

# **Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão**

Editores  
Isabel Mesquita  
Jorge Bento

**Belo Horizonte  
2012**



Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão  
Copyright 2012 Instituto Casa da Educação Física

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro, por qualquer meio ou sistema, sem o prévio consentimento de seus editores.

Instituto Casa da Educação Física  
Rua Bernardo Guimarães, 2785 - Santo Agostinho  
CEP 30140-082 - Belo Horizonte - MG  
Tel.: (31) 3291-9912 - www.casaef.org.br

Impresso em Belo Horizonte - MG, Brasil  
Editores: Isabel Mesquita e Jorge Bento  
Editor de Arte: Armando Vilas-Boas  
Capa: criação e finalização: Armando Vilas-Boas  
Editora: Instituto Casa da Educação Física

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão / P964 Isabel Mesquita e Jorge Bento, organizadores; prefácio de Wagner Wey Moreira e Go Tani. - Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.

328 p.

ISBN 978-85-98612-17-1

1. Educação física - Formação profissional.  
2. Professor de Educação física. 3. Desporto. I. Mesquita, Isabel. II. Bento, Jorge.

CDD: 796

CDU: 796.4

Elaborada por: Maria Aparecida Costa Duarte / CRB/6-1047

1. Teoria-prática: uma relação múltipla <i>Jorge Olímpio Bento</i> .....	13
2. Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto <i>Paula Queirós</i> .....	49
3. Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional <i>Paula Batista e Ana Luísa Pereira</i> .....	67
4. Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física <i>Amândio Graça</i> .....	93
5. Género, Educação Física e Desporto: a quadratura do círculo? <i>Paula Botelho-Gomes, Paula Queirós, Paula Silva</i> .....	119
6. Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos <i>Zélia Matos</i> .....	143
7. Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva <i>Isabel Mesquita</i> .....	177
8. Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física <i>Ramiro Rolim, Isabel Mesquita</i> .....	207
9. Fora do corpo não reconheço a densidade da alma: da Educação Física e da relação estética com o mundo <i>Teresa O. Lacerda, Luísa Graça, Paula Pereira</i> .....	237
10. Pessoas com deficiência: para além do Rosto <i>Rui Proença Garcia, Teresa Marinho, Ana Sousa</i> .....	255
11. Do Direito à Educação e ao Desporto às Responsabilidades do Professor de Educação Física <i>Maria José Carvalho</i> .....	281
12. A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto na Escola <i>José Pedro Sarmiento, Flávia da Cunha Bastos, Carla Nascimento Luguetti</i> .....	301

# Fora do corpo não reconheço a densidade da alma: da Educação Física e da relação estética com o mundo

**Teresa O. Lacerda, M. Luísa Graça, Paula C. Pereira**

CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

## **Resumo**

O presente trabalho teve como principal propósito elencar alguns fundamentos que possam contribuir para a legitimação da educação estética pelo desporto (tomando de modo particular o contexto da Educação Física). Começa por se fazer uma incursão pela dança com o propósito de evidenciar como esta arte, situada numa zona de interface com o desporto, tem desde sempre considerado o corpo para além da sua dimensão orgânica, revelando-o na relação consigo próprio, com o outro e com o que o transcende. A dança faz do movimento expressivo o palco para a manifestação da complexidade da pessoa que é o bailarino e, de modo semelhante, o desporto revela o sensível e o inteligível do ser humano que habita em cada desportista. Pelo desporto, o praticante e o observador acedem a um conhecimento sensível que integra a *realidade* e a *irrealidade* do universo desportivo: o espaço da regra, do mensurável, da precisão (do *métron* grego), e o espaço da imaginação, da fantasia, do devaneio (da *húbris*). Deste modo, a experiência estética pelo desporto firma-se na *racionalidade afetiva* e na *inteligibilidade sensível*. Este é o ponto de chegada do presente trabalho, de que não nos aproximamos sem antes tocar a problemática da estetização e do imagocentrismo a que o corpo, e por consequência o desporto, têm sido submetidos nas últimas décadas.

## **Introdução**

O interesse da estética pelo desporto é relativamente recente. Apenas no início da década de setenta do século passado vieram à luz as primeiras publicações sobre a temática, em revistas especializadas de filosofia do desporto (de que se destaca o *Journal of the Philosophy of Sport*) e em alguns capítulos de livros. A argumentação desenvolvida em torno desta problemática centrou-se predominantemente, ou quase exclusivamente, na identificação de similaridades entre o desporto e arte, procurando-se na filosofia da arte a fundamentação e a legitimação da tão recente estética do desporto. Foi uma época de

polarização de pontos de vista, em que dum lado se aglutinaram os que pretendiam fazer o desporto aceder ao estatuto de arte e aqueles que se demarcavam deste posicionamento.<sup>1</sup>

As aproximações do desporto à dança e ao teatro foram recorrentes, pelos elementos comuns corpo e movimento, mas também à pintura e escultura, pelo universo de imagens que o desporto é capaz de criar e pela inspiração de que investe os artistas, aplicando-se este último argumento também à literatura.

As qualidades estéticas do corpo, do movimento, dos espaços desportivos, dos materiais, do vestuário, começaram a ser aspetos sustentadores da experiência estética pelo desporto. Emergiu também o interesse por outras dimensões específicas como as relações de cooperação e oposição, a dualidade vitória derrota, o resultado ou o recorde, analisados a partir da natureza qualitativa do processo.

Temos consciência de que o conhecimento que se foi produzindo tem ficado relativamente circunscrito ao universo dos académicos, impondo-se a sua disseminação pelo espaço dos professores de Educação Física, dos treinadores, dos juizes e dos próprios atletas. Neste sentido, o presente trabalho predominantemente dirigido a professores de Educação Física, procura contribuir para o suprimento desta lacuna.

### **Gestos do corpo: a dança e o desporto**

«A dança foi a primeira forma de oração; uma oração rezada ainda pelo corpo». (Pascoaes, 1987, p. 149).

A dança como linguagem do corpo manifestou, ao longo dos tempos, a sensualidade própria das celebrações e invocações dos poderes sobrenaturais. «Tanto a encontramos como meio de sedução como nos rituais sacrificiais próprios dos actos de culto. Pode, portanto, fundar-se numa exclusividade do corpo ou na sua secundarização. Contudo, a dança, na sua essência, consiste numa *animação* do corpo como síntese sensível entre o visível e o invisível, como relação entre ausência-presença-*evanescência* inscrito num dizer-fazer coreográfico» (Pereira, 2006, pp.266-267, nota 249). Como rito, como relação com o sagrado, como descoberta do corpo, como gesto anterior à palavra, como espec-

1. Sobre este assunto consultar Lacerda, T.O. (2010). Estética, Estética do Desporto e Educação Estética pelo Desporto. In Jorge Olímpio Bento, Go Tani & António Prista (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 108-132). Porto: CIFI2D-Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto & Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

táculo, como jogo erótico ou como sacralização de um corpo impossibilitado de habitar no reino dos céus, a dança revela a riqueza da sua dupla natureza: a materialidade e a imaterialidade; seja na celebração do corpo, da vida, do movimento ou de uma experiência espiritual.

A dança impediu, desde a aurora, a redução do corpo a um conjunto de estruturas orgânicas, valorizando-o na sua dimensão social, psíquica e espiritual. E registou no corpo uma *dizibilidade* de outra ordem, uma linguagem que não cede à sistematização, um vestígio dado num código *cum-nascido em poesia* que resiste à cifra discursiva (cf. *idem, ibidem*). O dizer *coreográfico-transitivo* da dança deu-se, ao longo dos tempos, face a uma antropologia arrogante do sujeito absoluto, na medida em que coloca a palavra no domínio da ausência, como suspensão, e sublinha uma lógica corporal, desvalorizada pela história e cultura do *logos* como discurso. É a própria dramaturgia da dança que provoca uma deslocação da palavra para os gestos, transformando o dizer num fazer, numa actividade objectivada na simbolização do corpo (cf. *idem, ibidem*).

Sabemos, contudo, que a sensorialidade foi muitas vezes confundida com sensualidade e que o corpo foi secundarizado face à actividade intelectual; esquecendo-se o corpo como força, como modo de *ser-em-mundo*. Mas os dualismos e as cisões da tradição moderna – recorde-se sobretudo o cartesianismo – anunciam, ainda, o paradoxo da paixão: ela é em função das alterações do corpo, mas também em função da representação. É a inscrição da corporeidade no pensamento. É a vulnerabilidade do sujeito a ser tocado, afectado pela exterioridade<sup>2</sup> sendo, por isso, também a sua porta de comunicação com o mundo, a sua abertura à alteridade.

E o corpo que se movimenta para produzir a dança, para produzir objectos, para revelar atletas ou para amar, não esqueceu o sensível como ideia, que tanto pode ser dito em palavras – configurando o discurso – como em gestos de sensualidade. Os gestos e os movimentos

2. «Se, por um lado, *As Paixões da Alma* podem ser entendidas como resposta a um pensamento que se revelou limitado, porque não conseguiu dizer de toda a complexidade e diversidade do mundo, por outro, elas são a *experiência/trânsito* da razão na procura da natureza e do seu fluxo, que resiste à conceptualização em inominável. Porque na *união* já não é do corpo e da matéria que a física pode estudar que se trata, nem apenas do espírito, mas da consequência, essencial, do *encontro* da alma e do corpo: a afectividade» (Pereira, 2006, p. 136).

do corpo dizem, pois e também, da complexidade da experiência humana: física e simbólica, dizem de um corpo-vivo-sentido obliterado pelo dualismo cartesiano – que fragmentou a unidade da pessoa – e exponenciado na condição pós-moderna que lhe reserva o lugar da sensibilidade narcísica e lhe presta culto como objecto da sociedade de consumo.

Mas qual a razão para abordarmos a dança num texto cujo título remete, afinal, para a Educação Física? Em primeiro lugar, a dança como fenómeno primordial anterior à palavra (ao discurso) configura-se, como vimos, fundamental para o entendimento filosófico do corpo, para o entendimento de uma mobilidade e de uma sensibilidade que paradoxalmente têm sido colocadas do lado da passividade e da receptividade; em segundo lugar, porque a dança – sobretudo a dança moderna e contemporânea – parece ainda não ter sucumbido às tendências cosméticas, aos apelos dos cuidados terapêuticos e de uma medicina preventiva, permitindo-nos, assim, resistir ao corpo industrializado e tecnologizado, do nosso tempo, e pensar os seus movimentos como tangenciais à ideia, numa síntese entre sensível e inteligível, entre visível e invisível, entre presença e ausência; o que significa, do nosso ponto de vista, que a Educação Física comporta uma experiência estética que contribui inequivocamente para a formação integral do indivíduo. No entanto, essa experiência estética não se reduz ao problema do juízo (o “bom gosto”) ou à natureza cognoscitiva dos valores estéticos, mas respeita, antes de mais, ao âmbito da sensibilidade, da afectividade; o que implica uma experiência radical com o mundo, ou seja, a Educação Física não se limita à tomada de consciência de mim como corpo e/ou à re-inauguração do conhecimento pático sensível que funda uma nova antropologia sustentada na união da alma e do corpo – em que a afectividade diz apenas de um corpo-sujeito e/ou de um corpo-vivo – mas a experiência estética que a Educação Física pode traduzir articula-se com uma sensibilidade e uma afectividade abertas à capacidade de experienciar o mundo como *sentido em mim*, pois que na radicalidade da experiência estética conhecer e agir é sempre uma obra de relação. Relação primeira com o *eu* de cada um, pelo que a dimensão estética impulsiona a formação da singularidade, despertando “para o re-conhecimento, para a re-criação, procurando que os alunos aprendam novos modos de ver, de pensar e de compreender o mundo.” (Lacerda e Gonçalves, 2009, p. 107). Uma coisa é o mundo, o corpo ou o movimento como factos, outra coisa é a atitude

e o modo como os relacionamos; o que significa que a experiência estética cumpre-se radicalmente no plano ético da aprendizagem significativa do vital, do espiritual, de tudo que sou, na aprendizagem significativa do *corpo-vivo-sentido*. Ao abordar o desenvolvimento de um corpo que transgride o seu *lugar*, a educação física, permite ao homem ocupar e até transformar-se em outros *lugares* (novos, diferentes e que passam a ser o seu novo *lugar*), pluridimensionando a própria ideia de *lugar* a um nível relacional (Cunha e Silva, 1999). Nesta medida, o corpo desportivo, enquanto explorador e incorporante de novos *lugares* é expressão evidente de uma particular relação com o mundo, emergindo como campo privilegiado de conhecimento, pela possibilidade de pertença e habitação de novas formas, novos *lugares* e pela sua intrínseca natureza de acolhimento da pessoa na sua corporeidade. Destarte, porque ousa atravessar as suas fronteiras, o seu *lugar*, o corpo desportivo é também um corpo disponível para o *outro*, predispondo-se à ação, ousando «outra», empregando o verbo de Fernando Pessoa, que significa, *ser o outro, ser mundo*.

É assim, pensamos, que, nos últimos 30 anos, Bento tem afirmado a importância do desporto no quadro da formação integral do indivíduo. Exercitação, treino e competição “desdobram-se numa pluralidade de formas e sentidos” (Bento, 2004, p. 65) que conferem densidade ao seu valor pedagógico e “enformam a vida de ética e de estética” (id., p. 62). Por seu lado, Patrício tem sublinhado, no âmbito do que entende por educação pluridimensional, a importância dos valores estéticos nas ordens de valores a considerar pela educação, pois que o “homem necessita da beleza como do pão” (Patrício, 1993, p. 117).

Todavia, como mecanismo ou como objecto de culto, o corpo e os seus gestos continuam a correr o risco de serem racionalizados e instrumentalizados numa produção de exercícios que podem apenas visar a utilidade dos movimentos, quer dizer, numa produção de exercícios que limite a Educação Física à preservação do corpo saudável, prolongando-se ao lazer e, de algum modo, ao desporto<sup>3</sup>. Mas se podemos – e devemos – reconhecer esta lógica utilitária como merecedora do empenho dos preparadores físicos, dos professores de educação física e dos desportistas, podemos também equacionar que tratando-

3. O corpo é mais que organismo ou máquina. É, antes de mais, o modo como estamos e somos em mundo; não sendo por isso apenas um mediador ou a “cápsula” de algo que o transcende. O *corpo-vivo-sentido* é ele mesmo a *pessoa*, vida intelectual, espiritual, sensual, emocional, física: entranhas e espírito.

-se de educação (física) confrontamo-nos com uma actividade que não pode intentar a transformação ou modelação dos indivíduos ou a substituição de uma realidade por outra, mas que, como actividade *autenticamente pedagógica*, procura cumprir o homem na plenitude do seu ser e do seu valor. O que implica dar ao homem as condições e os instrumentos para se realizar no sentido de configurar o humano na complexidade das relações que é o real. A actividade educativa não pode esquecer que no seu horizonte não está o homem-objecto mas a pessoa. E a Educação Física é, como toda a educação, um *apelo* à re-criação, um *protesto* contra a coisificação, obra dialéctica pela unidade da pessoa, em que a relação cognitiva não pode prescindir de uma radical relação afectiva – estética – com o mundo. Já que, pela educação, podemos e devemos aprender, antes de mais, que “*o homem e as coisas bailam*”, devemos aprender, antes de mais, a recuperar essa “experiência primeira, pré-discursiva e naturalmente fantástica, quando o corpo ainda não era conhecido – ou o era mal – e se tornava indispensável descobrir-lhe não só as articulações, a força muscular, mas mais do que isso: as possibilidades de se libertar da sua própria gravidade. O homem da dança não é, nem podia tê-lo sido, aristotélico” (Margarido, in Pascoaes, 1987, xv). O homem da dança recusa a “violência do fixo, do rígido, do enregelado, do inamovível, do morto e da própria morte enfim: o homem que dança repele, ou procura fazê-lo, a própria morte. O *Bailado* é por isso mesmo um aprofunda exaltação de vida, e assim se explica que a reflexão rejeite os lugares asseptizados e artificiais, caracterizado pela incapacidade de assumir a falsa banalidade do quotidiano e dos seus múltiplos” (*idem, ibid.*). Tal como nos recorda Alfredo Margarido, a propósito d’O *Bailado* de Teixeira de Pascoaes, para o pensador-poeta a criação só seria possível quando integradora do factual, do efémero, do acontecimental. O homem depende dessa integração para ser essa *unidade de realidades e irrealidades*. A Educação Física não pode, pois, ser apenas “educação” do corpo biológico, mas é, sobretudo, parte da obra que nos ensina que *gravidade* e o *peso* são também modos de estar no mundo, mas modos que o corpo tenta superar criativamente, talvez plasticamente, superando, no mesmo gesto, o corpo orgânico e físico, procurando formas e forças que configuram a musculatura numa estética que só o é na medida em que promete novas aprendizagens permitidas pelos movimentos sempre renovados e recriados em levezas, espaços e tempos insuspeitados. Realizar sem bola e em sincronia com um ritmo

musical, o movimento de drible do basquetebol, pode constituir-se num modo criativo de experienciar a aprendizagem de uma habilidade técnico-táctica, convocando o imaginário para a representação do batimento da bola e presentificando a ausência da dança, da ginástica ou da patinagem artística que, de forma tácita e muito explícita, fundem em *harmonia os crescendo e diminuendo* do movimento e da música. Deste modo, o professor que ensina, e o aluno que aprende, modos *outros* de conhecer sentindo, aspiram ambos à (re)criação do basquetebol, às reconfigurações que garantem a espiral da evolução da modalidade. Essa evolução transita entre os modelos mais fiéis de execução/reprodução, e entre formas heterodoxas que não deixam de sobre eles exercer influência, ampliando em sentido e significado as aprendizagens. Numa direcção análoga, incorporar a bola de futebol ou de andebol em propostas didácticas de actividades rítmicas e expressivas, ou mesmo em coreografias de dança, consiste num meio de trazer à luz a graça, a elegância e até a subtileza da mais feérica esfera, que desvia dos movimentos angulosos e secos, para convocar a circularidade das linhas curvas e onduladas. A bola, objecto mágico que define a órbita duma grande parte dos desportos, reclama-se agora como mais um membro do corpo que, pela plástica do movimento, joga com a dança. E o jogo possui, como Huizinga (2000) preconizou há muitas décadas atrás, um carácter profundamente estético. Quando em jogo, o corpo desportivo corre, salta, manipula objectos, coopera, opõe, organiza, concebe estratégias e tácticas e realiza gestos técnicos com objectivos e intencionalidades concretos, descobre e revela a sua polimorfia - os próprios e múltiplos lugares da sua corporeidade, que é muito mais do que mera física corporalidade – proporcionando simultaneamente a emergência de uma narrativa de novos lugares a si próprio, ao outro (que pode ser o companheiro de equipa, o adversário ou até o espectador) e à realidade.

A experiência estética da Educação Física não se limita a uma experiência lúdica – ainda que esta não seja de descurar – mas pode levar-nos mais longe, a sublinhar a educação de uma sensibilidade que parte, necessariamente, do conhecimento sensível do sujeito para nos abrir à capacidade de experienciar sentimentos e emoções – suscitados pelo desejo de perfectibilidade, de excelência, de superação e transcendência, de criatividade e de beleza dos movimentos, etc. – promotores de valores que até aí desconhecíamos. O acesso a estes valores faz-se tanto por quem pratica como por quem observa, e a *medida* da Edu-

cação Física não se pode circunscrever unilateralmente ao tempo de atividade motora, pelo que “apreciar o ritmo e a dinâmica de uma corrida de barreiras, o desequilíbrio e a velocidade de um contra-ataque num jogo de andebol ou a graciosidade e a harmonia de movimentos de uma exibição de natação sincronizada, podem constituir-se como oportunidades para educar a sensibilidade.” (Lacerda e Gonçalves, 2009, p. 107). A educação da sensibilidade permite, afinal, a aprendizagem de um saber sensível essencial ao desenvolvimento humano que podemos articular com a proposta nietzscheana: pensar requer um impulso dionísio que não se satisfaz nem no conhecimento nem na consciência de si, mas requer um vitalismo que se opõe a racionalizar, um vitalismo que não é apenas biológico e que coloca os instintos no âmbito duma a-logicidade resistente à representação. Daí que o corpo apareça no pensamento nietzscheano como o lugar das forças instintivas que perturba, em criação, o intelecto. Somos, afinal, o nosso corpo; esse lugar-corpo em que somos pessoa(s), pessoa(s) porque *sensivelmente em pensamento e reflexivamente em corpo*; somos em corpo, somos em celebração de vida.

#### **Estetização, imagem e beleza**

Que significado pode assumir, nos dias de hoje, a trilogia clássica enunciada pelos valores Belo, Bem e Verdade? Pode dizer-se que se torna, com frequência, *kitsch*, sendo, naturalmente, desprezada. Talvez porque remete para *absolutos*, talvez porque comporta a lembrança de ideias que transcendem o sensível e o relativo, talvez porque nos estejamos a transformar em admiradores do transitório, da velocidade, ou talvez, ainda, porque as categorias filosóficas se vejam arredadas de uma contemporaneidade que não reconheça no *andante*, *allegro*, *presto*, *prestíssimo* a sua linguagem. Com efeito, o tempo musical não oferece paralelo para o tempo contemporâneo da vertigem. Contudo, o sentido da existência deve estar presente na educação; esse sentido é atravessado por valores e a educação para o sentido é, naturalmente, uma educação em valores. Mas o(s) modismo(s) do pluralismo – como confusão ou ausência de valores – na educação e da tolerância ilimitada, tem com muita frequência um efeito perverso, podendo redundar no vazio, na ausência de referências, ou, no extremo oposto, resultar no totalitarismo e fundamentalismo.

Impera aliás, e não em contradição com o que afirmamos anteriormente, o totalitarismo da estética, a socialização e a homogeneização dos

sentidos, ou melhor, a estetização (Perniola, 1993). Quando os projectos artísticos vanguardistas da segunda metade do século XIX, renunciaram ao autoritarismo da beleza e enveredaram por novas estéticas, não podiam antever que o desenvolvimento da sociedade globalizada do final do novecentos e do início do século XXI, se iria submeter à ditadura da beleza ordenada pelos interesses económicos que controlam as indústrias da moda, da publicidade, da alimentação, da medicina, ou dos produtos farmacêuticos. Não estamos agora, portanto, a referir-nos à Beleza de Platão, com o devido ajustamento histórico, social e cultural, mas à estética, leia-se cosméticas, do instituto de beleza, das dietas e das massagens, dos solários e da cirurgia estética, do movimento e do exercício físico, ou seja, a estética do senso comum. Certamente que não é nesse patamar que nos interessa situar a discussão, embora não o possamos ignorar ou negligenciar. É neste sentido que sublinhamos a importância de não reduzir, e muito menos identificar, a educação estética pelo desporto com o culto da aparência corporal. Oliveira e col. (2008) num trabalho sobre *corporalidade e escolarização*, chamam a atenção para o papel que a Educação Física tem representado no plano da reflexão acerca de diferentes problemáticas sociais que preocupam os educadores, destacando, entre outras, a questão da “ênfase sobre uma estética corporal que se orienta por padrões estereotipados, resultado de uma exacerbação actual do corpo como «lugar» de felicidade” (p. 305). O desporto tem servido com demasiada frequência como instrumento para esculpir o corpo e “De forma equívoca, a estética do desporto [tem sido] associada, quase exclusivamente, às formas do corpo de alguns desportistas o que, em termos de tipo morfológico, radica no ectomorfismo – percentagem elevada de massa magra e muscularidade moderada.” (Lacerda, 2007, p. 394).

Na Educação Física não se trata pois apenas de educar para o cuidado do corpo, como modelação do corpo, mas para a radicalidade de *ser(es) em corpo*. É verdade que sou responsável pela preservação do meu corpo, mas esta só se cumpre num projecto antropológico mais vasto e radical. Quando esse projecto inclui o desporto, este, muito para além das possibilidades de dar forma e esculpir o corpo, favorece a sua (re) descoberta por meio de uma gestualidade que lhe é própria e que se realiza no corpo. Se os gestos são específicos, ou ganham especificidade em cada modalidade desportiva, a estética promove a apreensão das formas sensíveis que transcendem o imediatismo do puramente utilitário, contribuindo para a unidade dos desportos no desporto.



O que faço com o meu corpo e do meu corpo constitui a primeira descoberta da alteridade, desse outro que sou e, porque *incabado* posso infinitamente ser. Trata-se da descoberta de uma complementaridade essencial que não é fora de uma circularidade estético-ética: aceitar e defender que nos cumprimos nos planos físico, intelectual, afectivo e espiritual. Desafio cada vez mais difícil, num tempo, que separou os sentidos, obliterando o sentido da existência; já que os sentidos encontram-se como que subsumidos num único sentido: a visão. A excessiva visibilidade, a imagem ocupa boa parte do nosso quotidiano, desenhando a sociedade contemporânea em torno do imagocentrismo.

«O que está em causa é o modo como a experiência sensorial – e consequentemente cultural e intelectual – moderna se tornou poderosamente associada à visão (o sentido da dissociação), enquanto ao mesmo tempo o significado do tacto (o sentido íntimo) tem sido reprimido e desvalorizado. Por um lado, isto deve levar-nos a confrontar o que é problemático na hegemonia visual da cultura moderna e, por outro, a reconsiderar e reavaliar o que é distintivo no sentido do tacto. Mas esta não pode ser apenas uma questão de reverter a polaridade (o que apenas nos conduziria à denegrição da visão e à compensatória idealização de imediatez do tacto). O problema fundamental está na divisão e separação da experiência sensível na cultura moderna, [a par da fragmentação a que o próprio pensamento tem vindo a ser submetido] – é isto que torna tal polarização possível. Para trabalhar contra isto, é necessário pensar a partir da relação – da associação, da afinidade, da complementaridade – entre os sentidos. No contexto específico desta relação trata-se de colocar o tato a par da visão, e fazê-lo porque tal poderá ajudar-nos a reforçar de facto – e não apenas num sentido tecnológico – os nossos poderes de visão» (Robins, 2003, p. 47). No desporto, e na experiência estética por ele veiculada, a complementaridade dos sentidos emerge como condição facilitadora do desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas, promovendo o conhecimento do universo desportivo a partir da unidade entre sensibilidade e entendimento (a que já aludimos anteriormente). O tato contribui para a definição da identidade do praticante, conhecimento próprio e do espaço onde se insere, na medida em que a forma de tocar e manipular os objetos e aparelhos desportivos, são determinantes na criação de um *modus faciendi*, de um estilo próprio, de uma marca pessoal, que distingue um praticante de qualquer ou-

tro. O tato é também o mediador do contacto físico entre os atletas nos jogos desportivos colectivos, nos desportos de combate ou em modalidades gímnicas, como a rítmica de conjuntos e a acrobática, onde cada um sente em si o *peso* ou a *leveza* do impacto com o outro e da comunicação daí resultante. O tato introduz na sensorialidade, permite aceder à temperatura, à forma, à textura, desencadeando o sensível (*aisthetikos*) que há em cada um e conduzindo à experiência estética. Mas isto acontece em rede de sentidos e a ênfase colocada no tato decorre apenas da necessidade de caucionar a sua importância, pois a experiência sensorial é confirmada por todos os sentidos e repercute-se numa experiência cultural, que enforma o *conhecimento-sentimento*: o silêncio tenso e contido de quem assiste a uma prova de esgrima, o calor húmido e a fragância que arrebatam o público numa prova de natação, o odor da multidão que comunga clamores entusiasmados num estádio fervilhante, estabelecem um diálogo, um *corpo a corpo*, que se sobreleva a qualquer outro desenhado apenas pelo universo das imagens.

O que parece estar em causa é o modelo platónico de recusa do corpo. Pois que a visão como contemplação levada ao extremo, pelas tecnologias da imagem, pode provocar a distância efectiva do mundo; contemplar é cada vez mais escapar ao agir, a intervir – a “racionalização da visão”, ao isentar-nos do corpo parece isentar-nos da experiência do mundo (cf. Pereira, 2006). Os jogos virtuais não confirmam, de resto, esta asserção? Fundados, justamente, na hiperbolização da imagem, no seu poder de sucção e no prazer da sua contemplação ativa, continuam a congregar milhões de jovens e adultos, que preferem estar no mundo à distância de um jogo.

De modo mais alargado, «A visão associada à cultura virtual dissociou-se dos outros sentidos e de outras faculdades, afastou-se decididamente da corporeidade; e é o seu poder “imaterial” e incorpóreo que retira a visão da dimensão de iluminação, de ver mais, tudo pode ser visto e é exposto sem pudor. A imagem é, pois, apenas uma experiência visual e não íntima. A visão afastou-se, no plano virtual, dessa corporeidade que nos permite em corpo sermos afectados e tocados, ameaçados e desejados» (*idem, ibidem*, p.99). Uma corporeidade que se articula com a concepção de educação pluridimensional, mostrando que a educação da racionalidade exige uma reconfiguração da própria racionalidade, uma racionalidade mais plástica, mais rica, mais conforme

a vida<sup>4</sup>, que considere a dimensão subjectiva do conhecimento, mas estranhamente esquecida pela escola que ainda valoriza, não raras vezes, um paradigma científico-tecnológico numa cisão com o sensível e sobretudo, reduzindo a ciência a uma empiricidade que esquece a relação de conhecimento como relação de estima. Na verdade, a preocupação estética não está ausente do processo científico; a capacidade de apreender é também a possibilidade de criação, de inventar que é também pensar<sup>5</sup>. A estética, a fruição percorrem o conhecimento esbatendo a dualidade entre conhecimento intelectual e conhecimento emocional. A experiência estética como experiência *afectiva* revela o entusiasmo que suaviza o conhecimento “frio” e ultrapassa as «estruturas finalidades estritamente técnicas, revelando o conhecimento mais profundo, aproximando os sujeitos dos objectos, os objectos dos sujeitos e os sujeitos dos sujeitos, descobrindo assim uma lógica do afecto (...) e faz da coisa, do objecto, do apreendido também o vivido» (Pereira, 2000, p.43). A relação de estima, para além de todo o conhecimento dicotómico, representa, pois, um caminho de esforço, de libertação da fria análise dos conceitos, necessária, afinal, à construção dos produtos humanos e do humano que sempre requer a unidade da sensibilidade e do entendimento, ou de outro modo: a recusa que o mundo (e o conhecimento) seja(m) construído(s) em *insensibilidade*.

#### **Estética: rumo ao gosto pela Educação Física**

O mundo do desporto e o entendimento que dele se faz é, na esteira do que se acaba de afirmar, erigido em desinteresse e indiferença pela sensibilidade. Se considerarmos a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, é importante assinalar que os 15 anos que a criança e o jovem passam escolarizados, poucas oportunidades fornecem para a educação da sensibilidade. Contudo, e como foi enunciado por Schiller (ed. 1994) nas suas *Cartas sobre a educação estética do*

4. Uma redefinição de racionalidade já afirmada por Nietzsche como uma filosofia da força que afirma o corpo para afirmar o vitalismo, para afirmar a vida. A crença no corpo é para Nietzsche “a base a partir da qual deve estimar-se o valor do pensar. O corpo manifesta-se cada vez menos como aparência. Os que tiveram motivos para pensar que o corpo é aparência são os que negaram a vida» (Marcos; Ezcurra, 2000, vol. II, p. 46).

5. «A preocupação com a construção de uma grande Teoria que integre os elementos e as contingências na harmonia do Todo assemelha-se à busca do Graal pois, que a Teoria pela sua “grandeza” e “beleza” procura engendrar um mundo novo» (Pereira, 2000, p.45).

*ser humano*, a estética promove exactamente o equilíbrio entre sentimento e entendimento, a unidade entre razão e sentimento. Schiller evidenciou que “Através da beleza, o homem sensível vê-se conduzido à forma e ao pensamento; através da beleza, o homem espiritual vê-se reconduzido à matéria e devolvido ao mundo dos sentidos.” (ed. 1994, p. 69). Deste modo, a dimensão estética assegura ao ser humano a conciliação entre sensibilidade e racionalidade, pelo que a formação estética ajuda o aluno a resolver a ruptura entre ciência e arte.

Há no entanto que não confundir educação estética com educação artística. Como esclarece Manso (2006, p. 110), “A educação estética deve estimular a sensibilidade de cada um no sentido de se abrir ao mundo e interagir com os sons, os cheiros, as cores, as formas que o rodeiam.” A educação estética reporta-se em grande medida a educar para viver em harmonia com o mundo e não a formar artistas. Numa sociedade em que o flagelo do desemprego parece estar a querer instalar-se e em que as possibilidades de conciliação com o mundo social se mostram com demasiada frequência frágeis e em desequilíbrio, o campo de possibilidades que a educação da sensibilidade apresenta, não é despiciente. Por exemplo, a formação técnico-profissional que uma variante do ensino secundário integra, só pode beneficiar da formação de subjectividades que a aliança entre razão e sensibilidade promove. Evocamos o caso de uma escola portuguesa onde um curso de “técnico de restauração e hotelaria” veio motivar muitos jovens para a conclusão do ensino secundário. A natureza da formação num curso como este alia entendimento e sensibilidade: a constituição dos alimentos, as funções dos nutrientes, a confecção de refeições e a preparação de ementas, eram matérias incluídas nos programas, assim como a formação e desenvolvimento específicos do paladar, do olfacto, da visão. Enganam-se os que supõem que estamos a falar dos sentidos e não de educação estética! Patrício (1993) explica a “indispensabilidade da educação sensorial para o processo de educação estética, que é a educação da sensibilidade.” (p. 118). Nas palavras deste autor, a educação sensorial constitui como que uma *preparação* ou uma *propedêutica* que conduz à “formação e aperfeiçoamento da sensibilidade.” (*ibid.*). Aprender a cozinhar, a degustar e apreciar os alimentos mais simples ou os pratos mais requintados, promove o sucesso escolar, a qualificação profissional e estimula o mercado de trabalho, requer formação estética e pode conduzir a experiências subjectivas muito significativas.

A partir deste enfoque podem-se traçar linhas de força em múltiplos sentidos, sendo um deles o desporto, o que permite redefinir a arquitetura do saber neste domínio: aprender os seus aromas, aprender a ouvir, a ver, a tocar, promove a educação estética pelo desporto, reforçando e ampliando as competências nos domínios motor, sócio-afectivo e cognitivo. Retomemos, a título ilustrativo, a natação: é pelos sentidos que se apreende a reverberação dos sons numa piscina, os matizes de azul da água, o ritmo da braçada ou da respiração do nadador; é pelo território da sensorialidade que somos conduzidos ao espaço das emoções, tornando significativa a comunicação entre o eu e o outro, vivendo-se deste modo uma experiência estética com a natação.

Usando a expressão de Arnold (1985), a *forma estética de estar no desporto*, no caso presente, de *o aluno estar no desporto*, passa pela contemplação do outro e pela consciência de si, ou seja, pela vivência das duas possibilidades de experiência estética, a que decorre da observação do desporto e a que procede da realização da ação desportiva. O desporto na escola não requer necessariamente um público, mas as aprendizagens desportivas não dependem exclusivamente (como já referido) da atividade motora, assumindo a observação um papel importante no empenhamento na aprendizagem. A própria ação desportiva é, em muitos casos, frequentemente observação. Sem observar a trajetória da bola, as movimentações dos companheiros de equipa, o posicionamento e o gesto técnico do adversário, seria impossível realizar com o mínimo de sentido qualquer acção no contexto de desportos como o futebol, o rãguebi, o hóquei, o ténis, entre outros.

Em nosso entender, a garantia de empenhamento é tão mais elevada, quanto mais conseguir promover a ligação da escola ao mundo, no domínio que mais nos interessa neste trabalho, da Educação Física escolar ao mundo. O desporto atual tem, por exemplo, aberto, *reaberto*, um caminho em direção à natureza. Entre outras, as atividades físicas de aventura na natureza, mostram que o desporto não está desligado das questões ambientais, uma das grandes preocupações do mundo contemporâneo. A relação entre educação estética e educação ambiental pode estabelecer-se também por esta via, constituindo-se a Educação Física como um dos mediadores nessa aproximação, que converte a fronteira num lugar de passagem entre a experiência estética da natureza e a experiência estética do desporto, unificando-as na experiência estética pelo desporto na natureza. E, de facto, neste domínio, o contexto da Educação Física escolar apresenta-se como muito favorável

a estas experiências: por um lado, porque considera conteúdos como as atividades de orientação, a escalada, o tradicional corta-mato, etc.; por outro lado, quando se faz uso das infra-estruturas desportivas no exterior, há o contacto direto com a natureza, nas múltiplas texturas e cores que terra, água, ar, ou areia constituem, com o calor do sol ou os supetões do vento, com a luminosidade do céu ou as sombras das nuvens, com os perfumes que se desprendem da flora primaveril ou com a viagem das folhas do ramo à terra nos dias de outono, com o canto dos pássaros ou com a correria das formigas apressadas na poeira do atalho. Compreender e sentir de forma mais intensa e global o desporto e a natureza acontece enquanto se joga voleibol, basquetebol, futebol, se salta em comprimento ou se pratica corrida no campo da escola, integra a educação estética e a ligação ao mundo que lhe é inerente, permitindo situar a estética no seu lugar de interface entre o imaginário e o real. Se nem todos conseguem aceder a vivências de sucesso na globalidade dos desempenhos desportivos, certo é que todos podem aceder ao prazer estético decorrente da prática e observação de desporto. Daí que, como sublinha Manso (2006, p. 111), “A educação estética é para todos”. O ser para todos não significa que todos sintam da mesma maneira, pois, e como foi já amplamente reforçado, a educação estética valoriza a subjectividade, que é, contudo, universal. Não se confunda, no entanto, com ausência de método, de regras, de directrizes<sup>6</sup>; a educação estética é também uma educação para a responsabilidade individual, que se repercutirá, obviamente, em responsabilidade social e para com a natureza, aspeto que se revela crucial no desenvolvimento e preservação da sociedade do futuro.

A responsabilidade social pode também associar-se à experiência estética pelo desporto através do desenvolvimento de um *espírito* de claque que se *corporiza* em atitudes e comportamentos ético-estéticos que valorizam a qualidade e o processo desportivos, desviando da cultura fixista e reducionista do produto, do resultado. No espaço da Educação Física cumpre-se o desportista que há em cada aluno, e podem também resgatar-se as potencialidades vocais, musicais, coreográficas, cénicas de quem aprende a elevar a observação a *conhecimento-sentimento*. As claque têm que engrandecer, dignificar e ampliar o fenómeno desportivo e a Educação Física é convocada para este desafio de criatividade e liberdade, que “acrescenta valor estético ao desporto” (cf. Lacerda e Mumford, 2010).

6. Aliás, a própria criatividade, que é invariavelmente convocada na educação estética, não se cumpre apenas em inspiração e anarquia.

A experiência estética pode ainda passar pela experiência do silêncio, da meditação. A quietude dum pavilhão desportivo vazio ou dum estádio despojado da multidão de adeptos que o faz pulsar, podem constituir grandes estímulos aos sentidos e à sensibilidade. Do mesmo modo, uma aula de Educação Física em que os alunos sejam desafiados a produzir um texto literário sobre o desporto, pode reflectir um momento de viagem ao interior do lúdico e do estético que habita em cada um, conferindo novos sentidos ao *conhecimento sensível* do desporto.

### Considerações finais

O desporto é um domínio no qual se reconhece de forma pacífica o protagonismo do corpo e, embora na contemporaneidade os discursos sobre esta categoria nuclear da atividade desportiva se multipliquem a partir dos mais variados enfoques, as práticas dos profissionais de desporto, nomeadamente dos professores de Educação Física, continuam ainda a ser, com demasiada frequência, orientadas pelos valores vitais (*corpo biológico/mecânico*, cf. Queirós, 2002). Procurou evidenciar-se ao longo deste trabalho como o universo desportivo constitui um espaço para a expressão do corpo humano, que transita entre a racionalidade e o sentimento, a lógica e a afetividade. De acordo com esta perspectiva, a experiência estética constitui uma forma de conhecimento e de desenvolvimento do gosto pelo desporto. No mito de Pigmalião, o amor pela beleza da sua obra, trouxe à vida a escultura da mulher idealizada, convertendo-a na esposa e na mãe dos seus filhos. Inspiradas não apenas na beleza mas sobretudo na força do poder criativo em educação, podemos talvez aspirar a que a valorização da educação estética pelo desporto, nos mais diferentes contextos e, de modo particular na Educação Física, possibilite a muitas crianças e jovens desenvolver e alimentar o amor pelo desporto, pois que «as criações mais criativas são as que concebem um novo conceito, constituem um novo sistema de ideias (teoria), trazem um princípio de inteligibilidade que modifica os princípios e regras que governam as teorias. Estas criações do pensamento modificam ao mesmo tempo a nossa visão das coisas, a nossa concepção do mundo, e a própria realidade deste mundo» (Morin, s.d., *M.III.*, pp.177-178).

### Referências

- Bento, J.O. (2004). *Desporto – Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Cunha e Silva, P. (1999). *O Lugar do Corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lacerda, T.O. (2007). Uma aproximação estética ao corpo desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 393-398.
- Lacerda, T.O., Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na Escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9 (1), 105-114.
- Lacerda, T.O. (2010). Estética, Estética do Desporto e Educação Estética pelo Desporto. In Jorge Olímpio Bento, Go Tani & António Prista (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp.108-132). Porto: CIFPD-Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto & Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Lacerda, T.O., Mumford, S. (2010). The genius in art and in sport: a contribution to the investigation of aesthetics of sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 37, 182-193.
- Manso, A. (2006). Da necessidade de uma educação estética: contributo para uma nova abordagem existencial. *Itinerários de Filosofia da Educação*, 3, 101-115.
- Morin, E. (s.d.). *O Método III: O conhecimento do Conhecimento/I*. Mem Martins: Europa América, trad. Maria Gabriela Bragança.
- Oliveira, M., Oliveira, L., Vaz, A. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, 11/3, 303-318.
- Pascoaes, T. de (1987). *O Bailado*, (Obras de Teixeira de Pascoaes/6). Lisboa: Assírio & Alvim, introd. Alfredo Margarido.
- Patrício, M.F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, P.C. (2000). *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora, pref. Adalberto Dias de Carvalho.
- (2006). *Do Sentir e do Pensar. Ensaio para uma antropologia (experiencial) de matriz poética*. Porto: Afrontamento.
- (2006). “Acolhimento e Educação”, in *Dicionário de Filosofia da Educação*, Adalberto Dias de Carvalho (coord.), Porto: Porto Editora, pp.9-14.
- Perniola, M. (1993). *Do Sentir*. Lisboa: Presença, trad. António Guerreiro.
- (1994). *Enigmas, O Momento Egípcio na Sociedade e na Arte*. Lisboa: Bertrand, trad. Catia Benedetti.
- Queirós, P. (2002). *O corpo na Educação Física: Leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Porto: P. Queirós. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Robins, K. (2003). «O Toque do Desconhecido», in *Revista de Comunicação e Linguagens*, 31, *Imagem e vida*. Lisboa: Relógio D'Água, org. José Gil e Maria Teresa Cruz, trad. Catarina Moura, pp. 27-57.
- Schiller, F. (1994). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, trad., introd. Teresa Rodrigues Cadete.

## Notas

[1]Teresa Oliveira Lacerda é Professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Membro Efetivo do Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID), Unidade I&D da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (FCT) (Rua Dr. Plácido Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal).

[2]Maria Luísa Graça é estudante do Programa Doutoral em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Membro Associado do Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID), Unidade I&D da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (FCT) (Rua Dr. Plácido Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal).

[3]Paula Cristina Pereira é Professora do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Membro Integrado do Instituto de Filosofia, Unidade I&D da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (FCT), no âmbito da qual é Investigadora Responsável do Research Group Philosophy and Public Space (I&D 502/FCT; 2007-2010), sendo também membro da Direção da mesma Unidade de Investigação (Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal).