também respirarem a onipresença dos ditames *fitness* e conviverem com os “fantasmas” do “corpo-espetáculo” a assombrarem o seu imaginário, pareceram-nos indóceis a uma “catequização” de suas medidas. Estas, com pouca ou muita dispersão em relação a padrões, falam por si sós. Se isso é sinônimo de liberdade, não temos como saber. Pode ser somente sinônimo de outros submetimentos, que não os corporais.

Resta que saibamos – foi o que julgamos compreender da realidade pesquisada – que há corpos, os corpos possíveis e irremediavelmente em conflito (cf. sinal 5.2.8), que, a despeito do assédio, conseguem relativamente “pensar” diferente. E, por causa disso, o corpo “padrão” perde, em alguma medida, a batalha em muitos jovens, indício de que há outros valores, opacos à “cultura da vaidade”, presentes nestes jovens.

Embora, por certo, também resistentes a assumirem o corpo como destino, são “corpos-rascunho” com alguma rebeldia a constantes retificações. O conflito, ao nosso

ver, é o que os ajuda a mexerem as águas paradas da conformação à ditadura *fitness*. É o que os ajuda a resistirem a tomar a silhueta como protagonista na definição de uma identidade ostentada, moldada segundo o *design* do momento (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007).

Mas destaque-se que o assédio das medidas corporais “perfeitas” assenta-se ao lado dos alunos nos bancos escolares. Lembremos que os sujeitos da pesquisa recorreram ao *bullying* escolar para ilustrar a humilhação dos corpos (eles estão pensando em físicos “diferentes”), prova, como discutimos no sinal 5.2.5, de que esse estrato elementar do corpo, a silhueta, ocupa o lugar de rainha também nos cotidianos escolares.

Por certo, há muitas outras nuances da presença e ausência dos corpos nos espaçotempos escolares. As que aqui apresentamos e discutimos foram aquelas que os objetivos de nosso estudo, à luz das teorias visitadas, tornaram salientes.

A próxima seção será dedicada às nossas considerações finais. É com elas que encerramos este trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fizemos aos nossos sujeitos as perguntas centrais da entrevista, aquelas que nos ajudariam a compreender como alunos do Ensino Médio concebem e expressam um corpo presente e ausente em aulas de Educação Física, nós os ouvimos formularem as suas respostas sem as dificuldades que prevíamos.

Embora ficassem restritos a um estrato elementar dos significados de presença e ausência – relacionando-os ou ao corpo executor, ou ao corpo atento e interessado –, foi com relativo desembaraço que o fizeram. Esse dado tácito – deduzir a resposta de uma realidade que lhes é familiar: corpos “ocos” ou sem “espírito” no ambiente da aprendizagem – se juntou a outros para indicar que o corpo (o corpo total, não apenas o da anatomia e fisiologia) vem perdendo as batalhas da presença no cotidiano escolar. Mesmo que ficássemos unicamente no nível do divórcio entre o corpóreo e o incorpóreo, que é o que emerge da fala dos sujeitos, já teríamos muito com que nos preocupar. Mas a ausência, como nossos dados mostraram, é maior do que essa dicotomia.

É verdade que ausência e presença nunca são absolutas. Sempre a ausência conterà alguma presença, e vice-versa. Preocupa-nos, no entanto, a “fotografia” que o contexto em estudo nos deu: se nos valêssemos da metáfora do “copo meio cheio ou meio vazio”, diríamos, com algum lamento, que o “copo meio vazio” definiria melhor os resultados que encontramos. E já façamos uma ressalva: não acreditamos se tratar de uma leitura pessimista. Os dados exaustivamente discutidos parecem revelar um “copo sendo esvaziado” ou, se quisermos, um corpo tornando-se esvaziado de presença efetiva nos domínios escolares.

Não duvidamos de que o conhecimento do senso comum já tenha chegado à mesma constatação sem ter feito pesquisa. Poucos desconhecem as frequentes queixas dos professores quanto ao desinteresse e desatenção do alunado. Ainda mais neste tempo em que a febre tecnológica parece tornar anacrônico e sem nenhuma atratividade um jeito tradicional de ensinar. É corrente a conversa, sobretudo entre professores, sobre o prejuízo causado pelo advento de smartphones, tablets e afins. De fato, não precisaríamos de pesquisa para participarmos ativamente dessas conversas.

Mas a pesquisa que realizamos nos permitiu conhecer o cotidiano escolar em estudo, no recorte proposto, com uma complexidade de que o senso comum, mesmo

o dos profissionais envolvidos com o dia a dia escolar, não é capaz. Aliás, de acordo com Nilda Alves (apud MASSARI, 2014), não se pode chamar de compreensão um entendimento simplificado do cotidiano escolar. Ou se aceita trabalhar com a sua complexidade – limites e estímulos envolvidos –, ou se vai conhecê-lo apenas na superficialidade.

Preocupou-nos, de modo particular, no cotidiano escolar pesquisado, a forma dicotomizada e comportada como os sujeitos vivem a sua corporeidade, ao nosso ver dois grandes entraves para a superação das condições de ausência e, conseqüentemente, a conquista de uma presença mais completa e plena dos corpos. Se os cotidianos escolares, segundo Oliveira (2008), são espaçotempos privilegiados de produção da existência, de sentido e direção à vida, qual será o “tamanho” futuro de uma vida que hoje aprende a “funcionar” dicotomicamente e a se manter comportada? Qual o preço que, amanhã, sujeitos e sociedade terão que pagar em razão da ausência atual dos corpos nos ambientes escolares? Será possível esperar que, tendo estado sob “[...] comportamentos mecânicos e homogêneos dentro de um padrão alienante em que a quietude é vista como condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz [...]” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212), os estudantes, para dizer o mínimo, não se vejam às voltas com “[...] uma vida social submissa e com valores preestabelecidos como adequados”? (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212-213).

A “pedagogia” internalizada das ideias dicotomizadas (ALVES; GARCIA, 2008) começa separando o sujeito de seu corpo, logo de si mesmo. Em seguida, como “[...] tudo, de alguma forma, está ligado a tudo [...]” (AZEVEDO, 2008, p. 70), fios e nós se unem e tem-se o tecido social costurado. Em outras palavras, a dicotomia e a disposição para a submissão acabam por “[...] funcionar em toda a sociedade [...]” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 93). Isso talvez explique por que os muitos binarismos imorais onipresentes atualmente (normais/anormais; favorecidos/desfavorecidos etc.) encontram o terreno preparado para se instalarem e perpetuarem. Os currículos escolares, sobretudo os ocultos, dão uma enorme contribuição para que se continue a aceitar, entre outras infâmias, “[...] a escola dos pobres que é “a melhor que se pode ter” e a escola dos ricos que é “sempre a melhor, naturalmente” [...]” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 93).

Nunca foi tão preciso dar ouvidos a Foucault (1986) quando afirma que o controle começa no corpo. E como não começaria se, como nossos dados

mostraram, ora o corpo do aluno, ora mais raramente seu intelecto, à maneira de sapatos sujos que não podem pisar o ambiente da aprendizagem, são deixados do lado de fora? Assim, temos uma aprendizagem “descalça”, que ou se dá sem o corpo, ou, em geral nas aulas de Educação Física, apenas com o corpo.

Em nenhum momento, observou-se, durante as aulas de Educação Física, a complexidade corporal sendo problematizada. Corpo ainda se subsume aos limites do físico. Um erro, em essência, parecido com o que a Educação Física aponta em outros componentes curriculares: aqui temos uma aprendizagem sem alma, da mesma forma que lá “eles” têm uma aprendizagem sem corpo. A dicotomia, inclusive a que se dá entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, segue aguardando que “inventem a sua cura”.

Apesar de uma realidade mais conciliada com os novos tempos democráticos (LIPOVETSKY, 1994), percebemos que o controle se mantém na realidade pesquisada, embora mais sutil, de um lado, e eufemizado sob exigências de produtividade, de outro. O que não se pode negar, no entanto, é que os tempos obscuros de adestramento dos corpos já começam a ser vistos pelo retrovisor. Colados ainda à nossa traseira, é verdade, mas podendo ser deixados cada vez mais para trás se seguirmos acelerando pela estrada aberta pela corporeidade.

Há, como discutimos, uma “alforria” anunciada. Agora é preciso que ela se torne realidade nos cotidianos escolares. O cenário é de transição, uma nova sociedade se anuncia. O paradigma das engrenagens de um relógio ficou obsoleto para explicar tamanha complexidade. A rede, como vimos, cumpre melhor esse papel. Característico de uma época de transição, é comum experimentarmos avanços e retrocessos, por vezes mais retrocessos que avanços. Entre uma liberdade vigiada e uma disciplina, dia a dia, com menos razão de ser, os corpos existem em conflito: não inteiramente cerceados, tampouco inteiramente livres. E, por essa razão, preferimos “comportados”, por julgarmos que o termo traduz melhor a condição transitória em que os encontramos no contexto em estudo. Um dos sujeitos de nossa pesquisa, A4, “diagnosticou” com acerto o que estamos dizendo: os corpos oscilam no cotidiano escolar entre uma postura regulatória e a expectativa de que venham a se expressar com desenvoltura em aulas de Educação Física. Nada de anormal nisso, apenas uma condição de transição. Faz-nos lembrar das ponderadas palavras do Professor Odilon José Roble, por ocasião de sua arguição no exame de qualificação deste trabalho: *a escola, tal como as grandes instituições, não muda aos solavancos, mas de forma*

cadenciada. Emprestada a um antigo padre-professor, usou a metáfora das embarcações fluviais realizando mudanças de rota no seu percurso: os barcos menores têm, sem dúvida, maior facilidade para as manobras. Não é o caso dos grandes transatlânticos. Da mesma forma, uma instituição milenar como a Igreja Católica processa gradualmente suas mudanças. Estas vão sendo construídas com velocidade proporcional às dimensões que possui. Com a escola, destacou o Professor Odilon, algo semelhante acontece: as mudanças estão em curso, rotas estão sendo corrigidas, não obstante isso acontecer de forma discreta, às vezes pouco perceptível. Olhar o cenário educativo nessa perspectiva vacina-nos contra bravatas irrefletidas e nada construtivas. Sem perder o olhar crítico, as mudanças não o dispensam, podemos ser também otimistas.

Dissemos anteriormente que o cotidiano escolar pesquisado nos pareceu, em alguma medida, conciliado com os novos tempos democráticos. Sem dúvida, sinal de avanço, que se tornará ainda mais concreto e evidente se esta mesma realidade promover a conciliação dos estudantes consigo mesmos. Não há formação humanizadora possível enquanto os sujeitos, para aprenderem, precisam se distanciar de si mesmos e desistir de suas fantasias e ilusões, de suas ideias e lembranças (FREIRE, 1991), ora em proveito da cognição, ora de mexer parte de seus corpos e se deslocarem no espaço sem saberem por que o fazem. Quanto de autonomia os corpos conquistam por meio das atividades escolares propostas? E quanto de automatismo há em suas expressões corporais?

Além da dicotomia, do controle e da ausência dos corpos, os cotidianos escolares sofrem o assédio dos valores consumistas da indústria cultural e, não raro, sucumbem à sua influência. Cindidos, comportados e carentes de sentido e direção, os corpos acabam por se agarrar às promessas que a “cultura da vaidade” lhes faz: a de lhes garantir uma presença e uma identidade à altura da vontade de seus possuidores, bastando para isso tornarem-se “corpos-rascunhos”, constantemente redefinidos segundo o *design* do momento. Nada racional, pelo contrário, rasteiro em suas expressões, o “corpo-espetáculo” assume as rédeas do indivíduo. Reduzido à silhueta e reificado, o fenômeno humano fica enormemente empobrecido (GONÇALVES, 1997). Assim, o corpo é só corpo, quando deveria ser também

[...] a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de

possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. (GOELLNER, 2008, p. 28)

Para que a presença dos corpos seja uma realidade cada vez mais sensível nos cotidianos escolares, estes últimos precisam, de sua parte, se reconfigurar como espaçotempos significativos aos alunos. E os significados, para além de práticas e conteúdos, requerem uma técnica humana. Estamos falando de “modelos vivos” (ASSIS; OLIVEIRA, 2003), sem os quais, a formação, que deveria objetivar principalmente o “saber ser”, estaciona no “saber fazer”.

Anunciada em discursos, matérias acadêmicas, produções científicas, documentos legais, entre outros, a libertação corporal precisa ganhar o “chão das fábricas” e se tornar realidade nos cotidianos, o escolar principalmente. Mas o quanto a escola está realmente disposta a promover a referida liberdade? Esta é uma pergunta que nossa pesquisa não se propôs responder.

No entanto, uma nota alvissareira, colhida aos dados de pesquisa e aqui retomada, com a qual encaminhamos as reflexões finais do nosso estudo, talvez venha a inspirar outras produções: os sujeitos entrevistados apontam o ambiente das aulas de Educação Física como aquele em que eles menos estão distanciados de si mesmos.

Deixamos a realidade observada com a impressão de que as aulas de Educação Física continuam a ser o reduto do corpo no cotidiano escolar. Uma espécie de embaixada onde vigoram “leis” próprias, um espaçotempo dentro de outro espaçotempo, com o perdão do trocadilho, alguns corpos à frente no processo de ressignificação do corpo.

E isso, no entanto, a despeito de sua representação (da Educação Física) aos olhos dos demais componentes curriculares, ser, por vezes, uma disciplina eminentemente prática, destituída de conteúdo e importância, que não leva os alunos a refletirem e pensarem (RIBEIRO, 2004; MARCOLAN JÚNIOR, 2005). Falamos em outros momentos deste trabalho sobre a escola seguir se mantendo como o “templo do intelecto”. Temos um dado para servir de apoio aos nossos: um dos sujeitos de Massari (2014)¹¹, graduado em Educação Física, declarou-se alvo de preconceito quando, ao visitar a biblioteca de um Curso de Mestrado em Educação, perguntaram-lhe o que fazia no “templo do saber”. A alusão era clara: uma biblioteca é um espaço

¹¹ O estudo de Massari (2014), como já dissemos no início deste trabalho, dedicou-se a refletir sobre as contribuições do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNISO a 13 professores graduados em Educação Física. Eles foram entrevistados, e suas dissertações, analisadas.

destinado ao intelecto, e os professores de Educação Física, como cuidam do departamento do corpo, são estrangeiros ali.

Para outro dos sujeitos de Massari (2014), a Educação Física é coisa menor na escola. Segundo ele, os profissionais dessa área são deixados de lado em vários momentos em que poderiam contribuir para o desenvolvimento do aluno, em especial em processos de avaliação. Ele continua, e seu depoimento é emblemático no que diz respeito aos limites e às possibilidades que se apresentam à Educação Física:

Mas somos sempre lembrados quando se precisa de um controle dos corpos, de disciplina, pois temos o poder da proximidade com o aluno, temos as ferramentas que libertam seus corpos dentro da escola, tocamos e deixamos nos tocar. (MASSARI, 2014, p. 157)

De um lado, temos os limites impostos à Educação Física e, em decorrência, ao trabalho com os corpos. Um limite que tem origem na própria unidade escolar: alguns professores de Educação Física, muitas vezes, adquirem o “tamanho” que os olhares de outros profissionais da Educação lhes dirigem. E não fazem outra coisa senão encolher. Servem somente para controlar os corpos. Caso se precise deles, alguém os mandará chamar. É notável como ainda se pensa na Educação Física apenas como um componente curricular voltado para o físico. E não só isso: para o adestramento do físico. Parece ser de seu *métier* silenciar algo agitado, barulhento, quase incontrolável. Assim, quando o corpo, cansado de ficar subjugado, foge ao controle da mente, em aulas de outros componentes curriculares, apela-se ao professor de Educação Física. Sua proximidade teria apenas esse destino, manter o aluno sob controle.

De outro lado, no entanto, sem se darem conta, os pares chancelam, quando aludem a essa proximidade, aquilo que nossos dados mostraram: a Educação Física e seus profissionais são mesmo os que mais se aproximam do aluno, os que proporcionam anistia ao corpo, o reduto, portanto, da conciliação, a conciliação do aluno consigo. É nobre a “missão” desse componente curricular.

Espaçotempo privilegiado, a prática da Educação Física tem um papel importante a cumprir na tarefa de ressignificar o corpo, a fim de que, compreendido de forma totalizante, integrada e complexa, aceda à condição de sujeito, supere muitos dos entraves que aumentam a sua ausência, e se torne, de fato, presente.

A ressignificação é um processo emancipatório de conscientização, a partir das práticas pedagógicas (estas também impregnadas dos modelos impostos pela sociedade), que começa por desconstruir dicotomias, controles e estereótipos

dominantes do ideal de corpo – construções sociais e culturais resultantes de um processo histórico-ideológico que precisa ser desvelado e combatido em proveito de valores educacionais maiores.

Massari (2014) nos ajuda a pensar que a ressignificação a que nos referimos dependerá, em grande medida, de uma formação mais completa daqueles que se propõem a trabalhar com o corpo nos domínios escolares. Os educadores não conseguirão que seus alunos reflitam sobre a complexidade corporal sem que primeiro eles o tenham feito. Massari (2014, p. 126) concluiu que as reflexões que os sujeitos de sua pesquisa realizaram durante o Programa “[...] os levaram a acreditar que a Educação Física necessita de práticas mais reflexivas, contextualizadas e diferentes”. Ele mesmo, aluno do Programa de Pós-graduação, afirma que teve sua identidade pedagógica redefinida, e isso pode ter tido repercussões sobre a nova geração de professores de Educação Física que esse professor ajuda a formar.

Mas nada se conseguirá sem que antes, como defende Medina (1987), haja uma ruptura da Educação Física com a concepção de corpo reduzida a uma de suas dimensões apenas. Será difícil contribuir para o pleno desenvolvimento humano “[...] se separarmos os aspectos físicos, mentais, espirituais e emocionais do homem e não os percebermos dentro de sua unidade e totalidade” (MEDINA, 1987, p. 62). O autor complementa:

Acredito que somente de uma maneira integral o corpo poderá se constituir num objeto específico da Educação Física enquanto uma ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões. Diante de todas as suas potencialidades é que o profissional da Educação Física poderá realizar um trabalho efetivamente humanizante. (MEDINA, 1987, p. 62-63)

Sem uma visão totalizante do corpo, que aponta para a integralidade do ser humano (seu corpo, emoções, pensamentos, cultura e expressões sociais na perspectiva unificada), não será possível superar o reducionismo de uma percepção estática, fragmentada, dicotômica, conservadora. Como é possível cindir corpo e mente e continuar contando com a complexidade do humano se, como propôs Morin (2000, p. 52), “[...] o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”? Romper com essa desvinculação é um desafio sempre renovado no fazer pedagógico do professor de Educação Física. Santin (2003, p. 34) coloca a questão com muita propriedade:

É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser [...] Deve-se, talvez, pensar com mais acerto, pensando o homem global, como um todo unitário, assim toda educação é educação do homem, não

apenas de uma parte do homem [...] O homem não age por parte, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais [...].

A Educação Física terá cumprido a contento o seu papel se educar buscando a conscientização e o senso crítico e para que o indivíduo compreenda o mundo em que vive na perspectiva da liberdade de expressão do pensamento e da ação.

Não há mais espaço, no mundo contemporâneo em mudanças, para que o corpo seja “educado” como um mecanismo previsível, que se repete indefinidamente sem consciência do movimento. A libertação corporal está em curso, mas não se completará até que o corpo seja concebido como aquilo que, de fato, é: um “organismo vivo e vivente” (SANTIN, 2001), portanto aberto, sensível, crítico e interativo. Um corpo que possui membros e funciona, mas é, primordialmente, um organismo complexo, um corpo. Toda proposta de educação do corpo que desconsidere isso não faz outra coisa senão empobrecê-lo. Não é de estranhar que, sob dicotomias e controles, a águia se sinta no galinheiro (BOFF, 1997).

Dicotomizados e mantidos comportados na realidade em que os observamos, os corpos são diminuídos em sua presença e subjetividade. Não obstante, reiteramos, os alunos nos dizerem ser este o lugar escolar – o das aulas de Educação Física – onde experimentam o menor distanciamento entre o que são dentro e fora da escola. Inspirados por Arroyo (2000), concluímos nosso trabalho da mesma forma como o introduzimos, perguntando: de que proezas não seriam capazes, então, essas mesmas aulas caso dessem ao corpo a centralidade no processo educativo? Respostas que talvez possamos encontrar em outra pesquisa.

9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Admilson Gonçalves de. **Corpo e a Educação Física: um debate sobre a visão dualista**. 2003. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2003.

ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB – 2008 a 2012. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.22, p. 79-100, Número Especial 2012. Disponível em:

<file:///D:/Usuarios/Maur%C3%ADcio/Meus%20documentos/Downloads/13678-23277-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ALVES, Nilda; Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 5 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 mai. 2017.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Tradução de Ana Maria Lóio. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Eliasaf Rodrigues de. **A metástase do bem: a odisseia pessoal de professoras resilientes e sua influência moral na comunidade escolar**. 2015. 272 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2015.

ASSIS, Maria Bernadete Amêndola Contart de; OLIVEIRA, Maria Lúcia de. A psicologia do educador: a criança e o adolescente na atualidade. In Maria Lúcia de Oliveira (org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ASSMAN Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 3 ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

BARONE, Leda Maria Codeço. Escolarização e Construção da Identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (org.). **Educação e Psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **A Transparência do mal**: ensaio sobre os fenômenos extremos. 2ª ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1992.

BÍBLIA. N. T. Evangelho de São Mateus. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia de Estudo de Genebra**: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo e Barueri, Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999, p.1109.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997

BRASIL. **LDB**. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Brasília: MEC/SEB, 2006. Volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias.

BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar**. 2012. 141f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina UEL 2012.

BRONZATTO, Maurício. **A ética do “desperdício”**: a influência da compaixão no *querer-fazer* moral de adolescentes. 2010. 456 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2010.

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. **El País**. 04/07/2016. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html>. Acesso em: 28 mai. 2017.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar**: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2012.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDOSO, Íris Adriane Santoro. **Educação física e educação ambiental**: uma possibilidade de diálogo por meio das práticas pedagógicas cotidianas com crianças de 1ª a 4ª séries. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba - UNISO, 2007.

CARNEIRO, Kleber Tüxen et al. Carta ao corpo: redimensionando a concepção de corpo presente no discurso dos discentes do curso de Educação Física. **EFDeportes**, Buenos Aires, Ano 18, Nº 184, Setembro de 2013. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd184/a-concepcao-de-corpo-de-educacao-fisica.htm> Acesso em 22 mar.2017.

CASTRO, Maria da Graça de; ANDRADE, Tânia Moraes Ramos; MULLER, Marisa Campio. Conceito mente e corpo através da história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a05.pdf Acesso em: 22 mar. 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COURTINE, Jean Jacques. O espelho da alma. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo - I**: da Renascença às Luzes. Rio de Janeiro: Vozes, v. 1, 2008, p. 401-410.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DE MARCO, Ademir. Educação Física ou Educação Motora. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **A metodologia científica das ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. O Jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando

ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016. Disponível em:

< <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38568>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FINCK, Sílvia Cristina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 27ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. **Dimensões do corpo e da alma**. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Giovanna Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

GALLO, Sílvio. **Corpo ativo e a filosofia**. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física progressiva: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1997.

GHIRALDELLI JR. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história**. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85-100, Jan./Jun. 2005. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/106>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2008.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 201-219, Setembro 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1083/1679>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERRMANN, Fábio. **O divã a passeio**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KANITZ, Stephen. Revolucione a sala de aula. **Revista Veja**, São Paulo, ano 33, nº 42, p.23, 2000.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Tradução de Teresa B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Rio Gráfica, 1986.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BRETON, David. **A construção social do corpo**. Campinas: Papirus, 2002.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEME, Mirian Aparecida Ribeiro Borba. **A formação de profissionais em Educação Física**: um estudo das representações sociais dos (as) estudantes da FEFISO/ACM de Sorocaba. 2000. 153 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba - UNISO, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote. 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Ronaldo Contó de. **Para além das quatro linhas**: as relações entre o futebol e o cotidiano escolar na construção da cidadania. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba - UNISO, 2006.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MARCOLAN JÚNIOR, Álvaro. **Pós-modernidade e corpo**: a Educação Física escolar na sociedade de consumo. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba - UNISO, 2005.

MASSARI, Maurício. **A contribuição do Mestrado em Educação da UNISO aos Professores de Educação Física**. 2014. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba – UNISO, 2014.

MAZINI FILHO, Mauro Lúcio et al. O ensino de lutas nas aulas de Educação Física Escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, p. 176-181, Outubro/Dezembro 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5264>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papirus, 1987.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira; CAMARGO JR, Kenneth Rochel de. Os acertos de Descartes: implicações para a ciência, biomedicina e saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, mai, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n5/1678-4464-csp-32-05-e00158215.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física**: histórias que não se contam na escola. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, 2009.

MORAIS, João Francisco Regis. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e Propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo presente**. Campinas SP: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. **Aulas de educação física no ensino médio**. Campinas SP: Papyrus, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASSER, Helen Macedo. **O mito da Educação Física: o corpo**. 1990. 73 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro, 1990.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008.

PERES, Luís Sérgio. Corporeidade e sua relação com a Educação Física: um breve resgate histórico para entendimento. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 15, p. 53-61, 2009. Disponível em: <file:///D:/Usuarios/Maur%C3%ADcio/Meus%20documentos/Downloads/1888-10636-1-PB.pdf.> Acesso em: 17 mai. 2016.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. Lisboa: Ática, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete. Fédon. Sofista. Político. Traduções de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/972/403>. Acesso em: 10 mai. 2017.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21 Jan/Abr, 2010.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Houve uma vez um verão: releituras com a noção de rede de conhecimentos de Nilda Alves. **Revista Teias** - edição especial Nilda Alves, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, 2012, p. 35-46.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do (orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Aline. Anorexia no recreio. **Época**: Coluna Saúde & Bem-estar. 20/08/2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI164972-15257,00-ANOREXIA+NO+RECREIO.html.> Acesso em: 05 mai. 2016.

RIBEIRO, Leodir Francisco. **Por entre corpos, vidas e culturas**: um (des)encontro entre a Educação Física escolar e a educação ambiental. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba – UNISO, 2004.

ROBLE, Odilon José; DAOLIO, Jocimar. Do corpo identitário ao corpo virtual: algumas implicações para a Educação Física. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto50.html>. Acesso em: 06 mai. 2017.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Corpo ativo e religião. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006.

SANTIN, Silvano. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

SANTIN, Silvano. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Est, 2001.

SANTIN, Silvano. Qualidade de vida e esporte nos caminhos da filosofia da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

SANTIN, Silvano. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ª ed. RS: Unijuí, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de São Paulo: Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação. **Guia didático de artes marciais e esportes de combate**. São Paulo: PMSP, 2013, 219 p. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/esportes/artesmarciais.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Bruna Bárbara Proença Oliveira; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; CAPRARO, André Mendes. Adesão e permanência de mulheres no boxe em Curitiba-PR. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 124-137, setembro/2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p124>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMÕES, Regina Maria Rovigati. **Do corpo no tempo ao tempo no corpo: a ciência e a formação profissional em Educação Física**. 1998. 327 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física – UNICAMP 1998.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. As representações do corpo na Idade Média. Texto apresentado no **IV Encontro Sergipano de Psicossomática**, Aracaju, 26 a 29 de abril de 2007. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/37/.../03_Antônio%20Jorge%20Siqueira.pdf> Acesso em: 22 mar. 2017.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. 2006. 320 f. Tese de Doutorado

(Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). 2006

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano (orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAÇA, Nízia. **Em pauta: corpo, globalização e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é corpo para você?
2. O que é um corpo saudável para você?
3. O que é um corpo doente para você?
4. O que é um corpo humilhado para você?
5. Existe algum tipo de corpo que desperta a sua raiva?
6. A forma como o seu corpo e o de seus amigos se expressa (se comporta, se manifesta) é a mesma dentro e fora da escola?
7. O que é um corpo presente para você?
8. O que é um corpo ausente para você?
9. A tecnologia/o mundo virtual têm alguma influência na presença e na ausência do corpo?

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilma. Sr.^a Diretora: Maria Esther Benevides Vieira Ferri.

Venho por meio desta, solicitar autorização para a realização de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido pelo aluno Ailton Jacob de Oliveira, no período de três meses, a partir de março de 2016 nas dependências dessa escola.

O objetivo do projeto é analisar e identificar se há um corpo presente ou ausente em aulas de Educação Física Escolar.

Como benefício, após análise da corporeidade expressa pelos alunos nas aulas de Educação Física será possível identificar formas de conduta dos adolescentes nessas aulas, em relação ao respeito, solidariedade, percepções sobre a corporeidade, reações às propostas lúdicas, participação em atividades relacionadas à saúde, à estética, à aparência do corpo. A partir dessa identificação muito material poderá ser divulgado como produção de conhecimento específica na temática, numa devolutiva aos professores que atuam com essa faixa etária.

Prof. Ailton Jacob de Oliveira
Autor do Projeto de Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em
Educação da Universidade de Sorocaba

Profa Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo
Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba

APÊNDICE C - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “CORPO PRESENTE, CORPO AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR”

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: AILTON JACOB DE OLIVEIRA

ENDEREÇO: RUA LIMEIRA, 638 – JD. IGUATEMI - SOROCABA

TELEFONE: 3418 - 0567

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Prof.^a Dra. VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO

ENDEREÇO: ROD. RAPOSO TAVARES, KM, 92.5. SOROCABA-SP

TELEFONE: 15 – 2101-7000

OBJETIVOS: IDENTIFICAR SE HÁ UM CORPO PRESENTE OU AUSENTE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Serão observados e entrevistados todos os alunos participantes em aulas de Educação Física do ensino médio de uma turma da escola particular da cidade de Sorocaba SP em razão da facilidade de permissão e acesso aos gestores, e conseqüentemente, aos alunos.

Os alunos e o professor da disciplina serão devidamente informados sobre o desenvolvimento da pesquisa e receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinarem, no caso de aceite de suas participações.

A observação se dará in loco no decorrer das aulas de Educação Física da turma escolhida aleatoriamente, com frequência determinada pelo critério de saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos ao sujeito começam a ter uma regularidade de apresentação. (MINAYO, 2012).

As multiformes manifestações do corpo na aula de Educação Física, durante as aulas teóricas e práticas esportivas deverão ser registradas em anotações feitas diretamente pelo pesquisador e descartadas após transcrição das respectivas descrições.

As entrevistas serão realizadas após o término das aulas, ou nos intervalos de aulas, com autorização dos alunos, do professor, da direção da escola, assim como dos respectivos pais e ou responsáveis. Deverão ser agendadas com antecedência, em dia, local e hora definidos de comum acordo.

A possibilidade de gravação das entrevistas será discutida de antemão com os participantes, comunicando-os do descarte após transcrição das mesmas, e só ocorrerão se autorizadas pelos entrevistados.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não há riscos diretos, porém, poderão ocorrer constrangimentos dos alunos ao serem observados e ou entrevistados. Todos eles serão informados da possibilidade de abandono de sua participação no momento em que sentirem necessidade de fazê-lo.

BENEFÍCIOS: Após análise da corporeidade expressa pelos alunos nas aulas de Educação Física será possível identificar formas de conduta dos adolescentes nessas aulas, em relação ao respeito, solidariedade, percepções sobre a corporeidade, reações às propostas lúdicas, participação em atividades relacionadas à saúde, à estética, à aparência do corpo. A partir dessa identificação muito material poderá ser divulgado como produção de conhecimento específica na temática, numa devolutiva aos professores que atuam com essa faixa etária.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

Não haverá custos para os participantes

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Estou ciente da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos, e das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida Resolução. Desta forma, comprometo-me a:

- Apresentar documentação idêntica em todos os centros participantes do estudo;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do estudo;
- Utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste estudo apenas para atingir o objetivo proposto no mesmo e não utilizá-los para outros estudos.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APENDICE D - CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG_ _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado "CORPO PRESENTE, CORPO AUSENTE NO COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador(a) responsável AILTON JACOB DE OLIVEIRA e equipe de pesquisa Prof.ª Dra. VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, _____ de _____ de _____

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:
