

o corpo na educação física leitura axiológica à luz de práticas e discursos



Paula Maria Leite Queirós



*Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física*

porto, 2002



Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto
e de Educação Física

Porto 2002

O Corpo na Educação Física

Leitura axiológica à luz de práticas e discursos

Paula Maria Leite Queirós

CIÊNCIA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA
N.º 12866
DATA 01/06/21



Dissertação apresentada às provas de Doutoramento
no ramo de Ciência do Desporto nos termos do
Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro, orientada
pelo Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício e
co-orientada pelo Prof. Doutor Rui Proença Garcia

043De

02 Q

ex. 2

Queirós, P. (2002):
O corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos,
FCDEF-UP, Porto.

Palavras chave: VALORES. EDUCAÇÃO FÍSICA. CORPO. MODERNIDADE. PÓS-
MODERNIDADE.

Aos meus homens...

*Ao Paulo,
por ter sido inúmeras vezes pai e mãe,
percebendo as implicações de um quotidiano partilhado.*

*Ao Tiago e ao Tomás,
pelo tempo que ficaram 'sem mãe' durante esta árdua tarefa,
e sobretudo por o terem compreendido, apesar dos seus poucos anos de vida.*

Agradecimentos

Apesar de um trabalho deste natureza ser, em última instância, *sempre de quem o faz*, ele não pode nunca ser feito sozinho. Gostaria pois, mesmo no espaço redutor de uma folha, de manifestar os meus agradecimentos a algumas pessoas, que, de diferentes maneiras permitiram que este trabalho chegasse ao seu termo.

Ao Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício, orientador deste trabalho, pelos sábios ensinamentos e pela confiança em mim depositada.

Ao Prof. Doutor Rui Proença Garcia, co-orientador, pelas inúmeras discussões acerca do tema, pelos conselhos e pelo interesse constante.

Ao Prof. Doutor Jorge Bento, por se ter constituído como impulsionador do estudo em causa, ao enfatizar o corpo como categoria central da Pedagogia do Desporto.

Aos Conselhos Executivos, professores e alunos das instituições que me permitiram o acesso aos seus quotidianos, de modo a que este trabalho se concretizasse.

Aos colegas do Gabinete de Pedagogia do Desporto, em particular à Prof. Doutora Paula Botelho Gomes, Prof. Doutor Amândio Graça, Prof. Doutora Zélia Matos e Mestre Paula Silva, pelo apoio nas tarefas institucionais, pelo incentivo e sobretudo pela amizade.

Um agradecimento especial ao Amândio e à Paula Silva, por partilharem o espaço das minhas angústias diárias nos últimos tempos, pela paciência e pela amizade sempre demonstradas.

Aos Colegas da Faculdade que de modos diferentes me manifestaram o seu apoio. Um agradecimento especial ao Prof. Doutor António Costa.

Ao Dr. Armando Vilas Boas pela colaboração na concepção e realização da capa deste trabalho.

Aos meus colegas *muito especiais*, pois são sobretudo *amigos*, Teresa, Jorge Mota, Olga e Adília.

À Cristina pela sua infindável paciência.

À *minha família* por todo o apoio nos momentos mais e menos difíceis.

Introdução	11
Parte I	
Enquadramento Teórico	
1. Para um Entendimento da Sociedade Contemporânea	
1.1 Sociedade contemporânea: sociedade de crise?	29
1.2 Modernidade e pós-modernidade: consensos e contra-sensos	33
1.3 Modernidade: do projecto ao seu termo	37
1.4 Pós-modernidade: algumas características	41
2. Da sociedade à Escola	
2.1 A Escola integrada na sociedade / cultura	54
2.2 Implicações da modernidade na Instituição Escola	57
2.3 Transição Modernidade/Pós-modernidade: a inovação escolar como condição de sobrevivência	62
2.4 Para uma 'Pedagogia Pós-moderna'	69
2.5 A Pessoa como cerne da Educação	72
3. Acerca do Corpo	
3.1 O valor do Corpo através dos tempos	78
3.2 Perspectiva contemporânea do Corpo	101
4. Corpo, Escola e Educação Física	
4.1 O Corpo e as actividades físicas	112
4.2 O Corpo na Escola	114
4.3 O Corpo na Educação Física	118
4.3.1 Para uma legitimação da Educação Física pelo Corpo	118
4.3.2 O Corpo como objecto de tratamento pedagógico	121
4.3.3 Perspectiva (ainda) actual da Educação Física - vertente racionalista	123
4.3.4 Relação Corpo / Sociedade: implicações para a Educação Física	127

Parte II**Metodologia**

1. Campo de estudo	138
2. Caracterização e condições de realização do estudo	141
2.1 As entrevistas	142
2.1.1 Processo de construção da entrevista	145
2.1.2 Processo de efectivação da entrevista	145
2.2 As observações	146
3. Análise e interpretação do material recolhido	148
3.1 Entrevistas e observações	148
3.2 Justificação do sistema de categorias	149

Parte III**O Corpo na Educação Física : leitura axiológica à luz de práticas e discursos**

1. Introdução	158
2. Tarefa descritiva /interpretativa	160
2.1 Acerca dos discursos	160
2.1.1 Análise e interpretação das entrevistas dos professores	160
2.1.2 Análise e interpretação das entrevistas dos alunos	185
2.2 Acerca das práticas: análise e interpretação das observações das aulas	213
3. Reflexões acerca das práticas e dos discursos: algumas implicações para os profissionais de Educação Física	227

Conclusões	231
-------------------	-----

Bibliografia	238
---------------------	-----

Resumo

Este trabalho tem a sua origem no que é hoje chamado a 'redescoberta do corpo'. As questões sobre o corpo ganharam uma grande visibilidade e constituem nos últimos tempos temas centrais da agenda de diversos estudos em ciências sociais. Assim, o corpo enquanto objecto fértil para uma análise epistemológica, antropológica, sociológica ou pedagógica, afigura-se como tema fundamental. Deste modo, os profissionais da Educação Física, confrontados 'obrigatoriamente' com o corpo, como são, no desempenho das suas actividades, devem ter consciência da importância que o corpo possui, enquanto categoria central dessa mesma actividade. Urge, então, perceber a concepção de corpo que os profissionais da área possuem. Interessa-nos, pois, como objectivo do nosso trabalho, explorar do ponto de vista axiológico a posição do corpo na pós-modernidade através da lente de discursos (professores e alunos) e de práticas (observação de aulas) na Educação Física e através disso perceber possíveis caminhos para a Educação Física nos tempos de hoje.

O presente estudo foi realizado em seis escolas do Grande Porto, onde seleccionámos em cada escola uma turma do 9º ano do Ensino Básico. Em cada turma realizamos uma entrevista ao professor, uma aos alunos e a observação de dez aulas (num total de sessenta observações). Para *fazer falar* o material, utilizámos a técnica da análise de conteúdo com categorias definidas *a priori* (para as entrevistas) e a interpretação fenomenológica (para as observações). Após uma análise ao material recolhido pudemos concluir que nem sempre os discursos estão em concordância com as práticas, havendo entre os dois um certo distanciamento. De um modo generalizado a dominância das práticas vai para a categoria do corpo biológico /mecânico, correspondendo a uma perspectiva fundamentalmente cartesiana do corpo, embora ao nível dos discursos ela não seja muito enfatizada. Relativamente à categoria do corpo expressivo, e especificamente à estética, poucas referências foram visíveis nas práticas e os discursos também não lhe atribuíram um papel muito importante. Os aspectos do prazer altamente valorizados pela literatura, também o são nos discursos dos professores e dos alunos que se referem a eles como questões importantes, cada um na sua óptica. No que se refere ao corpo vivência, verificamos que a nível das práticas esta categoria é quase nula, embora nos discursos alguns professores lhe atribuam alguma importância. A questão do corpo como construção social, tão importante nos discursos actuais exteriores à escola, não parece na escola ser relevante, o que nos leva a supor que a consciencialização acerca da importância da Educação Física na construção social do corpo não existe, ou se existe, é de um modo muito ténue.

A reflexão proporcionada pelo material de análise do nosso estudo, parece ir de encontro ao que a literatura apresenta, quando afirma que actualmente a escola, e dentro dela a Educação Física, ainda se situam num quadro axiológico de referência dos tempos da modernidade quando o contexto social aponta já noutro sentido.

Abstract

This study is rooted in what is nowadays called the 'resurgence of the body'. The questions about the body have acquired increased visibility and are central topics in the agenda of several social sciences studies. Thus, the body is a prolific object for an epistemological, anthropological, sociological, and pedagogical analysis, and is a fundamental theme of the current research. Since physical education practitioners are inescapably confronted with the body while carrying out their activity, they have to be aware of the importance the body possesses as a central category of this same activity. So it is needed to understand the conceptions about the body that the physical education practitioners hold with them. It is our interest, and it is the purpose of this inquiry to explore the position of the body in a post-modern time from an axiological perspective, by looking through the lenses of discourses (teachers and students) and practices (observation of classes) in physical education, and to try to disclose possible avenues for physical education in our times.

Data for this study were collected from 6 schools in Grand Porto. One 9th grade class per school was selected, the respective physical education teacher and students were interviewed, and 10 class sessions were observed (amounting to 60 observations). In order to inspect the material we have applied the content analysis technique (to the interviews), introducing *a priori*-defined categories, along with a phenomenological interpretation (to the observations). The analysis of the material reveals some discrepancy and some detachment between discourse and practice. In general the biological/mechanical body category is paramount in the practical domain, which corresponds essentially to a cartesian vision of the body, although this view is not so salient at the discourse level. There are few references concerning the expressive body, and especially the aesthetic one, neither the observed practices nor the discourses assigned to any of them an important role. The elements of pleasure, so highly valued in the literature, are also valued in the discourses of teachers and students, both sustaining in their particular views the importance of such elements. The experiential body category is almost non-existent at the practical level, although some teachers recognized some importance in their discourse. The body as social construction, so important in the current discourse outside school, does not seem to deserve any relevance within school settings, which suggests that the awareness about the importance of physical education for the social construction of the body does not yet exist, or if it exists it is in a very thinned way.

The reflection the analytical material allows seems to agree with the arguments in literature, which claim that school and physical education, within school, remain enclosed in an axiological framework reported to modernity times while the social context is already pointing in another direction.

The Body in Physical Education: An axiological interpretation in view of practices and discourses

Key words: VALUES. PHYSICAL EDUCATION. BODY. MODERNITY. POST-MODERNITY.

Résumé

Ce travail a comme point de départ ce que, aujourd'hui, on appelle 'la redécouverte du corps'. Les questions sur le corps ont gagné une grande visibilité et elles constituent, en ces derniers temps, des thèmes centraux de l'agenda de plusieurs études dans l'univers des sciences sociales. Ainsi, le corps en tant qu'objet fécond pour une analyse épistémologique, anthropologique, sociologique ou pédagogique, se présente comme un thème fondamental. De cette manière, les professionnels de l'Education Physique, placés 'obligatoirement' face au corps, comme ils le sont, dans l'accomplissement de leurs activités, doivent prendre conscience de l'importance que le corps possède, en tant que catégorie centrale de cette même activité. Il faut, dans ce cas, comprendre le concept de corps que possèdent les professionnels de cet univers. Il nous faut, donc, en tant qu'objectif de notre travail, explorer du point de vue axiologique, la place du corps dans la pos-modernité à travers la lentille des discours (des professeurs et des élèves) et des pratiques (observation des cours) dans le domaine de l'Education Physique, et, à travers cela, essayer de percevoir des chemins possibles pour l'Education Physique en ces temps actuels.

Cette recherche-ci a été réalisée en six écoles du Grand-Porto, où nous avons sélectionné, en chaque école, une classe de la IX^{ème} année de l'Enseignement Basique. Dans chaque classe nous avons réalisé une entrevue au professeur, une autre aux élèves et l'observation de dix cours. Pour *faire parler* le matériau de notre analyse nous avons utilisé la technique de l'analyse de contenu avec des catégories définies *a priori* (pour les entrevues) et l'interprétation phénoménologique (pour les observations). Après une analyse au matériau recueilli, nous avons pu conclure que les discours ne sont pas toujours en accord avec les pratiques, existant entre les deux un certain éloignement. D'une façon généralisée la dominance des pratiques s'oriente vers la catégorie du corps biologique / mécanique, correspondant à une perspective fondamentalement cartésienne du corps, même-ci, au niveau des discours, elle ne soit pas très mise en exergue. En ce qui concerne la catégorie du corps expressif, et spécifiquement l'esthétique, on a constaté très peu de références dans les pratiques, et les discours ne leur attribuaient non plus un rôle très important. Les aspects du plaisir, profondément valorisés dans la littérature, le sont aussi dans les discours des professeurs et des élèves, quo en parlent comme étant des questions importantes, chacun dans son optique. En ce qui concerne le corps vécu, nous constatons, qu'au niveau des pratiques, cette catégorie est presque nulle, même-ci, dans les discours quelques professeurs lui attribuent une certaine importance. La question du corps comme construction sociale, tellement importante dans les discours extérieurs à l'école, ne semble pas être significatif dans l'école, ce qui nous laisse supposer que la prise de conscience de l'importance de l'Education Physique dans la construction sociale du corps n'existe pas, ou, si elle existe, c'est d'une façon très légère.

La réflexion proportionnée par le matériau d'analyse de notre étude semble aller vers ce que la littérature nous présente, quand elle affirme que, actuellement, l'école, et à l'intérieur de celle-ci, l'Education physique se situent encore dans un cadre de référence des temps de la modernité, et cela au moment où le contexte sociale s'oriente déjà vers une autre direction.

Le Corps dans l'Education Physique: Lecture axiologique à la lumière des pratiques et des discours.

Mots-clef: VALEURS. EDUCATION PHYSIQUE. CORPS. MODERNITÉ. POS-MODERNITÉ.

Introdução

*'Realmente onde os barcos estão mais seguros é no porto;
mas não foram feitos para isso.
Foram construídos para cumprirem o destino
de navegar no mar sem fim...'
(Bento, 1999)*

Como em qualquer trabalho desta natureza, e como ponto de partida para o traçar de um caminho nem sempre o mais fácil ou mais seguro, mas nem por isso menos gratificante, cumpre-se explicitar a motivação para a realização de tal tarefa.

Porquê um trabalho sobre o corpo? E porquê, também, um trabalho sobre os valores do corpo na Educação Física?

Tentaremos de seguida esboçar justificações, que de algum modo contribuam para demonstrar a pertinência do nosso estudo.

Este trabalho tem a sua origem no que é hoje chamado a 'redescoberta do corpo'. Como questiona Lucero (1995), o que significa dizer redescoberta do corpo? Estaria ele antes encoberto e agora opera-se sobre ele uma acção de revelação? Se isso for significativo, quem ou o que realizou tal efeito?

As questões sobre o corpo ganharam uma grande visibilidade e constituem nos últimos tempos temas centrais da agenda de diversos estudos em ciências sociais sendo, no entanto, o interesse por esta temática relativamente recente. Até ao início da década de oitenta, poucas abordagens existiam relativamente às questões do corpo, e as que existiam eram sobretudo influenciadas pelos trabalhos de Foucault (Turner, 1996). Segundo o mesmo autor, o profundo interesse no conhecimento do corpo é consequência das transformações das sociedades ocidentais industriais. Brasão (1999) avança outro tipo de justificação, para o grande interesse dedicado ao corpo pelo conjunto dos investigadores sociais. Considera a autora que é a partir da dupla natureza biológica e cultural do corpo que ele se constitui como particularmente atraente do ponto de vista das ciências sociais. Pela sua dupla natureza, e por ser gerador de diferenças, o corpo é também gerador de identidades e consequentemente expressão de diversidade e de unidade, o que torna aliciante o seu conhecimento e o do qual resultam avanços sobre o conhecimento do homem.

É precisamente enquanto forma simbólica que o corpo se assume como objecto epistémico privilegiado da contemporaneidade, pois, através da desconstrução do seu significado, é possível analisar o movimento pelo qual se constitui um modo específico de relação com o real. O corpo apresenta-se, então, como um mapa dos territórios discursivos que concebem e definem um determinado paradigma (Vilela, 1998). Mas como refere a mesma autora, o corpo enquanto *objecto* de investigação, tal como outros *objectos* que resistem ao regime moderno da verdade, são convertidos em *objectos* de uma racionalidade equívoca, pois dada a impossibilidade completa da sua apropriação, são 'objectos mudos' que detêm um sentido secundário. Esta complexidade de tratar o corpo como *objecto*, implica modos de abordagem que apreendam a complexidade das suas manifestações. Como aponta Cunha e Silva (1999, p.22), "o corpo exige ser olhado por um tipo de conhecimento menos preocupado com problemas de demarcação e mais preocupado com o objecto. O corpo exige uma corporologia, (...) um conhecimento que o entenda na multiplicidade, por vezes contraditória, dos seus trajectos".

Assim, o corpo enquanto objecto fértil para uma análise - epistemológica, antropológica, sociológica ou pedagógica -, afigura-se como tema fundamental: ele é um lugar de cruzamento de significações sociais, culturais e científicas que nos leva, simultaneamente, ao âmago das sociedades e dos indivíduos humanos, ao centro do conhecimento e da verdade (Vilela, 1998).

É evidente então, que os profissionais da Educação Física, confrontados 'obrigatoriamente' com o corpo no desempenho das suas actividades, devam ter consciência da importância que ele possui, enquanto categoria central da sua actividade, bem como ter presente todos os seus significados, mesmo que exteriores à mesma actividade. Urge então perceber a concepção de corpo que os profissionais da área possuem. Em outros termos, é necessário descobrir qual é a apropriação de corpo que a Educação Física realiza por intermédio dos seus agentes, analisando-se os valores, conceitos, e as práticas através das quais essa mesma concepção de corpo se vai formando e transmitindo.

No entanto, como nota Theberg (1991) numa tentativa de estabelecer o significado social do desporto e das actividades físicas, vemos que estas áreas têm muito pouco a dizer acerca do corpo. É irónico que ao estudar o desporto e as actividades físicas, onde o corpo é essencial à experiência, perdemos largamente o seu significado e a sua importância. Armour (1999)

corroborar dizendo que a Escola não dedica muita atenção à educação da corporalidade dos seus alunos. O corpo na Escola é uma presença ausente. Torna-se claro para a autora que a Educação Física ganharia muito mais se estabelecesse a legitimidade do *focus* do corpo na educação.

Interessa-nos, pois, explorar a posição do corpo na pós-modernidade através da lente de discursos e de práticas na Educação Física na Escola e através disso perceber possíveis caminhos para a Educação Física nos tempos de hoje.

Mas como entender determinada leitura do corpo na Educação Física, sem antes termos percebido como é a Escola onde tudo isto se passa, e sem antes ainda termos situado a sociedade que enquadra esta mesma Escola? Parece-nos claro que essa seria uma tarefa impossível, ou pelo menos pouco viável, já que as interpretações que daí poderíamos fazer seriam sem dúvida enviesadas. Urge, pois, iniciar esta caminhada por uma tentativa de entendimento da sociedade contemporânea de modo a que esta nos sirva de 'pano de fundo', à luz da qual melhor conseguiremos ler e interpretar o que se passa nos diferentes cenários que nela se vão desenrolando.

Parece ser um fenómeno comum às sociedades contemporâneas a discussão gerada em torno da definição do momento social que atravessam. Referimo-nos, mais concretamente, ao enquadramento da nossa sociedade neste tempo que parece ser de passagem da modernidade para a pós-modernidade. Acerca da modernidade e da pós-modernidade, as discussões geradas são muitas, mas os consensos nem tantos. As opiniões dividem-se, criando inevitavelmente grupos de partidários entre uma e entre a outra opção. Entre os dois extremos podemos observar posições mais ou menos ponderadas, mais ou menos radicais, mas resta-nos a impressão, de que a questão está ainda longe de ser esclarecida, podendo mesmo nunca o vir a ser.

De qualquer modo, parece existir algum consenso relativamente ao facto de a pós-modernidade estar inequivocamente associada à modernidade, podendo essa relação ser uma relação de oposição, crítica, ruptura, ou apenas distanciamento da modernidade. Parece, pois, ficar claro que a pós-modernidade é um marco caracterizado por uma nova forma de pensar e de viver, uma nova forma de o Homem se entender e entender a sua posição na sociedade e

no mundo. O nosso objectivo principal não é tanto discutir as diferentes denominações atribuídas a cada um dos períodos, mas sobretudo reflectir acerca deles e poder interpretar um conjunto de sinais que daí advêm.

Giddens (1995) caracteriza a modernidade através de um conjunto de discontinuidades, relativamente ao período pré-moderno em que as crenças irracionais dominavam, bem como uma visão naturalista e cíclica do curso do mundo. Gervilla (1997) dá-nos conta disso, quando diz que o Século das Luzes e da Revolução Francesa confirmou o valor da razão, já anteriormente enfatizada por Descartes, o qual, no seu *Discurso do Método*, marcou a confiança absoluta na razão como meio de conhecimento certo e da autonomia da inteligência, sem a qual a liberdade do homem seria inexistente. Podemos dizer que a modernidade nasceu com os filósofos das Luzes e visualizou-se no período da industrialização maciça. De facto, um dos eixos marcantes da modernidade, à volta do qual tudo parece girar, é o da racionalização. É, no dizer de Touraine (1994), o triunfo da razão em todos os sentidos e domínios (na ciência, na vida social e económica, na educação, entre outros), e será à volta dela que se irá organizar toda a vida pessoal e colectiva. Este processo de racionalização teve como resultado o grande aumento e a proliferação de conhecimentos em todos os domínios. Provavelmente, não existiu outro período na história com uma produção de saberes tão grande quanto o da modernidade. Estamos, certamente, perante algumas das características mais importantes da modernidade, quais sejam, o antropocentrismo e o racionalismo, bem como a consequente elevada produção de conhecimentos. Estes conceitos-chave encontram-se fortemente associados a outros e que podemos apontar como indicadores característicos da modernidade, e que são consequência dos anteriores. A saber: visão panteísta do mundo; domínio do mundo; a crise do espírito, esvaziamento de sentido do pensamento, crise de valores, esquecimento do ser com o domínio do sujeito, individualismo, progresso, desenvolvimento e emancipação (Pereira, 1990).

Podemos apontar a transição da racionalização para a subjectivação, como o marco deste processo de passagem da modernidade para a pós-modernidade. A emergência do sujeito é uma das características fundamentais da mudança constituindo-se como um elemento fundamental para uma nova forma de pensar. À figura do dever, como nos diz Lipovetsky (1998), a nossa época opõe uma cultura hedonista-utilitarista 'do cada um por si'. Deste modo, podemos apontar, indiscutivelmente, como características da pós-modernidade, o individualismo e o direito de liberdade do indivíduo e de realização pessoal. Este valor de

realização pessoal, de respeito pela singularidade subjectiva, faz parte do que Lipovetsky (1983) chama de 'processo de personalização': o direito de cada um ser absolutamente ele próprio e de aproveitar ao máximo a vida são inseparáveis de uma sociedade que elevou o indivíduo livre a valor principal. Passam a ser, doravante, legítimos, os valores hedonistas, o respeito pelas diferenças, desaparecendo assim o conceito de subordinação do individual ao colectivo e dando origem a uma sociedade mais flexível, mais assente nas necessidades individuais, com um novo modo de organização e orientação.

Mas estas alterações resultam fundamentalmente do aparecimento do consumo de massa nos Estados Unidos da América. Foram talvez as transformações dos estilos de vida associada à revolução do consumo que conduziu ao desenvolvimento dos direitos e desejos do indivíduo. Podemos considerar o capitalismo como o grande responsável por esta cultura hedonista, centrada na realização do eu, onde novos estilos de vida passam a imperar (Lipovetsky, 1983).

Na sociedade portuguesa reconhecemos, igualmente, traços característicos dos constatados nas sociedades actuais. No estudo recente, coordenado por José Machado Pais (1998, p.45), acerca dos valores na sociedade portuguesa contemporânea, podemos verificar que os valores de cunho individualista e hedonista, são também, valores de topo na hierarquia axiológica portuguesa, nomeadamente, entre os mais jovens. Estes novos valores individualistas, a que Pais (1998) chama de *éticas individualistas* com marcado cunho *hedonista*, aparecem sobretudo nos jovens, como contraponto às *éticas sociais* com marcado cunho puritanista, características das gerações mais velhas. Estas éticas individualistas, fazem parte do que o mesmo autor chama de "sociedades somatófilas, onde o corpo é exaltado, amado, valorizado" (Pais, 1998, p.45). Estas escolhas, devem ser entendida nos tempos modernos, não como uma ruptura com o passado, mas sobretudo, como uma 'negociação' com o presente.

Qualquer quadro axiológico de qualquer sociedade constitui-se sempre como a retaguarda de todas as acções humanas. Neste sentido os diferentes tipos de valores de cada sociedade traduzem-se em diferentes e específicas formas culturais. A Escola enquanto instituição não sobrevive isolada, e funciona de modo generalizado como um 'espelho' da sociedade. Em estreita relação com o sistema sócio-político vigente, a Escola caminha na procura de formar o tipo de homem ideal para cada época.

Dito de outro modo, teremos que analisar a educação à luz dos referenciais da sociedade da qual faz parte, e a Escola como polo dinamizador da educação e cultura do meio em que se

insere (Bento, 1999). Mas até que ponto a Escola está sensível ao sentido de mudança da sociedade? Será que a Escola muda (porque muda) à velocidade de mudança da sociedade? Será que se pauta por valores que estão de acordo com os valores dos jovens actuais, e que são os que ela acolhe? Qual o motivo que nos leva a ouvir sem cessar, que a Escola está em crise? Provavelmente, quando actualmente ouvimos falar em 'crise da educação' (crise de sentido e de complexidade), não estejamos senão a querer falar em 'crise da modernidade', ou 'crise da passagem da modernidade para a pós-modernidade'. Pourtois e Desmet (1999), seguindo o pensamento de Touraine, questionam o mesmo, vendo na crise da educação o reconhecimento dessas contradições culturais e da decomposição do sistema de valores e de normas, que a Escola, a família e todos os órgãos de socialização são supostos transmitir às crianças.

Bento (1999) fala da preocupação de educar o *homem situado*, e de o posicionar no seu tempo, nos seus problemas e necessidades. A Escola, como instituição dinamizadora da educação e da cultura, deve-o fazer sem nunca perder de vista o referencial do meio em que se insere. No entanto a educação de uma forma geral não parece apontar (ainda) no mesmo sentido da sociedade.

A educação actual, ou 'educação constrangedora', como lhe chamam Pourtois e Desmet (1999), visa o domínio de si mesmo e a aprendizagem do dever tendo a personalidade individual que ser escondida. A Escola, segundo os mesmos autores, inscreveu-se claramente (e continua ainda a inscrever-se largamente) nesta orientação positivista: domínio da aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, alinhamento dos bancos, entre outras características. Sousa Santos (1997) refere-se à crise da ideia da universidade moderna, assente no paradigma da ciência moderna. O mesmo poderemos dizer da instituição Escola em geral. Neste paradigma impera a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental, em detrimento dos outros dois tipos de racionalidades, apontadas pelo mesmo autor, que são a racionalidade moral-prática (do direito e da ética) e a racionalidade estético-expressiva (das artes e da literatura).

Então, qual o papel da Escola na sociedade actual? Como entender a função docente, e qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos desafios actuais num futuro de incerteza? Qual o papel das instituições de formação e quais as mudanças requeridas para dar resposta à formação ao longo da vida? Que conhecimentos, competências, atitudes e valores, e quais os processos mais adequados para a sua aquisição?; eis algumas das questões colocadas

por Alonso (1998) relativamente ao panorama educativo nacional, e à crise de identidade e de finalidade a respeito da nova 'missão da Escola'.

É fundamental aceitar a inovação, se queremos sobreviver. E, se o fazemos na sociedade, também o teremos de fazer na educação. "Educar numa cultura de mudança é educar para a constante readaptação" (Estébanez, 1991, p.59), evitando assim desfasamentos entre a vida real e a vida escolar, já que os conhecimentos adquiridos hoje, neste processo de continuidade, muito provavelmente, pouco valor terão no futuro. Dubet (1997, p.184) vaticina inclusive: "se a Escola não fundar um projecto educativo novo, ela não resistirá", já que podemos considerar, o homem, novo a cada momento.

Os professores de hoje têm obrigatoriamente de aprender a ensinar para a incerteza (Moreira, 2001). De facto, as mudanças culturais e as mudanças educativas têm necessariamente de ser paralelas, sob pena de se produzir desfasamento entre a vida real e a vida escolar. E para o evitar sobretudo nas sociedades multiculturais, requer-se um tacto especial, uma atitude crítica, uma investigação permanente e um seguimento responsável das inovações introduzidas (Estébanez, 1991).

Fundamentalmente, o objectivo desta pedagogia, pós-moderna, é o de restituir ao sujeito o seu estatuto, ou seja, colocar a pessoa no centro do seu modo de desenvolvimento. Ora, a isto, chama Adalberto Dias de Carvalho (1992) 'a educação como projecto antropológico', onde o homem se situa em primeiro plano nas preocupações educativas e onde se impõe a denúncia da obsessão da rentabilização de sistemas e processos, onde a lógica destes substitui a do homem. Bento (1999) também o refere, quando menciona a necessidade de uma 'configuração antropológica da Pedagogia', dos seus problemas, modelos e técnicas.

As Escolas devem deixar de ser locais de passagem para estarem sobretudo atentas à pessoa de cada aluno, capazes de criar, com autonomia, respostas credíveis e eficientes à heterogeneidade social que caracteriza a sua população (Azevedo, 2000).

Mas regressemos ao corpo, *objecto* fundamental do nosso estudo. Do modo como a sociedade valoriza o corpo, se infere a percepção que tem de si e o valor que atribui à pessoa humana, pois existe uma profunda interacção entre 'corpo pessoal' e 'corpo social'. Corpo e cultura caminham neste sentido de mãos dadas. Esta profunda interacção é traduzida por Brasão (1999, p.19) do seguinte modo: "reflectir sobre o corpo é reflectir sobre o que é deixado ao

corpo ser, que regras e formas sociais o sujeitam, que espaços e tempos próprios o identificam nas suas manifestações quotidianas”. A dinâmica entre sujeito, sociedade e corpo só pode assim ser percebida de forma inteiramente dependente. Podemos concluir que o corpo humano transporta em si a sociedade em que se formou e em que vive, enfim, onde existe. O tratamento social e cultural do qual o corpo é objecto, os valores que o distinguem falam-nos da pessoa e das variações que a definição de pessoa conhecem. Quer isto dizer que podemos ver nos valores que o corpo encarna a expressão de uma dada realidade cultural, ou seja podemos dizer que o corpo corporiza uma cultura, e por isso, qualquer reflexão sobre as representações sociais-históricas do corpo, constitui um contributo para conhecer melhor o modo com as sociedades se organizam e se representam a si próprias.

Se fizermos uma breve retrospectiva histórica, percebemos que Platão significou um passo importante na tematização do corpo na racionalidade clássica ocidental, dando forma a uma reflexão filosófica que lhe vem de trás e que acentua uma visão negativa da corporalidade Rocchetta (1993). A contribuição decisiva de Platão parece ser (a partir da velha tradição órfica e pitagórica) a clara oposição entre alma e corpo assumindo uma atitude negativa face a este. A antropologia platónica é nitidamente dualista, com a alma a assumir um papel hegemónico relativamente ao corpo.

Poder-se-há questionar a decisiva importância do pensamento platónico na concepção ocidental de corpo e de existência humana, e das repercussões que isso teve durante tanto tempo (e quiçá tem ainda nos dias de hoje), tendo a cultura ocidental uma forte raiz cristã, cujo pensamento se traduz pelos textos bíblicos, e nos quais esta dualidade e oposição entre o corpo e a alma parece não existir. Esta questão parece poder ser explicada pelo longo e profundo saber da Academia, que se manteve cerca de um milénio, e através do qual o pensamento platónico fez sentir a sua influência.

Descartes (1590-1650) marca uma outra etapa particularmente importante na história do corpo, sendo um dos protagonistas de uma radical mudança de paradigma que irá dar origem e dominar a modernidade. A concepção da instrumentalidade do corpo transforma-se com ele num verdadeiro dualismo da pessoa humana, como jamais se havia verificado anteriormente. Trata-se de um dualismo radical: o homem é essencialmente *res cogitans* (coisa pensante),

embora sujeito a uma união com o corpo, *res extensa* (coisa extensa). Descartes segue a linha platónica de reduzir o homem à alma. Porém admite que existe comunicação entre a alma e o corpo, o que não acontece no pensamento platónico que separa estas duas entidades. Fundamentado então em Descartes, e com base na obra de Vesálio, instaura-se o paradigma anátomo-fisiológico que terá repercussões no sistema geral do saber. O corpo passa a constituir-se como um foco de interesse e de curiosidade científica, e não é outra coisa senão o corpo, que deve ser conhecido em si mesmo, o corpo objecto. Isto reflecte-se numa tentativa de o conhecer o mais exaustivamente quanto possível. Será a medicina a partir de agora que se irá ocupar deste corpo mecânico e tentar dividi-lo, dissecá-lo, analisá-lo ao mais ínfimo pormenor, mas sempre numa perspectiva isolada e mecanicista (Jana, 1995).

Uma outra abordagem surge com a fenomenologia de Merleau-Ponty onde o homem não só tem corpo como é o próprio corpo. É o "corpo próprio", experiência da vivência do corpo do próprio homem. Este conceito de corpo próprio irá servir de base ao pensamento de outros autores, como veremos mais à frente. Com Merleau-Ponty o corpo passa a ocupar um lugar fundamental face à consciência, nomeadamente através da percepção. Alguns autores (Castanheira, 1997; Fontoura, 1996; Oliveira, 1993 e Santos, 1998) que se debruçaram sobre as obras de Merleau-Ponty, encontraram no autor uma reflexão sistemática em torno da questão central da intersubjectividade. E como a intersubjectividade está intimamente ligada à questão da corporeidade, confrontaram-se com uma nova noção do corpo, enquanto corpo próprio ou subjectividade encarnada.

De facto, o desafio de Merleau-Ponty parece ser contra a visão mecanicista de Descartes, que resultou num extenso rol de consequências advindas da cisão entre 'coisa pensante' e 'coisa extensa', entre consciência e natureza.

O problema do corpo assume-se também como central nos interesses de Foucault, embora numa outra perspectiva, onde este nos aparece como sujeito de uma disciplina, bem como de uma regulação e controlo governamental através de um conjunto de práticas e de utilização de instituições sociais para o efeito. O corpo surge então como lugar privilegiado do controlo dos indivíduos por um Estado repressor (Foucault, 1995). Os estudos de Foucault representam um marco e uma perspectiva específica relativamente aos olhares e às tematizações sobre o corpo.

Apesar de, como qualquer corrente de pensamento, as teorias de Foucault suscitarem críticas por parte de alguns estudos recentes, Vale de Almeida (1996, p.13-14) contrapõe afirmando que isso “não impede o reconhecimento das contribuições positivas do filósofo francês, começando pela realidade do corpo e seus desejos como historicamente determinados, sendo que esta determinação é essencialmente política.

Já no fim do século XX Pedro Laín Entralgo situa-se noutra paradigma. Ao contrário do paradigma clássico, em que o corpo humano era considerado como um objecto do mundo exterior, Entralgo assume o corpo como realidade material que se sente a si mesmo. Entralgo assume-se na continuidade de outros autores (especialmente Ortega y Gasset, Xavier Zubiri, Merleau-Ponty), mas pretende ir mais além formulando uma teoria actual do corpo humano em oposição e como superação do dualismo clássico: corpo / alma. Jana (1995) porém, num estudo recente acerca do pensamento do filósofo, e no qual analisou diversas obras suas, aponta algumas limitações ao seu pensamento, e algumas críticas a uma teoria que se pretendia romper decisivamente com qualquer dualismo, mas que se mantém ainda, de algum modo, sujeito ao paradigma anátomo-fisiológico da modernidade, isto é, a um conceito de corpo isolado, de corpo ilha onde se hipervaloriza o sujeito, agora reduzido ao corpo, independentemente dos outros, o que, como critica o autor, não é viável porque o corpo humano entregue a si mesmo, nem sequer chega a atingir a humanidade

Entre os fenómenos que caracterizam a segunda metade do século XX no ocidente, importa salientar uma reapropriação do corpo como nunca se verificou nos séculos anteriores, pelo menos no modo em que é feita. As grandes transformações técnico-científicas alteraram a posição relativa de um conjunto de valores que se irão constituir como definidores de uma nova cultura. Estamos a assistir nestas últimas décadas a uma verdadeira explosão na atenção e no cuidado do corpo. E isto passa-se a todos os níveis. O retorno ao corpo representa um fenómeno de tal maneira maciço e generalizado, que não se limita a uma classe privilegiada, mas sim a todas de um modo geral e a todos os níveis da cultura actual, quer na esfera do público quer na do privado. Rocchetta (1993) aponta para uma verdadeira viragem na cultura ocidental, que com características essencialmente 'logocêntricas' durante muitos séculos passa

para uma perspectiva mais 'somatocêntrica', na qual se dá ao corpo o seu lugar e o seu valor real.

Nas ciências sociais e humanas das últimas décadas passa-se o mesmo; um autêntico *boom* sobre o tema do corpo tem surgido, através quer de estudos sobre o tema com abordagens diversas, quer de produções académico-científicas. Agora, não é apenas nas tradicionais ciências médicas e biológicas que o corpo serve de 'objecto'. Como nos é realçado por Vale de Almeida (1996, p.2), "o tema ganhou estatuto de coqueluche nos grandes centros de produção académica, especialmente no mundo anglo-saxónico"; o tema do corpo propagou-se sem dúvida aos territórios e aos interesses científicos e académicos.

O corpo ocupa um lugar muito alto na hierarquia axiológica da pós-modernidade. Nos meios de comunicação social apela-se a um modelo estético de corpo: alto, magro, jovem. É necessário aparentar dinamismo, beleza, desportivismo, ser *sexy* e atraente. O corpo não é só o que temos mas também o que somos, um instrumento e um objecto de prazer que nos identifica e nos facilita ou dificulta a relação com os outros, já que o corpo que temos parece não passar de um 'corpo rascunho', para utilizarmos as palavras de Le Breton (1999), e que por isso mesmo está sempre em situação provisória, sujeito a qualquer intervenção, que o aproxime da 'obra final', que na maioria dos casos teima em não aparecer. Tal é a luta no sentido de atingir determinado tipo de corpo, que Sousa Santos (1997) considera que todas estas práticas se constituem para os indivíduos de hoje como um verdadeiro 'segundo turno de trabalho'. Segundo Lipovetsky (1983) nas sociedades pós-modernas há um investimento narcísico do corpo que pode ser observado através das inúmeras práticas quotidianas, a que quase todos nos 'sujeitamos'. O prazer, o desejo, o consumismo contemporâneos fazem parte de um envolvimento cultural das sociedades chamadas pós-industriais ou pós-modernas, onde um forte interesse comercial e consumista aparece a cercar o corpo. São, pois, características pós-modernas o individualismo hedonista que corresponde a uma elevação da afectividade, do sentimento e do prazer imediato. É neste cenário que o culto do corpo vai ganhar terreno. Frente a uma educação tradicional onde o prazer e o corpo foram pouco valorizados (e por vezes até desapreciados) em favor do esforço, da razão e do espiritual, a pós-modernidade realçou o valor do prazer e do corpo, retirando-lhe a sua conotação negativa para o elevar à categoria de "culto". Deste modo, o corpo, e muito rapidamente, deixou de ser o inimigo da

alma para ser o objecto de culto (ou Deus), de prazer e até de estatuto social (Gervilla, 1997). As sociedades contemporâneas passam a ser aquilo a que Turner (1996) chama de *somatic society*, e Shilling (1997) de *body projects*, onde os maiores problemas políticos, culturais e pessoais são expressos através das condutas do corpo humano.

Mas mesmo que o corpo tenha sofrido um aumento de atenção por parte dos *media* e analistas culturais, as escolas, como locais de construção e constituição do corpo têm tido tendência para ser esquecidas. A Educação Física e o desporto escolar constituem-se como elementos chave de interesse para esta análise, mas são temas que continuam um pouco à margem dos interesses dos investigadores. No contexto de uma cultura intelectual que aceitou o corpo como um fenómeno fundamentalmente biológico (parte de uma tradição intelectualista das sociedades ocidentais), esta omissão não será afinal tão difícil de compreender. Como demonstra Kirk (1993), fazendo uma análise ao desporto e às actividades físicas na literatura, verificam-se apenas algumas referências de passagem à Educação Física, o que é surpreendente já que nos parece que a Educação Física é um óbvio local ou terreno para se estudarem as questões da corporalidade.

Ao mesmo se refere Bento (1995) quando acusa a Pedagogia Geral de 'abstinência corporal'. Não se pode perder a ocasião de educar o homem no seu corpo, de o deixar assumir plenamente as suas limitações e possibilidades. O corpo como 'instância' do homem, o seu conhecimento e experimentação devem pois estar na base de qualquer concepção educativa, constituindo-se em 'oportunidade de educação e formação', já que, nas palavras de Cagigal (1996), não existe um 'homem-não-corporal'.

As escolas são locais importantes nos quais estes processos são trabalhados de forma institucional, e a Educação Física e o desporto constituem um conjunto de práticas especializadas dentro deste local (a Escola), que contribuem de forma crucial para a construção social do corpo. Mas, de um modo geral, ficamos com a impressão que a Escola forma seres incorpóreos, tais são as atitudes perante o corpo ocorridas nessa instituição. A acentuação da dimensão memória do ensino, mesmo nas aulas de Educação Física, leva a crer que o jovem é presente ao mundo sem aquela entidade físico-biológica a que se dá o nome de corpo (Garcia, 1999).

Como refere Bento (1999), continua a ser um argumento central a favor da presença da Educação Física no currículo escolar o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade, criando possibilidades de movimento, e evitando consequentemente que a Escola se torne ainda mais intelectualizada e inimiga do corpo. A Educação Física é deste modo a disciplina na qual o corpo se constitui como objecto de tratamento pedagógico. A primeira impressão que nos assola, quando nos debruçamos um pouco sobre a Educação Física, é a de que actualmente estamos a assistir a uma Educação Física assente num modelo e num entendimento de corpo submetidos à racionalidade técnica, característica do desporto da sociedade industrial, onde reina um entendimento unilateral e meramente instrumental do corpo. A abordagem cartesiana foi de tal maneira coroada de êxito, especialmente nas áreas biológicas e médicas, que se passou a reduzir o entendimento do homem, ao funcionamento de uma máquina. Esta adesão ao modelo cartesiano do corpo humano, como um mecanismo de relógio, teve consequências para a Educação Física, (estando esta assente nas ciências biomédicas), já que conduziu à perda da visão holística do ser humano, acentuando pelo contrário uma visão instrumentalista da Educação Física e do desporto (Sérgio, 2001).

Esta concepção, ainda hoje dominante na Educação Física, que reduz o corpo à expressão do cartesianismo, é alvo de fortes críticas. Bento (1992, p.78) fá-lo veementemente denunciando um corpo humano restringido ao ‘aparato motor métrico’, e um ‘corpo escolar’ que se traduz numa pobreza notória de experiência, com uma assinalável diminuição de subjectividade. Diz o autor: “a predominância do ‘corpo instrumental’, como produto de uma cultura marcada pelo cientificismo, dizima o mundo da experiência subjectiva. É sobre esta ‘pobreza do corpo escolar’ que teremos que reflectir, no sentido de equacionarmos novas formas de actuação mais compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social do aluno na actualidade.

Como já inúmeras vezes referimos, os tempos actuais são de mudança, e essas mudanças decorrentes das transformações mais gerais operadas nas sociedades ocidentais, fazem-se igualmente sentir no campo das actividades físicas e desportivas, criando algum desconforto que começa a ser perceptível sobretudo pelos diversos agentes intervenientes neste domínio, e que se começam a interrogar até que ponto as actividades físicas e desportivas se ajustam às novas sensibilidades e expectativas dos praticantes desportivos.

É deste modo fundamental percebermos quais os valores da cultura física veiculados pela sociedade, quais os veiculados pela Escola e especificamente pela Educação Física, em que medida eles se adequam ou desajustam uns dos outros, enfim, perceber qual a relação entre as práticas corporais sociais, exteriores à Escola, e aquelas que são protagonizadas na Escola, em especial na aula de Educação Física. É urgente então repensar a Instituição Escola de modo a que esta permita que as práticas da Educação Física se articulem de um modo mais coerente com as práticas corporais dos outros locais sociais, pois é impossível separar as actividades da Escola das suas referências sociais e das práticas corporais enraizadas na cultura da qual faz parte.

Está pois em causa um esforço de inovação na educação em geral, e na Educação Física em particular, que deverá conduzir a uma redefinição dos seus objectivos fundamentais, dos seus conteúdos e objecto, bem como a uma elevação da qualidade das formas de organização, dos métodos e dos resultados do ensino, e não nos devemos esquecer que a abertura à inovação é um conceito fortemente associado ao conceito de profissionalismo, o que quer dizer que estamos simultaneamente perante uma questão de profissionalismo na área da Educação Física, o que obriga de facto, todos os agentes intervenientes nestes domínios a reflectir sobre o assunto e a repensar as suas formas de intervenção.

A prática dos professores preocupados com as possibilidades educativas do corporal mostrou-se uma via frutífera para desenvolver a sua actividade profissional de forma que reverta em práticas mais enriquecedoras e justas para os alunos. A eleição dos conteúdos deve abrir portas e possibilitar habilidades e conhecimentos, que não sirvam só para consumir na Escola sem nenhuma possibilidade de aplicação extra-escolar (Álvarez & Monge, 1997). É preciso que na Educação Física e no desporto se torne visível o paradigma emergente, já visível em outras áreas, paradigma esse que é predominantemente holístico ou sistémico, visando o homem na sua globalidade enquanto ser biológico e cultural.

Com este texto pensamos ter justificado os propósitos de realização do nosso estudo. Cabe-nos agora estabelecer o objectivo central da presente dissertação que se traduz em fazer uma leitura axiológica do corpo na Educação Física. Uma área como esta levanta desde logo um conjunto de questões: como tratar o corpo, esse objecto fugaz e incerto, que mesmo que o tentemos apreender como *objecto*, ele não deixará nunca de ser simultaneamente *sujeito*?

Conscientes disso mesmo, e apesar de todas as limitações, tentaremos no entanto fazer do corpo a leitura possível. Não buscaremos leis gerais, mas procuraremos a compreensão teórica do assunto que motiva o nosso estudo.

Partiremos então do pressuposto que o corpo na Educação Física se orienta ainda por um conjunto de valores mais próximos da racionalidade característica da modernidade, do que por valores que representam a conjuntura dos tempos actuais, ou seja da pós-modernidade.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três partes fundamentais. Na primeira parte tentaremos fazer o que consideramos ser o enquadramento teórico do nosso trabalho. Esta parte será por isso estruturada em quatro capítulos. Em qualquer trabalho que pretenda fazer uma análise a contextos contemporâneos, é fundamental que se comece por fazer uma contextualização social, sob pena de não entendermos correctamente os factos que se nos revelam, já que a leitura que deles podemos fazer só será válida se contextualizada. Deste modo, para fazermos uma leitura do corpo na Educação Física contemporânea, teremos inequivocamente que iniciar o nosso percurso pelo entendimento da sociedade que é hoje a nossa (cap.1), para nela percebermos e enquadrarmos a Escola (cap. 2). Seguidamente faremos um conjunto de considerações acerca do corpo (cap. 3), após o que traçaremos um quadro da disciplina de Educação Física que por sua vez nos revelará um determinado modo de nela olhar o corpo (cap.4). Este percurso constituirá a primeira parte do nosso trabalho.

Da segunda parte consistirá a metodologia do nosso trabalho. A escolha de um método é uma estratégia integrada na pesquisa, que organiza criticamente as práticas de investigação, no sentido da melhor escolha (Costa, 1986). Foi o que tentamos fazer nesta parte do nosso trabalho. Como indica o título do trabalho, o objectivo desta investigação é fazer uma leitura axiológica do corpo na Educação Física, tendo por base práticas e discursos, ou seja partindo de entrevistas efectuadas a professores e alunos e de observações de aulas de Educação Física. O que entendem os professores, como verdadeiros motores da mudança, acerca dos valores do corpo? Qual a opinião dos alunos acerca do mesmo assunto? E as práticas? Irão de encontro às suas palavras? Assim, neste parte iremos justificar as opções metodológicas bem como todos os procedimentos de realização do estudo, assim como as formas de tratar o nosso material.

A partir da terceira parte deste trabalho, inicia-se um outro momento fundamental da reflexão sobre o corpo. Nesta fase do trabalho, tentaremos *fazer falar o material recolhido*.

Numa tentativa de dar cumprimento ao objectivo do nosso trabalho, iremos efectuar a análise axiológica do corpo a partir de discursos (professores e alunos) e de práticas (observação de aulas), apresentando-se esse ponto como uma tarefa de descrição/interpretação. Iremos por conseguinte, procurar compreender o que pensam os entrevistados acerca do valor do corpo na Educação Física, através das suas falas, e quais os valores do corpo explicitados pelas práticas, através daquilo que os nossos olhos puderam captar e agora tentaremos esclarecer. Assim sendo, esta tarefa constitui-se como uma tarefa descritiva / interpretativa. Lessard-Hébert et al (1994) consideram que a redacção de um relatório de investigação qualitativa impõe implicitamente um formato de pensamento. Como referem os autores, a este tipo de investigadores coloca-se o problema de frequentemente ter de traduzir de modo linear aquilo que foi, na maioria dos casos, um processo bastante circular. Deste modo, o relatório não possui exclusivamente uma função de exposição, mas possui também uma função argumentativa, no sentido em que o autor do relatório deve levar o leitor a desempenhar um papel de co-analista do seu processo de investigação.

As conclusões do estudo serão apresentadas no ponto seguinte, onde se expõem as principais inferências que permitem 'confirmar' ou 'rejeitar' a hipótese inicialmente formulada. Tentaremos dadas as características deste estudo, reflectir acerca do que os resultados nos permitirem inferir, sem nunca esquecer que não poderemos fazer deles lei geral.

Como denota Cunha e Silva (1999, p.19), "um trabalho destes deverá ser sempre o trabalho de quem o produz e, por isso, será necessariamente um trabalho subjectivo".

Parte I

Enquadramento Teórico

*'O pensador assemelha-se muito ao desenhador
cujo objectivo é representar todas as inter-relações entre coisas'*

(Wittgenstein)

**Para um entendimento
da sociedade contemporânea**

1.1 Sociedade contemporânea: sociedade de crise?

Como oportunamente referimos na introdução do nosso trabalho, este primeiro capítulo terá como objectivo fundamental situar e enquadrar o contexto social no qual se realizará o cerne do nosso estudo. Como entender determinada leitura do corpo na Educação Física, sem antes termos percebido como é a Escola onde tudo isto se passa, e sem antes ainda termos situado a sociedade que enquadra esta mesma Escola? Parece-nos claro que essa seria uma tarefa impossível, ou pelo menos pouco viável, já que as interpretações que daí poderíamos fazer seriam sem dúvida enviesadas. Urge, pois, iniciar esta caminhada por uma tentativa de entendimento da sociedade contemporânea de modo a que esta nos sirva de 'pano de fundo', à luz da qual melhor conseguiremos ler e interpretar o que se passa nos diferentes cenários que nela se vão desenrolando.

Deste modo, para situarmos e caracterizarmos a sociedade portuguesa contemporânea necessitamos de recuar no tempo, e porventura no espaço, para melhor percebermos o contexto em que ela se insere. Teremos necessariamente que situar a sociedade portuguesa no contexto da Europa, sendo esta parte integrante do chamado mundo ocidental, ou nas palavras de alguns historiadores, da civilização actual ocidental¹

Esta civilização, procurou activamente desde que se organizou, o contacto com cada uma das outras civilizações que lhe eram contemporâneas. A partir do século dezasseis, como refere Santos (1987), o Ocidente, alargando o mundo, reconhece a diferenciação das outras civilizações e pretende transformá-las em virtude da convicção da sua superioridade, em diversas ordens, nomeadamente a religiosa, a política e a técnica. Tal facto despertou nas referidas civilizações a maior desconfiança relativamente a tudo o que provinha do Ocidente, podendo a civilização ocidental ser considerada como a grande agressora dos tempos modernos. Como refere o mesmo autor, "o ocidental,

¹ Toynbee (1998 e 1998a) desenvolve uma teoria acerca das diferentes civilizações. Considera o autor serem vinte e uma civilizações existentes em várias épocas ao longo do curso da história humana. Apresenta, no entanto, cinco civilizações que considera serem contemporâneas da nossa (civilização cristã ocidental). A saber: civilização cristã ocidental, civilização cristã oriental, civilização muçulmana, civilização hindu e civilização chinesa.

ancorado no seu conteúdo histórico, considera a história que ele mesmo viveu como a mais importante e a única possível. Os seus juízos de valor, porém, não são coincidentes, decerto, com os juízos de valor que sobre a acção do Ocidente formulam os historiadores das outras civilizações” (Santos, 1987, p.531).

Toynbee (1988) tira conclusões relativas ao futuro reservado à civilização ocidental contemporânea que “não entrou ainda irremediavelmente - parece ele supor - no período de declínio e dissolução” (Gardiner, 1995, p.245), bem como aconteceu a outras civilizações que entraram em colapso resultando daí a sua dissolução. Esta hipótese de ‘sobrevivência’ deve-se, segundo Toynbee (1998), ao facto de a civilização ocidental possuir algo de novo relativamente às civilizações desaparecidas: a compreensão do passado, que lhe permitiu a não subordinação passiva às circunstâncias, permitindo-lhe lançar-se na aventura do novo. É nesta aposta do novo que pode situar-se o futuro da Europa como parte integrante do mundo ocidental.

Mas, como questiona Vasconcelos (1999), qual é a identidade da União Europeia e qual é o princípio de identidade colectiva que permitirá levar a bom termo o projecto de construção de uma União política democrática de mais de 370 milhões de pessoas, com uma enorme diversidade cultural e linguística? O que é que está em causa quando falamos da identidade da Europa? A Europa, no dizer de Patrício (1993), é uma realidade complexa, cuja identidade é feita de uma pluralidade tensional de identidades. Stoetzel (1983, p.173), num estudo acerca dos valores dos europeus, afirma: “cada Europeu vive numa sociedade bem determinada: a Europa. Quando nasceu, já a encontrou constituída. Ela comporta em diversos domínios valores que lhe são próprios. É preciso orientar-se nesses domínios, escolher entre esses valores, optar”. É que, no dizer do mesmo autor, estamos numa época em que a Europa se encontra numa encruzilhada nos seus mais diversos domínios de valores. Portugal também não escapa ao fenómeno de mudança cultural que se tem observado nas sociedades ocidentais contemporâneas. Tal como em outros países considerados desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, existem no nosso país bastantes indícios de significativas transformações em curso a nível da sua estrutura simbólico-ideológica e da sua estrutura axiológica (Ferreira V., 1998).²

Mas, como refere Patrício (1993), para existir um projecto europeu é necessário que exista uma forte consciência da identidade europeia, e conseqüentemente o assumir de

² Estes dados referentes a Portugal fazem parte do retrato sociográfico da amostra efectuada por Vítor Ferreira e integrado no estudo recente acerca das *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* coordenado por José Machado Pais (1998).

uma axiologia europeia própria e distinta de outras. É imperativa, pois, para a consolidação da construção europeia uma clarificação dos valores por que se rege, da identidade que a caracteriza e dos objectivos que prossegue (Vasconcelos, 1999). É importante e crucial que o continente europeu assuma um projecto comum, sem no entanto “renunciarmos a qualquer das nossas referências históricas”, como nos diz Guilherme d’Oliveira Martins (1999, p.11).

Desse projecto comum terá inevitavelmente de fazer parte uma lógica de complementaridade e de convergência. Complementaridade, no sentido da compreensão do pluralismo como valor e do respeito pela diversidade e pela distinção de ‘identidades’. Convergência, no sentido de afirmar uma civilização em que haja uma confluência de interesses e valores comuns a defender e preservar, quais sejam o respeito pela autonomia e liberdade individual dos cidadãos, na legitimidade democrática, no primado do direito e dos direitos e deveres de cidadania, na solidariedade e no humanismo. A união europeia terá, assim, de assentar na integração aberta de sociedades livres e democráticas, capazes de valorizar o factor humano. As ‘fronteiras invisíveis’ constituir-se-ão, deste modo, em elementos de aproximação e de complementaridade e não de ‘harmonização’ educativa ou cultural já que a cultura e o conhecimento não são normalizáveis (Martins, 1999).

Vasconcelos (1999a) secunda esta opinião, afirmando:

a integração aberta é o conceito que melhor traduz a natureza da União Europeia: implica uma sociedade plural que defenda os valores da democracia política, da diversidade cultural e religiosa, da participação dos cidadãos, do associativismo e da solidariedade voluntária e da soberania partilhada, projectando e promovendo estes valores nas relações externas (p.84).

Trata-se, no fundo, de respeitar cada identidade própria, de promover cada estrutura axiológica. Como conclui Patrício (1993, p.24) trata-se “de respeitar e promover a sua própria alma”. É neste contexto axiológico da Europa que teremos que situar a sociedade portuguesa. A sua caracterização axiológica terá que ser entendida em função da sua inserção num contexto mais vasto, qual seja o da Europa e o do mundo ocidental.

Ao olharmos então para a sociedade contemporânea, vemo-la frequentemente associada a uma sociedade de crise. Gervilla (1997, p.17) assim o entende, quando nos diz claramente: “no final do segundo milénio depois de Cristo, calhou-nos viver - não o elegemos - numa sociedade de permanente crise; na sociedade e cultura do efémero e

transitório, frente ao estável e duradouro de apenas umas décadas”. Este carácter de mutabilidade, característico das sociedades actuais, deve-se fundamentalmente ao avanço extremamente rápido das investigações tecnológicas e científicas, dos meios de comunicação social e das repercussões que daí advêm. O mesmo autor, a propósito da vertigem da mudança, refere com algum humor que as mudanças se sucedem com tal velocidade, que quase podemos dizer que com cada década se inaugura um novo século.

A expressão popular ‘passou à história’, caracteriza bem a sociedade actual. De facto, nos tempos de hoje, tudo ‘passa rapidamente à história’. O passado perde o sentido, sendo valorizado fundamentalmente o presente. Estas mudanças reflectem-se do ponto de vista axiológico quer num pluralismo, quer num relativismo, o que se traduz num alargamento do leque de valores o que consequentemente esbate as suas hierarquias. Como acentua Gervilla (1997):

agora tudo vale, porque não há nada que possa mostrar com força suficiente o seu maior valor.(...) Não vivemos pois numa sociedade cega perante os valores, mas sim numa sociedade com tantos valores que se torna difícil ou impossível diferenciar o valor do anti-valor (p.19).

Sousa Santos (1997) perspectiva, no entanto, que toda esta situação se deve ao período de transição que atravessamos (e que mais à frente desenvolveremos) Pelo facto de o período que acabamos de abandonar, a modernidade, não ter satisfeito na íntegra todas as expectativas nela criadas, as sociedades actuais confrontam-se com uma ‘crise entre mãos’.

Contudo, Pais (1998) questiona se será por esta razão que se fala, correctamente, numa crise de valores, ou mesmo perda ou decadência de valores, na sociedade contemporânea? Será que os valores terão de ser, necessariamente, de natureza transcendente, não podendo ter um uso meramente referencial, ou seja, não poderão os valores ter distintos valores?

Pensamos que não se pode afirmar que na sociedade actual não existam valores, já que eles são intrínsecos à vida do homem e da sociedade. Podemos, sim, em nosso entender, dizer que estamos perante uma sociedade onde o pluralismo de valores, conduz muitas vezes a situações de alguma insegurança, especialmente entre aqueles que necessitam mais fortemente de uma bússola axiológica, como é o caso dos jovens. E quantas vezes não ouvimos dizer que os jovens constituem uma geração perdida e sem valores? Ou que inultrapassáveis conflitos de valores colocam em choque diferentes gerações, abalando as

estruturas mais sólidas da sociedade? Patrício (1997, p.8), a propósito dos valores da juventude actual, afirma que esta se confronta com uma crise do vazio axiológico, onde impera uma “ausência de valores genuínos e elevados, mobilizadores do seu ideal”. Esta crise, segundo o autor, será a responsável pela crise da ausência de ideias e ideais, “duas profundas necessidades da juventude actual”.

No entanto, num estudo recente sobre os valores da sociedade portuguesa, através de uma considerável bateria de indicadores, parece ser rejeitada a hipótese de que a sociedade portuguesa esteja órfã de valores ou de moralidades. Os jovens portugueses, como afirma Pais (1998), parecem encontrar-se confrontados não com uma ausência de valores mas com uma coexistência nivelada dos mesmos, dada a enorme diversidade de referências sociais e culturais a que estão sujeitos, e que vão da família à Escola, passando por todos os meios de comunicação social. Os indicadores reunidos no estudo indiciam moralidades plurais que coexistem e competem entre si, mas não ausência de referenciais axiológicos.

1.2 Modernidade e Pós-modernidade: consensos e contra-sensos

Parece ser um fenómeno comum às sociedades contemporâneas a discussão gerada em torno da definição do momento social que atravessam. Referimo-nos, mais concretamente, ao enquadramento da nossa sociedade neste tempo que parece ser de passagem da modernidade para a pós-modernidade. Acerca da modernidade e da pós-modernidade, as discussões geradas são muitas, mas os consensos nem sempre. As opiniões dividem-se, criando inevitavelmente grupos de partidários entre uma e entre a outra opção. Entre os dois extremos podemos observar posições mais ou menos ponderadas, mais ou menos radicais, mas resta-nos a impressão, de que a questão está ainda longe de ser esclarecida, podendo mesmo nunca o vir a ser. Apresentamos de seguida alguns *consensos e contra-sensos* dos dois conceitos em questão.

Através da leitura de alguns autores, percebe-se alguma controvérsia na definição do

conceito pós-modernidade³. Para Gervilla (1997) esta dificuldade radica, por um lado, na sua recente aparição e, por outro, na dispersão e diversidade de formas e facetas de que se reveste, diversidade esta que resulta de uma sociedade tão cheia de complexidades. Hargreaves (1998), por seu lado, afirma que a pós-modernidade, como fenómeno recente que é, ainda está em formação, a desabrochar e, portanto, ainda muito haverá para dizer. Touraine (1994) utiliza como sinónimo de pós-modernidade o conceito de 'modernidade plena'. Diz o autor:

chegada ao final do século XX, a modernidade desapareceu, esmagada pelos seus próprios agentes, reduzindo-se agora a um vanguardismo acelerado que se transforma em pós-modernidade desorientada. É desta crise da proto-modernidade que nasce (...) a modernidade mais completa na qual entramos (p.434).

Assim aparece o conceito de 'modernidade plena' como contraponto ao de 'modernidade limitada', que nas palavras do mesmo autor diz respeito aos dois séculos que agora terminam.

Giddens (1995), por sua vez, partilha da opinião da não utilização do termo pós-modernidade, afirmando que ainda não avançámos para além da modernidade, mas vivemos apenas uma fase da sua radicalização. Em trabalhos mais recentes, o autor adopta o conceito de 'modernidade tardia', e que segundo ele se caracteriza por um cepticismo generalizado acerca da razão, conjuntamente com o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia são um 'pau de dois bicos', já que ao mesmo tempo que podem criar novos parâmetros de risco e perigo, também podem oferecer possibilidades benéficas para a humanidade (Giddens, 1997).

Também no panorama português Sousa Santos (1997) reflecte a questão da transição da modernidade para a pós-modernidade, não estando completamente de acordo com a utilização desta última expressão, embora também a utilize nos seus escritos. Como ele próprio afirma:

³ Tentaremos distinguir aqui dois conceitos utilizado muitas vezes com o mesmo significado (pós-modernidade e pós-modernismo), mas que de facto não significam o mesmo. Utilizaremos para isso as palavras de Hargreaves (1998, p.42): "o pós-modernismo é um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global (...) Pelo contrário, a pós-modernidade é uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais. Deste ponto de vista, o pós-modernismo faz parte do fenómeno mais amplo da pós-modernidade. Na verdade, é uma componente e uma consequência da condição social pós-moderna. Em muitos sentidos, o pós-modernismo é um efeito da pós-modernidade".

todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, e não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação (p.70).

Segundo este autor o projecto da modernidade, como projecto rico que é, dada a diversidade de ideias novas que comporta, e com as inúmeras possibilidades ainda por explorar que apresenta, é um projecto inacabado. Deste modo, o que chamámos de pós-modernidade pode apenas ser uma intensificação das condições que a precederam e não algo completamente novo. Como tal, considera que ainda estamos a viver o projecto da modernidade, que a partir de meados do século XIX está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Aponta o autor três períodos do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais, começando o terceiro período por volta dos anos sessenta, e não tendo ainda terminado. Deste modo, Sousa Santos (1997) não dá por terminado o projecto da modernidade.

Habermas (1998), na sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*, examina os contornos filosóficos e teóricos da era moderna, da qual ele é defensor, reportando-se ao 'aparente fim da modernidade'.

De igual modo, Magalhães (1998) afirma que a pós-modernidade pode ser entendida como a modernidade consciente da sua verdadeira natureza, ou seja a 'modernidade em si', reforçando esta ideia no seguimento do pensamento de Habermas, dizendo que o projecto da modernidade não é de modo algum uma causa perdida, que esteja já encerrada no 'decreto do fim da história'.

Lyotard, por sua vez, em *A Condição Pós-moderna* (1989) utiliza o conceito de pós-modernidade para designar um determinado estado da cultura seguinte às transformações que afectaram a ciência, a literatura e as artes a partir do século XIX. Este conceito significa para ele, um estado de incredulidade face ao passado.

Outros autores há, como Gervilla (1997) e Lipovetsky (1998), que falam explicitamente da pós-modernidade como uma nova era, com novos valores e novas orientações. Pourtois e Desmet (1999, p.21) afirmam mesmo em relação à pós-modernidade: "é assim

que a denominamos e continuaremos a denominar, ainda que inúmeros autores (...) prefiram falar de reconstrução da modernidade”.⁴

De qualquer modo parece existir algum consenso relativamente ao facto de a pós-modernidade estar inequivocamente associada à modernidade, podendo essa relação ser uma relação de oposição, crítica, ruptura, ou apenas distanciamento da modernidade. Não parece, no entanto, existir por parte dos pós-modernos uma tentativa de superação da modernidade, mas simplesmente um afastamento, pelo facto de os princípios e valores orientadores da modernidade se mostrarem desadequados para explicar o mundo actual. Gervilla (1997) demonstra-o claramente quando nos tenta provar que a pós-modernidade se inicia com um desencanto e desconfiança da razão, dado que a segurança e confiança nela depositadas, e que ela recaíram desde o Renascimento se foram convertendo lentamente em insegurança, desconfiança, decepções e mesmo desenganos. Parece, pois, ficar claro que a pós-modernidade é um marco caracterizado por uma nova forma de pensar e de viver, uma nova forma de o Homem se entender e entender a sua posição na sociedade e no mundo. Como Pereira (1990) nos faz transparecer na sua obra, é urgente que o Homem tenha uma atitude diferente perante o mundo, e que essa atitude passe por um pensamento que seja holístico em todas as suas vertentes.

Subsistem no entanto, muitas discussões na literatura acerca dos conceitos e termos que envolvem e caracterizam a modernidade e os tempos que lhe são anteriores e posteriores, e sobre se o conceito de pós-modernidade significa uma simples extensão da modernidade, ou uma ‘plenitude’ do conceito, ou mesmo uma ruptura ou negação da modernidade.

Magalhães (1998) refere a este propósito que nos debates, nas obras, e nos mais diversos artigos que pretendem dar conta das alterações relativas às instituições, aos modos de vida, às formas de conhecer e de pensar o conhecimento, o problema da denominação parece colar-se e imiscuir-se ao próprio conteúdo da ‘coisa’ que se quer nomear. E explica porquê: “quando os teóricos não se encontram na definição do ‘nome’, é porque têm ‘coisas’ diferentes a nomear ou suspeitam do acto de nomeação” (Magalhães, 1998, p.37).

Deixamos no ar a questão, e, mesmo sem um carácter de obrigatoriedade de utilização de

⁴ Pourtois e Desmet (1999, p.21), utilizam a expressão pós-modernidade. Apontam, no entanto, razões de alguns autores que não concordam com a sua utilização. Segundo esses autores, “a crítica da modernidade não deverá conduzir a uma posição anti-moderna ou pós-moderna, mas pelo contrário a uma redescoberta da modernidade em todas as suas dimensões reintegradas. Tratar-se-ia, antes, para eles, de falar de nova modernidade”.

um ou de outro termo, optaremos por utilizar o de pós-modernidade, com as reservas anteriormente apontadas por Sousa Santos (1997), pelo facto de ser o que actualmente é mais frequentemente utilizado pelos diferentes autores, e que tem como significado o contexto anteriormente referido. O nosso objectivo principal não é tanto discutir as diferentes denominações atribuídas a cada um dos períodos, mas sobretudo reflectir acerca deles e poder interpretar um conjunto de sinais que daí advêm.

1.3 Modernidade: do projecto ao seu termo

Mas para melhor percebermos o distanciamento entre a modernidade e a pós-modernidade, e todas estas questões lançadas acerca dos dois momentos histórico-sociais, tentaremos recuar um pouco no tempo, numa tentativa de analisar algumas características da modernidade⁵, para então as poderemos contrapor, àquelas que mais fortemente estão associadas aos tempos pós-modernos.

Provavelmente, poderemos encontrar no binómio Homem / Razão a questão fulcral em torno da qual se vão desenvolver todas as características dos tempos da modernidade⁶.

Como afirma Gervilla (1997), na modernidade o homem vai passar a ser o centro e a medida fundamental de todos os valores (antropocentrismo) por oposição ao tempo em que Deus era o centro e a medida de todas as coisas. Este antropocentrismo vai conduzir ao primado da razão, na qual os homens confiavam, como meio para iluminar todas as dimensões humanas e deste modo para atingir a felicidade e o bem estar social. A ideia do progresso, baseado nas novas ciências e na razão, vai sobrepor-se a qualquer imposição teológica.

Também Giddens (1995) caracteriza a modernidade através de um conjunto de descontinuidades, relativamente ao período pré-moderno em que as crenças irracionais

⁵ Relativamente ao início da era moderna apresentamos aqui um extracto de um texto de Umberto Eco, onde satiricamente ele nos faz o relato da descoberta da América: “É com o coração em suspenso que acompanhamos o maior empreendimento da história do homem, o início de uma nova era, à qual já alguém propôs que se chamasse Idade Moderna. O homem sai da Idade Média e dá um novo passo ao longo da sua evolução espiritual” (Eco, 1984, p. 150).

⁶ Convém esclarecer o que se entende aqui por modernidade relativamente a outros conceitos muito similares. Hargreaves (1998, p.39) distingue modernidade, modernismo e modernização. Como o autor nos diz: “são palavras semelhantes, mas com sentidos bastante distintos. A modernidade descreve uma condição social particular com componentes sociais, políticos, culturais e económicos. O modernismo é uma forma intelectual, estética e cultural, ou o movimento através do qual aquela forma é expressa ou produzida. A modernização é um processo económico e político de desenvolvimento e de mudança”. Utilizaremos modernidade, no sentido que o autor lhe atribui.

dominavam, bem como uma visão naturalista e cíclica do curso do mundo. Gervilla (1997) dá-nos conta disso, quando diz que o Século das Luzes e da Revolução Francesa confirmou o valor da razão, já anteriormente enfatizada por Descartes, o qual, no seu *Discurso do Método*, marcou a confiança absoluta na razão como meio de conhecimento certo e da autonomia da inteligência, sem a qual a liberdade do homem seria inexistente. Podemos dizer que a modernidade nasceu com os filósofos das Luzes e visualizou-se no período da industrialização maciça.

De facto, um dos eixos marcantes da modernidade, à volta do qual tudo parece girar, é o da racionalização. É, no dizer de Touraine (1994), o triunfo da razão em todos os sentidos e domínios (na ciência, na vida social e económica, na educação, entre outros), e será à volta dela que se irá organizar toda a vida pessoal e colectiva. Este processo de racionalização teve como resultado o grande aumento e a proliferação de conhecimentos em todos os domínios. Provavelmente, não existiu outro período na história com uma produção de saberes tão grande quanto o da modernidade. Pourtois e Desmet (1999) reconhecem-no bem quando afirmam:

nesta perspectiva, ela legou-nos – e aí reside a sua imensa contribuição – uma quantidade impressionante de conhecimentos científicos. Longe de nós – nós que queremos entrar na pós-modernidade – a ideia de negar ou recusar esta herança de uma riqueza e de uma importância consideráveis (p.34).

Estamos, certamente, perante algumas das características mais importantes da modernidade, quais sejam, o antropocentrismo e o racionalismo, bem como a consequente elevada produção de conhecimentos. Estes conceitos-chave encontram-se fortemente associados a outros e que podemos apontar como indicadores característicos da modernidade, e que são consequência dos anteriores. A saber: visão panteísta do mundo; domínio do mundo; a crise do espírito, esvaziamento de sentido do pensamento, crise de valores, esquecimento do ser com o domínio do sujeito, individualismo, progresso, desenvolvimento e emancipação (Pereira, 1990).

Mas esta passagem da modernidade para a pós-modernidade, que tantas dúvidas suscita, não nos aparece cronologicamente com uma data precisa. Como refere Gervilla (1997) tudo parece supor que a pós-modernidade aparece quando o projecto moderno deixa de ser válido, seja total, seja parcialmente. Isto significa, que a partir de um dado momento (histórico e social), o projecto da modernidade começa a dar mostras de uma certa

frustração, o que leva a crer que esta concepção da modernidade, baseada no racionalismo, não conseguiu impor-se por completo, e da ideologia modernista resultaria um grande desencantamento e uma grande frustração.

O racionalismo característico da modernidade, começa a não ser suficiente para explicar um conjunto de acontecimentos e de desastres da humanidade (guerras mundiais, invasões), que são a prova do fracasso da razão, da verdade absoluta e da própria ciência que anteriormente parecia conseguir justificar tudo. Esta atitude anterior de crença ilimitada na razão e no progresso está definitivamente ultrapassada, vendo-se com nitidez cada vez maior que a Idade moderna se iludiu (Guardini, 2000).

O sentimento de certeza parece desvanecer-se, bem como o carácter estável de todo o conhecimento. Hargreaves (1998, p.29), na esteira de Harvey, afirma: “a experiência da guerra e da catástrofe militar no século XX abalou dramaticamente este optimismo. Neste sentido, o significado da modernidade foi impregnado de ambiguidade, assumindo conotações tanto positivas como negativas”.

Dito de outro modo, a modernidade possui potencial para fortalecer e melhorar a condição humana, mas também, para a empobrecer, já que a Idade Moderna ao tentar um domínio absoluto procura tocar elementos da natureza e da existência humana. O que significa possibilidades insuspeitas de construir mas também de destruir, sobretudo quando se trata da natureza humana, muito menos fixa e segura de si do que se pensa geralmente (Guardini, 2000).

Este perigo, a que Touraine (1994) chama de ‘drama da modernidade’, consiste no facto de a modernidade se ter desenvolvido lutando contra si mesma, já que submeteu o homem à sua própria razão.

Do ponto de vista filosófico, e na opinião de diversos autores (Gervilla, 1997; Guardini, 2000; Habermas 1998), considera-se que a pós-modernidade aparece com Nietzsche, quando este afirma que a morte de Deus realizada pelo homem é o fracasso mais forte da razão, assim como o fim de toda a verdade. Este desaparecimento do valor supremo (Deus), bem como o de outros considerados até aí como fundamentais (bem, verdade, razão, dever, humanidade), vai dar lugar ao triunfo da vida terrena, a qual se irá manifestar numa pluralidade de sentidos. A confiança num Deus absoluto (perspectiva pré-moderna), ou a esperança num progresso que irá salvar a humanidade (visão moderna), já não têm razão de ser actualmente (Pourtois & Desmet, 1999).

Mas, se Nietzsche iniciou o período do fracasso da razão, Heidegger, por sua vez, e segundo as palavras de Gervilla (1997), vai encerrar um período importante na história

do pensamento e da razão. Tal deve-se ao facto de se ter duvidado em primeiro lugar do divino; depois do humano; e por fim, da racionalidade da razão. A razão que sempre foi entendida no singular, como perspectiva única, passou a existir sob a forma de plural, de diversas razões. De facto estes dois pensadores parecem estar associados à transição da modernidade para a pós-modernidade, já que nos permitem compreender através das suas posições o sentido de todo este desmoronamento da razão. Vattimo (1987) defensor do conceito de pós-modernidade, numa obra sua sobre *O Fim da Modernidade*, estabelece uma clara relação entre eles afirmando:

O tema deste livro é a clarificação da relação que liga os resultados da reflexão de Nietzsche e Heidegger, a quem constantemente se reporta, com os discursos mais recentes, sobre o fim da época moderna e a pós-modernidade (p.7).

Para o autor, o 'pós' de pós-modernidade indica de facto uma despedida da modernidade, mas uma passagem que tente furtar-se aos princípios de desenvolvimento da modernidade para não cair na mesma lógica de funcionamento.

Podemos apontar a transição da racionalização para a subjectivação, como o marco deste processo de passagem da modernidade para a pós-modernidade. A emergência do sujeito é uma das características fundamentais da mudança constituindo-se como um elemento fundamental para uma nova forma de pensar. Mas, esta nova forma de pensar, não implica necessariamente uma ruptura com o passado no sentido de o banir dos novos tempos. Para Pourtois e Desmet (1999), no seguimento das ideias de Lyotard, não se trata de querer inovar rompendo com o passado, pois já ninguém sonha em destruir tudo para refazer. Trata-se sim, hoje, de melhorar o sistema utilizando os saberes adquiridos. E, mesmo que a mudança social seja uma característica mais ou menos comum a todos os tempos, e não existam propriamente aspectos totalmente novos, também podemos considerar, como nos diz Hargreaves (1998), que:

a justaposição destas amplas mudanças num único momento histórico representa mais do que uma simples nova moda social. De facto, não será exagero afirmar, que estas mudanças combinadas e interligadas marcam o declínio de um período socio-histórico fundamental e o advento de um outro (p.26).

A pós-modernidade será pois um universo complexo, que embora não rejeitando os progressos do período moderno, os terá de articular e integrar. Podemos estar a assistir a uma mudança apenas na forma, já que, como comenta a autor anteriormente citado algumas facetas da modernidade podem estar só a ser renovadas em 'fachadas pós-modernas' de acessibilidade e de diversidade. Seja como for, esta mudança de visão surge fundamentalmente como resultado de uma tomada de consciência; como resultado de um aumento de maturidade de uma nova época social.

1.4 Pós-Modernidade: algumas características

Tentaremos de seguida apontar algumas características das sociedades pós-modernas, às quais Lipovetsky (1994) também chama de sociedades do 'pós-dever'. Estas, podem-se considerar sociedades que funcionam fora da forma de dever, e da obrigação moral intransigente e disciplinadora. A este propósito, vejamos o título de uma das suas obras: *O crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos tempos democráticos*. O autor mostra-nos em título o seu pensamento, o (quase) fim do dever. Gervilla (1997) caracteriza estas sociedades através de algumas palavras-chave, quais sejam, pluralismo, hedonismo, personalização, narcisismo, individualismo, abertura, entre outras.

À figura do dever, como nos diz Lipovetsky (1994), a nossa época opõe uma cultura hedonista-utilitarista 'do cada um por si'. Actualmente, os indivíduos já não sentem necessidade das grandes cruzadas, já não se empenham nas grandes causas e nos grandes ideais.⁷ Apenas alguns grupos, o fazem, o que faz deles 'idealistas, utópicos ou sonhadores'.⁸ A sociedade de hoje é a sociedade do real, do visível, do 'curto prazo', onde se tenta um maior equilíbrio entre o possível e o ideal.

Para percebermos o momento actual do 'pós-dever', o mesmo autor aponta 3 fases da história da moral ocidental, para depois situar a sociedade actual na última dessas fases:

⁷ Contrariando um pouco esta opinião, ao olharmos para a realidade portuguesa, verificámos como acontecimentos recentes, os casos de Timor ou de Moçambique, mobilizaram milhões de pessoas, que (mesmo algumas desconhecendo a situação geográfica destes territórios), foram solidárias com estes povos. Pode, no entanto, fazer-se uma outra leitura destes factos, à luz do pensamento de Lipovetsky : o que ele chama de '*moral à la carte*', característica dos tempos pós-modernos que consiste na possibilidade de escolha entre por exemplo, um conjunto de causas sociais.

⁸ Em termos políticos isto pode-se traduzir pelo esbatimento das fronteiras ideológicas. As diferenças, entre a direita e a esquerda, são hoje mais ténues do que há umas décadas atrás, pelo menos ao nível das nossas sociedades. A este respeito, Lipovetsky (1983, p.11), afirma que "já nenhuma ideologia política é capaz de inflamar as multidões, a sociedade pós-moderna já não tem ídolos nem tabus, já não possui qualquer imagem gloriosa de si própria ou projecto histórico mobilizador".

. O momento teológico da moral, em que a moral é inseparável dos mandamentos de Deus (até ao fim do século XVII).

. O momento laico-moralista, em que a moral é independente dos dogmas religiosos e da autoridade da Igreja. Os seus princípios são estritamente racionais, universais, presentes em todos os homens, independentes das confissões religiosas.

. O momento pós-moralista, em que se estimulam mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem estar individualista, do que o ideal de abnegação.

Podemos entender a sociedade pós-moderna no momento pós-moralista, em que, embora muitas das normas morais permanecem semelhantes, assumem significados sociais diferentes e ocupam hierarquias variáveis. Não podemos considerar que estamos no 'grau zero' dos valores. As nossas sociedades reafirmam um núcleo estável de valores geralmente aceites: os direitos humanos, a honestidade, a tolerância, a recusa da violência e da crueldade. No entanto, a nossa cultura já não é dominada pelos imperativos do dever, mas pela felicidade e pelos direitos subjectivos (Lipovetsky, 1994). Pais (1998), num estudo sobre a realidade portuguesa e os seus valores, corrobora esta opinião, falando do "declínio da ética do dever" e afirmando que são naturalmente os jovens que mais se afastam dessa mesma ética. Em suma, a uma ética global do dever, a sociedade actual contrapõe uma ética individual do prazer.

Deste modo, podemos apontar, indiscutivelmente, como características da pós-modernidade, o individualismo e o direito de liberdade do indivíduo e de realização pessoal. Este valor de realização pessoal, de respeito pela singularidade subjectiva, faz parte do que Lipovetsky (1983) chama de 'processo de personalização': o direito de cada um ser absolutamente ele próprio e de aproveitar ao máximo a vida são inseparáveis de uma sociedade que elevou o indivíduo livre a valor principal. Com efeito, vão ser as motivações e os desejos de cada um que vão funcionar como elementos despoletadores, quer das acções individuais, quer das colectivas e sociais, já que, pois vão modular as instituições de acordo com as aspirações individuais. Passam a ser, doravante, legítimos, os valores hedonistas, o respeito pelas diferenças, desaparecendo assim o conceito de subordinação do individual ao colectivo e dando origem a uma sociedade mais flexível, mais assente nas necessidades individuais, com um novo modo de organização e orientação.

A cultura pós-moderna é, pois, uma cultura personalizada, em que o que importa é que o indivíduo seja ele próprio, e onde tudo e todos, têm portanto, direito a serem socialmente

reconhecidos. Deste facto, resulta a coabitação de lógicas opostas, em que não é necessário que o indivíduo tenha que decidir em favor de uma, e sobretudo, de lhe ser fiel. Há uma possibilidade de opções, e cada um segue a sua, sem que a do outro tenha de deixar de existir, ou de perder o sentido.

Giddens (1997) afirma que as transformações das sociedades actuais alteraram radicalmente a natureza da vida social quotidiana e afectaram os aspectos mais pessoais da experiência de cada indivíduo. Como refere o autor, uma das características distintivas da modernidade⁹ é de facto a coexistência entre influências globalizadoras, por um lado, e tendências pessoais, por outro. Mas estas alterações resultam fundamentalmente do aparecimento do consumo de massa nos Estados Unidos da América. Foram talvez as transformações dos estilos de vida associada à revolução do consumo que conduziu ao desenvolvimento dos direitos e desejos do indivíduo. Podemos considerar o capitalismo como o grande responsável por esta cultura hedonista, centrada na realização do eu, onde novos estilos de vida passam a imperar (Lipovetsky,1983).

Na sociedade portuguesa reconhecemos, igualmente, traços característicos dos constatados nas sociedades actuais. No estudo recente, coordenado por Pais (1998), acerca dos valores na sociedade portuguesa contemporânea, podemos verificar que os valores de cunho individualista e hedonista, são também, valores de topo na hierarquia axiológica portuguesa, nomeadamente, entre os mais jovens. Como refere o autor:

os jovens abraçam valores de expressividade, de sedução, de hedonismo, combinando o prazer na vida sexual, com o prazer no trabalho, o prazer com os amigos, etc. (...) As *éticas sociais* com marcado cunho puritanista (com os seus partidários do trabalho, da poupança, da submissão, do controlo e da disciplina), e que orientam as gerações mais velhas, estão a dar lugar, paulatinamente, a *éticas individualistas* com marcado cunho *hedonista* (desfrute da vida, consumismo, ilusões, fantasias e desejos), predominantemente entre os jovens (p.45).

⁹ Note-se que o termo modernidade aqui empregue por Giddens, assume o significado de pós-modernidade ou modernidade tardia, este último, também empregue pelo autor. Como ele próprio explica, “uso o termo ‘modernidade’ num sentido muito geral, para me referir às instituições e modos de comportamento estabelecidos primeiramente na Europa pós-feudal, mas que no século XX se tornaram crescentemente mundiais no seu impacto, ‘Modernidade’ pode entender-se como o equivalente tosco de ‘mundo industrializado’, desde que se reconheça que o industrialismo não é a sua única dimensão institucional” (Giddens, 1997, p.13).

Num outro estudo desse mesmo trabalho¹⁰, aparece reforçada a ideia dizendo dos jovens fundamentarem a sua vida numa ética de diversão, que inclui valores de natureza hedonista e práticas de natureza convivial. Como se pode ler: “os jovens portugueses são os primeiros a reconhecer a centralidade da diversão, do prazer, da imagem e do lazer na sua vida quotidiana” (Ferreira, P. , 1998, p.66).

Ainda num terceiro estudo¹¹, acentuam-se, mais uma vez, este mesmo quadro de valores, que se vão constituir como repertório na construção de uma identidade cultural própria da geração dos jovens, por oposição, a grupos geracionalmente mais velhos. Aí se refere:

com efeito, sem que desvalorizem o dinheiro, o trabalho e a carreira profissional, os estudos e o sentido de responsabilidade, e, em grande parte, recusando esta imagem da juventude correntemente partilhada pelas gerações mais velhas, os actuais jovens Portugueses reivindicam como principais eixos de distintividade da sua geração traços relacionados com consumos culturais, com a maior valorização dos tempos de lazer, do corpo e das actividades físicas, e ainda da sexualidade (Ferreira, V., 1998, p. 240).

Gervilla (1997, p.20), em alusão à conhecida fábula de La Fontaine, diz: “hoje, para esta nova geração, vale o presente festivo da cigarra, e não o futuro laborioso da formiga”.

Abriremos aqui um pequeno espaço para tentar clarificar alguns aspectos ligados aos conceitos de geração e aos efeitos geracionais sobre os valores, já que do nosso estudo farão parte jovens, precisamente numa fase da vida, a adolescência, que tanto problemas levanta se a perspectivarmos relativamente aos conflitos inter-geracionais.

Não é fácil definir o conceito de geração. Pais (1998) afirma que em termos sociológicos, pertencer a uma geração ou suceder-lhe não é precisamente ter a mesma idade ou ser mais ou menos jovem, mas sobretudo possuir uma contemporaneidade de ideias, de influências, de saberes, de filiações identitárias ou de valores. As influências recebidas e exercidas é que criam uma sequência de gerações. Segundo esta perspectiva, cada geração tem algo em comum, partilha um mesmo conjunto de ideias ou de valores. Mora (1991,

¹⁰ Estes dados referem-se ao estudo de Paulo Ferreira (1998) acerca *das Atitudes perante a vida, moralidades e ética de vida*, parte do livro coordenado por (1998), sobre *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*.

¹¹ Estes dados referem-se ao estudo de Vítor Sérgio Ferreira (1998) acerca *das Atitudes perante a sociedade*, parte do livro coordenado por Pais (1998), sobre *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*.

p.172), em consonância com o pensamento de Ortega y Gasset, diz-nos que as gerações “constituem unidades culturais próprias que seguem um ritmo específico e perfeitamente determinável”.¹²

Pais (1998) reafirma que as gerações se inscrevem-se numa dinâmica histórica própria que se constituirá como elemento favorecedor da aparição de grupos de jovens que se diferenciam radicalmente dos seus antepassados. Esta dinâmica histórica, pode ser constituída por um conjunto de acontecimentos que criem um dado contexto, favorável ao aparecimento de grupos com valores diferentes, que se constituirão, por sua vez, como geração de mudança, a partir do momento em que são eles próprios produto ou motor dessa mesma mudança. Tal facto, pressupõe pequenos (ou grandes) cortes ou saltos na história, resultantes de acontecimentos marcantes.

Esta mesma ideia é partilhada por Almeida (1990, p.6), quando para estudar diferenças intergeracionais de socialização diz: “será útil, em especial, identificar acontecimentos de ampla repercussão, capazes de ter gerado e cristalizado efeitos importantes nos sistemas de disposições dos sectores jovens com eles confrontados em períodos decisivos da sua formação e evolução”. Quer isto dizer que nos momentos de formação dos valores, podem ser alguns dos acontecimentos da época em que os indivíduos vivem, que vão marcar e cristalizar os seus efeitos, dando lugar a uma geração com traços comuns.¹³

¹² No *Dicionário de Filosofia* de José Ferrater Mora (1991, p.171), o conceito de geração aparece com sentidos diferentes, consoante autores diferentes. Aristóteles na sua *Metafísica* diz: “a mudança de um não-ser para um ser, que é o seu contraditório, é a geração, que para a mudança absoluta é a geração absoluta e para a mudança relativa é a geração relativa”. Embora o sentido de geração aqui apresentado, não seja aquele que mais nos convém, é importante realçar nesta definição do conceito de geração, a ideia de mudança que lhe está associada. Por outro lado, e num outro sentido, o conceito de geração vai-nos aparecer como uma realidade importante para a compreensão do processo histórico. Segundo Mora (1991, p.172) “a tese das gerações foi fundamentada e conseqüentemente desenvolvida por Ortega y Gasset. Para ele a história compõe-se de gerações, as quais constituem unidades culturais próprias que seguem um ritmo específico e perfeitamente determinável. A geração ‘é uma e a mesma coisa com a estrutura da vida humana em cada momento, de modo que não se pode tentar saber o que na verdade se passou em tal ou tal data se não se averiguar antes em que geração se passou, isto é, dentro de que figura de existência humana aconteceu”.

¹³ Podemos constatar, que acontecimentos socio-políticos, como o Maio de 68 em França ou o 25 de Abril em Portugal, são capazes de produzir efeitos e alterar valores, criando novos (ou simplesmente colocando-os numa outra posição hierárquica), capazes de influenciar toda uma geração. Estes valores, resultado destes momentos importantes, vão ser a ‘marca’ de uma dada geração, de um conjunto pessoas nascidas num mesmo período, e que viveram com a mesma idade, no mesmo contexto geral de acontecimentos e mudanças. Ferreira (1998, p.144), acerca da realidade portuguesa afirma: “a Geração da Grande Guerra aparece, de modo geral, associada à ética puritana e protestante, enquanto entre a Geração do 25 de Abril predomina a ética romântica. Talvez se possam interpretar estas diferenças, como fenómenos de geração, pois é provável que a Geração do 25 de Abril, tendo crescido numa sociedade bastante diferente da conhecida pelas gerações anteriores (democracia política, alargamento e democratização do ensino, expansão dos meios de comunicação social, desenvolvimento do consumo, abertura do país ao estrangeiro, etc.), adopte distintas posturas face à vida”.

Precisamos, contudo, de perceber muito claramente, quando estamos a falar dos valores das diferentes gerações (nomeadamente dos jovens e dos adultos), e para que possamos entender o efeito geracional sobre os valores, se, o que está em causa, são valores *típicos* de uma dada faixa etária, ou se de facto são já valores cristalizados e assumidos por determinada geração. Como no-lo prova Almeida (1990) quando refere:

uma dificuldade sempre se perfila, quando algum contraste se encontra entre novas e velhas gerações: é a de saber se se está perante o mero efeito de idade, destinado a ser reabsorvido à medida que o envelhecimento biológico tempere ou neutralize as distinções encontradas, ou, pelo contrário, se é legítimo presumir alguma cristalização das novas posições, se é razoável admitir que elas permaneçam, e até se tornem virtualmente dominantes num conjunto social. É inequívoco, que nos valores específicos que as juventudes revelem, haverá quer elementos de mudanças geracionais duradouras, quer de oscilações transitórias induzidas pela fase do ciclo de vida, isto é, pelo facto de que ser jovem é sempre diferente de ser adulto ou idoso (p.5).¹⁴

Quando analisamos uma dada realidade, num determinado momento, teremos sempre que pensar que ele é contemporâneo, ou seja reflecte a realidade daquele grupo naquele preciso momento. Stoetzel (1983), relativamente à análise dos valores dos Europeus esclarece que é impossível saber como é que os idosos de hoje se comportavam quando eram jovens, assim como é que os jovens se irão comportar no futuro, já que as observações recolhidas nos inquéritos efectuados são observações de contemporâneos e não observações longitudinais. Precisamos ter este facto sempre presente, quando fazemos trabalhos de análise aos valores de um dado grupo ou geração.

Numa tentativa então de encontrar diferenças entre os valores de diferentes gerações, e de apontar para as respectivas justificações, Pais (1998) coordenou um estudo recentemente sobre *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Numa pequena síntese destas diferenças, o autor refere-nos o seguinte:

¹⁴ A este respeito, Almeida (1990, p.5) afirma: “dificilmente se encontraria melhor ilustração do efeito de juventude e sobretudo da constância das imagens que tende a suscitar em gerações mais velhas, do que o seguinte comentário de Pedro o eremita, produzido no séc. XI : ‘O mundo está a atravessar tempos perturbadores. Os jovens não veneram os pais; não suportam constrangimentos, falam como se eles soubessem tudo e o que para nós é sabedoria é para eles tolice’ (Cit in Raven, Human Nature, Londres, H.K. Lewis, 1952.)”.

dir-se-ia que, enquanto as gerações mais velhas se encontram orientadas por valores que se radicam num ideário de colectivismo societal, as jovens gerações (mais instruídas) abraçam valores mais flutuantes que assentam num individualismo societal. No primeiro caso dá-se uma subordinação das aspirações individuais a causas colectivas: os direitos sociais, as identidades comunitárias, as dependências emocionais. No segundo caso dá-se uma subordinação das causas colectivas às aspirações individuais: realização pessoal, direitos privados, iniciativas individuais. Estes dois ideários cruzam-se no universo de valores dos portugueses (p.51).

Percebemos claramente, nesta análise, dois pólos distintos: nas gerações mais jovens um predomínio dos valores individuais, e nas gerações mais velhas dos valores grupais.

Uma diversidade de valores surge junto destas camadas mais jovens privilegiando o bem-estar material, o individualismo e a realização através do trabalho e do lazer. No entanto, estes valores coexistem com preocupações com a protecção do ambiente e com o desemprego, com o princípio responsabilidade, e da humanização da sociedade. Esta coexistência parece ser pacífica e fruto sobretudo do primado do individualismo e do multiculturalismo, o que permite o aparecimento de um leque alargado de valores e da coexistência de diversidades.

Sampaio (2001) partilha desta opinião, quando justifica o cenário actual afirmando que a cultura de agora tem significados plurais e são as especificidades e as diferenças que caracterizam o quotidiano dos mais novos.

A justificação para algumas diferenças de valores, encontradas neste estudo, associados às diferentes gerações, parecem situar-se de alguma maneira no que Vasconcelos (1998) chama de 'capitais cognitivos e culturais' que parecem estar desigualmente distribuídos pela população. Dito de outro modo, parece constituir-se como decisivo para a abertura à mudança (e consequentemente a diferentes valores), o conjunto de conhecimentos e nível cultural que cada indivíduo possui. Daí que, os mais novos e dotados de maiores volumes de capitais (particularmente escolares), sejam menos resistentes à mudança em si e mesmo protagonistas dessa mudança do que os mais idosos e mais destituídos de capitais.

Assim, além da faixa etária, o nível de instrução (com tudo o que a ele está associado), pode ser uma das variáveis indicadoras, que permitam perceber esta diferença de valores entre as gerações mais jovens (e supostamente mais escolarizadas) e as gerações mais velhas.

Como temos vindo a tentar fazer realçar, na época pós-moderna perdura um valor principal, indiscutido, através das suas múltiplas manifestações: o indivíduo e o seu direito cada vez mais marcado de se realizar, de ser livre, de ser ele próprio o centro de todas as acções, quer individuais, quer sociais. Esta cultura, centrada na realização do 'eu', resultado do aparecimento do consumo de massas, vai elevar o hedonismo a valor de elevada importância. O hedonismo torna-se o 'princípio axial' da cultura moderna, passando tudo a gravitar em torno do consumo, dos tempos livres e do prazer. Na nossa sociedade, a relação com o corpo também foi parcialmente anexada pela dinâmica individualista. A este respeito Lipovetsky (1995) afirma:

o corpo deixou de ser uma realidade a desprezar como lugar de pecado, ou a tratar mecânica-autoritariamente como na era das disciplinas. O corpo tornou-se sujeito, sujeito a exhibir na sua beleza, juventude, nudez. Na era narcisista, deve cuidar-se do corpo com técnicas suaves (regimes dietéticos, homeopatia, relaxamento), ele é uma *pessoa*, um espaço subjectivo que deve exprimir-se na dança moderna, no yoga, no montanhismo, na bio-energia: um corpo psicologizado a escutar, amar e cuidar (p.110).

Estes novos valores individualistas, a que Pais (1998) chama de *éticas individualistas* com marcado cunho *hedonista* aparecem sobretudo nos jovens, como contraponto às *éticas sociais* com marcado cunho puritanista, características das gerações mais velhas.¹⁵ Estas éticas individualistas, fazem parte do que o mesmo autor chama de "sociedades somatófilas, onde o corpo é exaltado, amado, valorizado" (Pais, 1998, p.45). No seu estudo sobre a realidade portuguesa, o autor, conclui que comparativamente às gerações mais velhas, os jovens atribuem maior importância ao corpo, às actividades físicas, à vida sexual, e ainda, têm gostos muito diferente em matéria de vestuário.

Esta alteração na relação do indivíduo com o corpo, conduziu também a um aumento da prática desportiva, ou como lhe chama Lipovetsky (1995), a 'uma verdadeira explosão desportiva'. E como estamos a falar da era do individualismo, são precisamente os desportos ditos 'individuais' que mais se desenvolvem (esqui, jogging, windsurf, ginástica, ténis, escalada, entre outros), o que Pais (1998, p.46) apelida de 'valorização do espírito de aventura e da ética de experimentação', que acontece predominantemente nos mais

¹⁵ Note-se, no entanto, que nas sociedades contemporâneas já existem indivíduos de idades mais avançadas, que também se preocupam com a imagem, e com o corpo. Só que, não podemos ainda dizer, que esta preocupação seja generalizada, e que se constitua como um valor das gerações mais velhas.

jovens, que se submetem a práticas 'transgressoras' quer pelo seu menor sentido de disciplina, quer porque estas envolvem uma certa dose de risco. Esta transgressividade, segundo o mesmo autor, associa-se a uma ética de experimentação.

Há uma ânsia de liberdade nas actividades dos indivíduos, de fazer desporto como querem, quando querem, sem estarem limitados a certos lugares, a uma disciplina rígida e colectiva imposta do exterior. Cada um faz desporto acima de tudo para si, seja para manter a forma e a linha, seja para se ultrapassar no esforço, seja para progredir a título pessoal, ou seja simplesmente por prazer. O crescimento no desporto como actividade de lazer e de entretenimento, e já não como Escola de vontade e de moralidade, é mais um sintoma da vaga individualista dos tempos pós-modernos (Lipovetsky, 1995).

No seguimento do que temos vindo a afirmar, a noção de estilo de vida assume um significado e uma importância particular na vida social moderna. O conceito de estilo de vida, remete-nos, imediatamente, para o conceito de diversidade (de valores, de orientações, de práticas, etc.). Pensamos ser inevitável esta ligação, já que, o conceito de estilo de vida, pressupõe sempre uma escolha entre várias opções. Como já anteriormente analisámos, as sociedades pós-modernas caracterizam-se por valores individualistas, o que por sua vez, se vai reflectir em diversidade de valores.

Assim, a pluralização de contextos de acção e a abertura da vida social de hoje, conduz à necessidade da escolha de um determinado estilo de vida. Giddens (1997) refere:

quanto mais a tradição perde a sua influência, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialéctico entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a negociar escolhas de estilos de vida de entre uma diversidade de opções". Estas opções, incluem não só a aceitação de determinados valores, como também, se referem a atitudes e decisões tomadas, de acordo com esses mesmos valores (p.5).

Actualmente, num universo social moderno, abre-se a qualquer momento, aos indivíduos e aos colectivos, um leque indefinido de potenciais cursos de acção com todas as suas implicações e eventuais riscos. Escolher entre tais alternativas e decidir-se por uma delas, é sempre uma questão de 'faz de conta', uma questão de seleccionar entre 'mundos possíveis' (Giddens, 1997). Esta escolha, deve ser entendida nos tempos modernos, não como uma ruptura com o passado, mas sobretudo, como uma 'negociação' com o

presente. É que, a escolha de um estilo de vida, tem uma importância crescente na constituição da auto-identidade e da actividade quotidiana.

Este planeamento reflexivo, da vida de cada um, resultado do contexto presente onde cada indivíduo está inserido, não significa que a escolha de um estilo de vida, seja algo irreversível, mas sim, o resultado de um conjunto de necessidades, às quais o indivíduo em determinada altura tem de responder. A adopção de um estilo de vida, pode variar em função da posição que o indivíduo ocupa na sociedade, bem como das suas relações com os outros indivíduos e com a mesma sociedade.

Outra das importantes características dos tempos pós-modernos onde tudo isto assenta, e como temos vindo a enfatizar, é o conceito e o valor de 'pessoa'. Stoetzel (1983) afirma claramente que para uma maioria dos europeus o valor central reside na pessoa, quer dizer 'na pessoa de cada um, ou por outras palavras, 'na minha pessoa'. Esta afirmação, resultante de um inquérito a nível europeu, vai de encontro às concepções que apontam para o individualismo (Gervilla, Lipovetsky, entre outros) ou para o 'processo de personalização' (Lipovetsky) como valores fundamentais das sociedades pós-modernas.

Este conceito de pessoa como elemento central, vai conduzir, como afirma o mesmo autor, "a uma variedade de valores que lhe estão associados, como a felicidade, a segurança, a liberdade de acção e de decisão, o domínio do destino pessoal, a realização de si próprio, a consideração social, assim como a actividades agradáveis no cimo das quais temos que colocar o lazer" (Stoetzel, 1983, p.292)¹⁶. Podemos constatar neste trabalho, à semelhança do que pensam outros autores, que os valores do individualismo e da pessoa, vão conduzir também a uma elevação dos valores hedonistas. Se a pessoa é tida como o mais importante, então o prazer em todas as suas formas, e em associação a cada pessoa, vai sem dúvida ser também um valor relevante.

A partir do que foi apresentado, podemos então associar à pós-modernidade um conjunto de valores que se centram fundamentalmente na pessoa, e a partir daí se ramificam numa série de factores que dizem respeito a todos os aspectos da subjectividade e da individualidade. A pós-modernidade valoriza nitidamente o sujeito e o individual face ao objectivo e ao colectivo.

¹⁶ É de salientar, que para os Gregos o lazer era já considerado como a marca dos homens livres (Stoetzel, 1983). Era por isso, uma afirmação superior da pessoa.

Desta análise sumária feita às condições da modernidade e às condições da pós-modernidade podemos contrapor um conjunto de indicadores de uma, relativamente à outra. Como síntese, pensamos poder apresentar um quadro de valores (Gervilla, 1997, p.66) associado aos dois períodos, bem com um conjunto de manifestações culturais que lhes correspondem. O referido autor apresenta-nos assim as duas faces do mesmo problema. A face invisível, que são os valores e que significam os fundamentos filosóficos da outra face, a visível, e que são as manifestações culturais correspondentes.

Face ao exposto, torna-se evidente então apresentar em primeiro lugar o quadro de valores que contrapõe o período da modernidade ao período da pós-modernidade.

Valores da Modernidade	Valores da Pós-modernidade
. O absoluto	. O relativo
. A unidade	. A diversidade
. O objectivo	. O subjectivo
. O esforço	. O prazer
. O forte	. O 'ligh'
. O passado/futuro	. O presente
. A sacralização	. A secularização
. A razão	. O sentimento
. A ética	. A estética
. A formalidade	. O humor
. A certeza	. O agnosticismo
. A segurança	. A casualidade

Quadro I (traduzido de Gervilla, 1997)

Qualquer quadro axiológico de qualquer sociedade constitui-se sempre como a retaguarda de todas as acções humanas. Neste sentido os diferentes tipos de valores de cada sociedade traduzem-se em diferentes e específicas formas culturais. Gervilla (1997, p.92-93), à semelhança do que fez para os valores da modernidade e da pós-modernidade, estabelece também um quadro de traços característicos da cultura clássica face à cultura pós-moderna.

Cultura Clássica	Cultura Pós-Moderna
<ul style="list-style-type: none">. Cultura de escola. Incide sobre uma população concreta e determinada. Mais possibilidades de formação individual ou de grupo. Procura o conhecimento pessoal do passado. Culturas muito codificadas . Faz referência ao experimentado experienciado'. Participação cultural passiva.. Esquemas criativos, participativos e de liberdade são pré-concebidos. Projecção cultural mais funcional e orientada para o trabalho ou outros estudos. Negação frequente do hedonismo cultural.	<ul style="list-style-type: none">. Cultura de rua. Incide sobre uma população geral e multivariada. Mais possibilidades de formação colectiva. Procura o conhecimento cultural do presente. Novas formas culturais ainda não codificadas. Quer-se experimentar ou experienciar' . Participação cultural activa. Possibilidade criativa participativa e de liberdade. Projecção cultural como acção vital . Possibilidade do prazer cultural.

Quadro II (traduzido de Gervilla, 1997)

Em função do que acabámos de analisar, pensamos de certo modo ter atingido as categorias centrais da modernidade e da pós-modernidade, que nos permitam fazer um enquadramento mais ou menos correcto dos dois momentos.

Todos os valores em jogo nos dois períodos têm certamente influência em todas as esferas da vida social, e em todos os domínios onde o Homem tem oportunidade de intervir, como é o caso da Educação e da Instituição Escola, aspectos que desenvolveremos no capítulo seguinte.

Da Sociedade à Escola

2.1 A Escola integrada na sociedade / cultura

Ao desenvolvermos um trabalho na Instituição Escola, torna-se inevitável que a tenhamos que compreender e enquadrar. O que pretendemos neste ponto é uma tentativa de situar a Instituição Escola num determinado contexto social e percebê-la à luz dos momentos sócio-históricos que acabámos de referenciar. Qual é a Escola que actualmente temos? Estará enquadrada no contexto actual? Tentaremos a partir do entendimento de alguns autores situar a Escola enquanto Instituição e o respectivo contexto educativo, onde posteriormente se irá desenvolver o cerne do nosso estudo.

Falar das questões da Educação e da Instituição Escola na sociedade de hoje, não é tarefa fácil. Confrontámo-nos sistematicamente com afirmações do tipo 'a educação está em crise', ou a 'Escola está desajustada da realidade', etc. Afirmações como estas, levam-nos a tentar perceber onde radica o problema. Na Escola enquanto Instituição?, na educação enquanto sistema educativo?, na sociedade onde tudo isto se insere?, no homem, como medida de todas as coisas?, ou na confluência de todos estes factores?

A Escola enquanto Instituição não sobrevive isolada, e funciona de modo generalizado como um 'espelho' da sociedade. Em estreita relação com o sistema sócio-político vigente, a Escola caminha na procura de formar o tipo de homem ideal para cada época.

Iniciaremos esta abordagem situando a educação com parte integrante da problemática da cultura, o que quer dizer desde logo que a educação terá necessariamente que se conciliar com a cultura¹⁷. Dito de outro modo, teremos que analisar a educação à luz dos

¹⁷ Importante será, definirmos e delimitarmos de certo modo o que entendemos por cultura, já que, como refere Estébanez, (1991, p.54), "é arriscado pronunciarmo-nos sobre um conceito de cultura, quando está comprovada a polissemia desta palavra que não admite unicidade. Já em 1952, A. L. Kroeber y C. Kluckhohn tinham reconhecido 134 definições distintas de 'cultura'". E continua o mesmo autor afirmando: "uma das definições mais repetidas pelos antropólogos, entre as várias descrições por ele inseridas nos seus escritos é esta:

'A cultura consiste em formas de comportamento, explícitas ou implícitas, adquiridas e transmitidas mediante símbolos e constitui o património singular dos grupos humanos(...); o núcleo essencial da cultura são as ideias tradicionais (quer dizer, historicamente geradas e seleccionadas) e especialmente os valores vinculados a elas; os sistemas de cultura podem ser considerados, por um lado, como produtos da acção, por outro lado, como elementos condicionantes da acção futura' (Kroeber- Kluckhohn:1952, p.181 cit. por Estébanez, 1991, p.55).

referenciais da sociedade da qual faz parte, e a Escola como pólo dinamizador da educação e cultura do meio em que se insere (Bento, 1999).

Mas até que ponto a Escola está sensível ao sentido de mudança da sociedade? Será que a Escola muda (porque muda) à velocidade de mudança da sociedade? Será que se pauta por valores que estão de acordo com os valores dos jovens actuais, e que são os que ela acolhe? Qual o motivo que nos leva a ouvir sem cessar, que a Escola está em crise?

Provavelmente, quando actualmente ouvimos falar em 'crise da educação' (crise de sentido e de complexidade), não estejamos senão a querer falar em 'crise da modernidade', ou 'crise da passagem da modernidade para a pós-modernidade'. De facto, como refere Sebastião (2001), a crise da Escola vai de par com o que parece ser a crise da sociedade ocidental, embora esta crise pareça ser mais profunda e desesperada que as anteriores, talvez pelo facto do momento do contexto social também o ser.

Pourtois e Desmet (1999), seguindo o pensamento de Touraine, questionam o mesmo, vendo na crise da educação o reconhecimento dessas contradições culturais e da decomposição do sistema de valores e de normas, que a Escola, a família e todos os órgãos de socialização são supostos transmitir às crianças. Estas contradições e este mundo caracterizado por uma exaltação da mudança, por uma perda de sentido e de certezas, por uma falta de referências conduz a uma preocupação de pais, educadores e professores. O desafio da educação será o de dar resposta às necessidades das crianças, jovens e adultos que acolhe. A suposta 'crise da educação' terá de ser analisada à luz das referências sociais do momento.

É neste contexto de pensamento e de acção que procuraremos situar a Escola. Pensê-mo-la enquanto Instituição em mudança acompanhando e repercutindo os movimentos de transformações globais. Pensê-mo-la também, como instância de mudança, enquanto lugar de produção, transmissão e operacionalização do conhecimento, e por isso, simultaneamente activa e passiva no que diz respeito ao desenvolvimento e mudanças sociais.

O facto de estudarmos e caracterizarmos a nossa sociedade e os seus valores, e não os de outras, e o percebermos que a nossa Escola e os seus valores têm de estar de acordo com a nossa sociedade, revela-se-nos como fundamental. A este respeito, Santos (1987, p.203) cita Almeida Garrett, afirmando que "nenhuma educação poderia ser boa se não fosse eminentemente nacional", o que quer dizer, ajustada ao seu envolvimento próximo. E como mais à frente refere o mesmo autor:

a pedagogia pressupõe sempre uma antropologia, ou teoria do homem, e, conforme a visão que cada época tem do problema, assim se propõe métodos que apenas são válidos no período orientado pela predominância valorativa do tipo de homem que a resposta enuncia. Mas a interrogação continuará sempre válida, porque é permanente, e as respostas encontradas por cada época sempre provisórias” (Santos, 1982, p.478).

É neste contexto que teremos de equacionar o problema da educação: como algo transitório e não como algo fixo e imutável. Apesar desta mutação de épocas e de valores, a educação mantém, no entanto, sempre a mesma finalidade, qual seja a da inserção do indivíduo na cultura do seu tempo. É o que Bento (1999) quer dizer quando se refere à preocupação de educar o *homem situado*, e de o posicionar no seu tempo, nos seus problemas e necessidades. A Escola, como Instituição dinamizadora da educação e da cultura, deve-o fazer sem nunca perder de vista o referencial do meio em que se insere.

Parece, no entanto, ser aceite pela maioria dos pensadores que a educação é imprescindível a toda e qualquer sociedade. Como nos diz Fullat (1991) cada momento da história tem os seus modos e os seus temas da moda. Não obstante, existe um que atravessa todas as civilizações, e que é a educação dos homens. Patrício (2001, p.235) enuncia o mesmo de outra forma: “nenhuma sociedade humana pode prescindir da educação: em primeiro lugar, para subsistir; depois para se desenvolver e afirmar”. Estas afirmações mostram-nos claramente a importância da educação na vida do ser humano. O reconhecimento da importância da educação na formação humana deve ir no entanto ao encontro da ilusão de que a actividade educativa não é uma força mágica, ou transformante, para dar aos homens o que eles não têm, “mas principalmente para permitir que o que eles têm - aptidões e correlativas capacidades - não seja aniquilado, mas sim valorizado e desenvolvido”, diz Santos (1987, p.69). A famosa expressão de Píndaro: “sê aquele que és”, tão bem aplicada ao domínio da educação por Patrício (1993), que completa a expressão dizendo ‘mas chega a ser aquele que és’, é bem reveladora disso. A educação só terá qualidade quando conseguir conduzir à coincidência da essência com a realidade (Patrício, 2001). O processo educativo deve sobretudo ajudar cada um e cada uma, a ser quem de facto é; a descobrir a essência de cada aluno e de cada aluna; a desenvolver o ser humano na sua totalidade, já que em última instância o homem definitivamente educado será o homem total.

Santos (1982) também já o tinha notado, quando enfatizou que a principal missão da Escola consiste em descobrir aptidões, e por isso não deve ser, apenas transmissora de saber, mas sobretudo reveladora e orientadora das aptidões dos jovens que a frequentam, ao mesmo tempo que os vai integrando, sem os deformar (importante esta perspectiva) na sociedade de que fazem parte, o que significa, na sociedade contemporânea. Está aqui bem explícita a noção e a necessidade da Escola ser contemporânea da sociedade, quer em termos de valores, quer de orientações, de conhecimentos e de práticas. Em suma, a educação tem por finalidade favorecer o trânsito do indivíduo à pessoa, enquadrando-a na sociedade da qual faz parte. Como esta, porém, é mutável, também os métodos e os processos educativos vão mudando, embora fundamentalmente algo permaneça como desígnio último da educação: a formação da pessoa, diz Santos (1982), a formação da pessoa do educando, diríamos nós. Desenvolver a humanidade em cada ser humano, tal é, efectivamente, o objectivo complexo que deve fixar hoje a Escola.

2.2 Implicações da modernidade na Instituição Escola

Como foi já anteriormente discutido, a modernidade é uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através de todo um conjunto de conhecimentos e de saber científico e tecnológico (Hargreaves, 1998), o que, segundo o mesmo autor, se reflecte do ponto de vista organizacional, em burocracias enormes, complexas, arrumadas em hierarquias e segmentadas em divisões de competência técnica. Este paradigma da racionalidade, exerceu fortes influências na Instituição Escola. Sampaio (1996, p.176) afirma mesmo: “partilho a ideia de que é a sociedade que cria um determinado tipo de Escola e não o contrário. Primeiro temos que compreender melhor o tipo de sociedade em que vivemos para depois se perceber o que está no cerne da concepção da instituição escolar”. Como temos vivido na chamada sociedade industrial, onde impera a racionalidade científica e a crença no progresso material, e onde o sujeito está estritamente sujeito a leis racionais e impessoais, o resultado é uma concepção de educação fortemente estruturada. Neste modelo compete à Escola apenas a transmissão de verdades objectivas únicas, que apontem a ciência como único modelo de conhecimento credível e transmitir a estrutura hierárquica dos conhecimentos. Não importa muito o aluno como pessoa, o que importa

é desenvolver-lhe as capacidades intelectuais. Nesta concepção de educação, a criança deve ser disciplinada, deve dominar-se, aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional. Esta 'educação constrangedora', como lhe chamam Pourtois e Desmet (1999), visa o domínio de si mesmo e a aprendizagem do dever tendo a personalidade individual que ser escondida. A Escola, segundo os mesmos autores, inscreveu-se claramente (e continua ainda a inscrever-se largamente) nesta orientação positivista: domínio da aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, alinhamento dos bancos, entre outras características.

Sousa Santos (1997) refere-se à crise da ideia da universidade moderna, assente no paradigma da ciência moderna. O mesmo poderemos dizer da Instituição Escola em geral. Neste paradigma impera a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental, em detrimento dos outros dois tipos de racionalidades, apontadas pelo mesmo autor, que são a racionalidade moral-prática (do direito e da ética) e a racionalidade estético-expressiva (das artes e da literatura). De facto, se olharmos para as práticas que imperam na Escola actual, ainda organizada e regulada segundo as regras da modernidade, encontramos nela resquícios de uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem, entendidos estes como uma acumulação passiva e linear, o que se traduz numa falta de significado e de relevância das aprendizagens escolares e numa consequente desmotivação da população escolar, face ao desajustamento entre o conhecimento adquirido dentro da Escola e o adquirido fora desta (Alonso, 1998).

O resultado é que as Escolas continuam a ser instituições modernas, assentes em estruturas inflexíveis, mas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo, onde a diversidade a todos os níveis impera. Daí que o fosso entre o mundo da Escola e o que existe para além dela, se cava cada vez mais. Alonso (1998) remete-nos para o desfasamento entre o que apelida de 'mapa curricular' prevalecente na Escola, em relação ao 'mapa cultural' representativo da sociedade cognitiva moderna. A natureza anacrónica de Escola que parece ser cada vez mais evidente. Muito frequentemente, a Escola em vez de operar no sentido da mudança, responde de modo ineficaz, sem alterar o presente, ou mesmo recuando em direcção às reconfortantes certezas do passado. Outras vezes, se tenta dar uma resposta séria, fá-lo através dos meios ao seu alcance, normalmente pesados e burocratizados, o que produz, igualmente, resultados inadequados. É neste cenário que vivemos e é nele que teremos que procurar soluções.

Mas é também neste panorama que as nossas Escolas, bem como os seus professores, se desenvolvem e têm que realizar o seu trabalho.

A 'crise da educação', talvez possa estar situada numa Escola (enquanto Instituição) pesada e burocratizada, que já não corresponde ao contexto social actual, e que reflecte de algum modo o que parecem ser 'sintomas' da modernidade: a sua grande dimensão, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores – estas são apenas algumas das maneiras através das quais os princípios da modernidade se traduzem e se exprimem na prática da educação. Em muitos sentidos, a educação pública tornou-se numa componente fundamental do mal-estar da modernidade (Hargreaves, 1998).

Sousa Santos (1997) refere a propósito da universidade, que esta se encontra numa situação de duplo desafio, quer por parte da sociedade, quer por parte do Estado, e que não parece preparada para defrontar tais desafios. Pensamos não cometer nenhum erro, se generalizarmos tal opinião às outras instituições escolares. Como justificação para tal, o autor aponta uma certa rigidez funcional e organizacional, que se traduz numa impermeabilidade às pressões externas, bem como numa aversão à mudança. Esta falta de abertura à inovação parece no entanto ter já um cunho de característica dos projectos educativos. Senão, vejamos o que Estébanez (1991) nos diz a este respeito:

a cultura e a educação são mais conservadoras do que inovadoras, no sentido de que lutam para manter ou melhorar os instrumentos técnicos, os valores e os ideais das gerações passadas. Os modelos comuns a ambas, têm ultimamente um saber da ordem da racionalidade na conveniência humana (p.58).

Alonso (1987) define e contrapõe duas formas dos indivíduos se comportarem dentro das organizações, e que resultam no que a autora chama de 'orientação burocrática' e 'orientação profissional' às quais se ligam características diferentes. Assim as 'organizações burocráticas' (ainda muito associadas às Escolas de hoje) caracterizam-se por estruturas hierárquicas, uniformidade, impessoalidade, controlo muito rígido e responsabilidade centrada mais na organização do que nos profissionais. Por outro lado, as organizações de 'orientação profissional' caracterizam-se fundamentalmente pela descentralização, diversidade, existência de regras alternativas, interdisciplinaridade e responsabilidade centrada mais nos profissionais do que na organização. A mesma autora, alerta-nos para a tensão que existe entre a cultura e a mudança referindo que

enquanto que a cultura oferece estabilidade, certeza, solidifica a ordem e previsão, a mudança cria instabilidade e ambiguidade, substituindo a ordem e previsibilidade pela desarmonia e muitas vezes pela surpresa.

Parece ser pois este apego ao passado, um dos elementos responsáveis por esta 'crise das instituições escolares', o que contraria o que deveria ser a lógica destas mesmas instituições, já que, como novamente Sousa Santos (1997, p.196) nos diz relativamente à universidade, "o verdadeiro mercado para o saber universitário reside sempre no futuro". Fernandes (2000) é da mesma opinião referindo que são muitos os traços da modernidade que ainda persistem na Instituição Escola, nomeadamente a prevalência de uma concepção curricular estática, académica e uniforme.

A Escola permanece, assim, um lugar de racionalização instrumental, um espaço onde o sujeito dificilmente encontra o seu lugar. Estrela (1994) estabelece uma comparação entre a Escola e a caserna (instituição militar), nada abonatória em favor da Escola, num Conto seu intitulado precisamente *A Escola-Caserna*, do qual não resistimos a transcrever um excerto por demais esclarecedor. Diz o autor:

Na verdade, o paralelismo era por demais evidente: dentro de poucos minutos, quando soasse o segundo toque para as aulas, nós, os sargentos do ensino, iríamos fazer exactamente o mesmo que esteve na origem do acontecimento trágico: obrigar as crianças, todas, a fazerem o mesmo, ao mesmo tempo, da mesma maneira – sem querermos saber se o queriam ou se o poderiam fazer. Crianças transformadas em peças de uma máquina de produção em série, sem espaço para a inovação, para o respeito da identidade, para a procura do que é diferente e complementar – único caminho para a realização da pessoa e da sociedade. (...) Local de gestação do crime: a Escola-caserna (p.25).

Como explicar então o modelo actual de Escola e os seus desfasamentos com a realidade extra-escolar?

Hargreaves (1998, p.X) aponta como justificação para a existência do modelo de Escola actual o seguinte: "a minha tese é que as nossas estruturas básicas de escolaridade e de ensino foram estabelecidas para servir outros objectivos em outras áreas", e não foram portanto criadas explicitamente para responder aos problemas escolares. Azevedo (2000) partilha da mesma opinião quando diz que o modelo moderno de educação escolar se constitui historicamente em todo o mundo como um esforço de desenvolvimento de sistemas escolares nacionais, como parte integrante de um esforço mais geral de

consolidação e de desenvolvimento dos Estados modernos. Estes sistemas constituíram-se, regra geral, para dar resposta a uma sociedade industrial e a razões de natureza económica, apresentando todas características semelhantes: controlo estatal do sistema escolar, frequência escolar obrigatória, direito à educação, financiamento público, conhecimentos, programas escolares e procedimentos de avaliação normalizados, entre outros.

Hargreaves (1998) compara os sistemas escolares modernos a sistemas fabris de educação em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e de manufacturação, onde os alunos nos aparecem em série, segregados por idades (a que chamaram turmas ou níveis de aptidão), e com um currículo estandardizado. Por sua vez, Azevedo (2000) apelida-os de linhas de montagem, onde os processos são altamente mecanizados, rotineiros e de uma organização tal, que qualquer alteração à ordem inicial compromete todo o sistema. Como o próprio refere:

o horário é um 'aulário'. A rotina comanda a organização quotidiana das Escolas: estabelecido o calendário escolar anual e o horário de cada aluno, tudo se sucede no ritmo preestabelecido no primeiro dia de aulas, numa cadência fortemente repetitiva onde qualquer alteração à norma instituída surge como um empecilho ao bom funcionamento da cadeia de produção. Tal como na linha de montagem, há processos de selecção e de eliminação das peças com defeito, processo que se consuma através da afixação administrativa das chamadas pautas escolares, que mostram a classificação final das peças e que indicam quais é que podem prosseguir para os clientes e quais é que são rejeitadas (p.7).

Estas características das Escolas modernas e do seu modo de funcionamento, têm fortes repercussões e elevados custos, nomeadamente, na impessoalidade dos seus alunos e na ausência de capacidade de resposta à mudança por parte do seu pessoal docente. As Escolas secundárias americanas têm sido comparadas a centros comerciais; as britânicas a aeroportos sobrelotados. As metáforas não são de modo algum lisonjeiras (Hargreaves, 1998). No panorama português as comparações não são melhores. Sampaio (1996) fala das Escolas como 'supermercados de aulas'.

Como foi já referido, talvez o problema das Escolas seja muito provavelmente, o de estarmos perante um modelo assente nos projectos da modernidade, mas que se confronta com as condições novas e complexas da pós-modernidade, o que resulta num

modelo desajustado e 'fora do prazo de validade', sendo condenado a perder a sua força bem como a sua relevância.

Azevedo (2000, p.6) também corrobora esta opinião, apesar de entender que o modelo não vai deixar de vigorar e não vai desaparecer através de uma ruptura brusca já que apesar de se encontrar a chegar ao período de 'fora de prazo' como o modelo de educação escolar mais apropriado ao presente e ao futuro, ele continua a 'vender bem'. O problema parece situar-se ao nível das velocidades de mudança da Escola e da sociedade. Esta diferença de velocidades na mudança, que se traduz num desfasamento, e que resulta do crescimento dos sistemas educativos, mas não do seu desenvolvimento, faz com que muitas Escolas actuais tendam a configurar-se, para muitos adolescentes e jovens, como um local de passagem, sem fontes de motivação, um 'tem-de-ser, porque nada de mais relevante há para fazer' (Azevedo, 2000).¹⁸

2.3 Transição modernidade / pós-modernidade: a inovação escolar como condição de sobrevivência

Tentaremos agora analisar algumas implicações no terreno educativo, resultantes das mudanças e do período de transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Como já anteriormente tivemos oportunidade de referir, aquando da análise feita às características dos tempos de modernidade e de pós-modernidade, o panorama actual em termos sociais, que se repercute em todos os domínios afins, nomeadamente no da educação, é complexo, paradoxal e contestado por muitos. Em termos educativos, se as mudanças que os professores enfrentam parecem ser confusas e desconexas, isto deve-se fundamentalmente à falta de clareza do contexto que as impulsiona. Mesmo que no contexto educativo as pesquisas existentes sobre a mudança educativa, não sejam as mais férteis, dispomos hoje de um rico manancial de bibliografia, de pesquisa e de entendimento prático sobre o processo de mudança em si (Hargreaves, 1998), o que de algum modo nos pode levar a perceber essas mesmas mudanças, se aplicadas à educação e à Escola.

¹⁸ Repare-se no entanto, que já Comenius no século XVII se referia à Escola como sendo uma Instituição desajustada para os alunos que acolhia, dizendo: "na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro género de vida" (ed. de 1996, p.157)

Fruto de todas estas transformações, a própria concepção de Escola também se alterou, e se outrora estavam bem definidas as suas funções, actualmente já não há consenso acerca daquilo que a Escola deve oferecer, de qual o papel que tem que desempenhar, ou seja, no fundo, de qual a sua missão.

Qual o papel da Escola na sociedade actual? Como entender a função docente, e qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos desafios actuais num futuro de incerteza? Qual o papel das instituições de formação e quais as mudanças requeridas para dar resposta à formação ao longo da vida? Que conhecimentos, competências, atitudes e valores, e quais os processos mais adequados para a sua aquisição?; eis algumas das questões colocadas por Alonso (1998) relativamente ao panorama educativo nacional, e à crise de identidade e de finalidade a respeito da nova 'missão da Escola'.

Como também refere Sampaio (1996, p.175), "as linhas básicas que definiam a Escola e o papel do professor, que eram claras e seguras, estão de *pantanas*". Peris (1991), por sua vez, fala de 'desmoronamento dos modelos educativos tradicionais', e coloca na mesma situação a existência da Escola, o modelo de homem e de sociedade para os quais educar. Só que, se vivemos numa sociedade de mudança¹⁹ (rápida, podemos mesmos dizer, vertiginosa), o facto de não aceitarmos essa mesma mudança, implica negarmos a própria sociedade onde vivemos. E hoje, podemos falar da condição de transitoriedade, como sendo uma proposição válida, mas também irreversível. Alonso (1998), na esteira de Fullat, fala-nos do tema da mudança como algo endémico na sociedade actual, sendo a capacidade para gerir a mudança, uma competência essencial nas sociedades pós-modernas, já que a alternativa que se nos coloca não é tanto em termos de mudar ou não, mas antes em termos da forma de dar resposta a essa mesma mudança. E a Escola parece que não está a conseguir dar resposta às necessidades sociais que deveria satisfazer. Efectivamente, os modos de ensino e de aprendizagem desta nova sociedade requerem novos conceitos, atitudes e acções, as instituições necessitam de novos esquemas de funcionamento tendo para isso que ser urgentemente reconceptualizadas (Férrandez-Balboa, 1997).

¹⁹ Convém, no entanto, não esquecer que a mudança não é característica exclusiva dos tempos actuais. Veja-se, como exemplo, os versos de Camões: 'Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, (...) todo o mundo é composto de mudança'. A mudança é própria do Homem e de todas as sociedades. O que podemos talvez afirmar é que as sociedades actuais, mudam muito rapidamente, tal é o avanço dos meios tecnológicos e dos meios de comunicação ao seu dispor. O 'prazo de validade' dos conhecimentos, dos meios e das técnicas, fica por isso mais reduzido, e o 'novo depressa se torna velho'. A mudança surge-nos como uma realidade vinda do exterior, que nos é imposta e que exige de nós a capacidade de ter que aprender a lidar com ela.

É fundamental aceitar a inovação, se queremos sobreviver. E, se o fazemos na sociedade, também o teremos de fazer na educação. “Educar numa cultura de mudança é educar para a constante readaptação” (Estébanez, 1991, p.59), evitando assim desfasamentos entre a vida real e a vida escolar, já que os conhecimentos adquiridos hoje, neste processo de continuidade, muito provavelmente, pouco valor terão no futuro²⁰. Os processos educativos terão necessariamente que ajustar a realidade presente do educando à sua realidade futura, à realidade que lhe irá corresponder. A educação é um curriculum, uma continuidade, desde o que se é até ao que se deveria ser, ou deverá ser (Fullat, 1991).

Se queremos uma educação actual, não a podemos pensar como universal e permanente, com uma validade supratemporal. Se, como muito bem afirma Bento (1995, p.26), tivermos presente que a vida e todas as suas dimensões são marcadas pela lei da mudança, então, teremos que estar conscientes às mudanças da vida, de modo a ler e a interpretar os seus sinais.

Dubet (1997, p.184) vaticina inclusive: “se a Escola não fundar um projecto educativo novo, ela não resistirá”, já que podemos considerar o homem, novo, a cada momento. Esse projecto novo, terá necessariamente de passar por uma alteração da concepção de educação, baseada na alteração da própria concepção de ser humano, que é cada vez mais complexa, na qual a multiplicidade e a diversidade interagem, criando essa mesma complexidade (Magalhães, 1998). Deste projecto novo faz parte aquilo a que Adalberto Dias de Carvalho (1992) chama de ‘neo-humanismo’, caracterizado pela recusa de uma rigidez doutrinária, mas contrariamente abrindo-se a diversos modelos de homem, todos eles percorridos por valores e com a certeza de que todos estes modelos de homem são perenes, resultando daí também, a perenidade de todas as suas aplicações, onde se situam necessariamente as educativas.

Obviamente, que ao remetermos esta ideia para a esfera educativa, fica claro que estaremos perante uma nova concepção de aluno.²¹ Sampaio (1996, p.179) corrobora esta

²⁰ Patrício (2001a) afirma que hoje o conhecimento é socialmente útil e válido durante muito pouco tempo. Chega mesmo a avançar um ‘prazo de validade’ dos saberes actuais de cerca de 5 anos, o que traz implicações óbvias para todos os domínios da vida social, inclusive para a educação.

²¹ Com esta alteração da concepção de ser humano, fica implícita a alteração da concepção de aluno. O aluno actual é diferente do aluno de outrora. Como explica Azevedo (2000, p.8) “as crianças já se formam, hoje, diferentemente, fruto da diversidade e da quantidade de novos meios técnicos disponíveis, onde as imagens e a sua manipulação são uma constante, onde predominam os aspectos lúdico afectivos na relação com o saber, a pesquisa, o aprender, onde os cruzamentos de saberes e de competências são contínuos, em turbilhão, desorganizados, misturando-se realidade com ficção, mobilizando-se afectos, intuições e símbolos, num contexto as mais das vezes fascinante, livre, criativo, estimulador do imaginário”.

opinião, dizendo em relação aos jovens: “se os ouvíssemos mais atentamente, perceberíamos que eles são portadores de uma nova visão da sociedade e, portanto, também de outra perspectiva de Escola”.

A Escola tem de facto de estar preparada para perceber os alunos que acolhe, para os perceber e entender as suas culturas, integrando-as, articulando os novos saberes com os conhecimentos clássicos, de modo a que se estabeleça uma ponte constante entre os jovens e a Escola. Caso contrário, correremos o risco de a Escola e os seus conhecimentos, de nada servirem, e nada significarem para quem os vai ‘consumir’. Sampaio (2001), na esteira de Perenoud, utiliza a seguinte analogia para caricaturar esta visão do processo de ensino-aprendizagem: “o saber está para os alunos como o dinheiro está para os empregados bancários; passa-lhes muito pelas mãos, mas no fim do dia enriqueceram?”.

É fundamental que a Escola entenda e ‘aproveite’²² as culturas juvenis actuais que se caracterizam como o demonstrou Pais (1998), por tendências hedonistas, orientadas para o lazer e para os tempos livres, e que na grande maioria dos casos se opõe àquelas que a Escola lhes oferece, onde se privilegiam os saberes tradicionais. É que os saberes que os jovens possuem actualmente são provenientes de múltiplos contextos, o que vai resultar frequentemente numa dificuldade de comunicação entre professores e alunos (Sampaio, 1996).

A este respeito Santos (1982) afirma convictamente:

tanto o aluno como o professor são realidades históricas, porque são a expressão viva o tempo em que agem: um procurando inserir-se num tempo cuja virtualidade é quase total; outro contrariando o tempo já para si desvirtual. E neste facto se esconde um momento que caracteriza o aspecto dramático, que muitas vezes toma o processo educativo, no desencontro de épocas representadas respectivamente pelo que ensina e pelo que aprende (p.485).

Perspectiva interessante, esta da visão do professor e do aluno relativamente a um mesmo tempo. É que, como nos diz o mesmo autor, o professor é representante de um mundo a que se adaptou, e o discípulo busca em si um mundo que pode nada ter de

²² Este ‘aproveitamento’ deve ser entendido no sentido de potenciar as características das culturas dos jovens, e de estabelecer as ligações entre estas e a Escola, de modo a que com isso se consigam captar os jovens para a Escola, em vez de os afastar ainda mais. Como lembra Sampaio (2001...), “os jovens actuais possuem um saber diferente, em muitos casos de grande alcance em termos de futuro”.

comum com o modelo apresentado pelo mestre. Isto evidencia claramente o desfasamento geracional entre professores e alunos, ou entre a Escola e os seus estudantes, entre o que o adolescente quer efectivamente e o que a Escola lhe propõe, ou pode de facto oferecer. A solução passa, muito provavelmente, por conseguir interpretar e perceber o que é hoje ser-se adolescente (conhecer o seu mundo, as suas diversas formas de comunicação, a música, o vestuário, os interesses, a linguagem).

Como já anteriormente tivemos oportunidade de constatar, a inovação é uma condição de sobrevivência nas sociedades actuais. Tentaremos no entanto, especificar um pouco melhor o significado deste conceito, bem como as suas implicações no seio da vida escolar.

Como esclarece Alonso (1998), da análise de muitas definições existentes sobre inovação (do latim *innovatio*, que significa introduzir algo) podemos extrair alguns aspectos quase sempre comuns, e que referem a inovação como uma mudança intencional e reflectida com uma clara intenção de melhoria. Esta vontade de alterar uma situação para outra que se considera, do ponto de vista educativo, qualitativamente melhor, define uma segunda característica dos processos de inovação, processos esses regulados e planificados com uma certa sistematicidade. No seguimento dos trabalhos de Escudero e González, Alonso (1998) refere-se então ao conceito de inovação educativa como uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados, planificados e sistemáticos, através dos quais se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, de modo a substituir o estado das práticas actuais por outro considerado mais desejável, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação.

O conceito de inovação educativa, anteriormente referido, aponta implicitamente para a questão da qualidade da educação, já que, em última instância, a razão de ser da inovação só pode ser a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas Escolas, no sentido de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos, embora não possa deixar de ser um sucesso diferenciado numa Escola marcada pela diversidade.

Temos no entanto que perceber que a questão da mudança na Escola suscita (como o fará também no campo social) posições muitas vezes antagónicas no que respeita aos seus elementos (agentes) intervenientes. Deste modo, somos confrontados com aqueles que assumem que a mudança é positiva e necessária, independentemente dos propósitos

e resultados pretendidos²³, ou aqueles que defendem que a mudança é incompatível com a estabilidade e só servirá para criar problemas a nível local.

É preciso pois ter em consideração que o conflito faz parte dos processos de inovação, e que é fundamental utilizar estratégias de negociação para o ultrapassar. As visões simplistas e redutoras em que o consenso é dado por suposto ou imposto não servem de modo algum para entender os processos de mudança, já que não há inovações assépticas, produzidas à margem de contextos históricos, sócio-económicos, políticos e ideológicos, o que por si só já acarreta tomadas de posição em favor ou desfavor dessas mesmas alterações (Alonso, 1998).

A questão da inovação, traz como será de esperar, as implicações correspondentes no que respeita aos currículos escolares, já que as alterações ao tipo de sociedade, de Escola e de cidadãos que queremos, nos obrigam a repensar o campo curricular. O currículo, através das práticas educativas que veicula, em contextos históricos e sociais determinados, desempenha um papel fundamental na reprodução ou na transformação social. Pelo que é crucial percebermos e analisarmos se a representação que o currículo faz da cultura/conhecimento é a mais adequada para a formação pessoal e social das gerações e dos alunos que estão em causa. É fundamental sabermos quais são os conteúdos actualmente valiosos e relevantes para serem ensinados hoje na Escola. De modo a não criarmos uma Escola que pouco ou nada diga a 'quem lá mora'.

Quando pensamos na questão da mudança educativa, temos de o fazer a vários níveis de análise e temos de nos centrar nos elementos chave desse processo de implantação da mudança. Se de facto pretendemos uma mudança profunda, e dada a complexidade das situações educativas, que advém da quantidade de factores que interagem para lhe dar origem, então não poderemos deixar de pensar naqueles que de facto são decisivos para essa mesma mudança. Um desses elementos fundamentais no processo de alteração da Escola, é sem dúvida o professor. A este respeito Hargreaves (1998) é muito claro:

temos vindo a ganhar consciência de que o professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da Escola. A reestruturação das Escolas, a composição dos currículos nacionais e provinciais, o desenvolvimento de avaliações aferidas nada disto tem qualquer valor se o professor não for tido em consideração. Os professores

²³ Chamamos a isto, não abertura à inovação, mas sim adesão a modas, muitas vezes inconsequentes. É importante não cair numa dinâmica 'da mudança pela mudança', sem qualquer sentido nem orientação.

não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no. Aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula é que dá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecido aos mais novos (p.IX).

Alonso (1987) reforça esta ideia afirmando que a possibilidade de concretização efectiva e duradoura de qualquer reforma educativa passa pela capacidade que o professor tem para a assimilar e a transformar em realidade, na relação que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem. É inequívoca a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores com a inovação e a mudança educativa nas Escolas.

De facto, muitas reformas ou pretensas alterações educativas falham, porque não se dá a devida atenção aos elementos do processo que vão desempenhar um papel fundamental na sua adopção e aplicação, entre os quais se encontram os professores. É que, como muito bem refere a mesma autora (1987, p.3), “as atitudes, enquanto disposições permanentes para actuar de uma forma determinada, não se adquirem por decreto-lei, mas mediante processos de formação em profundidade que levam a mudanças qualitativas na estrutura comportamental do professor”, o que implica um sistema bem estruturado e profundo de formação profissional, quer inicial quer contínua, que prepare de facto os professores nessa perspectiva, o que não nos parece tarefa fácil. Azevedo (2000, p.12) não reconhece nas actuais instituições de formação inicial, capacidades para tais ‘mutações institucionais’, já que, como refere, elas formam para a reprodução do actual modelo de educação escolar, para a conformidade e não será com esse espírito que se poderá reconstruir institucionalmente as Escolas. Nota-se de facto que o problema (talvez insolúvel) das relações entre a teoria e a prática, é um elemento constante ao nível da formação de professores, colocando entraves na mudança educativa desejável. Constata-se uma separação radical entre o discurso e as práticas de formação, predominantes na maioria das instituições formadoras e o discurso e as práticas educativas imperantes nas Escolas e na profissão. Esta ruptura, própria da racionalidade técnica, entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a acção, vai sem dúvida trazer implicações ao nível da actividade profissional dos professores (Alonso, 1998).

Confrontamo-nos de novo com a questão, de modelos de formação de professores desajustados da realidade onde estes profissionais irão operar. Esta questão passa evidentemente, por alterações ao nível da formação de professores, de modo a que estes se tornem capazes de intervir num contexto novo e actual, que passa sem qualquer hipótese de se ignorar, por uma Escola plural e multicultural, e para a qual os professores terão que ter a capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles,

construindo uma teoria adequada que oriente a sua tomada de decisões (Alonso, 1998). A formação de professores deve ser orientada de modo que eles sejam reflexivamente contemporâneos. Ser professor hoje é ser antes de mais uma pessoa, e uma pessoa consciente da sua contemporaneidade (Carvalho, 1999).

Os professores de hoje têm obrigatoriamente de aprender a ensinar para a incerteza (Moreira, 2001). De facto, as mudanças culturais e as mudanças educativas têm necessariamente de ser paralelas, sob pena de se produzir desfasamento entre a vida real e a vida escolar. E para o evitar sobretudo nas sociedades multiculturais, requer-se um tacto especial, uma atitude crítica, uma investigação permanente e um seguimento responsável das inovações introduzidas (Estébanez, 1991).

Como nos lembra Sampaio (2001) não se pode ensinar hoje do mesmo modo que aprendemos outrora.

2.4 Para uma 'Pedagogia pós-moderna'

A questão das mudanças no contexto educativo passa por um conjunto de factores, como já anteriormente vimos, de entre os quais sobressaem os professores e a sua formação, factores esses que se irão reflectir em novos modos de entendimento das realidades educativas e em novos modos de actuação. Este novo entendimento, só resultará de novas formas de ver e perceber a educação hoje, ou seja de novas pedagogias, ou talvez de uma 'pedagogia pós-moderna' que se coadune com os mesmos tempos. Tempos esses, que como afirma Sousa Santos (1997, 2001) são de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, fase esta com resultados ainda imprevisíveis. Como consequência, a universidade, diz o autor, e o mesmo diremos nós da Escola em geral, só sobreviverá se assumir plenamente 'esta condição epistemológica'.

Pourtois e Desmet (1999, p.39) referem que esta pedagogia pós-moderna deverá ter uma orientação simultaneamente racional e subjectiva onde verá "difundirem-se e articularem-se os conhecimentos, actuará sobre as opiniões, as atitudes e a personalidade, entrará no mundo dos valores em lugar de se confinar no domínio da utilidade". Por outras palavras, será uma pedagogia de valorização do sujeito. E reforçam ainda os autores afirmando que o modelo pedagógico pós-moderno deverá ser um sistema novo, que

tome em conta todas as dimensões do indivíduo, bem como os conflitos inerentes às questões culturais e à sua diversidade.

Fundamentalmente, o objectivo desta pedagogia é o de restituir ao sujeito o seu estatuto, ou seja, colocar a pessoa no centro do seu modo de desenvolvimento. Ora, a isto, chama Adalberto Dias de Carvalho (1992) 'a educação como projecto antropológico', onde o homem se situa em primeiro plano nas preocupações educativas e onde se impõe a denúncia da obsessão da rentabilização de sistemas e processos, onde a lógica destes substitui a do homem. Bento (1999) também o refere, quando menciona a necessidade de uma 'configuração antropológica da Pedagogia', dos seus problemas, modelos e técnicas.

A pedagogia pós-moderna tem pois, por ambição, apreender a complexidade das situações educativas, e numa tentativa de dar resposta a essa mesma complexidade, terá de conseguir retirar o melhor que cada modelo possui, e de o utilizar consoante as circunstâncias, que como bem sabemos são extremamente variáveis no contexto educativo. Numa previsão de Pourtois e Desmet (1999, p.42) a pedagogia só será pós-moderna "quando deixar de ver os seus professores identificarem-se com um modelo particular e, desde logo, quando for finalmente capaz de um diálogo fecundo entre as suas diversas orientações de pensamento".

Sousa Santos (1997) a propósito da universidade, conceito este extensível à Escola em geral, afirma que se esta se quiser pautar pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação e de ensino, dando prioridade à racionalidade moral-prática e à racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, que imperou, e ainda impera de um modo geral, nas instituições escolares.

É que, dada a complexidade e a diversidade, que caracterizam a Escola e a sociedade em geral, já não se concebe a existência de uma pedagogia ideal, adaptável a todos e em todas as circunstâncias. Bento (1999) afirma que não existem princípios com validade supratemporal, nem objectivos da educação com pretensão de eternidade, o que leva à necessidade de a pedagogia ser constantemente renovada e reformulada. Numa cultura favorecedora da mudança não se pode sonhar com um tipo de educação universal e permanente; não se pode pretender que os programas e os estilos de educação perdurem e se fixem (Estébanez, 1991).

Neste contexto, sem negar a variedade nem a justeza das correntes pedagógicas do passado (e por isso sem negar a história), a pedagogia pós-moderna terá necessariamente de se situar numa perspectiva integradora, de construção dinâmica e permanente, com os

olhos postos no futuro, mas servindo-se também do melhor que os modelos do passado lhe possam oferecer. Por outras palavras nenhum paradigma pode pretender ser promovido à categoria de modelo geral e universal, sendo fundamental assegurar um constante diálogo entre racionalidades.

A pedagogia deve, neste sentido, assumir a ousadia de pensar filosoficamente a educação, ou seja uma pedagogia que busque a essência do acto de educar, e que repense da forma mais ampla possível, o conceito de educar o homem (Bento, 1999). Esta perspectiva, remete-nos para as ligações inequívocas entre a pedagogia, a antropologia, a filosofia e mais especificamente a axiologia. Carvalho (1992) refere que o humanismo impõe o protagonismo axiológico da educação. E continua o mesmo autor: “para qualquer pedagogia, o ensino e a aprendizagem são válidos apenas quando têm estofos educativos, isto é, quando são organizados e direccionados em função de quadros axiológicos” (idem, p.49).

Patrício (1993, p.13) assume muito claramente esta ligação de raiz da pedagogia com a axiologia. Afirmo o autor que não há educação sem valores, já que, e pelas suas palavras, a educação “não é compreensível, nem realizável, fora do universo axiológico. A educação é, intrinsecamente uma relação com os valores”.

Bento (1999) corrobora esta opinião quando afirma:

não há nenhuma teoria pedagógica e também nenhuma prática educativa que não assente, explícita ou implicitamente, numa doutrina de valores. De que as diferenças pedagógicas são diferenças axiológicas e, por via destas, diferenças filosóficas. Por isso o apelo pós-moderno ao regresso da Antropologia e da Filosofia pela mão da Pedagogia é, sobretudo, um apelo para que penetremos na profundidade dos problemas da educação (p.24).

Uma pedagogia que tenha como centro a pessoa, terá necessariamente que estar enraizada numa antropologia bem como numa filosofia. E Patrício (1992, p.9) vai mais longe, numa tentativa de aproximação da pedagogia à antropologia, quando substitui a palavra pedagogia por antropagogia. Diz o autor a respeito da utilização do termo: “temos proposto, defendido e utilizado outro, que nos parece mais perfeitamente adequado à essência e finalidade da educação: ‘antropagogia’. Por antropagogia entendemos a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade”. Emerge daqui a questão da validade da mensagem humanista, que segundo Carvalho (1992, 1994) urge olhar sem desconfianças nem ressentimentos, já que, por

enviesados preconceitos anti-humanistas se retirou à educação a sua dimensão axiológica, e portanto se lhe retirou o sentido, facto pelo qual ainda hoje sofremos as consequências. De facto, o que está aqui em causa é o Homem, enquanto pessoa, e portanto, a educação deve estar subordinada ao primado do desenvolvimento das pessoas que moram nos alunos (Azevedo, 2000), mas como adverte Carvalho (1992) a uma noção revista e a uma concepção renovada de homem de acordo com os tempos actuais. Em suma, a educação não pode ser levada a cabo sem um critério de excelência que esteja fortemente assente num paradigma de humanidade (Barrio, 1998).

2.5 A Pessoa como cerne da Educação

É sobre a pessoa como princípio axial da educação, que tentaremos fazer de seguida algumas considerações. Como refere o Relatório da Unesco (Delors, 1996), a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa e ‘todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida’. Mais adiante diz-se que mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação, de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino, porque só quando se é reconhecido como pessoa se consegue ser aluno e eficiente aprendiz. A educação deve ser capaz de formar sujeitos construtores de biografias pessoais dignas (Azevedo, 2000).

A Escola desempenha um papel preponderante neste percurso do desenvolvimento global da pessoa. Rogers (1980) fala de ‘ser o que realmente se é’ como resultado do processo a que ele chama de ‘tornar-se pessoa’ e que dá o título a uma das suas obras²⁴. Por sua vez Gervilla (1991) estabelece diferenças entre os conceitos de pessoa, personalidade e personalização. Diz o autor:

a pessoa é a raiz e o fundamento da personalidade; esta é a sua expressão ou manifestação, ou a totalidade dos traços que caracterizam a individualidade da

²⁴ Este processo de ‘tornar-se pessoa’ é desenvolvido ao longo da sua obra (com o mesmo nome) fundamentalmente a nível das questões da psicoterapia, embora com todas as implicações que este processo tem para todas as esferas da vida pessoal, nomeadamente as educativas.

pessoa. Daí que não possa existir personalidade sem pessoa, que cada pessoa tenha a sua personalidade própria e que esta mude com o tempo (p.158).

O processo através do qual o ser humano se faz pessoa é o processo de personalização, para o qual a Escola contribui, e de onde saem personalidades diferentes. Deste modo, porque a pessoa é sempre inacabada, a educação é inconclusa; porque a personalização é um processo contínuo, a educação é um "que fazer", ou uma tarefa permanente.

Pessoa e educação, são definitivamente, inseparáveis. Hoje entendemos por educação personalizada aquela que centra toda a sua actividade no desenvolvimento harmonioso e global da personalidade.

A reflexão sobre algumas características da sociedade dos nossos dias, tais como o pluralismo e a diversidade cultural, os grandes avanços tecnológicos e científicos, a relatividade do saber, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação, o aumento do tempo livre, a nova estruturação da família, a mudança de valores, a integração na comunidade europeia, fazem com que a Escola tenha que diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver. Como resultado, a Escola obriga-se a ampliar as suas funções para campos antes não considerados, como forma de dar resposta a esta nova conjuntura, na qual vê entrecruzarem-se a influência da cultura social, as pressões da cultura escolar e as características da cultura privada tornando-se num espaço ecológico complexo de encruzilhada de culturas (Alonso, 1998).

Assim sendo, face a populações educativas cada vez mais diversificadas que frequentam actualmente as Escolas, é crucial que atitudes reflexivas e de pesquisa façam parte integrante do quotidiano dos professores. Cortesão (2000), no seguimento de trabalhos desenvolvidos anteriormente, avança com o conceito do 'professor daltónico cultural'. Este será o professor que (de forma semelhante ao que acontece com os daltónicos que não podem discernir as cores do arco-íris) não identifica a heterogeneidade de grupos socioculturais com que trabalha. Este professor também chamado de 'professor monocultural', é aquele que se caracteriza pela preocupação de uma busca de neutralidade no acto educativo, pela ideia de que se conseguirá proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos (que são vistos como iguais em diferentes aspectos) proporcionando-lhes o acesso ao Sistema Educativo e oferecendo um ensino idêntico a todos.

É, pois, fundamental e urgente que na formação dos professores se dê cada vez mais importância à questão da heterogeneidade. Uma formação que procure assim desencadear nos docentes uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação (Queirós et al., 2000). Uma formação que procure um professor multicultural, pois o Homem é um 'fazedor' de culturas e não de cultura, que na sua formação tenha uma forte componente axiológica já que a educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores.

Como refere Patrício (1993), não se pode dar nunca por preparado um professor se não lhe foi proporcionada e exigida uma formação em axiologia educacional. E continua, reforçando que os valores são intrínsecos à educação, pelo que esta não é equacionável nem resolúvel sem incluir os valores, o que implica que o estudo dos valores por parte dos educadores profissionais seja tarefa indispensável. Para que o professor esteja à altura de tão elevadas finalidades, quais sejam as da educação, não pode ser preparado apenas de modo a ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência. A Escola de uma sociedade dinâmica exige um professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar (Patrício, 1990).

As Escolas devem deixar de ser locais de passagem para estarem sobretudo atentas à pessoa de cada aluno, capazes de criar, com autonomia, respostas credíveis e eficientes à heterogeneidade social que caracteriza a sua população (Azevedo, 2000).

A Escola do futuro deve ser uma Escola da qual os alunos não possam dizer, como a sabedoria popular diz, 'passei por ela como cão por vinha vindimada'.

Como disse Santos (1987, p.70), "se os homens são diferentes uns dos outros, se as capacidades ou aptidões de cada um só raramente coincidem com as aptidões ou capacidades de qualquer outro, que sentido poderá ter a afirmação da universalidade da ciência pedagógica"? Numa outra passagem ele reforça, afirmando: "os homens são diferentes uns dos outros e não é possível considerar como eficientemente válida uma educação idêntica para todos. A Escola não é o lugar onde todos se tornam iguais, mas o lugar onde cada um mostra a possibilidade de ser diferente (...) A nossa Escola continua fechada ao mais importante que é, sem dúvida, a orientação do futuro dos seus alunos".

As funções da Escola estendem-se a uma acção educativa, que, respeitando as diferenças individuais, procure contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. A Escola deve respeitar a singularidade e especificidade

dos alunos, nos quais se deverá apoiar todo o trabalho pedagógico, por forma a garantir o seu pleno desenvolvimento (Valentim, 1997). E como se pode ler na Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987): 'É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares' (Artº. 2º., nº2) a todas as crianças dos diferentes grupos sócio-culturais.

No entanto, o sistema limita-se a oferecer a um público de alunos crescentemente heterogéneo uma igualdade de oportunidades de acesso, acompanhada de uma semelhança de tratamento dentro da Escola e de idênticas propostas de ensino/aprendizagem o que significa, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos (Cortesão, 2000).

Este facto deve-se a que paralelamente à evolução da sociedade também os sistemas educativos cresceram, mas não se desenvolveram o suficiente, oferecendo o mesmo a um muito maior número de beneficiários sociais, já que o aumento da heterogeneidade social dos seus utentes não se fez acompanhar da necessária flexibilização das suas soluções institucionais (currículos, metodologias, organização do tempo escolar, modelos de avaliação, modos de certificação, etc.).

O problema é que muitos destes alunos foram socializados noutros valores, de acordo com outras regras, tiveram outro tipo de vivências, têm outro tipo de conhecimento, possuem outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida. Obrigados a ir a uma Escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil; uma Escola que, fica muitas vezes 'indiferente à diferença'. Trata-se de uma Escola que não foi concebida para eles e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, por pressão de um sistema económico mais interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição (Cortesão, 2000).

Uma Escola onde os alunos entram diferentes, mas são tratados como iguais. Tal facto constitui-se para Sampaio (1996) como um equívoco do nosso tempo, e que,

diz respeito à ideia que dominou as últimas décadas de que somos todos iguais e que temos todos as mesmas oportunidades. Ora, não somos todos iguais e temos tido apenas iguais deveres e caminhos (...) O sistema permanece cego e não fornece meios capazes aos professores para manejarem e atenderem às diferenças. Portanto os alunos em situações iguais obtêm resultados desiguais. Esta é uma perspectiva geradora de insucesso (p.193).

Colomer (1991) a este respeito, é bem mais incisivo afirmando:

há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões, condições geo-políticas, etc., desiguais. Defendemos, por conseguinte, assim entendida, com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas (p.693).

Numa democracia, educar é cultivar a diversidade, a riqueza e a participação cidadã. A heteronomia é a única capaz do descobrimento do outro distinto, de todo o outro. Tanto indivíduos como sociedade devem sofrer um processo de maturação psicológico, no sentido de aceitar tanto os seus valores como as suas fragilidades (Nieva, 1997).

É imperativo corrigir o que pode ser, na opinião de Valentim (1997), uma lógica de igualdade viciada, porque, tal como na metáfora de Rousseau,

‘se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que derem dará nova vantagem ao gigante’.

Após termos efectuado uma análise ao modo como a sociedade influencia a Instituição Escola, propomo-nos fazer de seguida uma abordagem ao Corpo e às suas conexões a essa mesma sociedade.

Acerca do Corpo

3.1 O valor do Corpo através dos tempos

Numa tentativa de concretização de uma pedagogia pós-moderna, centrada na pessoa, e já anteriormente referida por nós, propomo-nos neste capítulo fazer um percurso do corpo ao longo de diferentes áreas do conhecimento que mais têm reflectido estas questões. Neste sentido faremos uma viagem por terrenos da sociologia, antropologia, psicologia, teologia e filosofia (e mais especificamente axiologia), tentando sempre antever o modo como o corpo por elas é percebido, para por fim chegarmos à pedagogia. Por todas estas áreas perpassa o mesmo sentimento relativamente ao corpo, qual seja, o da sua reflexão: o da corporalidade. Compreender o fenómeno da corporalidade, constitui uma parte decisiva da interpretação da subjectividade (Haeffner, 1986), e do modo como o sujeito se relaciona com o meio envolvente. A corporalidade indica toda a subjectividade humana, a sua condição corpórea enquanto constitutiva da sua identidade pessoal. “Corporalidade é uma noção mais ampla do que corpo, a corporalidade é inerente à totalidade da pessoa e interfere na sua interioridade e na sua relação com os outros e o mundo” (Rocchetta, 1993, p.116).

Ora se a formação do corpo e a sua reflexão são problemas humanos, e por isso problemas culturais, são por conseguinte problemas pedagógicos, pois a dimensão pedagógica do homem faz parte de uma dimensão cultural, já que como refere Garcia (1998, p. 95) “cada vez mais a Pedagogia é entendida numa perspectiva do Homem no seu global e na plenitude da sua humanidade. Deste modo o entendimento do corpo e as diferentes concepções ao longo dos tempos também nos retratam a história deste Homem global, e por sua vez a sociedade onde ele está inserido”.

O teólogo Rocchetta (1993) é de opinião que o corpo é um índice da auto-consciência que uma cultura tem de si própria e do modo como se constrói, mas simultaneamente, também reflecte a auto-consciência que um grupo social tem de si. Parafraçando o slogan ele diz: ‘diz-me como estimas o teu corpo, dir-te-ei quem és’. Do modo como a sociedade valoriza o corpo, se infere a percepção que tem de si e o valor que atribui à

pessoa humana, pois existe uma profunda interação entre 'corpo pessoal' e 'corpo social'. Corpo e cultura caminham neste sentido de mãos dadas.

Esta profunda interação é traduzida por Brasão (1999, p.19) do seguinte modo: "reflectir sobre o corpo é reflectir sobre o que é deixado ao corpo ser, que regras e formas sociais o sujeitam, que espaços e tempos próprios o identificam nas suas manifestações quotidianas". A dinâmica entre sujeito, sociedade e corpo só pode assim ser percebida de forma inteiramente dependente. Podemos concluir que o corpo humano transporta em si a sociedade em que se formou e em que vive, enfim, onde existe.

O tratamento social e cultural do qual o corpo é objecto, os valores que o distinguem falam-nos da pessoa e das variações que a definição de pessoa conhecem. Quer isto dizer que podemos ver nos valores que o corpo encarna a expressão de uma dada realidade cultural, ou seja podemos dizer que o corpo corporiza uma cultura, e por isso, qualquer reflexão sobre as representações sociais-históricas do corpo, constitui um contributo para conhecer melhor a forma como as sociedades se organizam e se representam a si próprias.

Porque está no centro da acção individual e colectiva, no centro do simbolismo social, o corpo é então um analisador válido para apreciarmos o presente. Como propõe Viegas (1996), podemos olhar para o corpo como espelho do tempo. As representações do corpo e dos saberes que o atingem, são tributárias de um estado social, de uma visão de mundo, e dentro desta, de uma definição de pessoa (Le Breton, 1992). Como nos diz Garcia (1998), a resposta à questão 'o que é o corpo' talvez seja a mesma que da questão 'o que é o homem'. Será sempre uma resposta incompleta, dado que quando surge a resposta, já o homem/corpo está 'diferente'. É por isso mesmo, uma questão intemporal. Crespo corrobora (1990, p. 571): a história do corpo é sempre uma história incompleta, sempre por fazer "sendo importante nunca esquecer que a história do corpo encontra a sua principal justificação nos problemas que se colocam aos homens num determinado mundo e num determinado momento". Assim, e como refere o mesmo autor, a história do corpo é por isso fruto de múltiplos factores que, em qualquer época, estabelecem complexos de relações: aspectos políticos e institucionais; problemas de atitudes e valores; factores ligados à economia; questões científicas, especialmente no domínio da educação e da medicina.

Iniciaremos então este nosso percurso tentando situar o corpo como ponto de interesse das temáticas filosóficas talvez porque pensamos ser esta uma das áreas do conhecimento

onde as questões da corporalidade estiveram sempre presentes desde o início do pensamento filosófico.

Como nos afirma Vaz (1993),

se percorrermos a história das concepções do homem, veremos que um dos fios contínuos que a orientam é o problema do corpo, que surge como primeiro enigma para o homem que se volta para a compreensão de si mesmo. Esse fio interpretativo pode ser acompanhado desde as culturas mais primitivas, passando pelas representações religiosas mais evoluídas, para finalmente atingir o pensamento filosófico e científico no momento em que ele faz a sua aparição nos albores da Grécia Clássica (p.180).

Conseguimos, pois, observar que o corpo foi e continua a ser um dos temas de tratamento privilegiado pela filosofia. Encontramos nela diferentes abordagens e tematizações acerca das questões da corporalidade. Borges (1992, p.8) confirma-o dizendo que “a história toda da filosofia poderia ser lida como uma série de variações reflexivas à volta da relação da alma e do corpo, que é um dos problemas filosóficos mais difíceis, e talvez até insolúvel”.

Esse problema atravessa toda a história das culturas, das civilizações, das religiões, das filosofias, e passou a ser um tema dominante na filosofia e nas ciências humanas contemporâneas. É o problema do homem que é presente ao mundo pelo, através, com o seu corpo, ou mesmo. apesar do corpo (o problema começa logo pela sua formulação). Não se trata do corpo enquanto entidade físico-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e expressiva do ser do homem. Enquanto tal o corpo é designado na terminologia filosófica contemporânea como corpo próprio.

Por conseguinte, o problema do corpo próprio, ou em termos filosóficos, o problema da corporalidade constitui-se como ponto de partida para a Antropologia Filosófica já que a autocompreensão do homem encontra o seu cerne na compreensão da sua condição corporal (Vaz, 1993).

Na opinião do autor a história do problema do corpo é dominada pelo esquema ideal da oposição alma-corpo que podemos identificar em quatro grandes versões:

1. Versão religiosa (dualismo órfico-pitagórico);
2. Versão filosófica (dualismo platónico / dualismo cartesiano);

3. Versão bíblico-cristã (desontologização da oposição alma-corpo e sua transposição numa perspectiva moral) e
4. Versão científica moderna (dualidade alma-corpo explicada segundo esquemas reducionistas).

Pensemos, então, no estatuto do corpo ao longo das diferentes concepções filosóficas, psicológicas, sócio-antropológicas, e observar nelas (ou não) alguns destes dualismos referidos anteriormente por Vaz (1993), para, enfim, chegarmos às concepções pedagógicas e às questões do corpo na Educação Física

Jana (1995), ao traçar uma perspectiva histórica relativamente aos modos de entendimento sobre o corpo, alguns dos quais irão constituir teoria durante muito tempo, e conseqüentemente influenciar todos os domínios que lhe são afins, começa por analisar as sociedades tradicionais, afirmando que o corpo não é entendido nestas sociedades como uma realidade isolada. Refere então o autor: “o pensar primitivo e, na sua sequência, o pensar tradicional ou popular até ao presente, isto é, aquele que não se rege pela gramática do *logos* grego e cartesiano, não dissociam o corpo da pessoa, nem a pessoa da comunidade, nem do cosmos no seu conjunto” (Jana, 1995, p.28).

Mas vai ser no interior do pensamento tradicional e em conflito com ele, que se irá desenvolver um novo modo de pensar, e por conseguinte, um novo modo de a realidade ser e de o homem se comportar nela. É o início do que podemos considerar como o pensamento ocidental ou o racionalismo grego e cartesiano (Jana, 1995), iniciado nos pré-socráticos onde surge a distinção “entre *soma*, o corpo que se vê e que se move, e *psyche*, algo invisível que faz mover o corpo, que sente e pensa” (Jana, 1995, p.32), embora não se deva confundir *soma* com matéria e *psyche* com espírito, no sentido em que estes termos irão ser usados mais tarde. Como suporta Entralgo (1996), ideias de carácter antropológico existiram desde os pensadores pré-socráticos, no entanto só com Platão é que passou a existir uma antropologia filosófica formalmente constituída.

Platão vai então significar um passo importante na tematização do corpo na racionalidade clássica ocidental, dando forma a uma reflexão filosófica que lhe vem de trás e que acentua uma visão negativa da corporalidade, já que uma certa desvalorização metafísica do corpo representa um dado comum no pensamento helenístico-grego. Rocchetta (1993, p. 59) confirma-o: “os órficos descrevem o corpo como o sepulcro da alma. Píndaro chega ao ponto de divinizar a alma e negar todo o valor do corpo”.

A contribuição decisiva de Platão parece ser (a partir desta velha tradição órfica e pitagórica) a clara oposição entre alma e corpo assumindo uma atitude negativa face a este. A antropologia platónica é nitidamente dualista, com a alma a assumir um papel hegemónico relativamente ao corpo. Há em Platão uma necessidade clara de separação entre o corpo e a alma, e esta hostilidade para com o corpo, esta negação do corpo, aliás de tudo o que pertence ao mundo sensível, instituiu-se na cultura ocidental como uma “nova matriz de compreensão do mundo e do homem, logo do modo de ser deste, agora essencialmente remetido à sua dimensão intelectual. Trata-se de um modo de pensar em oposição à estima que os gregos tinham pelo corpo” (Jana, 1995, p.38). Embora, na opinião de Rocchetta (1993) não seja fácil caracterizar a antropologia do mundo grego, pois esta apresenta-se notavelmente diversificada e complexa já que a Grécia tinha, por outro lado, um interesse próprio pelo corpo, através das artes que exaltavam a sua beleza e harmonia e também da medicina que estava bastante desenvolvida. No entanto, a influência do helenismo grego sobre o mundo cristão, não derivou fundamentalmente da sua civilização, mas sim da sua filosofia, traduzida numa autonomia e numa superioridade do intelecto sobre o corpo, e da qual resultava a divisão da sociedade em filósofos e escravos. Na continuidade desta filosofia, o corpo era visto apenas o “depositário” da alma e no fundo o seu sepulcro, o seu cárcere, sendo por isso necessário morrer para o homem se libertar do corpo e para a alma atingir a elevação que lhe era devida. É o que Platão nos transmite no *Fédon*²⁵ através da boca de Sócrates, pouco tempo antes de este morrer:

é nisto então, primeiramente, que se manifesta o filósofo: em separar, o mais possível e em grau superior aos outros homens, a alma do comércio do corpo (ed. 1975, p.15).

A condição corpórea representa assim uma condição transitória negativa na qual a alma, elemento divino, se vê obrigada a permanecer à espera da morte para ser libertada. Se atentarmos um pouco mais aos diálogos de Sócrates com os seus discípulos, podemos ver através de alguns excertos, que de seguida transcreveremos, qual a posição (clara e inequívoca) do filósofo a respeito do corpo e da alma.

²⁵ O *Fédon* foi talvez o mais popular dos diálogos de Platão, e foi aquele onde se trataram com mais acuidade as questões da imortalidade da alma, e consequentemente da dualidade corpo/alma.

É Sócrates quem o afirma, através obviamente dos escritos de Platão, seu discípulo mais fiel:

e quanto à aquisição do conhecimento? É ou não o corpo um obstáculo a isso, quando se toma como auxiliar da investigação? (...) Na verdade, se, entre os sentidos corporais, estes não são exactos nem seguros, muito menos os outros, que são incontestavelmente mais imperfeitos. (...) Quando é então, tornou Sócrates, que a alma alcança a verdade? É, com efeito, evidente que ela é enganada pelo corpo, todas as vezes que tenta com o seu auxílio investigar alguma coisa²⁶ (ed. 1975, p.16).

E numa outra passagem:

Mas que significa purificar a alma, senão o que já, outrora²⁷, se dizia: separá-la o mais possível do corpo e acostamá-la a recolher-se de todas as suas partes e a unir-se a si mesma, vivendo, na medida das suas forças, tanto no presente como no futuro, isolada e por si, livre do corpo como duma prisão? (ed. 1975, p.19).

Continua o pensador dizendo:

Ora só os filósofos verdadeiros, afirmamos nós, aspiram, de contínuo e mais que ninguém, a libertá-la; e precisamente isto é a sua tarefa: libertar e separar a alma do corpo. (...) É, portanto, inegável que os filósofos verdadeiros (...) exercitam-se realmente em morrer; e a ideia da morte não lhes causa, ao contrário dos outros homens, o mínimo receio. Pondera o seguinte: se eles desprezam o corpo sob todos os aspectos, desejosos de que a alma exista em si e por si, não seria uma contradição, quando isto estivesse prestes a realizar-se, temerem e indignarem-se e não partirem alegres para o lugar, onde esperam conseguir os bens que, através da vida, desejaram – a sabedoria e a libertação da companhia do corpo, que para eles foi objecto de desprezo?” (ed. 1975, p.20).

Segundo Rocchetta (1993, p. 62) a influência do pensamento platónico vai de futuro ser traduzida em três orientações fundamentais:

²⁶ Em parte, na *Alegoria da Caverna*, também conseguimos perceber algo desta capacidade dos ‘sentidos enganarem a alma’ (Platão, ed. de 1990).

²⁷ Esta alusão a outrora, refere-se ao Orfismo, cujas concepções visavam separar o mais possível, mesmo durante a vida terrena, a alma do corpo.

- . supervalorização da alma à custa do corpo (instrumentalidade por parte deste);
- . consideração pessimista do corpo (lugar onde aparece e se expressa o pecado) e
- . infravalorização do corpo e dos sentidos (ambos são um obstáculo para a perfeição da alma).

Poder-se-há questionar a decisiva importância do pensamento platónico na concepção ocidental de corpo e de existência humana, e das repercussões que isso teve durante tanto tempo²⁸ (e quiçá tem ainda nos dias de hoje), tendo a cultura ocidental uma forte raiz cristã, cujo pensamento se traduz pelos textos bíblicos, e nos quais esta dualidade e oposição entre o corpo e a alma parece não existir. Esta questão parece poder ser explicada pelo longo e profundo saber da Academia, que se manteve cerca de um milénio, e através do qual o pensamento platónico fez sentir a sua influência. Jana (1995) confirma-o referindo:

o Cristianismo, oriundo de uma cultura semita, hebraica, necessitado de conquistar o Império romano por dentro, viu-se obrigado a dar razão intelectual da sua fé, para o que adoptou tanto a configuração teórica e o modelo sistemático do saber como as categorias do pensamento greco-romano. Teve, para isso, de aculturar-se. E fê-lo através de Platão.(...) Alguns dos conceitos-chave do pensamento platónico são estranhos à mensagem bíblica, mas são assimilados pelo pensamento cristão. Entre eles a dualidade corpo-alma com a sobrevalorização desta e a negação do corpo, agora identificado com o princípio do mal (p.39).

De facto, o ocidente não duvidará ao seguir o caminho traçado por Platão, cuja antropologia profundamente hostil para com os valores do corpo, se sobrepôs à tradição bíblica (fonte do pensamento ocidental) que ao longo da sua história sempre foi fiel a uma visão unitária do homem, não contemplando a divisão entre a alma e o corpo.

É opinião de Entralgo (1996) que desde a sua formulação por Platão, a antropologia dualista conheceu duas decisivas inovações, cujo conhecimento é importante e necessário no sentido de entender o pensamento antropológico actual. São eles o hilemorfismo e o cartesianismo.

²⁸ Se atendermos ao facto de que estamos a falar de cerca de cinco séculos antes do início do nosso calendário.

Trataremos em primeiro lugar do hilemorfismo cujos protagonistas hilemorfistas foram Aristóteles e S. Tomás de Aquino. O dualismo antropológico de Aristóteles é o resultado de aplicar à realidade do homem a ideia aristotélica de substância. Um corpo material bem configurado é para Aristóteles o resultado de unir entre si uma determinada ‘forma substancial’ e a ‘material’, daí que a realidade do homem, resulte da informação da matéria pela específica forma substancial da condição humana. O nome hilemorfismo provém de *hyle*, que significa matéria, e *morphé*, que significa forma, e daí a doutrina aristotélica ser tecnicamente chamada deste modo (Entralgo, 1996).

Aristóteles na sua obra *Política* afirma que é necessário, em primeiro lugar, que a educação do corpo preceda a da mente, e em segundo lugar que a formação do apetite preceda a da inteligência, devendo no entanto a formação do apetite orientar-se pelo intelecto, e a do corpo, pela alma, o que expressa esse dualismo antropológico e o carácter de superioridade da alma relativamente ao corpo.

Como comenta Castanheira (1997, p.92), “nem mesmo Aristóteles, com a preocupação de superar os dualismos deixados pelo mestre e chamando a atenção para o facto da unidade alma-corpo, foge à ideia da imortalidade da parte superior da alma (...) Este modo de pensar, subjacente à ética aristotélica, não parece muito diferente da ideia platónica de que ‘o corpo é prisão da alma’”, e deixará nas filosofias posteriores um legado dualista e a inferioridade do corpo face ao.

Séculos e séculos mais tarde, S. Tomás de Aquino adoptará a filosofia aristotélica e a sua ideia de ‘forma substancial’ e como tal entenderá a realidade da alma humana, uma *forma corporis*, ‘única forma do corpo’. Por outro lado a alma é concebida como espírito, como realidade inteiramente imaterial. “Enquanto ‘forma do corpo’, a alma realiza o seu peculiar modo de ser espírito incorporando-se no corpo, animando-o e comunicando-lhe o seu ser; as funções do corpo são a auto-realização da alma. Alma e corpo, em qualquer caso, são substâncias incompletas; somente através da sua união – por isso é tecnicamente chamada substancial – constituem uma substância completa” (Entralgo, 1996, p.67).

Para Rocchetta (1993), S. Tomás consegue integrar de modo extraordinário as categorias do pensamento de Aristóteles com uma visão antropológica que afirma a absoluta unidade do corpo/alma, na linha do pensamento bíblico/cristão, se bem que com categorias diferentes. A antropologia tomista pode resumir-se segundo três directrizes fundamentais:

. a unidade radical do homem, que consiste no facto do no homem existir um único princípio da realidade, o eu espiritual, que só pode subsistir historicamente no corpo, como sua forma substancial. O homem integral é um espírito encarnado num corpo, sendo por isso a unidade da pessoa humana constituída pela existência simultânea e concomitante do único ser corpóreo 'informado' pela alma. A alma não preexiste ao corpo; recebe a sua existência histórica concreta enquanto corpo, e enquanto o realiza e vive. O corpo é a condição de existência da alma e a sua visibilidade. O conhecimento humano só é possível através da percepção sensível; a actuação do eu espiritual está pois ligada de modo inseparável ao corpo;

. o valor positivo do corpo, o que significa que o corpo na concepção tomista não é desprezado em absoluto e não é por si só um obstáculo para a perfeição da alma. Pelo contrário, pode servir-lhe de grande ajuda, já que é através do corpo que o homem é capaz de conhecer a verdade e amar o bem. O mal não está no corpo, mas sim na opção pessoal que cada eu faça na sua realidade total e

. o significado sócio-histórico do corpo, já que o corpo está na origem da dimensão intersubjectiva da pessoa humana, a qual é capaz de entrar em comunicação com os demais, e de acolher a sua comunicação graças à sua corporalidade à linguagem corporal.

O hilemorfismo de S. Tomás de Aquino perdurou como doutrina antropológica indiscutível e foi seguido pela maioria dos pensadores cristãos.

Durante a Idade Média o tratamento do corpo aparece marcado por concepções opostas. Segundo Rocchetta (1993) entre o século X aos séculos XII-XIII, aparece em geral uma postura caracterizada por uma atitude de respeito no tocante ao corpo, onde se assiste a uma visão do mundo equilibrada, humana, onde se atribui ao corpo o seu justo lugar. Na arte românica o corpo exerce uma grande fascinação, sendo representado nu, com a sua beleza e a sua força, é cantado na poesia amorosa, é celebrado nas festividades religiosas, acompanhadas de danças e banquetes. Como refere o mesmo autor será

difícil encontrar uma época na história do ocidente tão espiritual, tão atenta às dimensões interiores e éticas do corpo, e simultaneamente tão profundamente impregnada de corporalidade, sensualidade e garra de viver. A celebração do natural assume um carácter de celebração total. Não só o corpo do homem exerce uma grande fascinação, como também o corpo em todas as coisas (p.66).

Mais tarde, surgem alguns movimentos penitenciais de culpabilização do corpo que recusam toda a forma de exaltação do corpo. Estes movimentos penitenciais, difundiram-se em muito pouco tempo entre todas as classes da cultura ocidental, enchendo-a de um intenso sentimento de pecado e de uma intensa necessidade de purificação. Estes fenómenos foram induzindo uma culpabilização cada vez mais acentuada do corpo e de tudo o que lhe diga respeito, sendo a parte corporal, a pecadora e como tal digna de castigo, e a espiritual, redimida, para onde se deveria dirigir toda a atenção na perspectiva da sua salvação (Rocchetta, 1993).

Descartes (1590-1650) marca uma etapa particularmente importante na história do corpo. Irá aparecer como um dos protagonistas de uma radical mudança de paradigma que irá dar origem e dominar a modernidade. A concepção da instrumentalidade do corpo transforma-se com ele num verdadeiro dualismo da pessoa humana, como jamais se havia verificado anteriormente. Trata-se de um dualismo radical: o homem é essencialmente *res cogitans* (coisa pensante), embora sujeito a uma união com o corpo, *res extensa* (coisa extensa), sendo a comunicação entre ambas estabelecida pela glândula pineal. Descartes segue a linha platónica de reduzir o homem à alma. Porém admite que existe comunicação entre a alma e o corpo, o que não acontece no pensamento platónico que separa estas duas entidades. No entanto, embora admitindo essa união, o pensamento de Descartes é nitidamente mais dualista que os hilemorfistas Aristóteles e S. Tomás de Aquino. Para S. Tomás de Aquino, quer a alma quer o corpo são substâncias incompletas e somente da sua união resulta a substância 'homem', o que já não acontece em Descartes que as considera substâncias completas (e portanto passíveis de serem separadas e vistas em oposição) embora unidas entre si (Entralgo, 1996).

Para Descartes a verdade não depende do corpo (que é 'enganador'). Quer dizer que o corpo pode e deve ser explicado exclusivamente como uma máquina que obedece a algo superior, a alma. É a invenção do 'corpo moderno'. Fundamentado então em Descartes, e com base na obra de Vesálio, instaura-se o paradigma anátomo-fisiológico que terá repercussões no sistema geral do saber. A *Fábrica do Corpo Humano*²⁹, obra do anatomista Vesálio, será o primeiro tratado moderno de anatomia e dividirá para sempre a história da anatomia em dois períodos: antes e depois de Vesálio, participando deste processo de invenção do corpo no pensamento moderno do Ocidente. O corpo passa a constituir-se

²⁹ Em 1543, Vesálio publica *De Corporis Humani Fabrica* (*A Fábrica do Corpo Humano*) que se constituirá como o primeiro tratado moderno de anatomia, o que irá revolucionar a história da anatomia.

como um foco de interesse e de curiosidade científica, e não é outra coisa senão o corpo, que deve ser conhecido em si mesmo, o corpo objecto. Isto reflecte-se numa tentativa de o conhecer o mais exaustivamente quanto possível. Será a medicina a partir de agora que se irá ocupar deste corpo mecânico e tentar dividi-lo, dissecá-lo, analisá-lo ao mais ínfimo pormenor, mas sempre numa perspectiva isolada e mecanicista (Jana, 1995).

No racionalismo cartesiano, tal como no pensamento platónico o corpo também é visto separadamente da alma (estando esta identificada com o pensamento), sendo considerado apenas como uma máquina que obedece às instruções da alma. Este dualismo Cartesiano corpo / alma (coisa extensa / coisa pensante) e a frase 'penso, logo existo', 'sinal de marca' do pensamento de Descartes, retratam bem a subjugação do corpo e o domínio da racionalização. Rocchetta (1993) considera que esta concepção teve grandes repercussões na cultura ocidental e na própria consideração cristã do corpo. A antropologia cartesiana é a antropologia do eu espiritual solitário, auto-suficiente em si mesmo.

O moderno paradigma do homem, irá influenciar fortemente todas os terrenos sociais que de algum modo possam dele sofrer implicações.

Como afirma Vaz (1993) ficam delineados os traços fundamentais da concepção racionalista do homem:

- . a subjectividade do espírito como *res cogitans* e consciência de si e
- . a exterioridade (concebida mecanicamente) do corpo com relação ao espírito.

Esta concepção racionalista separa e opõe nitidamente o corpo e alma.

Uma outra abordagem surge com a fenomenologia de Merleau-Ponty onde o homem não só tem corpo como é o próprio corpo. É o "corpo próprio", experiência da vivência do corpo do próprio homem. Este conceito de corpo próprio irá servir de base ao pensamento de outros autores, como veremos mais à frente. Com Merleau-Ponty o corpo passa a ocupar um lugar fundamental face à consciência, nomeadamente através da percepção. "A partir de agora, a filosofia da consciência ou do sujeito já não pode ignorar o estudo dos fenómenos da percepção" (Jana, 1995, p.60).

Como refere Cunha e Silva (1999), Merleau-Ponty, ao propor um 'corpo-sujeito', ultrapassa a ferida cartesiana e cria o território para a emergência de uma subjectividade na acção, que por isso se torna intersubjectividade. Merleau-Ponty leva-nos para lá de um entendimento estreitamente cartesiano do corpo como objecto A percepção de Merleau-Ponty já é uma construção subjectiva, é uma significação, logo um processo activo, e não

uma mera atitude contemplativa, e daí que o nosso corpo seja a nossa maneira de estar no mundo, de experimentar e de pertencer ao mundo. Merleau-Ponty define a subjectividade como “um fenómeno social e intersubjectivo, um engajamento sensível com o mundo e uma abertura ao mundo, assumindo uma forma incorporada e cultural” (Vale de Almeida, 1996, p.11).

Alguns autores (Castanheira, 1997; Fontoura, 1996; Oliveira, 1993 e Santos, 1998) que se debruçaram sobre as obras de Merleau-Ponty, encontraram no autor uma reflexão sistemática em torno da questão central da intersubjectividade. E como a intersubjectividade está intimamente ligada à questão da corporeidade, confrontaram-se com uma nova noção do corpo, enquanto corpo próprio ou subjectividade encarnada.

De facto, o desafio de Merleau-Ponty parece ser contra a visão mecanicista de Descartes, que resultou num extenso rol de consequências advindas da cisão entre ‘coisa pensante’ e ‘coisa extensa’, entre consciência e natureza. Para Merleau-Ponty, o corpo é um agente e é a base da subjectividade humana. O tema-chave de algumas das suas obras mais importantes é a percepção³⁰, a qual é vista como uma experiência incorporada.

Segundo Vale de Almeida (1996, p.12) o paradigma da incorporação levará à destruição das dualidades mente/corpo e sujeito/objecto, já que para Merleau-Ponty o homem e o mundo, o espírito e o corpo, o sensível e o inteligível, o sujeito e o objecto, o pensamento e a linguagem não são absolutamente antagónicos entre si (Santos, 1998). O fenomenólogo recusa o dualismo das diversas teorias científicas e/ou filosóficas, que vêem o homem como um composto de corpo e de espírito, onde o corpo é considerado como um objecto, ao passo que o espírito se considera a fonte de todo o conhecimento.

Para ele, o problema do corpo ou da percepção é, no fundo, a questão da existência humana no mundo. Por isso, e nas palavras de Castanheira (1997, p.9) “a fenomenologia de Merleau-Ponty é uma ontologia, questionamento radical sobre o ser-no-mundo e o ser do mundo”. No homem, corpo e alma articulam-se numa estrutura expressiva e complexa, na qual o primado da percepção desenrola um papel fundamental. Elaborar uma teoria do corpo é, assim, elaborar uma teoria da percepção; a percepção põe em relação um corpo (sujeito) e um mundo (Merleau-Ponty, 1996).

A estrutura perceptiva assume um papel nuclear na fenomenologia de Merleau-Ponty e a sua importância fez-se sentir, de algum modo, ao longo das várias sistemas filosóficos.

³⁰ Em a *Fenomenologia da Percepção* como em *O Visível e o Invisível*, a percepção é o tema à volta do qual gira toda a obra.

Segundo o fenomenólogo, o acto perceptivo ajuda-nos a submergir no real em que já estamos, e a arrancar com rigor a realidade autêntica (Santos, 1998).

Mas o que é a fenomenologia? É assim que Merleau-Ponty (1996) a define:

a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir da sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar esse contacto ingénuo com o mundo, para lhe dar enfim um estatuto filosófico (p.1).

É também a partir desta ideia de que 'o mundo está já ali', que ele vai centrar toda a sua oposição ante a ciência e a filosofia, a qual retomaremos mais tarde.

"A primeira tarefa da filosofia de Merleau-Ponty é redutora e purificadora do 'olhar', que o saber ocidental depurou. Para ele é necessário fazer aparecer o mundo, tal como ele é, antes de qualquer regresso sobre nós mesmos" (Santos, 1998, p.42); é pois uma filosofia existencial. O próprio autor o afirma: "a fenomenologia, enquanto revelação do mundo, repousa sobre si mesma, ou, ainda, funda-se a si mesma (...) A fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão" (Merleau-Ponty, 1996, p.20). Passa a ser na percepção que radica a fonte originária de todo o conhecimento.

Merleau-Ponty reclama-se herdeiro da tradição fenomenológica de Husserl, a qual assume com nítida originalidade. Pelas palavras de Santos (1998),

é o feliz encontro com a fenomenologia que vai possibilitar, a Merleau-Ponty, um novo método e conferir maior visão à sua investigação. Só a fenomenologia é capaz de unir o extremo subjectivismo ao extremo objectivismo. Só ela é capaz de dar conta da nova racionalidade, da nova acção do mundo que insinuava já uma compreensão da forma (p.49).

Como o mundo é um 'já aí', antes de qualquer reflexão que se possa exercer sobre ele, a fenomenologia tenta fazer uma descrição directa da nossa experiência tal como ela é,

onde cada sujeito é o autor da sua visão do mundo, e é aí que se encontra na base de todo o saber.

Como anteriormente referimos, Merleau-Ponty, na sua fenomenologia, vai encetar um processo de recusa do olhar da ciência e da filosofia tradicional. O pensamento da ciência, ao qual ele chama de “pensamento de sobrevoo, pensamento do objecto em geral” (Merleau-Ponty, 1997, p.15), não consegue dar resposta às questões do mundo percebido, “pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (Merleau-Ponty, 1996, p.3). Para o autor, tudo aquilo que sabemos do mundo, mesmo por ciência, sabemos-lo a partir de uma visão própria ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada, já que, vivemos esse mundo por dentro, estamos nele englobados. “O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (Merleau-Ponty, 1996, p.5), ou por outras palavras, o real precede a análise.

Oliveira (1993) considera que para o fenomenólogo é claramente o ‘*désaveu de la science*’, uma vez que as perspectivas científicas são redutoras e, como tal, não abordam, quer o homem, quer o mundo, na sua complexidade.

A ciência, na sua preocupação de se apresentar como absolutamente certa, estabelece os seus modelos de modo a reduzir o mundo ou o corpo próprio ao objectivável; como tal, ela opera uma redução que se exerce ao nível do vivido, com a tentativa de manter aquilo que pode ser quantificado. Por tudo isso, a ciência é uma determinação ou uma explicação do mundo vivido, e não a explicitação do mesmo, pois enquanto ela se destaca do que quer explicar, nós não nos podemos destacar dele. A filosofia racionalista, dominada por uma tentativa de objectividade absoluta, ignorou a experiência perceptiva, o que a impediu de ver a realidade do sujeito existente, e a relação entre o homem e o mundo (Oliveira, 1993; Santos, 1998).

No seu estatuto de objecto, o corpo difere dos demais porquanto é um objecto que não me deixa, e enquanto objecto desse mundo o meu corpo é o meu ponto de vista sobre ele (Merleau-Ponty, 1996).

Ao contrário então da ciência, cujas explicações para Merleau-Ponty são sempre redutoras e parciais, a fenomenologia propõe uma nova compreensão do mundo. Assim, compreender em sentido fenomenológico é apreender a intenção total. É com este objectivo que Merleau-Ponty pretende recuperar a percepção real, que tinha sido esquecida, e com ele a lógica vivida que inaugura o nosso conhecimento e facilita o acesso ao mundo” (Castanheira, 1997; Santos, 1998).

Com o desenvolvimento do primado da percepção, o corpo assume um lugar fundamental no conhecimento, logo do mundo que me é dado perceber. O corpo dá-me o mundo que ele mesmo possibilita. O meu corpo abre-se ao mundo, através da percepção que é simultaneamente corporal e cultural (Jana, 1995). É este corpo que estabelece a nossa relação com o mundo, que é o *corpo próprio*, conceito fundamental na filosofia de Merleau-Ponty.

O corpo próprio, no dizer de Oliveira (1993), é o corpo fenomenal. Ele está para além do corpo fisiológico, que é do domínio do 'em si'. O corpo fenomenal é uma mistura do 'em si' e do 'para si'. Será a consideração do corpo próprio ou fenomenal que permitirá a Merleau-Ponty ultrapassar a dicotomia clássica do sujeito e do objecto.

Este corpo fenomenal, ou corpo vivido, que se encontra-se no polo oposto do corpo objectivado, só tem uma maneira de ser conhecido: vivendo-o (Merleau-Ponty, 1996).

O corpo fenomenal de Merleau-Ponty é o ponto a partir do qual eu percebo os objectos e é o veículo da minha percepção e movimento no mundo; o corpo fenomenal só se conhece vivendo-o no mundo, com as coisas, com os outros. Possui um sentido natural e relacional e efectua a síntese. O corpo fenomenal é a raiz verdadeira do corpo próprio (Fontoura, 1996; Oliveira, 1993).

Merleau-Ponty assenta a sua perspectiva sobre o corpo próprio, conceito este que vai ser fundamental para a noção de esquema corporal, e que nos vai aparecer de uma forma clara no estudo do 'membro fantasma'³¹. O esquema corporal é para o autor 'a nossa própria experiência corporal', a própria imagem que cada um tem e vê reflectida de si próprio. O 'esquema corporal' é a experiência vivencial que se regista decorrente de toda a carga sensorial que nos afecta; é o modo como eu organizo essa experiência, o modo como eu sinto a minha própria corporeidade (Fontoura, 1996).

Com a noção de esquema corporal não é somente a unidade do corpo que é descrita de um novo modo, é, também, através dela, a unidade dos sentidos e a unidade do objecto (Merleau-Ponty, 1996), é ele que me permite falar do corpo enquanto totalidade, Assim o esquema corporal é dinâmico permitindo englobar novos modelos posturais, realizando-

³¹ "No que se refere ao membro fantasma, trata-se da constatação da permanência do 'sentir', do braço ou da perna, pela pessoa a quem o mesmo ou a mesma foram amputados. O membro fantasma mantém, por vezes, a posição que o braço real ocupava no momento do corte" (Oliveira, 1993, p.19). Só a noção de corpo próprio, vai permitir entender o conceito do 'membro fantasma', e passar a falar de conceitos como os de 'corpo habitual' (antes da perda) e de 'corpo actual' (depois da perda). "No primeiro, figuram os gestos de manuseio que desapareceram do segundo, e a questão de saber como posso sentir-me provido de um membro que de facto não tenho mais redundando em saber como o corpo habitual pode aparecer como fiador do corpo actual" (Merleau-Ponty, 1996, p.123).

se e enriquecendo-se com a experiência, tal como é, também, factor de aprofundamento experiencial (Oliveira, 1993).

O problema do corpo assume-se também como central nos interesses de Foucault, embora numa outra perspectiva, onde este nos aparece como sujeito de uma disciplina, bem como de uma regulação e controlo governamental através de um conjunto de práticas e de utilização de instituições sociais para o efeito. O corpo surge então como lugar privilegiado do controlo dos indivíduos por um Estado repressor. Como evidencia Foucault (1995):

houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objecto e alvo do poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (p.125).

Jana (1995, p.48) comenta: “apoiado no poder repressivo do Estado, o moderno paradigma do homem, logo do dualismo alma / corpo mecânico, vai defrontar no terreno social, praticamente a todos os níveis, o paradigma tradicional e as práticas sociais dele decorrentes”. Na perspectiva do filósofo francês a visão do homem-máquina foi criada simultaneamente em dois registos: no anátomo-metafísico oriundo de Descartes e continuado por médicos e filósofos, e num outro, o técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos que operavam em instituições sociais, nomeadamente instituições militares, escolas e colégios, hospitais, etc., e que se encarregavam de controlar e corrigir as operações do corpo. Dois modos diferentes de ver o corpo, já que, se um o via na perspectiva de corpo inteligível (funcionamento e explicação), o outro via-o na de corpo útil (submissão e utilização) (Foucault, 1995). No livro de Foucault *Vigiar e Punir* (1995) surge o conceito de ‘docilidade’ do corpo, conceito este que une o corpo analisável ao corpo manipulável. O autor sustenta a posição: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, mas ao mesmo tempo, enfatiza o facto de não ser novidade esta importância atribuída ao corpo, quando afirma: “não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objecto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1995, p.126). No entanto o que difere são os métodos de controlo minucioso do corpo, que lhe impõem uma relação de ‘docilidade/utilidade’, aos quais o

autor chama de ‘disciplinas’³². Estas, visam a formação de uma relação que torna o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil e vice-versa. A este processo Foucault (1995) chama de ‘anatomia política’, processo no qual se exerce domínio sobre o corpo dos outros, aumentando-lhe a força (em termos económicos de utilidade) mas ao mesmo tempo diminuindo-lha (em termos políticos de obediência).

Como enfatiza Vilela (1998, p.104), “Foucault procura, nas obras dos anos setenta, construir a genealogia do indivíduo moderno. Isto é, Foucault pretende, por via de uma analítica interpretativa do poder, do saber e do corpo, descrever e expor a emergência, afirmação e desenvolvimento de uma nova racionalidade – técnica e política – cuja raiz mais profunda se situa, precisamente, a nível do corpo”, quer isto dizer se analisam as marcas discursivas inscritas no corpo, concretizadas em espaços próprios de instalação do poder sobre os corpos – os espaços do hospital, do asilo, da prisão ou da Escola.

Foucault procura então descrever a maneira pela qual o corpo foi utilizado como efeito-objecto da localização e do desenvolvimento do poder na modernidade e teorizar acerca do seu papel nos jogos de poder na sociedade moderna, constituindo-se como superfície de inscrição da história, sendo a sua constituição essencialmente social e política (Vilela, 1998). O legado trazido por Michel Foucault veio no sentido de captar os processos históricos de regulação e de vigilância das manifestações do comportamento humano, onde através de um trabalho incansável de correcção e de vigilância sobre o corpo, e consequentemente sobre cada um, se tende a ‘normalizá-lo (Brasão, 1999).

Os estudos de Foucault representam um marco e uma perspectiva específica relativamente aos olhares e às tematizações sobre o corpo. Apesar de, como qualquer corrente de pensamento, as teorias de Foucault suscitarem críticas por parte de alguns estudos recentes, Vale de Almeida (1996, p.13-14) contrapõe afirmando que isso “não impede o reconhecimento das contribuições positivas do filósofo francês, começando pela realidade do corpo e seus desejos como historicamente determinados, sendo que esta determinação é essencialmente política. (...) Se o corpo é o objecto e local privilegiado destas operações políticas e, portanto a principal matéria de determinação

³² As disciplinas tornaram-se no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação, diferentes das de escravidão, das de dosmesticidade, das de vassalidade e das de ascetismo (Foucault, 1995). Como nos explica Vilela (1998, p.109), “definida no reduto do seu significado essencial, a *disciplina* afirma-se como uma técnica que articula as diferentes formas de poder que ocorrem na sociedade, criando, assim, um modo eficaz e infimamente abrangente de domínio sobre todos os elementos sociais. Contudo, ao operar-se fundamentalmente sobre o corpo, o funcionamento da disciplina não se limita a procurar o controlo desse corpo, mas igualmente, a individualizá-lo. Isto porque, sem ambiguidade, a disciplina *fabrica* indivíduos”.

política e histórica, a análise de discursos de poder sobre o corpo e sobre disciplina pode ser uma forma de acção política”.

Não será de questionar, se mesmo sob outras formas, talvez mais subtis (ou menos explícitas), o corpo actual não continua a ser alvo de controlo, não tanto político, mas fundamentalmente social? Não estaremos também a assistir, relativamente ao corpo, ao efeito de um certo poder disciplinar da pós-modernidade?

Jana (1995) corrobora o enunciado de Entralgo referindo que o corpo é, sempre, o lugar onde se exerce o poder dos outros, sendo esse poder a capacidade de controlar o comportamento dos outros. Conclui o autor: “hoje, quando o poder se civilizou e se exerce não tanto pela pena ou coacção, mas sobretudo pela sedução, essa corporalização do poder tornou-se ainda mais nítida, ainda que sempre ocultada” (Jana, 1995,p.84).

Já no fim do século XX Pedro Laín Entralgo situa-se noutra paradigma. Ao contrário do paradigma clássico, em que o corpo humano era considerado como um objecto do mundo exterior, Entralgo assume o corpo como realidade material que se sente a si mesmo. Entralgo assume-se na continuidade de outros autores (especialmente Ortega y Gasset, Xavier Zubiri, Merleau-Ponty), mas pretende ir mais além formulando uma teoria actual do corpo humano em oposição e como superação do dualismo clássico: corpo / alma. Ele próprio afirma a respeito das suas teorias: “afasto-me do dualismo, seja ele hilemorfista ou cartesiano” (Entralgo, 1996, p.77). Os seus propósitos, não são tanto os de “conhecer radical e universalmente a realidade e o ser das coisas, como Descartes e os seus sucessores, mas sim para adquirir uma ideia, o mais válida possível da particular e complicada realidade a que chamamos ‘homem’” (Entralgo, 1996, p.9). Com Entralgo aparece a noção de intracorpo, por oposição a extra-corpo significando este conceito a experiência ou percepção do próprio corpo, já que conhecemos o corpo por fora, mas, além disso, cada qual percebe o seu corpo por dentro e tem dele um aspecto ou vista interior. No entanto este intracorpo de que nos fala Entralgo não é autónomo face ao extracorpo, já que não há uma fronteira definida entre eles pois são duas dimensões de um processo unitário (Jana, 1995).

As ideias de Entralgo de que todo o homem é o seu corpo, são visíveis através de uma série de formas e conceitos, através dos quais a noção de corpo nos aparece como determinante. Por exemplo a questão da morte, a qual nos é dada através do corpo (a morte anuncia-se no corpo através das limitações e do peso dos anos), a questão da expressividade e da linguagem corporal (que pode a dada altura contradizer a

comunicação verbal), e a questão da posse (já que se possui através de actos corporais – possuo a técnica de natação nadando, um conhecimento exercendo-o, etc.) (Jana, 1995). Estas questões são fulcrais para Entralgo, já que nos permitem perceber o conceito de ‘corpo próprio’ enquanto elemento determinante na existência do homem.

Jana (1995) porém, num estudo recente acerca do pensamento do filósofo, e no qual analisou diversas obras suas, aponta algumas limitações ao seu pensamento, e algumas críticas a uma teoria que se pretendia romper decisivamente com qualquer dualismo. Assim, ele demonstra: “em síntese, Entralgo conclui que ‘todo o homem é o seu corpo’, querendo dessa forma significar a recusa duma concepção dualista do homem como composto de alma e corpo. Mas a teoria proposta por Entralgo, se supera o dualismo antropológico que sempre tem dominado o pensamento ocidental, fica presa ao paradigma da modernidade caracterizado pelo seu individualismo atomista, agora não de um eu puro, mas de um corpo capaz de consciência” (Jana, 1995, p.13). E reforça afirmando que Entralgo se mantém ainda, de algum modo, sujeito ao paradigma anátomo-fisiológico da modernidade, isto é, a um conceito de corpo isolado, de corpo ilha onde se hipervaloriza o sujeito, agora reduzido ao corpo, independentemente dos outros, o que, como critica o autor, não é viável porque o corpo humano entregue a si mesmo, nem sequer chega a atingir a humanidade. Só em sociedade e pela acção da sociedade o corpo humano se torna num homem. A humanidade do homem não está apenas no seu corpo. Está no corpo e fora dele. Jana (1995) pretendeu com o trabalho que realizou, alargar a ambição da nova teoria do corpo humano proposta por Entralgo fazendo-a superar o paradigma anátomo-fisiológico e individualista em que se deixa circunscrever. Nessa sua crítica a Entralgo, e nesse apontar para o futuro, o autor deixa no entanto vincadamente a ideia de que estamos já em condições de recusar o ‘corpo’ de que Descartes dotou o homem: mera máquina oposta à alma, funcionado mecanicamente, reduzida a simples movimentos físicos, incapaz de gerar significações humanas. Este conceito de corpo abstracção, faz, segundo ele, perder alguma lucidez na medida em que é visto apenas na sua vertente mecânica. E remata em jeito de conclusão: “o movimento que esboçamos é o da procura dessa lucidez. Trata-se de procurar o homem todo nas suas múltiplas dimensões” (Jana, 1995, p.99).

Viegas (1996) é da mesma opinião afirmando que a reflexão e a tendência da crítica teórica contemporânea nos faz pensar numa alternativa que ultrapasse simultaneamente a abordagem do corpo só como expressão (hermenêutica), ou só como lei mecânica

(cartesiana), e portanto que passe primeiramente pela superação da ontologia dualista e pela superação de qualquer matriz dualistas do pensamento sobre o fenómeno humano.

Esta noção de corpo próprio, que aparece em Entralgo e em Merleau-Ponty, entre outros, é referida também por Vaz (1993) que lhe atribui o significado de intencionalidade, e portanto de categoria exclusivamente humana. Será esta noção de corpo próprio que irá distinguir o homem do animal. Deste modo, Vaz (1993) faz a distinção do corpo enquanto: substância material (totalidade física), organismo (totalidade biológica) e corpo próprio (totalidade intencional). Só nesta terceira asserção é que podemos falar de um Eu corporal, onde o corpo é assumido como auto expressão do sujeito. Nas duas primeiras ocorrências o homem é o seu corpo (físico e biológico) tal como acontece no animal. Na terceira o homem é o seu corpo próprio, ou melhor tem o seu corpo próprio capaz de lhe dar uma intencionalidade. “É no sentido dessa distinção entre o ser e o ter corpo, que o corpo é, para o homem, um corpo vivido, não no sentido da vida biológica, mas da vida intencional” (Vaz, 1993, pp. 176):

Isto quer dizer que se é pelo corpo que o homem está presente no mundo, essa presença pode ser natural, em situação fundamentalmente passiva se entendermos o corpo como totalidade físico-orgânica (estar no mundo), ou pode ser uma presença intencional, em situação fundamentalmente activa se entendermos o corpo como totalidade intencional (ser no mundo).

Daqui resultam duas direcções do estar-no-mundo pelo corpo:

- . Direcção do mundo dos objectos onde o corpo situa o homem e o submete às leis da natureza - possibilidade da coisificação do corpo; e
- . Direcção da interioridade do sujeito, segundo a qual o corpo é assumido no âmbito propriamente humano da intencionalidade e se torna corpo próprio - possibilidade da espiritualização.

Encontramos portanto aqui dois territórios diferentes onde podemos situar e analisar a posição do corpo. Encontrámos o domínio do físico e do biológico, perspectiva segundo a qual o corpo do homem estará ao mesmo nível do animal, e o domínio da intencionalidade que proporciona ao homem a capacidade de ultrapassar o domínio animal e de se humanizar. Podemos ver nesta passagem, a passagem da condição animal para a condição cultural do homem.

A este respeito Serrão (1992) afirma:

corpo e alma devem ser pensados como categorias e não como coisas; o corpo é uma categoria do domínio biológico; a alma, ou mente ou espírito, é uma categoria do domínio cultural. As categorias denotam-se no modo de se revelarem ao conhecimento, na sua aparência ou aparecimento. O corpo aparece num domínio que é caracterizado como o dos objectos físicos. O espírito é ele próprio um domínio de aparecimento pelo que é uma categoria constitutiva (p.107).

Mais à frente refere ainda:

por ironia das coisas os grandes progressos na neurobiologia do conhecimento levam-nos a esta conclusão: só o espírito enquanto categoria do ser humano, pode assegurar a sobrevivência do homem moderno no mundo cultural que ele criou; e o corpo do homem concreto, em todas as suas dimensões é afinal, a única representação da alma humana.

Jana (1995, p.144) também faz algumas distinções a este respeito dizendo: “enquanto a mente é a função dum corpo em funcionamento e desaparece com o desaparecimento do corpo, mas nunca chega a ser verdadeiramente humana apenas entregue a si mesma, o espírito persiste após o homem individual”. Continuando a seguir: “percebemos agora melhor porque o corpo humano solitário não é suficiente para se tornar homem na acepção plena da palavra. O indivíduo humano não é produto de si mesmo, antes se constitui sob o efeito do espírito humano gerado na interacção social” (1995, p.147), já que é na sua participação em sociedade que o homem se torna a realidade superior que nele se descobre.

Essa existência do homem expressa fora do corpo humano individual, pode traduzir-se pelo nome de espírito, ou por aquilo que no indivíduo o faz ser homem.

Talvez actualmente, e como refere Garcia (1998), faça mais sentido não falar numa dicotomia corpo-alma, mas numa trilogia corpo-alma-espírito.

No entanto estas perspectivas que temos vindo a analisar acerca dos dualismos alma-corpo, são apenas válidas no pensamento ocidental, já que o corpo nas filosofias orientais é alvo de tratamento diferente. Como refere Clavel (1992, p.111), nas filosofias orientais existe “uma atitude de orientação segundo a originária unidade corpo-espírito, um ponto

de vista sobre o ser humano que não se guia pelo dualismo corpo-mente, ao contrário do que ocorre em muitas experiências da vida quotidiana e em muitas posturas teóricas, científicas e filosóficas, sobretudo no ocidente”. Quando na tradição oriental se fala em exercícios espirituais fala-se ao mesmo tempo e inseparavelmente de exercícios corporais. Nesta tradição de treino e auto-cultivo corpóreo-espiritual a finalidade do treino é crescer e amadurecer cultivando o espírito. E com esta finalidade treina-se o corpo para melhorar o espírito. São, diríamos, exercícios corporais para o progresso espiritual. E a verdade que se alcança mediante esse treino e a apreensão dessa verdade consiste num modo de ser e estar no mundo. E certamente é um modo de estar no mundo que é inseparável da própria existência corporal (Clavel, 1992).

Mas a teologia, ao contrário daquilo muitas vezes difundido, também é extremamente rica no que respeita às questões do corpo. O corpo humano assume um papel central nas diferentes religiões porque fornece um terreno extremamente vasto para a criação de metáforas e mitos acerca das relações individuais e sociais. Em quase todas as religiões o corpo é um referencial. O modo como é tratado, valorizado ou ocultado expressa bem o seu valor. Aparece-nos no entanto um denominador comum. Ao longo da História encontramos sempre a ideia da manutenção de um corpo jovem (mumificação dos faraós, ressurreição na idade jovem, etc.). Parece existir sempre uma tentativa de evitar um corpo idoso, e por isso sinónimo de decadência, de afastamento da vida e portanto de aproximação da morte, fim do homem. A este respeito Couto (1992, p.152) faz notar uma interrogação medieval: “e com que corpo ressuscitam os mortos? A teologia medieval entreteve-se longamente na resposta a esta pergunta: no máximo esplendor da sua juventude, quer tivessem morrido velhos quer muito novos, quer tivessem sidoãos ou doentes ou aleijados”, o mesmo é dizer, na idade de Cristo.

Se analisarmos agora a tradição bíblica, vemo-la repleta de referências ao corpo, mas observamos também que o homem retratado é feito no seu todo psicobiológico, incluindo portanto o corpo e os sentidos. “Na óptica da bíblia hebraica, a nossa expressão corrente, “corpo e alma”, empregada para designar o homem vivo, em funções, contém uma palavra a mais - a palavra alma -, uma vez que no corpo a alma já está incluída. Na óptica da bíblia hebraica fica, portanto, desprovida de sentido a própria questão da relação entre corpo e alma” (Couto, 1992, p.146). A antropologia bíblica é neste sentido vigorosamente unitária, não fazendo qualquer concessão a dualismos. Das Escrituras não transparece uma visão negativa do corpo; a sua apresentação, é pelo

contrário positiva. Na concepção bíblica não há espaço nem para uma visão espiritualista (ou maniqueísta), que levaria a considerar o corpo como um peso ou uma realidade negativa, fonte de mal, nem para uma visão materialista (ou epicurista) que reduziria a pessoa humana somente ao seu corpo, esquecendo a sua realidade espiritual (Rocchetta, 1993). No entanto, como refere o mesmo autor, “convém advertir que nos últimos tempos do Antigo Testamento, seja por causa da tradução grega, seja por influência do pensamento helenístico, a linguagem do Antigo Testamento assume acentuações diversas e por vezes de profundo pessimismo em relação ao corpo” (Rocchetta, 1993, p. 31).

Mas contrariamente à tradição bíblica, de um modo geral, o cristianismo vai assimilar alguns dos conceitos chave do pensamento platónico. Entre eles a dualidade corpo/alma com a sobrevalorização desta e a negação do corpo, agora identificado com o princípio do mal.

Podemos ver deste modo no Cristianismo o corpo a aparecer como um fenómeno ameaçador e perigoso que deveria ser devidamente controlado por processos culturais pois caso contrário conduziria a paixões irracionais, emoções e desejos. O corpo foi no cristianismo associado ao demónio sendo a alma símbolo de espiritualidade e racionalidade. Sendo o corpo e o seu mundo (o sensível, o experimental) a fonte de tantos males, então há que o votar ao mais completo abandono e desprezo: a morte, enquanto separação da alma deste corpo hediondo, constitui o supremo bem; e o exercício da mortificação é, em vida, a única saída inteligente já que o conhecimento através da experiência, dos sentidos, é mesquinho e apenas atropela o conhecimento superior, o conhecimento da alma (Couto, 1992).

Do mesmo modo a mulher foi associada às tentações morais e religiosas (“Expulsão de Adão do Paraíso”), e por isso às paixões e coisas materiais, enquanto o homem esteve associado ao espírito e à razão. Couto (1992, p.156) reforça esta ideia dizendo que “neste domínio, a teologia tem sido muitas vezes menos bíblica e mais grega, repassada por um grande pessimismo em relação ao corpo, por uma grande desconfiança em relação à mulher e à atracção sexual sadia. Ao longo da Idade Média, autores há que conseguem arranjar motivos para interditar as relações conjugais, por muitos julgadas intrinsecamente pecaminosas. Brasão (1999, p. 24) reforça esta ideia afirmando que na perspectiva religiosa, o corpo feminino permanece desde sempre como lugar sagrado, como último reduto do mistério. “Essa forma de ver o mundo arrasta-se até muito tarde, talvez até hoje, embora sob contornos diferentes”.

Podemos ver que esta antropologia dualista e pessimista em relação ao corpo entrou em força na cultura ocidental, deixando nela marcas e sequelas profundas até aos nossos dias. Deste modo “a história da teologia “pós-bíblica” e do seu discurso sobre o corpo é a história do embate multifacetado da tradição bíblica - hebraica primeiro, cristã depois - com a tradição grega, sobretudo platónica e neoplatónica. Nesse embate o corpo ficou muitas vezes a perder” (Couto, 1992, p.156).

3.2 Perspectiva contemporânea do Corpo

Entre os fenómenos que caracterizam a segunda metade do século XX no ocidente, importa salientar uma reapropriação do corpo como nunca se verificou nos séculos anteriores, pelo menos no modo em que é feita. As grandes transformações técnico-científicas alteraram a posição relativa de um conjunto de valores que se irão constituir como definidores de uma nova cultura. “Durante a primeira metade do século, o corpo humano ocupou a posição de invólucro da alma e desse modo foi entendido como transitório e frágil” (Grande, 1997, p.19); na segunda metade, especialmente nas sociedades ocidentais, uma nova postura apareceu.

Como remata Viegas (1996, p.156) “a sociedade de mentes descorporalizadas é assim definitivamente remetida para o mundo da fantasia e os movimentos corporais podem passar a ser olhados como actos que escondem significados: sociais, psíquicos, ou históricos”.

Estamos a assistir nestas últimas décadas a uma verdadeira explosão na atenção e no cuidado do corpo. E isto passa-se a todos os níveis. O retorno ao corpo representa um fenómeno de tal maneira maciço e generalizado, que não se limita a uma classe privilegiada, mas sim a todas de um modo geral e a todos os níveis da cultura actual, quer na esfera do público quer na do privado. Rocchetta (1993) aponta para uma verdadeira viragem na cultura ocidental, que com características essencialmente ‘logocêntricas’ durante muitos séculos passa para uma perspectiva mais ‘somatocêntrica’, na qual se dá ao corpo o seu lugar e o seu valor real.

Nas ciências sociais e humanas das últimas décadas passa-se o mesmo; um autêntico *boom* sobre o tema do corpo tem surgido, através quer de estudos sobre o tema com abordagens diversas, quer de produções académico-científicas. Agora, não é apenas nas

tradicionais ciências médicas e biológicas que o corpo serve de 'objecto'. Como nos é realçado por Vale de Almeida (1996, p.2), "o tema ganhou estatuto de coqueluche nos grandes centros de produção académica, especialmente no mundo anglo-saxónico"; o tema do corpo propagou-se sem dúvida aos territórios e aos interesses científicos e académicos. No entanto, o mesmo autor questiona se tal facto se tratará de um movimento académico genuíno acerca de um novo tema, ou se pelo contrário se tratará "de uma estratégia de política académica para a conquista de 'feudos' temático-teóricos?". Fica em aberto a questão, porquanto não temos justificações plausíveis para adiantar uma resposta.

Do mesmo modo, mas no terreno social, Rocchetta (1993, p.80) também questiona: "a nossa cultura reapropriou-se realmente do corpo? (...) O actual desejo colectivo de volta ao corpo deve considerar-se como um fenómeno ilusório ou representa uma recuperação autêntica e objectiva da corporalidade e do seu significado ao serviço da vida do homem e do desenvolvimento integral da sociedade?". A resposta também não parece ser completamente esclarecedora, já que uma resposta simplesmente afirmativa ou negativa seria seguramente precipitada e correria o risco de falsear a interpretação global dos factos.

Embora considerando a corporalidade como categoria suficientemente importante para se constituir como assunto de realce, visto tratar-se de uma categoria unificadora da existência humana, Vale de Almeida (1996) adianta como justificação para esta 'súbita' importância dada ao corpo, o facto do contexto sócio-político o proporcionar.

Diz o autor:

o discurso contemporâneo sobre o corpo teria emergido de uma das maiores manifestações de uma crise na epistemologia e política do pensamento ocidental, que levou ao questionamento de muitas premissas sobre a interdependência entre indivíduo e sociedade (...) O corpo preencheu o vácuo criado pela evacuação do conteúdo social, cultural e político da teorização da condição humana na era pós-moderna (p.12-13).

Gil (1995) adverte porém para o perigo de ao elevarmos o corpo à categoria de significante supremo (capaz de resolver todos os problemas, desde os mais globais da cultura ocidental até aos menores conflitos individuais) enquanto se preenche um vazio, se poderem estar a criar outros.

Brasão (1999) avança outro tipo de justificação, para o grande interesse dedicado ao corpo pelo conjunto dos investigadores sociais. Considera a autora que é a partir da dupla natureza biológica e cultural do corpo que ele se constitui como particularmente atraente do ponto de vista das ciências sociais. Pela sua dupla natureza, e por ser gerador de diferenças, o corpo é também gerador de identidades e conseqüentemente expressão de diversidade e de unidade, o que torna aliciante o seu conhecimento e o do qual resultam avanços sobre o conhecimento do homem. Porém, esta dupla natureza expressa-se de forma diferente ao longo da vida: ora com o predomínio de uma componente, ora com o predomínio da outra.

De qualquer modo, a temática do corpo como objecto das ciências sociais e humanas é relativamente recente. Até ao início da década de oitenta, poucas abordagens existiam relativamente às questões do corpo, e as que existiam eram sobretudo influenciadas pelos trabalhos de Foucault (Turner, 1996). Segundo o mesmo autor, o profundo interesse no conhecimento do corpo é consequência das transformações das sociedades ocidentais industriais. Nas sociedades pós-modernas, e segundo Gervilla (1997), a História perdeu o sentido e só interessa o presente. A pós-modernidade caracteriza-se pois por um pluralismo de valores e por um relativismo onde vale tudo, e nada permanece, onde o novo rapidamente se faz velho. Perdeu-se a autoridade (entendida como prestígio e encarnação de verdade), e com ela perdeu-se a orientação, a segurança, o modelo, a unidade e a harmonia. “Não vivemos numa sociedade cega perante o valor, mas numa sociedade com tantos valores que se torna difícil ou impossível diferenciar o valor do anti-valor” (Gervilla, 1997, p.18).

O corpo ocupa um lugar muito alto na hierarquia axiológica da pós-modernidade. Nos meios de comunicação social apela-se a um modelo estético de corpo: alto, magro, jovem. É necessário aparentar dinamismo, beleza, desportivismo, ser sexy e atraente. O corpo não é só o que temos mas também o que somos, um instrumento e um objecto de prazer que nos identifica e nos facilita ou dificulta a relação com os outros. As características pessoais privilegiam ou negam o acesso a determinados lugares e hierarquias sociais, sendo o nosso corpo frequentemente o nosso cartão de visita. Daí que, numa sociedade onde muitas vezes predomina o parecer sobre o ser, o cuidado e o cultivo do corpo ocupam um lugar privilegiado (Gervilla, 1997). Este cuidado chega a transformar-se num verdadeiro culto e obsessão do corpo, já que em época alguma o corpo constituiu tal objecto de atenção, de trabalho, de protecção e de reparação (Lipovetsky, 1990). Sobretudo de reparação, diríamos nós, já que o corpo que temos

parece não passar de um 'corpo rascunho', para utilizarmos as palavras de Le Breton (1999), e que por isso mesmo está sempre em situação provisória, sujeito a qualquer intervenção, que o aproxime da 'obra final', que na maioria dos casos teima em não aparecer. Tal é a luta no sentido de atingir determinado tipo de corpo, que Sousa Santos (1997) considera que todas estas práticas se constituem para os indivíduos de hoje como um verdadeiro 'segundo turno de trabalho'.

Como refere Crespo (1990; 1997, p.14) os novos valores de beleza, felicidade ou juventude (um dos indicadores mais evidentes dessa nova realidade), tornaram-se em elementos fundamentais da vida humana, de afirmação de personalidades no quadro das relações sociais, e transformaram o corpo em objecto de cuidados e desassossegos. O projecto de libertação do corpo está presente em cada momento e como instrumento fundamental das representações dominantes que é, não pode deixar de merecer um cuidado particular. "Tudo isto se verifica numa sociedade convicta de que a base principal dos êxitos na vida é um 'corpo bem feito', de perfil desportivo, um corpo elegante e magro, com as proporções justas".

Segundo Lipovetsky (1983) nas sociedades pós-modernas há um investimento narcísico do corpo que pode ser observado através das inúmeras práticas quotidianas, a que quase todos nos 'sujeitamos', e que passam pela angústia da idade e das rugas, por inúmeras obsessões com a saúde, com a linha, com a higiene, entre outros. O mesmo autor continua afirmando que o corpo designa a nossa identidade profunda, e portanto devemos respeitá-lo, zelando permanentemente pelo seu bom funcionamento através de que o autor chama de "constante reciclagem cirúrgica, desportiva, dietética, etc.: a decrepitude "física" tornou-se uma torpeza" (Lipovetsky, 1983, p.58). Este imperativo de reciclagem, faz parte de uma constante luta contra o tempo, numa tentativa de contrariar o envelhecimento, já que num sistema personalizado e 'corporalizado', só resta ao indivíduo durar e conservar-se, aumentando a fiabilidade do seu corpo.

Cunha e Silva (1997), numa perspectiva talvez um pouco radical, fala de 'doença contemporânea' quando se refere à procura de um corpo perfeito, afirmando que os 'novos doentes' que se prestam à cirurgia estética, fazem-no em nome de um ideal socio-estético no sentido de se normalizarem³³, já que neste aspecto a diferença é quase encarada como 'deficiência'. É importante percebermos que estas transformações

³³ A propósito da normalização do corpo, Cunha e Silva (1997, p.142) ironiza dizendo: "há três tipos de narizes disponíveis, quatro de lábios, seis de queixos -, e assim se perde a variabilidade fenotípica, em nome da generalização de um ideal socioestético". É o corpo '*à la carte*' de Lipovetsky (1983).

impostas ao corpo, não são feitas exclusivamente pelo corpo, mas em função de todas as relações que o corpo tem para com o indivíduo e para com a sociedade. Como faz notar Le Breton (1999), a cirurgia estética não é apenas uma metamorfose banal de qualquer carácter físico, mas sobretudo uma operação ao nível do idealizado que incidirá nas relações do indivíduo com o mundo. Com o nascimento de um novo corpo, nasce também uma nova identidade, um novo 'estado civil'.

Esta possibilidade de alteração de identidade confere ao corpo um carácter de objecto (*coisificação* do corpo) onde se destaca sobretudo a sua forma, que muitas vezes não corresponde àquilo que gostaríamos que fosse. Com algum humor, Trigueros *et al.* (1999, p.27) afirmam que "o corpo é visto como um objecto de consumo que nos permite construir a nossa identidade a golpes de vontade e de livro de cheques". Esta falta de identificação com o próprio corpo prende-se com o facto de ele se afastar frequentemente do modelo ideal que perseguimos, já que a sociedade, esteticamente repressiva a este nível, pede um determinado tipo de constituição corporal (Garcia, 1998). Actualmente, a magreza é a padrão corporal dominante desejado nas sociedades contemporâneas. Tudo isto é bem mais evidente ao nível do sexo feminino, colocando a mulher num estado de permanente 'insegurança corporal' que se manifesta ao nível da auto-estima. Os modelos propostos, acompanhados de promessas de que se conseguem alcançar se se quiser, contribuem para o aumento de conflitos com o próprio corpo, que passa a ser perspectivado como algo diferente do *eu*, caindo-se por vezes em situações patológicas de cura difícil. Cada vez se experimenta mais cedo a ansiedade sobre as formas corporais e sobre o peso, resultando isto num aumento de desordens alimentares, de situações de anorexia e bulimia, de sobre-treino, entre outras. Todas estas formas não são mais do que tentativas de lutar por uma segurança e uma estabilidade numa sociedade que apesar de ser plural se revela ambígua a este nível. Actualmente, há um número significativo de jovens que se sentem infelizes nos seus próprios corpos (Álvarez e Monge, 1997; Trigueros *et al.*, 1999). Giddens (1997, p.100) refere mesmo que actualmente "é uma coisa arriscada ser mulher. A construção de uma auto-identidade e de um corpo ocorre no quadro de uma cultura de risco"

De facto o imperativo do êxito social impõe um corpo vencedor a qualquer preço (mesmo que para isso os custos sejam elevados - corpo violentado), submetido às determinações de valores uniformizantes, capazes de nos conduzir ao corpo padrão. Grande (1997, p.21) denuncia esta uniformização afirmando que esta "atenta contra a especificidade do corpo individual, realidade única e irrepetível". Esta imagem de um

determinado tipo de corpo, veiculada profusamente por todos os meios de comunicação social, e com mais impacto naqueles onde a imagem é dominante, funciona nas palavras de Jana (1995) como uma teoria redutora da corporeidade humana.

Não podemos esquecer contudo que esta missão de normalização do corpo não é de modo nenhum espontânea e livre, mas pelo contrário obedece a imperativos sociais. Este novo culto de corpo, é ditado por dois tipos de imperativos: o imperativo do consumo (moda, produtos de beleza, medicina estéticas, etc.) e o imperativo do sacrifício (jejum, regime, ginástica). “O corpo é o ponto de encontro da contradição fundamental da nossa civilização: a lógica da harmonia e da beleza com a lógica do conflito e da violência” (Costa, 1992, p.36).

A este respeito, Meinberg (1990) refere:

o *bodystiling* converte-se “frequentemente numa operação artificialmente aplicada com pretensões e ideais corporais especificamente estéticos, reconhecível em acessórios ditados pela moda e empregues numa estratégia de identidade. O ‘estar em condição’ associa-se a valores estéticos específicos. Além disso usufrui uma grande valorização a questão da juventude; esta surge num lugar superior na hierarquia de valores de muitos desportistas da condição física. O sonho da ‘juventude eterna’ é perfeitamente compreensível numa sociedade em que o envelhecimento é entendido como um mal. ‘Mantém-te jovem durante o maior período de tempo possível!’ - talvez o imperativo supremo dos modernos desportistas da condição física (p.71).

O autor afirma que neste contexto se misturam diversas formas de moral, nomeadamente de tipo hedonista com contornos narcisistas, de tipo funcional e preventiva da saúde, e uma moral da condição física mesclada de valores estéticos.

O prazer, o desejo, o consumismo contemporâneos fazem parte de um envolvimento cultural das sociedades chamadas pós-industriais ou pós-modernas, onde um forte interesse comercial e consumista aparece a cercar o corpo, “sinónimo de qualidade de vida e indicador de capital cultural” (Turner, 1996, p.3). Há um interesse específico no corpo belo (negando o corpo idoso e rejeitando a morte) onde o desporto joga um papel de marcada importância. Nas chamadas sociedades pós-modernas ultrapassa-se o corpo asceta, disciplina e produtor de capital para se chegar a um corpo associado ao prazer,

desejo e divertimento³⁴. Com o predomínio do prazer, do individualismo e do consumo, o corpo aparece e emerge como campo e território de práticas hedonistas numa sociedade que o reconhece como um projecto, como uma forma de existência mutável que pode ser moldada segundo os desejos, interesses e necessidades de cada um.

Mas como enfatiza Meinberg (1990) a questão dos valores hedonistas não é uma questão exclusiva da actualidade:

desde o início da reflexão acerca da acção moral do homem, isto é, desde os tempos da filosofia grega, encontramos várias 'direcções' e classificações dos motivos da acção humana. Uma delas é a hedonista. Que o hedonismo não foi um privilégio dos antigos e que no nosso presente não morreu, isto pode ser testemunhado pelo desporto. Se confiarmos em questionários e resultados de inquéritos, verificamos que o desporto é simultaneamente uma fonte e um oásis para os praticantes que querem fruir a existência. No desporto pode o praticante libertar-se das exigências morais, que regulam o dia a dia e são tomadas como fardos incómodos, como que não reconhecendo a sua validade no terreno desportivo; joga-se, corre-se, salta-se, transpira-se e arfa-se apenas por prazer e fruição. O gozo, o prazer puro, a espontaneidade são erigidos em valores principais a seguir. Não é segredo que uma parte dos praticantes cultiva uma moral do desporto enraizada no prazer, com um colorido individual e privado, que não tem nada a ver com o 'duro' desporto de competição (p.70).

É o que Meinberg chama de 'moral hedonista do desporto'.

Mas dizer que as nossas sociedades são hedonistas não significa que elas sejam entregues sem reservas ao 'mundo dos prazeres'. Lipovetsky (1990, p.66) confirma-o dizendo: "sociedade hedonista significa que os prazeres passaram a ser, por natureza, legítimos, objectos de informações, de estimulações e de diversificações sistemáticas. O prazer deixou de ser banido, passou a ser massivamente valorizado e normalizado", o que não significa necessariamente nenhum tipo de irracionalismo. Como Jana (1995, p.167) afirma, "a descoberta do sabor não se faz contra o saber, mas com ele".

São, pois, características pós-modernas o individualismo hedonista que corresponde a uma elevação da afectividade, do sentimento e do prazer imediato. É neste cenário que o

³⁴ Costa (1992, p.43) é de opinião no entanto que "esta tentativa de instauração da hegemonia do prazer e da espontaneidade sobre o princípio da realidade institucional e dos valores não passa de uma ilusão psicológica em querer substituir um sistema normativo por outro".

culto do corpo vai ganhar terreno. Frente a uma educação tradicional onde o prazer e o corpo foram sob-valorizados (e por vezes até desapreciados) em favor do esforço, da razão e do espiritual, a pós-modernidade realçou o valor do prazer e do corpo, retirando-lhe a sua conotação negativa para o elevar à categoria de “culto”. Deste modo, o corpo, e muito rapidamente, deixou de ser o inimigo da alma para ser o objecto de culto (ou Deus), de prazer e até de estatuto social (Gervilla, 1997).

Nas sociedades contemporâneas o “penso, logo existo” de Decartes, pode ser substituído pelo slogan “consumo, logo existo” (Turner, 1996). A respeito do consumismo das sociedades actuais, Gervilla (1997) afirma que o homem de hoje está permanentemente a renovar, e goza mais com o efémero e transitório do que com tudo o que é permanente e duradouro. Também Lipovetsky (1983), na esteira de Bell, reconhece no hedonismo e no consumismo os epicentros do modernismo e do pós-modernismo. Para caracterizar a sociedade e o indivíduo actual, diz o autor, não há referência mais decisiva do que o consumo.

Lipovetsky (1990, p.65) de novo, mas mais recentemente, afirma que “o imperativo narcísico é incessantemente glorificado pela cultura higiénica e desportiva, estética e dietética. (...) A ética contemporânea da felicidade não é apenas consumista, ela é de essência activista, construtivista” no sentido da valorização do *capital-corpo*. No entanto, Giddens (1997) adverte que o que parece tratar-se de um movimento no sentido da cultivação narcísica da aparência corporal, é de facto a expressão de uma preocupação bem mais profunda e activa na construção do corpo, existindo uma forte ligação das práticas de desenvolvimento do corpo a determinados estilos de vida, já que como refere o mesmo autor a adopção de opções de estilo de vida tornam-se integradas em regimes corporais o que significa dizer que o corpo se tornou parte da reflexividade da modernidade, e como tal relevante para a identidade que o indivíduo promove. No seguimento do pensamento de Melucci, Giddens (1997, p.201) conclui: “o regresso do corpo dá início a uma nova busca da identidade”. Garcia (1998) também prefere não associar este culto do corpo a uma obsessão doentia, mas antes observar nele a materialização pessoal de dois valores associados, que emergem na sociedade contemporânea: a beleza e a juventude.

Mas o corpo ganha também relevância devido ao impacto político dos movimentos feministas e das suas críticas às sociedades organizadas com base nos regimes de patriarcado, bem como às alterações do papel da mulher na sociedade. Segundo Turner

(1996) o esquecimento do corpo na sociologia clássica foi fruto dela ser uma sociologia essencialmente masculina. As formas actuais de retorno ao corpo foram impostas a partir dos anos 60/70. Uma dessas formas de contestação foi a contestação juvenil dos movimentos de 68 que denunciava o corpo objecto reduzido a um mero elemento na cadeia de produção na sociedade de consumo. A contestação feminista, por sua vez concentrou-se na denúncia da instrumentalização do corpo da mulher, feita pela mesma sociedade de consumo (Rocchetta, 1993). Qualquer um destes movimentos teve impacto ao colocar o corpo num terreno privilegiado de discussão e de interesse.

Por outro lado as transformações e alterações significativas nas práticas médicas, decorrentes em parte do avanço do conhecimento tecnológico, conduzem e levantam novas questões acerca dos tradicionais dilemas filosóficos entre o corpo e a alma, a consciência e a identidade, etc. Problemas bem actuais como a sida, os transplantes, as novas tecnologias reprodutivas, enfatizam a natureza problemática das intervenções médicas respeitando os direitos e liberdades individuais (situam-se aqui os problemas entre a medicina e a ética). Estas alterações e dilemas são parte daquilo a que Turner (1996) chama de *somatic society*, e Shilling (1997) de *body projects*, onde os maiores problemas políticos, culturais e pessoais são expressos através das condutas do corpo humano. Rocchetta (1993) aponta também para um elevado número de problemas éticos em torno do corpo na cultura contemporânea como sejam: corpo e aborto; corpo e eutanásia; corpo e transplantes de órgãos; corpo e experimentações clínicas; corpo, toxicoddependência e alcoolismo; corpo, desporto e doping³⁵; corpo e pornografia; corpo e ecologia; corpo e portadores de deficiências, corpo e terceira idade, o corpo na era dos computadores, o corpo e as violências sexuais, o corpo e a guerra, etc. A este respeito Crespo (1990) refere que em todas as épocas o corpo se constitui-se numa verdadeira questão política, porque não sendo um dado biológico imutável é a origem e a consequência de um complexo processo de elaboração social, podendo mesmo garantir a integridade e a unidade política. Poder-se-ia dizer que intervir sobre o corpo é, também, poder construir uma sociedade e assegurar a sua continuidade. Por outro lado, adoptar um estilo corporal homogéneo é evidenciar a ligação aos valores e condutas que

³⁵ Relativamente ao tema do corpo, desporto e doping Rocchetta (1993, p. 89) levanta a questão: "será lícita a exploração sistemática e racional das aptidões psicomotoras de um indivíduo com vistas à consecução de rendimentos desportivos excepcionais? A difusão, em massa actualmente, de estimulantes químicos, não deve ser condenada como uma forma de violência sobre o corpo? Uma coisa é o desporto de competição e outra é a deterioração da própria vida física em nome de uma marca a bater".

distinguem uma sociedade. Por isso, os mecanismos a que os corpos sempre se submeteram, ao longo do tempo, nunca se desligaram do poder Estado e da intervenção das autoridades que o suportam.

Apesar de todo este projecto de libertação do corpo, e da sua ascensão a um lugar cimeiro (ou talvez melhor dizendo, a um retomar do lugar cimeiro) no conjunto das preocupações do ser humano, Rocchetta (1993) lança o repto relativamente à continuação da existência de dualismos. Diz o autor:

apesar do desenvolvimento das filosofias e das ciências humanas contemporâneas, a visão dualista da pessoa humana ainda domina. É verdade que o corpo já não é sacrificado em nome do espírito, mas o fenómeno contrário não é menos preocupante; sabemos que se mudarmos a ordem dos factores não muda o resultado (p.82).

E continua o mesmo autor:

se é verdade que o modo como o corpo é respeitado numa determinada cultura expressa o nível de civilização dessa cultura, devemos pensar que os nossos tempos se encontram perante uma encruzilhada: ou se opta por servir um projecto integral de homem, ou se inclina por uma concepção redutora da pessoa humana, na qual o corpo só é recuperado aparentemente. O que a sociedade moderna decidirá eleger face a esta encruzilhada, vai fazer depender o seu presente e o seu futuro, incluindo a sobrevivência ou não (idem, p. 90).

É no fundo esta permanente dúvida, e a dificuldade em apreender ou alcançar os diferentes domínios do corpo, que tornam o seu estudo simultaneamente difícil e aliciante. Brasão (1999, p. 14) questiona a respeito do corpo como 'objecto' fugaz: "mas não tem sido precisamente na direcção do 'incompreensível' e do inatingível que a ciência sempre se tem dirigido?"

Pensamos, com a autora, que esse é de facto o caminho que teremos que percorrer. Neste caminhar, é sobre as relações entre Corpo, Escola e Educação Física que daremos conta no próximo capítulo.

Corpo, Escola e Educação Física

4.1 O Corpo e as actividades físicas

De acordo com o que temos vindo a referir, o reencontro do homem com o seu corpo é talvez uma das características mais marcantes do tempo actual. O corpo é, sem dúvida, um dos aspectos mais potenciados pelo nosso tempo. A afectividade, o prazer e o culto do corpo são, nas palavras de Gervilla (1997), reconhecidamente valorizados. Este envolvimento colocou o corpo num tema da moda, quer no que concerne à literatura escolar, quer em áreas como a sociologia, filosofia, estudos culturais, educação, entre outros. De acordo com Turner (1996) o corpo teve uma notável ausência nas teorias sociológicas ao longo dos tempos, situação esta que se foi alterando nos últimos anos. Existem já actualmente uma proliferação de livros, artigos, e outros escritos, sobre as questões da corporalidade. Tal, deve-se ao facto do corpo ocupar um lugar muito alto na hierarquia axiológica das sociedades ocidentais contemporâneas, ou, dito de outro modo, dos tempos da pós-modernidade. Estas novas tendências individualistas com marcado cunho hedonista predominam fundamentalmente entre as gerações mais jovens.

Numa sociedade altamente mediática, onde a imagem ganha um valor de destaque, desenvolve-se o culto do corpo e da imagem física por ele revelada. O lazer constitui-se cada vez mais como um espaço social, onde os indivíduos podem satisfazer este conjunto de necessidades associadas ao corpo sendo as actividades que comportam maior grau de incerteza, aventura, e que proporcionam mais excitação as que melhor servem de veículo à sua satisfação, e que, melhor impõem um corte à rotina quotidiana. No contexto desportivo as novas práticas, a que chamamos desportos radicais, desenvolvem-se sobretudo ao nível da juventude, onde o prazer lúdico da acção é altamente valorizado. (Marivoet, 1998).

Pais (1998) aponta para uma estilização estética dos modos de vida, reflexo de socializações várias que têm vindo a converter o corpo em expressão de eleições e opções. O mesmo autor apelida estas sociedades, de *sociedades somatófilas*, nas quais o corpo é exaltado, amado e valorizado. Como refere Bento (1992) no seguimento do pensamento de Meinberg, vivemos um tempo de 'conjuntura do corpo', de aumento da ligação da pessoa a si própria e ao corpo, e no qual se procura através do corpo um

sentido novo para a vida, de modo a que se preencha um vazio decorrente do decréscimo na ligação a normas e valores ancorados em referências tradicionais. É que o corpo parece ser a única residência estável do homem, após o desmoronamento de qualquer quadro de referências (Bento 1995).

Nesta permanência da temática corporal, central nas nossas sociedade, instalou-se a ideia de que o corpo é susceptível de transformações sem fim. Parece possível melhorar a forma, a saúde, a beleza; parece que estas poderiam ser indefinidamente aperfeiçoadas. Ao longo das últimas décadas, diferentes modos de pensar e de apreender o corpo, bem como diferentes ideais corporais foram-se sucedendo e influenciando uns atrás dos outros todo um conjunto de gostos e de práticas que se colocam à sua disposição. Este suceder de ideais, e a velocidade com que se realizam estas mudanças podem ser compreendidas em parte pela importância dos *media* na promoção do corpo, ou para sermos mais exactos, de um determinado tipo de corpo.

Travaillot (1998) sugere três períodos diferentes, demonstrativos de algumas alterações no modo de perspectivar o corpo, relativamente às suas ligações com as actividades físicas. Desde os anos sessenta (onde o corpo começou a ter mais atenção) até à actualidade, o corpo nas actividades físicas apresentou-se sob contornos diferentes.

No início dos anos sessenta, novos modelos e novos valores começam a ser introduzidos na sociedade. As estruturas sociais são alteradas. Valores associados ao aumento dos tempos livres e à juventude colocam em causa os modos de pensar incitando os indivíduos a prestar doravante mais atenção aos seus corpos. Aumentam as preocupações com a saúde, a beleza e a higiene. Os exercício físicos são progressivamente utilizados, essencialmente com finalidades de saúde. A partir do fim da década, o olhar dirigido ao corpo, acentua-se ainda mais. A colocação em causa da sociedade e dos seus valores dominantes provoca uma diversificação de representações e de práticas corporais, já que a libertação do indivíduo, ponto fundamental da década de sessenta, também passa pela libertação do seu corpo. A figura magra tende a impor-se como modelo. Paralelamente, as práticas ao serviço da saúde desenvolvem-se, e os exercícios físicos com vocação higiénica e de saúde marcam a sua importância.

Com os anos oitenta, o interesse com o corpo toma proporções jamais atingidas nos períodos anteriores, aparecendo o conceito de 'forma' como o elemento marcante deste período. Os meios de comunicação social difundem-no largamente. "Um número considerável de indivíduos deseja 'estar em forma' e encontra à sua volta um conjunto

enorme de produtos, métodos, fórmulas diversas que se propõem a ajudá-los nessa 'empreitada'" (Travaillot, 1998, p.212). Este conceito de forma, a procura da beleza e a procura da saúde tendem a ser confundidas. Estar em forma, é estar simultaneamente de boa saúde e ter 'bom ar', boa aparência, que será reveladora do estado geral do indivíduo. Beleza corporal e saúde são associadas no conceito 'forma', que é preciso conquistar, gerar, ou seja, cada indivíduo é o seu responsável. Está aqui bem patente a intervenção de cada um na conquista do seu próprio corpo. Novas modalidades de ginástica respondem perfeitamente a esta procura e conhecem um sucesso admirável. Esta nova forma de excelência corporal, repousa sobre o músculo, e as ginásticas que contribuem para o atingir tornam-se um ponto marcante na conjectura da primeira metade dos anos oitenta. É a proliferação da denominada 'vaga aeróbica', que faz com que inúmeros adeptos afluam em direcção aos ginásios e academias. A denominação de alguns desses centros, *Health Club*, aponta inequivocamente para esta indissociação do conceito de forma ao de saúde.

A partir do meio da década, há uma nova mudança. As relações entre saúde e beleza tornam-se menos evidentes. Paralelamente a uma evolução geral na sociedade, o prazer torna-se prioritário. Enquanto alguns anos mais cedo, ginásticas e culturas físicas apareciam como um meio incontornável de atingir a forma, agora parecem destronadas por novas técnicas que gritam bem alto a sua nova eficácia. Os exercícios físicos diversificam-se e abrandam consideravelmente o seu ritmo. Através de modalidades variadas, a preocupação corporal continua bem presente durante todo este período, que viu colocar em cena uma verdadeira 'sociedade do corpo', dando lugar a uma evolução considerável das actividades físicas na nossa sociedade (Travaillot, 1998).

4.2 O Corpo na Escola

Mas mesmo que o corpo tenha sofrido um aumento de atenção por parte dos *media* e analistas culturais, as escolas, como locais de construção e constituição do corpo têm tido tendência para ser esquecidas. A Educação Física e o desporto escolar constituem-se como elementos chave de interesse para esta análise, mas são temas que continuam um pouco à margem dos interesses dos investigadores. No contexto de uma cultura intelectual que aceitou o corpo como um fenómeno fundamentalmente biológico (parte de uma tradição intelectualista das sociedades ocidentais), esta omissão não será afinal tão

difícil de compreender. No entanto sabemos que os processos educacionais, são centrais para o processo de construção social do corpo. Como demonstra Kirk (1993), fazendo uma análise ao desporto e às actividades físicas na literatura, verificam-se apenas algumas referências de passagem à Educação Física, o que é surpreendente já que nos parece que a Educação Física é um óbvio local ou terreno para se estudarem as questões da corporalidade.

Cagigal (1996) partilha da mesma opinião ao referir que o corpo se encontra entre as muitas omissões por parte da tradição educativa. Pode até ser considerado o grande ignorado da Escola. Um dos grandes erros da Escola, diz o autor, é a obsessão predominante de aprendizagens aplicadas, esquecendo as aprendizagens básicas de si mesmo e dos outros (por exemplo, as utilizações do corpo polarizadas, como sendo por exemplo a redução das actividades físico-desportivas orientadas só para a aquisição de um corpo são). Ao mesmo se refere Bento (1995) quando acusa a Pedagogia Geral de 'abstinência corporal'. Não se pode perder a ocasião de educar o homem no seu corpo, de o deixar assumir plenamente as suas limitações e possibilidades. O corpo como 'instância' do homem, o seu conhecimento e experimentação devem pois estar na base de qualquer concepção educativa, constituindo-se em 'oportunidade de educação e formação', já que, nas palavras de Cagigal (1996), não existe um 'homem-não-corporal'.

As escolas são pois locais onde estas questões da corporalidade estão iminentemente presentes. O trabalho que as escolas fazem ao espírito, às emoções, ao intelecto, também é feito, no, para, através e com o corpo. É precisamente a natureza da experiência sentida e vivida, que forma ou constitui a subjectividade, o significado de quem sou eu, o que sei, como sou, onde estou. Por outras palavras, é a pessoa corporalizada que é escolarizada, e não o intelecto descorporalizado (Kirk, 1993). Esta escolarização do corpo é um processo de repercussões a longo termo, que possivelmente influenciará de forma permanente o indivíduo e que desempenhará um papel fundamental nas relações dos indivíduos na sociedade e consigo próprios. No entanto, as escolas de um modo geral, falham em admitir o papel fundamental que desempenham na produção do corpo/sujeito, sendo este de central importância na construção de sentidos e significados.

Os processos educacionais desempenham pois um papel fundamental na produção do corpo. É largamente através destes mesmos processos, formais e informais, que os valores normativos que envolvem o corpo, se formam e se mantêm. As escolas são locais

importantes nos quais estes processos são trabalhados de forma institucional, e a Educação Física e o desporto constituem um conjunto de práticas especializadas dentro deste local (a Escola), que contribuem de forma crucial para a construção social do corpo. Também importantes são as ligações entre as instituições formais de educação e os outros locais onde o corpo é escolarizado e construído já que o corpo é disciplinado conforme as normas culturais prevalentes. Este processo de escolarização do corpo está fortemente associado à regulação e normalização social (Kirk, 1993).

Corpo e movimento, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, estão inevitavelmente presentes na Escola, pese embora o esquecimento generalizado da natureza corpórea da educação. Note-se que a manifestação mais significativa da presença do corpo na Escola é muitas vezes a sua ignorância ou relegação. Álvarez e Monge (1997, p.32), reforçam esta posição afirmando: “através das presenças e ausências, transmitem-se um conjunto de mensagens, rara vez conscientes, que vão criando um conceito de corpo, e por extensão de pessoa e de sociedade”. Vemos por exemplo que a arquitectura escolar prima pela quietude e contenção, definindo logo à partida um determinado tratamento corporal. Também o mobiliário, com a uniformidade de mesas e cadeiras destinadas a uma gama de idades e estruturas corporais muito diversas, ignora que os estudantes têm corpo, e que estes corpos não são homogêneos. Entrar nas escolas, ou em outras instituições, exige muitas vezes ‘deixar o corpo à entrada’. Se nos limitarmos às intenções mais conscientes e elaboradas de alguns docentes, o corpo e o movimento têm uma presença muito reduzida na Escola e um tratamento pedagógico ainda mais reduzido. Existem poucos momentos onde se permitam manifestações mais ou menos visíveis do corpo.

De um modo geral, ficamos com a impressão que a Escola forma seres incorpóreos, tais são as atitudes perante o corpo ocorridas nessa Instituição. A acentuação da dimensão memória do ensino, mesmo nas aulas de Educação Física, leva a crer que o jovem é presente ao mundo sem aquela entidade fisico-biológica a que se dá o nome de corpo. Ele está lá, parecendo no entanto ser apenas algo acessório, algo incomodativo, sem significado aparente, para além de ser muitas vezes somente o local para aplicação de determinados castigos. (Garcia, 1999).

Numa visão de Escola, onde todas as áreas se organizam com vista à mesma finalidade, qual seja a de desenvolver globalmente e harmoniosamente a pessoa, nesta perspectiva, a presença e tratamento do corpo na Escola, não pode ser reduzida à disciplina de

Educação Física, pese embora esta seja a protagonista e coordenadora do desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras. A Escola no seu conjunto, e não só os especialistas da Educação Física, devem velar pelo desenvolvimento destas capacidades, o que na grande maioria dos casos não constatámos. Se nos detivermos um pouco a olhar para o modo como o corpo é tratado na Escola, podemos observar que no interior dos limites desta Instituição, o corpo nos aparece sob diversas formas e modos de tratamento. Apresentaremos aqui resumidamente quatro modos de tratar o corpo na Escola, propostos por Álvarez e Monge (1997). Segundo estes autores, na Escola podemos encontrar:

. *O corpo silenciado*: quando se quer que o corpo passe quase despercebido, por exemplo, em disciplinas com características mais 'intelectuais'. O corpo, encaixado entre a mesa e a cadeira da sala, trata de ser ocultado e silenciado. A sala de aula, parece negar o corporal e todos os seus esforços se centram em o 'domesticar'. Sabemos que o respeito pelas pessoas começa pelo respeito da sua singularidade onde se incluem todas as suas dimensões (a forma e a 'dimensão corporal', bem como as experiências e vivências que por meio dela se adquirem, têm uma grande importância no nosso desenvolvimento, e no conceito que criámos do nosso próprio corpo);

. *O corpo tolerado*: quando se oferecem pequenas válvulas de escape controladas, que permitem algumas manifestações do corpo, embora reduzidas, na execução de determinadas tarefas com algum movimento (por exemplo na entrada e saída das salas de aula, nas deslocações dentro da sala de aula, etc.);

. *O corpo 'à solta'*: quando se deixa aos alunos o controlo da sua motricidade, como ocorre claramente nos recreios ou intervalos escolares. Os intervalos são considerados pelos alunos como tempo seu, utilizado como reacção às restrições motoras impostas pelas diversas aulas. São também uma oportunidade para as suas manifestações pessoais. Mas nem sempre este 'corpo à solta' é um corpo livre. Muitas vezes é um corpo sem atenções, descontrolado, submetido a regras assumidas inconscientemente que limitam as suas condutas e actuações, submetido (não rara vez) aos cruéis desígnios de outros iguais dotados de maior poder³⁶. Existem alguns factores condicionantes que podem limitar a acção desta forma de expressar o corpo:

³⁶ Este poder pode ser manifestado em supremacias de força física, raça, cor, e/ou género.

. factores de natureza institucional: quando há actividades expressamente proibidas nos recreios.

. o poder físico: o espaço do recreio não se utiliza livremente; existem hierarquias segundo idade e sexo para a utilização dos espaços.

. a cultura lúdica tradicional: já que o jogo transmite técnicas corporais e uma tradição de valores culturais³⁷.

. os modelos sociais vigentes: os meios de comunicação sociais difundem práticas corporais, bem como os actores das mesmas. Os programas desportivos, os anúncios, etc., vão normalizando actividades em função dos sexos e das classes sociais. Os recreios são assim uma espécie de espelho da sociedade, que reflectem o que nela se passa.

. o espaço que pode ser um estímulo ou um condicionamento para a acção: muitos espaços em vez de possibilitarem uma multiplicação de actividades lúdicas, reduzem-nas à prática de uma minoria, a maior parte das vezes estereotipada³⁸; e

. *O corpo objecto de tratamento pedagógico*: quando o interesse radica em desenvolver um conjunto de capacidades e habilidades motoras e é 'encomendada' a tarefa à disciplina de Educação Física. É sobre este corpo objecto de tratamento pedagógico, que nos iremos deter mais alongadamente, pois será sobre ele que irá incidir o foco do nosso trabalho.

4.3 O Corpo na Educação Física

4.3.1 Para uma legitimação da Educação Física pelo Corpo

Numa visão integral de Escola, onde a especificidade das distintas áreas se combinam com vista ao desenvolvimento global do indivíduo, a presença e tratamento dos conteúdos educativos deve perpassar diferentes áreas curriculares, não sendo preocupação exclusiva daquela que lhe é mais afim³⁹. No entanto a legitimação escolar de

³⁷ Num estudo efectuado acerca da actividade lúdico-desportiva no espaço de recreio escolar, Gonçalves (2000) concluiu que de facto a tradição lúdico-desportiva da Escola mantém as características convencionais do contexto a que pertence, o que traduz uma forte ligação com o meio envolvente.

³⁸ No estudo anteriormente referido, a autora observa também que o recreio é exíguo para o número de alunos existentes, concluindo que o espaço influencia o comportamento dos alunos, já que se constitui como um factor de desmotivação dos alunos para a prática das actividades físicas (Gonçalves, 2000).

³⁹ Porém no espaço pedagógico, bem como na opinião pública, o corpo e a cultura corporal são remetidos para o exclusivismo do professor de Educação Física, embora esta entrega do monopólio do corpo à Educação Física não confira destaque ou privilégio a esta disciplina e aos seus professores (Bento, 1992).

qualquer área assenta na explicitação da sua incumbência educativa. A disciplina de Educação Física tem assim responsabilidade por uma parte da incumbência educativa da Escola, nomeadamente a de se ocupar da corporalidade do ser humano. Como refere Bento (1999, 2001) continua a ser um argumento central a favor da presença da Educação Física no currículo escolar o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade, criando possibilidades de movimento, e evitando consequentemente que a Escola se torne ainda mais intelectualizada e inimiga do corpo. A Educação Física é deste modo a disciplina na qual o corpo se constitui como objecto de tratamento pedagógico.

Para que qualquer área escolar possa ser considerada legítima, tem que ter bem explícita a sua incumbência educativa, que pode estar baseada em argumentos internos ou externos à Escola; nas exigências e necessidades da sociedade e das suas estruturas, ou em problemas e direitos dos alunos (Bento, 1999). Na opinião de Sérgio (1999, p.184) uma disciplina só se legitima “em função do papel que uma determinada época lhe atribui no quadro geral da organização dos saberes, (.....) uma disciplina surge e mantém-se, quando os factores internos e externos se articulam, no texto da coerência lógica e da evidência empírica e no contexto do plano sócio-cultural”.

Nesta perspectiva a legitimação escolar do desporto poderá estar centrada numa *fundamentação antropológica* que acentue a relevância do domínio motor e corporal para um conceito integral de educação na Escola; no *significado do desporto* na vida social e individual, e na acentuação das *potencialidades específicas que o desporto encerra*⁴⁰ para corresponder às necessidades de formação, educação, desenvolvimento e configuração da identidade e auto-conceito de alunos e alunas (Bento, 1999). O desporto e outras actividades físicas, como formas públicas institucionalizadas, são representações altamente visíveis do corpo e das práticas corporais⁴¹. Nestas circunstâncias, estas formas institucionalizadas de escolarizar o corpo ocupam um lugar de extrema importância na construção do corpo na cultura (Kirk, 1993). E se o desporto pode ser definido como uma forma específica de lidar com a corporalidade, como um sistema de comportamentos corporais marcado por normas, regras e convenções sócio-culturais, bem um sistema assente nas condições anatomofisiológicas do corpo (Bento, 1992;

⁴⁰ E o desporto ocupa de facto, um lugar de relevo já que representa uma corporalidade integralmente assumida e vivenciada (Sérgio, 1999).

⁴¹ Particularmente quando essas representações são mediatizadas através dos meios de comunicação social com grande impacto junto das pessoas, e em especial junto dos jovens, que são o público alvo da Escola.

1998), a Educação Física, ao tê-lo por conteúdo, está automaticamente associada a estes processos de construção corporal.

A disciplina de Educação Física é deste modo uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. É a forma de este lhe conferir importância educativa. A existência da Educação Física como área curricular expressa e denota a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de, pelo menos, não se alhear completamente deste processo. A Educação Física e o desporto escolar distinguem-se de outras áreas no concernente à sua tarefa educativa primordial, pelo facto de se ocuparem preferencialmente da corporalidade do homem (Bento,1995).

No entanto, como enfatiza Bento (1995),

um olhar sobre o crescendo da recepção do corpo na antropologia, na sociologia, na filosofia, na ética, na estética, na literatura, nas artes e na moda deve alertar-nos para o estranho paradoxo de uma certa defensiva ou atraso na sua recepção no domínio abrangente da investigação, teorização e formação no desporto (p. 207).

Apesar deste atraso acerca da teorização do corpo, por parte das Ciências do Desporto, quando comparadas com outras áreas de investigação, seria estranho, como faz notar Bento (1992, p.77) “que a Ciência do Desporto não revelasse um interesse muito grande nesta conjectura. O corpo está nela naturalmente em casa, quer porque o perfil disciplinar, no seu todo, se centra em torno do corpo, quer porque cada disciplina, em particular, se ocupa intensamente e de modo específico com o corpo”. Como argumenta o mesmo autor, na teoria da Educação Física existe um longa tradição, de justificar a necessidade de educação desportivo-corporal, a partir da essência do homem, do movimento e da relação com o corpo, pelo que a questão antropológica emergiu muito cedo, facto esse importante para o ‘regresso do corpo’ e para a sua profunda influência na Pedagogia do Desporto, nos últimos tempos. Do mesmo modo, são também factores para este reafirmar do corpo, nas Ciências do Desporto, por um lado uma crítica contra a sociedade e a cultura, por destruírem sistematicamente ou por não deixarem emergir a identidade de cada um manipulando-o à luz de uma racionalidade técnico-científica, e por outro lado devido às influências das teorias Merleau-Ponty sobre o corpo, nomeadamente a de que o homem está situado e ancorado no mundo por meio do seu corpo, de que o corpo é produtor de sentidos e, por isso, merecedor de uma hermenêutica própria.

4.3.2 O Corpo como objecto de tratamento pedagógico

Como anteriormente já referimos, a aula de Educação Física, constitui-se como o momento por excelência para o tratamento pedagógico do corpo na Escola. No entanto, também o pode 'silenciar', o que em nosso entender, acontece frequentemente. As manifestações motoras permitidas nos espaços da aula, podem 'despersonalizar' o corpo seguindo uma imagem de corpo máquina, relegando muitas outras dimensões do movimento, como a expressiva, a relacional, a criativa, para apenas se centrar no treino de algumas técnicas. Como afirmam Álvarez e Monge (1997),

por estranho que pareça, em muitos planeamentos de Educação Física predomina uma visão incorpórea que ignora as relações entre o corpo, a sociedade e a identidade de cada um. Esta perspectiva perde a oportunidade de desafiar concepções sociais dominantes e em vez disso legitima-as (p.56).

Muitas vezes as propostas dos professores colocam os alunos em situações que não respeitam o seu corpo, o seu ritmo ou possibilidades de aprendizagem (não existindo dois corpos iguais, fazemos aulas onde utilizamos os mesmos exercícios para todos, ao mesmo ritmo).

Mas, como se utiliza o tempo da aula de Educação Física? O que é que os/as alunos/as fazem nesse tempo? Quais as formas de tratamento do corpo nesse tempo? Álvarez e Monge (1997) afirmam que, de um modo geral, as aulas de Educação Física têm um tempo para os alunos, na linha de orientação do 'corpo à solta' anteriormente apresentada, e um outro tempo em que se busca uma aprendizagem mediante exigências sobre o corporal. A proporção entre ambos os tempos depende de vários factores, nomeadamente da concepção da disciplina que o próprio docente tem. Há um sector importante do professorado que considera que a Educação Física, dado o escasso tempo de que dispõe para desenvolver as capacidades e as habilidades motoras, deve centrar-se em oferecer aos alunos uma série de experiências agradáveis que os motivem a manter a prática de actividades físicas fora da tutela escolar. Esta orientação pode conduzir a Educação Física a procurar oferecer múltiplas actividades, mediante metodologias nas quais o aluno seja um consumidor da actividade e não o protagonista da mesma. As expectativas com que os alunos chegam às aulas de Educação Física também vão ser determinantes. A imagem da actividade física que os meios de comunicação

constantemente transmitem, assim como uma certa tradição no ensino, exercem uma forte influência na configuração do que para o aluno devem ser as aulas, sendo frequente encontrar resistências entre os discentes⁴². Um reflexo directo destas dificuldades é o modelo de aula chamado 'recreio cuidado', que consiste num dado tempo em que o professor diz o que se tem de fazer, e num outro tempo em que é o aluno que elege o que vai fazer, o que reduz a possibilidade de intervenção dos professores. "Em resumo, estes tempos que poderiam ter um papel importante na educação, se não forem mais do que um 'deixar fazer' em vez de evitar a marginalização e combater estereótipos, reforçam-nos" (Álvarez e Monge, 1997, p.56). Desta forma, o corpo, o movimento e a Educação Física, enquanto transmissores de determinados conteúdos, podem legitimar visões hegemónicas claramente discriminatórias.

Shilling (1997) é da mesma opinião, referindo-se ao corpo e aos investimentos nele efectuados, como produtores de iniquidades sociais, e como a Educação Física e o desporto na Escola contribuem de modo significativo para esse processo.

Mas como construir um esquema de aula que atenda à diversidade e respeite os ritmos e possibilidades individuais de cada rapaz e de cada rapariga? O que normalmente acontece é que as situações propostas não fazem senão acentuar carências, provocando frustrações e desinteresse. A mensagem que recebem alguns alunos ou alunas é a de não terem valor para tal actividade, e, com o passar do tempo, o que fica da disciplina de Educação Física é a convicção de que não se vale pelo seu próprio corpo (Álvarez e Monge, 1997). Marivoet (1998, p.73) questiona a este respeito: "o que queremos com a Educação Física, desinibir os corpos, criar hábitos desportivos, ou definir limiares de desempenho aceitável?". E responde afirmando que muitas vezes não estamos mais do que a contribuir para a frustração de muitos que não atingem o nível de desempenho exigido, e que irão engrossar o universo daqueles que se sentem inibidos a reproduzir o gesto desportivo na fase adulta.

Na maior parte dos casos, os docentes e as docentes esquecem-se do sexo dos/as alunos/as e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, o que não fará mais do que acentuar desigualdades. Senão, vejam-se as diferenças entre o que acontece a rapazes e raparigas durante o período da puberdade. As modificações biológicas e corporais características desta fase não se manifestam do mesmo modo neles

⁴² É importante não nos esquecermos que as expectativas com que chegam às aulas alunos e alunas são diferentes, bem como as expectativas que os/as professores/as têm acerca dos desempenhos desses mesmos alunos e alunas.

e nelas, bem como não têm as mesmas implicações psicológicas. As alterações corporais produzidas pela puberdade provocam modificações mais acentuadas nas raparigas. O corpo altera-se subitamente, e toma formas muito distintas das anteriores, o que lhes provoca “embaraços” frequentes e as leva, como defesa, a aprender a restringir os seus movimentos. Deste modo, começam desde aí a desenvolver uma “timidez corporal” (Scraton, 1995), que se pode constituir como justificação plausível para o desinteresse e desmotivação que muitas raparigas parecem apresentar na aula de Educação Física. Os professores e as professoras, que entendem tudo isto como ‘natural’, procedem assim a uma discriminação inconsciente, uma vez que julgam não exercer nenhuma forma de discriminação explícita (Bonal, 1997).

É preciso reflectir e equacionar uma solução que passe pelo equilíbrio entre docentes, discentes e estruturas curriculares.

4.3.3 Perspectiva (ainda) actual da Educação Física - vertente racionalista

Analisaremos de seguida um pouco mais detalhadamente qual a visão do corpo evidenciada na Educação Física curricular, ou seja, qual o paradigma por que se rege esta disciplina ao ‘olhar’ para o corpo dos seus alunos. A primeira impressão que nos assola, quando nos debruçamos um pouco sobre a Educação Física, é a de que actualmente estamos a assistir a uma Educação Física assente num modelo e num entendimento de corpo submetidos à racionalidade técnica, característica do desporto da sociedade industrial, onde reina um entendimento unilateral e meramente instrumental do corpo. Através do pensamento de alguns autores, procuraremos suportar esta afirmação.

Ao situarmos o aparecimento da Educação Física moderna, nascida em finais do século XVIII e princípios do século XIX, encontramos os seus percursores, situados historicamente em pleno período da filosofia racionalista. Ling, Amoros e Jahn, mestres da Educação Física moderna, enquanto homens do seu tempo, partiram do figurino cartesiano convencionado e forçaram as práticas corporais a aferir-se por ele (Sérgio, 1999). Como tivemos já oportunidade de referir, o cartesianismo traz consigo a concepção de Homem dividido em *res cogitans* e *res extensa*. O corpo, em Descartes, é mera *res extensa*, ou melhor: simples máquina sujeita às leis da natureza, transformando este quadro mecânico da natureza no paradigma dominante da ciência, no período que se lhe seguiu.

A abordagem cartesiana foi de tal maneira coroada de êxito, especialmente nas áreas biológicas e médicas, que se passou a reduzir o entendimento do homem, ao funcionamento de uma máquina. Esta adesão ao modelo cartesiano do corpo humano, como um mecanismo de relógio, teve consequências para a Educação Física, (estando esta assente nas ciências biomédicas), já que conduziu à perda da visão holística do ser humano, acentuando pelo contrário uma visão instrumentalista da Educação Física e do desporto (Sérgio, 2001).

A crítica à Educação Física tradicional, vítima do racionalismo cartesiano, denuncia uma utilização unilateral do corpo que leva cada vez mais ao desaparecimento da sua variedade simbólica e do próprio corpo, e à perda de identidade de cada indivíduo. Neste contexto é visado também o corpo desportivo ou o uso predominantemente unilateral do corpo no desporto. A crítica é feita contra o modelo reducionista do corpo social, advogando uma educação motora e corporal que reconcilie o sujeito do corpo e o corpo social (Bento, 1992).

É no entanto de fácil entendimento, que como em qualquer outra área social, a Educação Física não se possa isolar do contexto social, político e cultural, mas que pelo contrário esteja relacionada com eles. Historicamente a Educação Física nasceu e foi evoluindo no esquema da modernidade, e desde aí ainda é influenciada pelos mesmos poderes, confinada pelas mesmas instituições, afectada pelos mesmos problemas e determinada pelos mesmos princípios ideológicos e valores, que moldaram a vida moderna (Fernández-Balboa, 1997). Temos no entanto que ter presente que este discurso da modernidade está já actualmente ultrapassado, pelo menos na maioria das áreas sociais.

Daolio (1995) critica a Educação Física actual por pretender aprimorar o corpo, levando-o à perfeição da técnica, advertindo para o perigo de a busca do corpo tecnicamente perfeito aniquilar outras vertentes como a criativa e a relacional, acentuando só os aspectos normativos. Num trabalho desenvolvido com professores de Educação Física, o mesmo autor refere que alguns professores reconhecem que sua postura ainda é conservadora na aula de Educação Física⁴³, sendo interessante notar a contradição entre o

⁴³ Sampaio (1996, p.28) a propósito de algumas entrevistas efectuados a alunos de escolas portuguesas, refere-se ao seguinte comentário de um aluno, dizendo que “a escola não fazia nenhum sentido, já que não se ensinava nada que achasse útil ou tivesse a ver com os seus interesses, e mesmo a única disciplina que lhe interessava – Educação Física – era transformada num martírio, porque o professor era um ser rígido, permanentemente ocupado em ensinar as regras dos jogos desportivos”. Este comentário pode-nos abrir diferentes perspectivas de análise: por um lado o facto de a Educação Física ainda ser das disciplinas que mais motivação oferece aos alunos no interior da escola, e por outro lado o facto de já nem a Educação Física actual, do modo como muitas vezes é oferecida aos alunos, ‘servir’ os objectivos dos jovens actuais.

discurso dos professores, que defendem a formação do cidadão global, e sua postura directiva nas aulas quando buscam apenas o movimento eficiente. Esta contradição revela a noção de cidadania que permeia o discurso dos professores, muito mais ligado ao cumprimento de normas e regras do que visando a autonomia dos alunos.

De um modo geral, essa prática conservadora ainda se caracteriza pela busca de um tipo de treino ideal para todo um grupo e pelo desejo de uma classe homogénea de alunos. Traduzindo esse princípio em conteúdos da aula, todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, fazer tantas repetições do mesmo exercício, saltar a mesma distância, etc. É sobre os corpos dos alunos assim definidos que incide a prática do professor de Educação Física, como imposição de técnicas que favoreçam seu desenvolvimento e a eficiência do seu desempenho. Esta concepção tem como consequência o desenvolvimento físico de todos os alunos da mesma forma, como se de peças de linha de montagem se tratassem (Daolio, 1995).

O paradigma orientador da sociedade moderna formado pela organização, triunfo e progresso ilimitado, traduz-se necessariamente numa forma de ver e encarar o corpo. O corpo na modernidade representa um corpo ascético pautado pelos signos do rendimento e do tecnicismo.

Num estudo onde foram efectuadas observações de aulas de Educação Física, Garcia e Queirós (1999) encontraram alguns dados indicadores do que anteriormente foi referido. Os resultados das observações confirmam uma Educação Física de cariz tecnicista, realçando alguns valores que hierarquizados nos dão conta do dever como o valor que ocupa o primeiro plano, seguindo-se o formalismo onde se incluem a técnica corporal e todo o trabalho de fragmentação do corpo, e só depois no final da estrutura axiológica, nos aparecem valores como o prazer e a estética. Estes dados sugerem-nos uma maior preocupação com a “exterioridade” da actividade, esquecendo a “interioridade” de cada um.

Também num estudo efectuado por Ribeiro (1995), relativamente às concepções do corpo emanadas pelo Programa de Educação Física do 3ºCiclo do Ensino Básico, do Sistema Educativo Português, vemos claramente uma Educação Física que enfatiza um corpo voltado para o domínio de técnicas e habilidades desportivas, parte de uma herança cultural em que o aluno apenas tem que reproduzir os modelos motores de acordo com critérios de correcção previamente estabelecidos. Diz a autora:

a principal preocupação assenta na transmissão de habilidades e técnicas desportivas, que o mesmo é dizer, de padrões motores pré-estabelecidos, obrigatórios e 'desportivamente aceitáveis', restringindo substancialmente o potencial individual de aprendizagem e de desenvolvimento.(...) A educação corporal está submetida à aprendizagem de padrões motores convencionais, pré-determinados, onde muito pouco ou nada se faz para criar condições favoráveis à manifestação e desenvolvimento da autonomia e da conduta criadora (p.71).

Isto conduz a que uma única maneira de se executar um movimento desportivo ganhe o *status* de padrão de correcção, e que todas as outras sejam tidas como erróneas, incompletas ou variantes menos desejáveis da técnica considerada perfeita. O professor de Educação Física, partindo dessa concepção de corpo como primordialmente biológico, ainda muito arraigada na prática dos professores, tenderá a considerar as técnicas desportivas como movimentos únicos a serem alcançados no comportamento corporal de seus alunos (Daolio, 1995) o que efectivamente anula o conhecimento do próprio corpo e inibe o desenvolvimento do seu potencial, em todas as suas vertentes. Esta concepção, ainda hoje dominante na Educação Física, que reduz o corpo à expressão do cartesianismo, é alvo de fortes críticas. Bento (1992) fá-lo veementemente denunciando um corpo humano restringido ao 'aparato motor métrico', e um 'corpo escolar' que se traduz numa pobreza notória de experiência, com uma assinalável diminuição de subjectividade. Refere o autor:

a predominância do 'corpo instrumental', como produto de uma cultura marcada pelo cientificismo, dizima o mundo da experiência subjectiva. Torna-se pois, necessário repor o contacto com a pluralidade do mundo por meio de uma pluralidade de experiências corporais. Mundo, subjectividade e experiência são o quadro antropológico de referência para a discussão do tema 'experiência corporal'". É sobre esta 'pobreza do corpo escolar' que teremos que reflectir, no sentido de equacionarmos novas formas de actuação mais compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social do aluno na actualidade (p.78).

4.3.4 Relação Corpo / Sociedade: implicações para a Educação Física

Iniciaremos esta abordagem com a expressão de Ortega y Gasset, tão nossa conhecida: 'Yo soy yo y mi circunstancia'. Serve isto para dizer que o homem é um ser condicionado pelas circunstâncias, por todo o envolvimento que em cada momento o contextualiza. No âmbito de realização do nosso trabalho, é também importante contextualizar o corpo e a Educação Física no espectro mais amplo que é o da sociedade contemporânea e dos seus valores e entendimentos sobre as práticas corporais.

Como já inúmeras vezes referimos, os tempos actuais são de mudança, e essas mudanças decorrentes das transformações mais gerais operadas nas sociedades ocidentais, fazem-se igualmente sentir no campo das actividades físicas e desportivas, criando algum desconforto que começa a ser perceptível sobretudo pelos diversos agentes intervenientes neste domínio, e que se começam a interrogar até que ponto as actividades físicas e desportivas se ajustam às novas sensibilidades e expectativas dos praticantes desportivos. Se os valores de cultura física que enaltecem a obtenção dos melhores níveis de performance, veiculados pelo vulgarmente designado 'desporto de competição', foram importantes num momento histórico em que se afirmavam os valores da sociedade industrial da Modernidade, e onde o corpo era concebido como um instrumento de trabalho, com o passar dos tempos, novos valores de cultura física, emergiram sobretudo nas sociedades mais industrializadas trazendo novas concepções e mudanças no espaço das práticas desportivas (Marivoet, 1998).

Numa tentativa de perceber a necessidade de enquadramento das práticas físicas com a sociedade envolvente iremos partir das teorias sociológicas de Marcel Mauss, do início do século XX, que avançam com o conceito de 'facto social total'. Segundo Mauss (1980) os corpos são construídos socialmente através de processos de aprendizagem e de interacção, manifestando-se em gestos físicos aceitáveis, comportamentos, adornos, e outros actos físicos, definidos por grupos particulares ou comunidades, e tornando-se apropriados para servir de interacções quotidianas. O autor define técnica corporal como sendo o modo como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se dos seus corpos. Este processo de aprendizagem das técnicas corporais ocorre por meio de um processo de imitação, por parte das crianças, de actos realizados por alguém com determinada importância no grupo social. É justamente esse processo tradicional que transmite gestos, valores, conceitos e comportamentos, seja de pais para filhos, seja de professores para alunos. Marcel Mauss tem o mérito de pela primeira vez,

ter incluído o corpo e o que ele chamou de técnicas corporais no âmbito dos estudos antropológicos considerando os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Afirmou também que uma determinada forma de uso do corpo pode mesmo influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos, já que no corpo estão inscritos todas as regras e todos os valores de uma sociedade específica, pelo facto de ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Por isso mesmo é que mais importante do que constatar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o significado desses componentes como parte de um todo social (Daolio, 1995). Esta noção de 'facto social total' desenvolvida por Mauss (1980) implica a compreensão de que em qualquer realização do homem podem ser encontradas diferentes dimensões tais como a sociológica, psicológica e fisiológica. O próprio autor o diz:

no fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os factos que nos interessam não são factos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são factos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenómenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material.

Esta citação é actualmente válida para a Educação Física, que ainda tende a considerar o corpo como primordialmente biológico. Na maioria dos discursos da Educação Física o corpo que se movimenta não é o mesmo corpo que representa aspectos da sociedade, como se ele não fosse, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológico e cultural, com todos os desfasamentos que isso provoca, ao nível por exemplo do trabalho com os alunos. Esta compreensão cultural do corpo na Educação Física ainda é uma realidade muito pouco desenvolvida. É de facto evidente, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas – sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, para que não se conceba a sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem, numa perspectiva global, como sujeito da vida social (Daolio, 1995).

Tudo isto que acabámos de referir, foi feito no sentido de enfatizar a importância do aspecto social, e dos reflexos que isso irá ter ao nível da Educação Física o do corpo na

Escola. Partimos do princípio inequívoco, de que a Escola não é uma Instituição neutra, mas pelo contrário expressa os aspectos dominantes da sociedade onde se insere. E como instituição social que é, constitui um espaço de transmissão de saberes, de valores e avaliação de competências face a um conjunto de conhecimentos diversificados, que assentam nos valores mais gerais que as sociedades em cada momento consideram importantes e como tal devem ser veiculados às gerações mais novas. Ora Educação Física, como qualquer área curricular, também se constitui como a disciplina que veicula os valores de cultura física dominante, e que por isso deve dotar de conhecimento e de competência os alunos, para que estes possam exercitar-se neste mesmo domínio (Marivoet, 1998).

É deste modo fundamental percebermos quais os valores da cultura física veiculados pela sociedade, quais os veiculados pela Escola e especificamente pela Educação Física, em que medida eles se adequam ou desajustam uns dos outros, enfim, perceber qual a relação entre as práticas corporais sociais, exteriores à Escola, e aquelas que são protagonizadas na Escola, em especial na aula de Educação Física.

Teremos que iniciar esta abordagem percebendo que a lógica das actividades físicas na Escola e fora dela não é exactamente a mesma. Os objectivos a que se propõem ambas as partes não são de todo idênticos, sendo por isso natural que as formas de lá chegar também sejam diferentes. Todavia, os jovens que frequentam a Escola, são os mesmos que frequentam todo um conjunto de locais sociais onde abundam por sua vez uma variedade de práticas às quais eles têm acesso. Desde modo, o projecto de educar o corpo dos alunos na Escola através de práticas desportivo-corporais, vai chocar com algumas dificuldades. Na opinião de Vayer e Roncin (2000), após algumas análises feitas à Educação Física em França, o primeiro aspecto com o qual se vai defrontar esta tentativa de educação do corpo por parte da Escola (especificamente a Educação Física) resulta antes de mais, do estatuto desvalorizado do corpo no sistema escolar que permanece ainda largamente associado aos valores do espírito. O segundo aspecto, não menos importante, resulta da motivação dos alunos (neste caso desmotivação), porque apesar de um desejo de acção da grande maioria dos estudantes, eles são frequentemente 'alérgicos' às actividades dinâmicas, quando estas são impostas do exterior, e por isso quando o carácter normativo é acentuado. Por sua vez Kirk (1997) refere que nos últimos anos, após diversos estudos, investigadores australianos encontraram muitos adolescentes preocupados com a actividade física como recreação e lazer, mas que ao mesmo tempo desaprovavam as experiências da Educação Física na Escola, salientando também alguns

aspectos normativos que os jovens de hoje não aceitam muito bem. Também Robinson (1990) argumentou que a desmotivação nas aulas de Educação Física é comum nas escolas dos EUA. Numa tentativa de resolver alguns destes problemas de desmotivação para com as práticas físicas escolares, o autor propõe algumas mudanças no modo como a Educação Física pode ser apresentada aos alunos, nomeadamente uma tentativa de domínio das técnicas em vez de comparações de performance, menos instrução tradicional e mais instrução individualizada, aprendizagens de modo mais cooperativo, comportamentos de ensino por parte dos professores pro-activos, e por último uma reestruturação (novas funções) do treino com meio de ajudar a remediar a desmotivação dos estudantes.

Podemos de certo modo questionar, quais são alguns factores que poderão determinar parte desta desmotivação das actividades corporais na Escola. Autores há que avançam com a justificação do impacto dos meios de comunicação, na difusão e propagação de um conjunto de actividades e práticas desportivas, bem como de modelos corporais, que enfatizam determinados padrões que estão longe de corresponder àqueles que a Escola oferece. Do ponto de vista social, e como já tivemos oportunidade de referir, o aumento de interesse na gestão do corpo, como um infindável projecto assente numa escolha de estilos de vida, difundiu, internacionalizou e individualizou o poder corporal muito mais profundamente do que a Educação Física nas escolas. Desde o fim dos anos 70, que houve um aumento de visibilidade do corpo na cultura popular, através de diversas formas de comunicação, como por exemplo a televisão, que através do poder da imagem, conseguiu de um modo extremamente poderoso difundir esses valores. Ora, ao desempenharem um papel social evidente, esses modelos passam assim a ter um valor cultural elevado (Kirk, 1997; Vayer & Roncin, 2000).

Foi talvez esta forte mediatização de determinadas práticas e modelos, que contribuiu decisivamente para o rápido desfasamento entre as práticas desportivo-corporais da Escola e todas as outras oferecidas nos diversos locais sociais. Existe de facto uma falta de uniformidade no desenvolvimento e difusão do 'poder corporal' nos tempos de hoje, onde as mudanças nalguns locais são mais óbvias e acentuadas que noutros. Enquanto a pedagogia e a organização das escolas difere pouco das práticas do período imediato ao pós-guerra em termos de tratamento corporal das crianças (modo uniforme), o conjunto de actividades existentes já nalgumas escolas aumentou consideravelmente, e os alunos usufruem já de uma maior variedade de práticas. Mesmo assim, ainda é muito grande o fosso existente entre a Escola e a sociedade. Tem a Escola de se modificar para estar à

altura da concorrência movida por diversos e nada amistosos competidores (Bento, 1998), aqueles dos outros locais sociais onde o corpo é categoria central.

É urgente então repensar a Instituição Escola de modo a que esta permita que as práticas da Educação Física se articulem de um modo mais coerente com as práticas corporais dos outros locais sociais, pois é impossível separar as actividades da Escola das suas referências sociais e das práticas corporais enraizadas na cultura da qual faz parte. Não nos podemos esquecer na eleição e na determinação dos objectivos e dos conteúdos, que os nossos alunos estão imersos numa cultura e numa sociedade com determinadas características e valores, uma sociedade que difunde muitas imagens e estereótipos sobre o corporal, e são muitas vezes essas actividades, aos olhos dos alunos, as mais interessantes. A Escola não se pode orientar por conteúdos hipoteticamente inócuos porque com eles correria o risco de ficar divorciada do extra-escolar. A Escola não se pode alhear da realidade, bem como não pode perder de vista o referente social destas práticas, que é bem claro para os seus alunos (Álvarez & Monge, 1997). É pois determinante aproximar a Escola da vida e da cultura das crianças e jovens, que nela habitam.

E se a educação se assume como um esforço de posicionar o ser humano no seu tempo, nos seus problemas e necessidades, em suma, num determinado envolvimento, a Escola não pode perder de vista o referente social das suas práticas, caso contrário corre o risco de ficar desconectada com a sociedade onde se insere, e terá como consequência evidente o afastamento cada vez mais acentuado dos jovens que nela participam. Do mesmo modo, desporto como código cultural específico, bem como a representação escolar do desporto devem orientar-se pela variedade de sentidos contidos neste domínio cultural, do qual também⁴⁴ fazem parte as ideias, as inclinações e apetências dos alunos (Bento, 1998; 1999).

E os interesses e motivos dos alunos, que no tocante a actividades físicas e desportivas estão voltados actualmente para a vivência acentuada da corporalidade, do risco, da aventura, da condição física, da saúde, da ecologia, como resultado da revolução operada nos conceitos de corpo, de saúde e de estilo de vida activa e de educação ambiental. Daí

⁴⁴ Esta palavra 'também' significa que embora não sendo o aspecto mais importante ele deve ser tido em consideração. Não podemos esquecer a dimensão do 'cliente' do acto educativo. Embora esta dimensão não seja a exclusiva (ou a mais importante) em educação, contrariamente por exemplo à dimensão do cliente no domínio comercial, a figura 'do cliente', portanto daquele a quem se dirige o produto (neste caso a acção educativa) é também de crucial importância. Caso esta relação com o 'cliente' e com os seus interesses não seja tida em conta, poderemos correr o risco de ele não se interessar pelo 'produto' e o levar a um progressivo afastamento, o que neste caso concreto se traduz pelo afastamento da Escola e das suas práticas.

que, como enfatiza Bento (1999, p.64), “os processos de transformação social exijam uma permanente correcção e adaptação das ementas de objectivos educativos”, ou seja através de uma implicação evidente nos aspectos curriculares. Esta concepção de Educação Física pressupõe que os programas curriculares da disciplina sejam abrangentes às diferentes práticas desportivas, em especial àquelas que são mais procuradas pelos alunos. É um facto que a adesão às novas práticas desportivas ganha maior expressão nas camadas mais jovens da população, e também é um facto que são estes jovens que estão na Escola, e que constituem a maior parte dos alunos. Para uma reflexão sobre a concepção de Educação Física a veicular pela instituição escolar, necessitaremos então de ter presente a pluralidade de práticas desportivas e as diferentes orientações da cultura física veiculada na sociedade (Marivoet, 1998). Garcia (1998, p.50) diz muito claramente: “dar ao jovem aquilo que ele necessita (...) da forma que ele mais gosta poderá ser a chave para um futuro relacionamento da Educação Física com os seus alunos”. Correspondendo assim às solicitações dos jovens, a disciplina de Educação Física poder-se-á estabelecer e desenvolver sobre novas bases.

Está pois em causa um esforço de inovação na educação em geral, e na Educação Física em particular, que deverá conduzir a uma redefinição dos seus objectivos fundamentais, dos seus conteúdos e objecto, bem como a uma elevação da qualidade das formas de organização, dos métodos e dos resultado do ensino, e não nos devemos esquecer que a abertura à inovação é um conceito fortemente associado ao conceito de profissionalismo, o que quer dizer que estamos simultaneamente perante uma questão de profissionalismo na área da Educação Física.

No entanto, na opinião de (Kirk, 1997) só uma mudança radical da Instituição Escola é que permitirá que as práticas da Educação Física se articulem de um modo mais coerente com as práticas corporais dos outros locais sociais. Em alternativa a Educação Física e o desporto escolar poderão continuar o seu declínio, até serem substituídas eventualmente por programas ou actividades sem nenhum valor educacional. É que na opinião do mesmo autor estamos a assistir a um verdadeiro declínio da Educação Física e das sua práticas curriculares, o que é de algum modo surpreendente quando o corpo e as diferentes práticas corporais como o desporto e o exercício físico estão a ter um aumento de significado, e um crescimento proeminente nos tempos da pós-modernidade. Isto obriga de facto, todos os agentes intervenientes nestes domínios a reflectir sobre o assunto e a repensar as suas formas de intervenção.

A justificação para isso talvez radique numa forma de tratar o corpo nas escolas que continua a construir práticas maciças de desenvolvimento de *skills* desportivos e de aptidão física sem uma filosofia humanista liberal de prazer, escolha e participação a longo prazo. De um modo mais duro, Kirk (1997) afirma:

a Educação Física e o desporto escolar estão em declínio, pelos menos em parte, porque representam uma série de práticas corporais modernas, preocupadas em regular e normalizar os corpos das crianças, através de métodos e estratégias que já são talvez, culturalmente obsoletas (p.56).

Mas então que estratégias utilizar que possam contribuir para refazer o corpo na pós-modernidade? O mesmo autor sugere que se os programas de Educação Física são para manter relevância cultural, devem começar por reflectir e contribuir mais directamente para a cultura física popular. Todavia tudo isto será ineficaz se ao mesmo tempo e paralelamente não for feito melhor uso dos recursos da comunidade pelas escolas, bem como se não forem feitas alterações na formação de professores, e consequentemente num conjunto de estratégias, metodologias e conteúdos a utilizar por esses professores. Seria no entanto ingenuidade sugerir que tudo isto possa ser facilmente reformulado, embora existam já elementos que denotam uma mudança gradual do panorama das actividades físicas.

A prática dos professores preocupados com as possibilidades educativas do corporal mostrou-se uma via frutífera para desenvolver a sua actividade profissional de forma que reverta em práticas mais enriquecedoras e justas para os alunos. A eleição dos conteúdos deve abrir portas e possibilitar habilidades e conhecimentos, que não sirvam só para consumir na Escola sem nenhuma possibilidade de aplicação extra-escolar (Álvarez e Monge, 1997). Ao trabalhar directamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e na representação que os alunos tem do próprio corpo. Podemos pois afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, e ao alcance que o corpo tem nas suas práticas, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por não se encontrar desligado da realidade sócio-cultural em que vive. Porque os professores como actores sociais que são, também realizam a sua prática em virtude da forma como traduzem e filtram os valores sociais (Daolio, 1995).

O corpo tem que se constituir cada vez mais como uma preocupação da reflexão da Educação Física e do desporto, quer se trate da sua tematização nos programas escolares

de Educação Física, quer no seu valor no desporto moderno, desde o alto-rendimento institucionalizado às práticas recreativas de lazer (Garcia,1998).

Importa pois equacionar, face ao surgimento de novos valores sobre o corpo, a posição da Educação Física para corporizar nas suas aulas estes novos sentidos sobre o corpo (Garcia e Queirós, 1999). Isto poder-se-á constituir como um desafio para uma Educação Física culturalmente relevante, que faça parte de uma Escola cuja finalidade seja o pleno desenvolvimento dos seus educandos. Uma Escola que defenda uma concepção personalista e cultural da educação; em suma, uma educação centrada na pessoa do educando.

Ora esta Escola que defenda uma concepção cultural da educação, e que centre as suas atenções na pessoa do educando, tem necessariamente que ter uma postura e uma contribuição crítica relativamente a tudo o que a rodeia. Para Kirk (1997) é este o ponto fundamental a partir do qual se possa perspectivar uma alteração na Educação Física e na própria Escola, e se possa contribuir para refazer o corpo na pós-modernidade.

Os professores de Educação Física terão de ser capazes de ver o grande cenário no qual as várias experiências de actividades físicas estão localizadas e ser capazes de retirar o que de importante existe na cultura física social para a Escola, mas de modo algum perpetuar e legitimar visões hegemónicas da sociedade sobre o corpo, que não sirvam os propósitos educativos. Terá que existir uma espécie de 'negociação' entre todas as partes interessadas, que seja no entanto supervisionada pelos profissionais da Educação Física que têm, pelo facto de serem profissionais, responsabilidades acrescidas. O mesmo autor refere mais uma vez que este compromisso que em alguns casos passaria sem dúvida pela realidade da cultura física da sociedade, enquanto capaz de satisfazer os interesses da maioria dos estudantes, nunca seria socialmente neutro. E conclui:

se a Educação Física deve fornecer um contributo educativo positivo e construtivo para a construção do corpo na cultura, este compromisso entre professores e alunos, deveria ser crítico relativamente a essas práticas. Na realidade, é a presença da crítica, que mais do qualquer outro elemento, diferenciará um programa meramente recreativo de um educacional (p.58).

Se isto não acontecer a actual dissonância traduzida em estilos de vida desordenados, que têm como resultados a bulimia e a anorexia, o treino excessivo, e a ansiedade com a forma corporal, não serão mais do que perpetuados. Alguns mitos corporais presentes na

sociedade, como o 'culto da magreza' e que tanto impacto têm ao nível das populações jovens, devem ser alvo de resistência por parte dos professores de Educação Física. Mas essa resistência e crítica só será efectiva se eles se envolverem construtivamente com a essência desses mitos e práticas. As escolas não podem deixar de agarrar estas oportunidades para activamente desconstruir vários aspectos da cultura física da sociedade que ao apresentar imagens corporais idealizadas, provoca sentimentos de vergonha do próprio corpo, de vergonha de si mesmo porque não se é como se 'deve ser', o que gera graves problemas. Devem as escolas através de uma crítica cultural ensinar diversos significados de corpos saudáveis, convidando antes a um recuo em relação à dita normalidade (Travaillot, 1998).

Apesar de um determinado grau de regulação do corpo ser inevitável e necessário, é fundamental que essa regulação não se torne opressiva. A Educação Física na pós-modernidade tem um papel a desempenhar no sentido de ajudar os jovens no ganho de competências físicas necessárias para uma vida preenchida, produtiva e feliz, e no sentido de os alertar para o potencial perigo que existe em qualquer forma de regulação corporal que se possa tornar obsessiva ou compulsiva. Aqui radica o desafio para uma Educação Física culturalmente relevante nos novos tempos (Kirk, 1997).

É inaceitável que a Escola se alheie da realidade e faça de conta que não é nada com ela (Bento, 1998). Do mesmo modo, e com responsabilidade acrescida a Educação Física também não se pode alhear das 'coisas' do corpo na sua prática diária, mesmo nas suas rotinas mais simples. Perder a consciência do valor intrínseco do corpo na aula de Educação Física, é talvez mutilar gravemente os objectivos centrais desta disciplina.

É neste contexto que a Escola tem que começar a perceber o corpo dos seus alunos. Não basta apenas seguir normas rígidas de comportamento ou de actuação, mas deixar que cada um tenha a real possibilidade de "ouvir o seu corpo". Entendemos que a Escola, nomeadamente a Educação Física, ainda está longe de atingir esta compreensão, continuando sistematicamente a orientar-se pelo paradigma cartesiano, com uma visão mecanicista do Homem e da vida. Mas essa visão, pensamos nós é uma visão do passado, e como diz Sérgio (2001, p.86) "o passado existe para ser respeitado e, dialecticamente, superado". Uma Educação Física adequada aos novos tempos terá que considerar o princípio da alteridade e saber reconhecer as diferenças – não só físicas, mas também culturais – expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. Porque os homens são iguais justamente através das suas diferenças (Daolio, 1995).

É preciso que na Educação Física e no desporto se torne visível o paradigma emergente, já visível em outras áreas, paradigma esse que é predominantemente holístico ou sistémico, visando o homem na sua globalidade enquanto ser biológico e cultural.

Feito o enquadramento teórico que orienta o nosso trabalho e após termos efectuado um percurso que se iniciou na sociedade, passando pela Escola e terminando no Corpo na Educação Física, avançaremos para a segunda parte do nosso trabalho da qual constará o enquadramento metodológico do estudo em questão.

Parte II

Metodologia

*'Uma investigação é, por definição, algo que se procura.
É um caminhar para um melhor conhecimento
e deve ser aceite como tal,
com todas as hesitações,
desvios e incertezas que isso implica'
(Quivy & Campenoudt, 1998)*

1. Campo de Estudo

Iniciaremos esta segunda parte do nosso trabalho, denotando desde logo um conjunto de dúvidas e incertezas no que respeita ao *como* da elaboração do nosso percurso. De facto o primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar bem o seu trabalho, já que não é fácil conseguir traduzir um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projecto de investigação capaz e possível (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Numa encruzilhada, e se o mapa que nos guia não é aquele com o qual estamos mais familiarizados, somos assaltados quase sempre com dúvidas: qual o caminho a seguir, qual o caminho que melhor nos conduzirá ao nosso objectivo, ou pelo menos, qual o caminho que menos nos afastará da rota que inicialmente nos propusemos seguir.

A escolha de um método é por isso uma estratégia integrada na pesquisa, que organiza criticamente as práticas de investigação, no sentido da melhor escolha (Costa, 1986).

O propósito do presente trabalho é uma leitura axiológica do corpo na Educação Física. Ora, uma área como esta levanta desde logo um conjunto de questões: como tratar o corpo, esse objecto fugaz e incerto, que mesmo que o tentemos apreender como *objecto*, ele não deixará nunca de ser simultaneamente *sujeito*? Ou, como nos diz Ruquoy (1997), como ocultar as disposições inerentes à natureza humana quando é o próprio ser humano que estudamos? Resta-nos tentar assegurar um procedimento que garanta a máxima objectividade na captação da realidade, tarefa nada fácil pois a realidade é sempre complexa.

A questão entre os factos objectiváveis e as interpretações que deles se fazem, e a consciência que não há metodologias neutras é vincadamente sublinhada por Feyerabend (1993) quando afirma na sua obra *Contra o Método*:

“A história da ciência, bem vistas as coisas, não consiste apenas em factos e em conclusões extraídas dos factos. Contém também ideias, interpretações dos factos, problemas criados

por interpretações conflituais, erros e assim por diante. Numa análise mais fina, descobrimos até que a ciência não conhece ‘factos nus’, mas que os factos que entram no nosso conhecimento são já vistos de certa maneira e, por isso, essencialmente ideacionais” (p.25), o que faz com que possam “existir muitas espécies diferentes de ciência. As pessoas que partam de antecedentes sociais diferentes aproximar-se-ão do mundo de diferentes modos e descobrirão diferentes coisas a seu respeito” (idem, p.11).

Esta questão da neutralidade e da imparcialidade do investigador, assenta no que parece merecer a unanimidade dos investigadores que praticam pesquisa do terreno, e que se traduz no facto de o principal instrumento de pesquisa ser o próprio investigador (Costa, 1986).

Coloca-se assim a necessidade de correspondência entre o objecto de investigação e a metodologia. A natureza problemática e complexa das nossas questões propõe necessariamente uma abordagem qualitativa de investigação, utilizando um tipo de posicionamento interpretativo, que nos permita dar conta da riqueza e da singularidade do nosso foco de estudo, o corpo, que para ser entendido, necessita de uma abordagem onde a incerteza e a complexidade se imiscuem, mas que parece ser o sustentáculo do pensamento contemporâneo. É que apesar de tentarmos fazer do corpo o nosso objecto de estudo, ele parece permanecer em espaços de opacidade que não se deixam facilmente interceptar pela racionalização (Vilela, 1998), e daí a complexidade da sua abordagem.

Por outro lado a leitura que queremos fazer do corpo, é uma leitura axiológica, o que também nos coloca novos problemas e nos conduz a novos questionamentos. Como muito bem nos relembra Pais (1998) quando falamos de valores, ‘andamos apenas na sua peugada’. Ou seja é-nos impossível medir o que é incomensurável, e os valores não se medem; pressentem-se, traduzindo-se em indicadores - estes sim, mais ou menos objectiváveis e mensuráveis. Tudo isto se agudiza, se o modo de o fazermos passar pela indagação de pessoas, verdadeiros *objectos pensantes* e portanto sujeitos de si mesmos. Não nos podemos esquecer que entre as representações sociais e as práticas sociais efectivas, há usualmente uma relativa distância. Vasconcelos (1998, p.322) coloca a questão claramente: “dirão os indivíduos a verdade do que fazem ou mesmo do que verdadeiramente acham? E se porventura não o fazem, sabê-lo-ão?”

Numa grande parte dos casos podemos estar perante indivíduos que respondam apenas aquilo que acham ser respondível face ao que entendem que o inquiridor quer ouvir, ou face ao que acham que devem, ou têm obrigação de responder, se por exemplo o caso de inquiridos pertencentes a uma classe profissional.

Vemos portanto que os valores são difíceis de se ‘apanhar por entre as malhas do conceito’. Torna-se pois difícil partir à sua descoberta armado de uma definição estrita e definitiva (Ferreira V., 1998a).

Não nos podemos esquecer do que nos ensinam Quivy e Campenhoudt (1998) quando referem que em ciências sociais temos de nos proteger de um ‘cientismo ingénuo’ que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e de adoptar critérios de objectividade análogo às ciências biológicas. Este reparo associado aos de Vilela (1998) que transcreveremos de seguida, obrigam-nos a alguma cautela, quer nos procedimentos, quer sobretudo nas interpretações que fizermos. Diz a autora:

“A realização de um estudo sobre o corpo no quadro das ciências humanas é, quase sempre, estudar outra coisa para além dele, pois é dele perspectivado como uma metáfora onde se dramatizam outros objectos – usuários de uma visibilidade oculta” (p.125).

Mais à frente refere ainda:

“Neste sentido, a determinação do corpo enquanto objecto, isto é, a sua confinção a uma definição epistemológica de si é o resultado de uma vontade racional que teima em exorcizar a incerteza, dimensão onde reside, precisamente, a configuração do corpo enquanto corpo existido” (idem, p.128).

Conscientes disso mesmo, e apesar de todas as limitações, tentaremos no entanto fazer do corpo a leitura possível. Não buscaremos leis gerais, mas procuraremos a compreensão teórica do assunto que motiva o nosso estudo.

Numa tentativa de dar cumprimento ao objectivo do nosso trabalho, iremos efectuar a análise axiológica do corpo a partir de discursos (professores e alunos) e de práticas (observação de aulas), apresentando-se esse ponto como uma tarefa de descrição/interpretação.

Nesta tarefa o nosso *corpus* será constituído pela transcrição das entrevistas efectuadas aos professores e aos alunos e pelas observações das respectivas aulas. As entrevistas aos professores dão-nos conta do discurso e portanto do que os professores pensam ser importante acerca do tema em questão. As entrevistas aos alunos são feitas no sentido de lhes 'dar a palavra' acerca do assunto e de ver a perspectiva do 'cliente' do acto de ensino. Serão analisadas todas globalmente. Importa-nos ver o que o aluno quer.

As observações revelam-se o nível das práticas, e portanto a face visível, nem sempre revelada ao nível do discurso.

A este respeito Pais (1998) reconhece:

"são por demais conhecidas as contradições entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz. Mas não é verdade que os actos discursivos constituem, em si mesmos, práticas sociais? Assim, embora tenhamos de reconhecer a impossibilidade de descobrir o que na 'realidade' as pessoas pensam, também há que reconhecer o papel discursivo na produção da vida social. Inconsistências e contradições entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, nem sempre devem ser lidas no plano das incoerências sem interesse para a pesquisa sociológica" (p.21).

Com base no nosso campo teórico, interpretaremos os dados resultantes do nosso *corpus*, tendo consciência que esta interpretação não é a única, pois parte desde logo do nosso quadro de referência, e tem por trás todos os aspectos anteriormente levantados acerca da subjectividade do investigador.

2. Caracterização e condições de realização do estudo

O presente estudo foi realizado em seis escolas do Grande Porto, onde seleccionámos em cada escola uma turma do 9ºano do Ensino Básico, ano terminal por isso. A preocupação de o

estudo ser efectuado no ano terminal, prende-se com dois motivos: em primeiro lugar, o interesse em recolher o ponto de vista dos alunos, obrigava-nos a efectuar o estudo num momento em que os alunos já tivessem condições para o fazer, e portanto já conseguissem expressar e verbalizar aspectos referentes ao tema do estudo. Por outro lado, interessava-nos também, fazer a leitura do corpo, no momento último, em que o Sistema Educativo intervém com carácter de obrigatoriedade, e onde supostamente os alunos já terão vivido todas as experiências obrigatórias da Educação Física. Perceber que valores estão associados ao corpo nesta 'fase terminal', e por isso que *marcas no corpo* o aluno leva do Sistema Educativo, assumindo como já anteriormente foi referido, que a Educação Física é a disciplina que dá o rosto do Sistema Educativo, no que concerne ao corpo como objecto de tratamento pedagógico.

A escolha das turmas foi meramente aleatória, só tendo sido colocado o critério de o professor ser já profissionalizado, numa tentativa de poder ter já uma opinião um pouco mais elaborada acerca do assunto, de modo a que também a pudéssemos confrontar posteriormente com a prática. Deste modo, efectuamos seis entrevistas semi-estruturadas aos professores de cada turma, seis entrevistas semi-estruturadas aos alunos (a entrevista aos alunos foi realizada globalmente a cada turma), bem como sessenta observações (directas) de aulas de Educação Física, dez portanto, a cada turma.

Uma das preocupações do estudo foi o de ser o menos intrusivo possível, tendo sido dadas todas as garantias de anonimato, bem como a confidencialidade dos dados, acrescentando o facto de o estudo não trazer inconvenientes para os professores ou para a instituição de ensino envolvida.

2.1 As entrevistas

Podemos partir do facto de uma das funções da entrevista, ser tentar atingir o que não é visto, ou seja o que não é percebido, para justificar a utilização da entrevista no nosso estudo. A este respeito, Pais (1996) diz o seguinte:

“no caso concreto da entrevista - e qualquer que seja a sua natureza - o entre-*vistado* acaba sempre sendo *visto* por *entre* névoas encobridoras do que pretendemos entrever. A função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao ‘não visto’ ou, melhor dizendo, somente ao ‘entrevisto’. O entrevistado é justamente o ‘visto imperfeitamente’, o ‘mal visado’, o apenas ‘previsto’ ou pressentido”(p.82).

Constitui-se então como objectivo da entrevista conseguir ir um pouco mais além das palavras ouvidas. Ruquoy (1997) distingue ao nível do discurso dois sentidos diferentes: o sentido *manifesto* que designa o sentido captado por uma simples leitura, e o sentido *latente* que remete para uma compreensão obtida após um trabalho sistemático sobre o texto. É muitas vezes sobre este sentido latente que se vão debruçar os olhares dos investigadores.

Podemos considerar a entrevista desde logo, como um instrumento com algumas vantagens, nomeadamente na associação do grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos — com a flexibilidade de utilização, sendo um instrumento que permite simultaneamente recolher os testemunhos e as interpretações, respeitando os próprios quadros de referência dos interlocutores, ou seja, a sua linguagem e as suas categorias mentais. O que acontece frequentemente, é que os inquiridos (especialmente nas entrevistas semi-estruturadas ou não estruturadas) são nesse momento levados pela primeira vez a exprimir-se acerca desse assunto, e terão portanto de reflectir, e de encontrar as palavras adequadas para expressar o seu ponto de vista. A comunicação resultante da entrevista passa a ser vista então como um processo de elaboração de um pensamento e não apenas como um simples dado (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Parece-nos deste modo que a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações e de valores pelos diferentes indivíduos, pelo que a utilizámos no sentido de indagar quais os valores associados ao corpo na Educação Física, no entendimento de professores e de alunos.

Dos diferentes tipos de entrevistas, ou das diferentes possibilidades que elas nos oferecem, optámos pela entrevista semi-estruturada ou semi-directiva. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p.192-193) a entrevista semi-estruturada é certamente a mais utilizada em investigação social. Considera-se semi-estruturada no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. É usual o investigador

colocar uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais necessita receber informações da parte do entrevistado, mas na medida do possível, 'deixará andar' o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador deverá apenas reconduzir a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar e colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio. /

Este tipo de entrevista responde a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, permite-se que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do assunto em causa, o que resulta no polo 'não directivo'. Por outro lado porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse um conjunto de aspectos e considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, o que exige a intervenção do entrevistador, resultando no aspecto parcialmente 'directivo' das intervenções do entrevistador, apoiadas na utilização de um guião da entrevista (Ruquoy, 1997).

⇒ As desvantagens das entrevistas provêm do facto de que os dados que se recolhem consistem somente em enunciados verbais ou discurso. Embora os relatos verbais na entrevista possam levar à compreensão sobre o seu pensamento acerca de como actuam, é possível que exista um grau de discrepância entre o que os indivíduos dizem e o que realmente fazem (Anguera, 2001).

De facto, o que nas entrevistas obtemos - *o que se diz* - são produtos linguísticos. Mas o que se diz pode não corresponder ao *que se pensa* ou ao *que se faz*. O que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem. A palavra muitas vezes não é suficiente, não havendo mesmo garantia de que o que se diz seja mesmo verdade. Embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de percepções, ou de valores), só de forma imperfeita ela nos fornece informações sobre as suas práticas (Iturra, 1986; Pais, 1996; Ruquoy, 1997).

Nesse sentido tivemos necessidade, para colmatar essa lacuna, de fazer as correspondentes observações, ou seja as observações das práticas dos professores.

2.1.1 Processo de construção da entrevista

Foi elaborado um guião de entrevista semi-estruturada a partir de Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (1998), Ruquoy (1997) e Silverman (2000), tendo sido aplicado a professores de acordo com os critérios definidos, após o qual procedemos a ajustamentos das perguntas e da forma da nossa intervenção, tendo voltado a aplicar a outros professores. Após este processo e quando verificámos que não restavam dúvidas sobre o pretendido, elaborámos o guião final da entrevista semi-estruturada. O guião da entrevista aplicada aos alunos foi elaborado de acordo com os mesmos princípios. Note-se que antes da aplicação das entrevistas aos *sujeitos* do estudo, submetêmo-las a um painel de especialistas formado por professores universitários que habitualmente lidam com este instrumento de investigação, que sancionaram as mesmas.

2.1.2. Processo de efectivação da entrevista

No nosso estudo, as entrevistas ocorreram após a conclusão das observações das aulas (que decorreram entre Janeiro e Maio de 1998). Seguimos a sugestão de Graça (1997) relativamente ao seu estudo e também optámos por realizar as entrevistas no final das observações evitando-se deste modo que elas próprias se constituíssem como factores de influência sobre a prática dos professores.

A duração da entrevistas foi de cerca de uma hora, tendo sido gravadas, com o prévio acordo dos entrevistados e posteriormente transcritas e processadas para computador. A gravação da entrevista para posterior transcrição, parece ser uma ajuda eficaz, já que como justificam diversos autores (Ruquoy, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998 e Silverman, 2000), permite-nos recolher na íntegra os discursos, incluindo pausas e hesitações, o que não seria possível se a recolha dos dados só dependesse da memória do investigador.

Uma nota ainda para a efectivação das entrevistas aos alunos que foram realizadas globalmente a cada turma. Estes processos globais podem ser considerados, como refere Grawitz (1993), técnicas híbridas, já que se por um lado o investigador procura obter informações orais, por outro o registo não é feito individualmente. Favorecem no entanto, pela presença dos

diferentes elementos do grupo, a expressão de certas opiniões (manifestação mesmo de certas revoltas) que individualmente não se conseguiriam obter. A interacção entre os membros do grupo coloca em evidência determinadas atitudes, permitindo perceber um certo sentido subjectivo do grupo perante o assunto em questão, o que justifica esta técnica entre as outras técnicas de grupo (Grawitz, 1993).

2.2 As observações

Bogdan e Biklen (1994) justificam a utilização simultânea das entrevistas e das observações em investigação qualitativa e dependendo do objecto de estudo. As duas realizadas em consonância, permitem obter bons resultados no sentido de abrangerem um maior alcance na investigação. O mesmo dizem Quivy e Campenhoudt (1998):

“O método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório” (p.200).

A entrevista parece ser mais eficiente na obtenção de normas, de conhecimentos gerais e facilmente verbalizáveis (Costa, 1986). Já a observação dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos ou acontecimentos observáveis; é particularmente adequado à análise do não verbal e daquilo que ele revela: as condutas, e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida, etc. (Quivy & Campenhoudt, 1998). Como nos referem os autores, “é mais fácil mentir com a boca do que com o corpo” (idem, p.199).

Parece claro então que os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem. A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, apelando directamente ao seu sentido de observação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Esta implicação do investigador na metodologia utilizada, remete-nos para o problema

já anteriormente exposto, da inexistência de metodologias neutras. Esse aspecto aparece-nos bem vincado ao nível da metodologia observacional. Anguera (2001) define-nos a observação do seguinte modo:

‘Define-se metodologia observacional como um procedimento encaminhado para articular uma percepção deliberada da realidade manifesta com a sua adequada interpretação, captando o seu significado, de forma que mediante um registo objectivo, sistemático e específico da conduta gerada de forma espontânea no contexto indicado, e uma vez submetida a uma adequada codificação e análise, nos proporcione resultados válidos dentro do conhecimento em que se situa’.

Mas, afirma a mesma autora, que a observação é sempre a percepção de um evento ou de uma conduta, recalcando o carácter deliberado da percepção, condição para que se materialize a observação, já que não se observa por casualidade, nem de forma pontual. A observação, que deverá ser planificada no seu processo de preparação e de recolha de dados, deve contar com uma forte componente intencional. É fundamental que os dados resultantes das informações percebidas sejam interpretadas adequadamente, de forma a que seja conferido um determinado sentido ao percebido.

A observação e o registo das aulas, baseou-se na utilização da observação directa, no sentido de captarmos nas práticas, algo que o discurso não nos oferecesse, conscientes porém que a observação por nós efectuada é uma de muitas leituras possíveis. É aquela que os nossos referenciais permitiram fazer, bem como aquela que o nosso olhar tentou buscar, um olhar ‘interesseiro’ sem dúvida, fruto do foco do nosso problema, e portanto, uma observação impossível de ser feita por outrem. Lessard-Hébert et al. (1994) na esteira de Evertson e Green referem que a percepção do observador, a sua formação e o seu enquadramento profissional vão determinar aquilo que vai ser registado. Grawitz (1993) justifica, afirmando que uma das particularidades da observação nas ciências sociais é que para além do *objecto* a observar ser humano, o observador é também um ser humano, com todas as complexidades que isso acarreta.

3. Análise e interpretação do material recolhido

3.1 Entrevistas e observações

Realizadas as entrevistas e as observações, começaram a surgir questões acerca do processo analítico a utilizar. Como refere Pais (1996) nesta fase de um trabalho, a questão que se coloca é *como fazer falar o material recolhido?* Para o autor, um dos objectivos da análise de conteúdo parece ser justamente o de *des-cobrir, des-ocultar* essa 'realidade' através de complexos processos de reconstrução a partir da 'matéria-prima' informativa. Denzin e Lincoln (2000) afirmam que as informações recolhidas através de documentos (como é o caso das entrevistas), são complexas, pelo facto de se constituírem como 'factos sociais', e não apenas como meros textos, pois tratam-se de representações. Apesar dessa complexidade, a análise de conteúdo parece ser uma forma possível de tornar as palavras mais 'visíveis'.

A técnica de tratamento da informação que utilizaremos será então a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Grawitz, 1993; Denzin & Lincoln, 2000 e Vala, 1986), nessa tentativa de ver mais para além do que as próprias evidências, de perceber o conteúdo manifesto das comunicações e de as interpretar.

Os textos resultantes da transcrição das entrevistas foram preparados e formatados para serem introduzidos no programa de análise de dados qualitativos NUD.IST (Richards & Richards, 1993), utilizado na codificação dos documentos do estudo. Com um sistema de codificação altamente estruturado, este programa possibilita-nos o manejo dos dados mais facilmente, estando o seu sistema de codificação baseado em teorias que o suportam (Weitzman, 2000).

Tendo em conta os objectivos desta pesquisa será necessário proceder à identificação de dois tipos de análise (Bardin, 1977 e Vala, 1986):

1) a unidade de registo que consiste na unidade de significação a codificar. A nível semântico podemos considerar a unidade de registo o tema. Fazer uma análise temática, consiste em descobrir núcleos de sentido. Como o tema é geralmente utilizado para estudar atitudes, valores, tendências, entre outros, a nossa unidade será por conseguinte temática.

2) a unidade de contexto que serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo, e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a unidade de registo. Assim optamos por utilizar como unidades de contexto os documentos completos que queríamos analisar.

3.2 Justificação do sistema de categorias

Na metodologia qualitativa um papel importante é jogado pelo processo de categorização, já que não se pode aspirar a uma adequada captação da realidade, se não se criam categorias que a tornam explicável (Anguera, 2001). As categorias constituem conseqüentemente um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu, sendo criadas em função do objectivo de cada estudo Grawitz (1993). A criação das categorias é pois um passo importante da investigação, o que leva Silverman (2000, p.827) a advertir: “os investigadores devem ter muito cuidado no modo como usam as categorias.

Esta operação de categorização tem como ponto de partida obviamente um marco teórico de referência, consistindo a criação de categorias na formação de classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos, com um conjunto de propriedades específicas.

A criação de categorias *a priori*, por nós utilizada, destaca no material, segmentos que correspondem aos conceitos e às ‘categorias’ utilizadas na teoria ou na disciplina, e tenta articulá-los numa lógica sugerida pela teoria (Maroy, 1997). O valor da análise, dependerá em grande parte da qualidade de conceptualização que o investigador tiver feito *a priori*.

A justificação do sistema categorial do nosso estudo repousa sobre diferentes concepções do corpo. Face ao enquadramento teórico, anteriormente desenvolvido, é possível construir três grandes categorias sobre o corpo. A primeira categoria diz respeito ao Corpo Biológico (Mecânico), a segunda ao Corpo Expressivo e a terceira categoria ao Corpo Social.

Esta divisão é meramente metodológica, já que, de algum modo, há interpenetração das categorias. No entanto em cada uma nos é revelada uma dada concepção sobre o corpo.

A propósito da actividade física e do lazer, Mota (1997) estabelece três domínios de interacção possíveis, que se traduzem respectivamente em três categorias face ao entendimento de corpo, nas quais, de algum modo, podemos ver reflectidos indicadores das nossas categorias. Deste modo o autor apresenta-nos:

- a actividade física com uma orientação para o corpo / saúde;
- a actividade física com uma orientação para o corpo / estético e
- a actividade física com uma orientação para o corpo / ecológico.

Num outro plano de leitura, podemos encontrar uma correspondência, que nos parece ser possível de efectuar entre as nossas três categorias associadas ao corpo os três tipos de racionalidade apresentados por Sousa Santos (1997). A saber:

- racionalidade cognitivo-instrumental (dominante nas ciências da natureza, paradigma da ciência moderna) à qual poderemos fazer corresponder a categoria do Corpo Biológico (Mecânico);
- racionalidade estético-expressiva (das artes e da literatura), à qual poderemos fazer corresponder a categoria do Corpo Expressivo e
- racionalidade moral-prática (do direito e da ética), à qual poderemos fazer corresponder a categoria do Corpo social.

Não se trata de uma transcrição ou de uma correspondência directa, mas em nosso entender, podemos encontrar indicadores nas nossas categorias que de algum modo se façam enquadrar nos diferentes tipos de racionalidades propostos por Sousa Santos (1997).

Numa perspectiva descritiva iremos agora apresentar as três categorias que nos serviram de base para a análise, assim como as sub-categorias encontradas para cada uma delas. Através do pensamento de um conjunto de autores, iremos fornecer indicadores que denunciam o aparecimento das diferentes categorias.

Categoria A – Corpo Biológico / Mecânico

Para a categoria Corpo Biológico (Mecânico) consideramos diferentes dimensões que referimos como sub-categorias.

Sub-categorias:**A1: Corpo / rendimento**

A ideia do corpo associado ao rendimento, radica numa perspectiva de progresso que se materializa através da procura do lucro, resultante de uma grande organização, esforço e muito trabalho. A racionalização e o trabalho parecem ser expressões chave nesta tentativa de aquisição do rendimento (Touraine, 1994). O desporto moderno, oriundo da tradição racionalista espelha a lógica da sociedade e assume-se como um verdadeiro microcosmos desta. A ideia de progresso ilimitado, é consubstanciada no desporto pela ideia de *record*. O rendimento e o triunfo, são a base desta concepção de actividade física, onde o treino incessante busca novos rendimentos, e através dele novas vitórias. Tinning (1997) chama a esta perspectiva de 'discurso da performance'. Da mesma ideia partilha Carreiro da Costa (2001) quando fala a este respeito de uma perspectiva 'biologista' das actividades físicas e desportivas. Isto evoca um determinado tipo de corpo que poderemos considerar como mecânico (Garcia, 1999 e 1990a). A visão do corpo musculado, e o sentido de 'dar o máximo' são características deste corpo rendimento.

A2: Corpo / técnico-instrumental

A perspectiva do corpo técnico-instrumental não está dissociada do corpo rendimento. Esta sub-categoria assenta no paradigma anátomo-fisiológico instaurado por Vesálio, e nas concepções cartesianas do corpo. Com Descartes o corpo é visto como uma máquina orgânica, mecânico, dividido, segmentado, sujeito às mesmas leis das máquinas, e desprovido de sujeito, onde cada gesto é fruto de determinadas alavancas mecanicamente descritas e cada movimento explicado à luz dos sistemas produtores de energia (Garcia & Queirós, 1999). A concepção de instrumentalidade do corpo, tem por vista a sua rentabilidade e eficácia. Touraine (1994) chama à técnica, a razão instrumental ou a fragmentação completa. Ao nível das actividades físicas e desportivas, vários autores (Daolio, 1995; Fernández-Balboa, 1995 e 1997; McKay et al., 1990; Sérgio, 1999; Tinning, 1997) denunciam esta perspectiva mecanicista, onde a fragmentação do corpo através do gesto técnico é dominante.

A3: Corpo / Aptidão física

A questão do corpo / aptidão física parece andar associada a questão do corpo / saúde. Como refere Mota (1997) a aptidão física representa um valor importante na sociedade contemporânea, parecendo ser um elemento essencial a um incremento da saúde. A aptidão física exprime a capacidade funcional para a execução de um determinada tarefa. Dela fazem parte duas dimensões essenciais, quais sejam as habilidades motoras relacionadas com a aptidão física, como é o caso da velocidade, agilidade, potência, coordenação, e os factores de saúde relacionados com a aptidão física, caso da aptidão cardio-vascular, força muscular, a resistência, flexibilidade, entre outros. Associada à aptidão física parece estar a procura da vitalidade e da 'forma' com o intuito de garantir o bem estar físico (Mota, 1992 e 1997). Tinning (1997) enquadra as questões da aptidão física no que ele chama de 'discurso de performance'.

A4: Corpo / Saúde

A categoria corpo / saúde não pode ser dissociada do conceito de bem estar e qualidade de vida. Na perspectiva de Lupton (2000) e Shilling (1997) a saúde e o 'normal' funcionamento do corpo, são entendidos na sociedade contemporânea como resultado de uma cuidadosa auto-regulação e auto-disciplina, através de um conjunto de comportamentos associados a escolhas de estilos de vida. Turner (2000) corrobora esta opinião referindo que os conceitos de saúde e de doença se situam no âmago dos valores de cada sociedade, porque expressam o significado mais profundo do conceito de vida ou de morte, e como tal de qualidade dessa mesma vida. Como refere Mota (1997, p.30) "uma percepção de liberdade, de competência, de satisfação e de qualidade de vida é provavelmente, experimentar um estado satisfatório de saúde". Embora as opiniões sejam de todo conclusivas a este respeito, a ligação das actividades físicas ao corpo saúde parecem existir, sendo a sua preservação instável e difícil de ser alcançada. É pelo contrário necessário adquirir este estado e reconstruí-lo ao longo da vida (Mota, 1992 e 1997). Bento (1999) alude à importância da educação como tentativa de reparar ou corrigir os problemas das ditas doenças de civilização, e portanto, problemas sociais. Embora o discurso médico ainda predomine na compreensão actual do conceito de saúde, a tendência vai cada vez mais no sentido de se entender este conceito, como algo também socialmente construído (Lupton, 2000). A saúde é hoje vista como uma categoria

profundamente subjectiva, fazendo parte de uma qualidade de vida individual. A escola terá um papel na cooperação de uma consciência social no tocante à noção de que a preocupação com a saúde e com um estilo sensato de vida constitui uma obrigação de cada um (Bento, 1995 e 1999). A promoção da actividade física regular, com vista à obtenção ou manutenção do conceito de saúde é um indicador para esta categoria.

Categoria B – Corpo Expressivo

Para a categoria Corpo Expressivo consideramos diferentes dimensões que referimos como sub-categorias.

Sub-categorias:

B1: Corpo / estética

A questões do corpo em associação com a estética são hoje em dia por demais valorizadas. A revalorização da estética na sociedade e da imagem como indicador de sucesso, confere ao corpo um lugar central. Mas como se perspectiva, no presente a dialéctica de sempre entre o corpo real e o corpo virtual? Que modelos de corpo estão hoje em alta? Qual o grau de entendimento e relacionamento entre o protocorpo biológico e as modas e padrões culturais e sociais? Estas são algumas questões colocadas por Bento (1999) relativamente à ligação corpo/estética. Actualmente o sentimento de harmonia é-nos proporcionado pelo modelo de corpo que a sociedade persegue: magro e belo, e por isso jovem (Garcia, 1999).

Featherstone (1996), Gervilla (1997), Kirk (1997), Lipovetsky (1983, 1990) e Lovisolo (1997) são alguns autores que vincam esta ligação do corpo à estética, já que a sociedade actual valoriza um investimento quase narcísico no corpo, e um padrão corporal onde a juventude, a beleza, a magreza, em suma um 'corpo bem feito', parecem andar de mãos dadas.

B2: Corpo / prazer

O prazer, ou os valores hedonistas são outra categoria sem dúvida associada as tempos de hoje. Gervilla (1997) e Lipovetsky (1983 e 1990) reconhecem actualmente estilos de vida onde o prazer prevalece sobre o dever, e portanto onde o hedonismo aparece realçado. Bento (1999, p.52). também aponta o valor hedonista das actividades físicas e corporais quando refere que,

contrariamente a uma noção de dever outros há que “correm, saltam, nadam, dançam, por imaginarem ou sentirem com isso satisfeitas necessidades de outro tipo, como sejam fruição e prazer e a procura de estar e conviver com outras pessoas”.

A procura do prazer, a alegria e a satisfação pessoal, fazem parte de uma actividade corporal que privilegia a relação do sujeito consigo próprio, e que cada vez mais é valorizada pelos alunos nas aulas de Educação Física (Garcia & Queirós, 1999a). Meinberg (1990) intitula este conceito de ‘moral hedonista do desporto’ - o gozo, o prazer, a fruição, são valores legítimos da sociedade contemporânea.

B3: Corpo / vivência-experiência

Merleau-Ponty (1990, 1996) surge-nos como o principal impulsionador dos conceitos de corpo-próprio e corpo-experiência. Este corpo é rico em experimentações, fundamentalmente através da percepção; é um corpo-sujeito, a partir do qual se estabelece a relação com o outro e com o mundo. A noção de subjectividade e de significação está bem presente nesta perspectiva fenomenológica do corpo. Este corpo-experiência, vivencia novas sensações corporais, sendo a experienciação feita de acordo com o próprio corpo pessoal. Bain (1995) e Kerry e Armour (2000) chamam a atenção para a importância da perspectiva fenomenológica na investigação relacionada com as ciências do desporto, bem como para a riqueza que esta perspectiva nos dá do corpo. Actividades de exploração do corpo, de criatividade e descoberta, com possibilidade de o aluno ‘ouvir o seu corpo’ (Ribeiro, 1995), são indicadores desta categoria.

Categoria C - Corpo Social

Para a categoria Corpo Social consideramos diferentes dimensões que referimos como sub-categorias.

Sub-categorias:

C1: Corpo / ética

Jorge Bento, no panorama nacional, refere-se à ética como uma categoria fundamental a considerar pela actividades físico-motoras (Bento, 1998, 1999). A aquisição dos valores do fair-play, do respeito, da consideração e tolerância, assim como de atitudes de integração e

convivialidade são fundamentais. No panorama internacional autores como Fernandez-Balboa (1995, 1997a, 1997b), Sage (1993), Tinning (1997), entre outros, apontam como relevante a dimensão da ética nos diferentes cenários das actividades físicas e desportivas nos tempos actuais. Nesta sub-categoria corpo/ética podemos perspectivar aspectos de natureza individual e social, mas onde a aceitação, a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a equidade e a justiça social estarão sempre presentes.

C2: Corpo / ecologia

O problema das actividades físicas e da sua relação com as questões ecológicas é assunto perspectivado por vários autores (Bento, 1999; Constantino, 1997; Da Costa, 1997 e 2001; Mota, 1997; Siedentop & Tannehill, 2000). A relação estabelecida entre a prática de actividades físicas e corporais com o meio ambiente, e com a consciência ecológica, são centro de algumas discussões, nas quais se tenta perceber e clarificar a relação entre os motivos que levam os jovens para uma nova e radical cultura desportivo-corporal e o nível de desenvolvimento de uma consciência ambiental. Bento (1999, p.48) questiona: até que ponto a prática desportiva influi numa reorientação de comportamento humano? Que contributo fornece para o modelo de um outro homem, do *homem oecologicus*? Em que medida alimenta no praticante desportivo uma consciência ética de ‘cidadão de mundo’, que o responsabilize bem como aos demais no que concerne as questões do ambiente?

Qual será o contributo da educação física e de outras práticas desportivas para uma educação ambiental, onde se perspetive uma consciência colectiva e ecológica, da qual façam parte as relações entre os sujeitos e o meio.

C3: Corpo / construção social

Esta sub-categoria pode ser fundamentada com base nas teorias de Berthelot (1996), Crespo (1990), Featherstone (1996), Fernández-Balboa (1997), Foucault (1995), Frank (1996), Sage (1997), Shilling (1997) e Turner (1996) acerca da construção social do corpo. A obra de Foucault parece ser um momento importante impulsionador no modo de entender e perceber o corpo, como resultado de regulação social do corpo; os ‘corpos dóceis ou disciplinados’ expressão criada pelo autor, e as abordagens construcionistas, fazem parte desta perspectiva. Em Foucault o corpo surge então como lugar privilegiado do controlo por um estado

repressor. Há a noção do corpo útil, onde impera submissão a padrões sócio-políticos, determinados por diversas instituições sociais (instituições militares, escolas, hospitais, prisões, entre outras). Esta noção de regulamentação social do corpo, é partilhada pelos outros autores já referidos, que de um modo ou de outro, consoante cada época, vêem no corpo (umas dimensões mais do que outras) um local de controlo por parte de determinadas estruturas sociais que envolvem os indivíduos. Palavras como regulação, reprodução de modelos sociais, normalização, submissão, entre outras, podem ser indicadores desta subcategoria.

Parte III

O Corpo na Educação Física

- leitura axiológica à luz de práticas e discursos -

'Não é um corpo, não é uma alma, é um homem'

(Montaigne)

1. Introdução

Como sugere o título deste capítulo, o objectivo desta investigação é fazer uma leitura axiológica do corpo na Educação Física, tendo por base práticas e discursos, ou seja partindo de observações de aulas de Educação Física e de entrevistas efectuadas a professores e alunos.

Tal como uma professora entrevistada nos deu a entender, a essência da Educação Física está no corpo:

*'nós somos diferentes os professores de Educação Física ... porque realmente os miúdos gostam muito de nós...porque a nossa relação é diferente dos outros professores, ... a nossa comunicação é através do corpo' [EntAP: 227 - 231]*¹

Iremos por conseguinte, procurar compreender o que pensam os entrevistados acerca do valor do corpo na Educação Física, através das suas falas, e quais os valores do corpo explicitados pelas práticas, através daquilo que os nossos olhos puderam captar e agora tentaremos esclarecer.

É nossa intenção confrontar o material seleccionado (dentro do material recolhido) com o que a literatura nos possibilita a respeito do tema em estudo, tentando fazer com que os dois aspectos se articulem e consigamos dessa articulação fazer emergir algo de profícuo.

No caso das entrevistas, depois de uma análise atenta iremos seleccionar as falas dos entrevistados (que digam respeito ao objectivo da análise) e agrupá-las pelas categorias definidas, a partir de onde começaremos a tentar 'fazer falar o material'.

¹ Junto a cada recorte de fala encontra-se uma pequena sigla que significa onde e a quem foi efectuada a entrevista de onde provém essa fala. Assim quando aparece por exemplo EntAP quer dizer que a entrevista (Ent) foi realizada na escola A (A) ao professor (P). Se aparecer EntSMA quer dizer que a entrevista (Ent) foi realizada na escola SM (SM) aos alunos (A), e por aí em diante para todas as escolas.

No caso das observações a tarefa será um pouco diferente dada a natureza dos dados obtidos, que já não passam por falas, mas por anotações nossas, interpretativas, feitas ao longo das observações.

Assim sendo, esta tarefa constitui-se como uma tarefa descritiva / interpretativa. Como consideram Lessard-Hébert et al. (1994) a redacção de um relatório de investigação qualitativa impõe implicitamente um formato de pensamento. Como referem os autores, a este tipo de investigadores coloca-se o problema de frequentemente ter de traduzir de modo linear aquilo que foi, na maioria dos casos, um processo bastante circular. Deste modo, o relatório não possui exclusivamente uma função de exposição, mas possui também uma função argumentativa, no sentido em que o autor do relatório deve levar o leitor a desempenhar um papel de co-analista do seu processo de investigação.

Bain (1995) levanta o mesmo tipo de questões relativamente a este tipo de investigação, quando afirma que a investigação qualitativa nos conduz a uma realidade pessoal e o seu relatório proporciona ao leitor não generalizações, mas pontos para reflexão. A partir daí, o conhecimento produzido não será uma lei generalizável de comportamento, mas um novo conhecimento subjectivo construído pelo leitor. E questiona a autora se este conhecimento poderá ser válido, tendo um impacto noutros cenários, ao que responde: 'penso que sim'.

2. Tarefa descritiva /interpretativa

2.1 Acerca dos discursos

2.1.1 Análise e interpretação das entrevistas dos professores

Iremos fazer simultaneamente a apresentação e a discussão das falas dos professores, organizando-as pelas categorias anteriormente apresentadas. Salientamos aqui o facto de ao longo da análise dos textos termos encontrado alguns aspectos que nos pareceram relevantes e pertinentes para o estudo dado serem altamente valorizados pelos entrevistados, pelo que os agrupamos em categorias livres. Lessard-Hébert (1994) fala em 'sistemas abertos' relativamente aos sistemas de categorização, que embora assentes em modelos *a priori*, não excluem a possibilidade do aparecimento de novas categorias sugeridas pelo material.

Passaremos de seguida a apresentar o que o material estudado nos revelou, e com ele tentar reflectir, não perdendo nunca de vista que nos estamos a centrar apenas ao nível do discurso, com todas as implicações que anteriormente apontámos para o significado dos discursos.

CATEGORIA A- CORPO BIOLÓGICO / MECÂNICO

CORPO / RENDIMENTO

A associação do corpo ao rendimento aparece-nos consubstanciada pela ideia de *record*, de esforço, de superação, em suma de atingir melhores resultados. Na perspectiva de Tinning (1997) este corpo / rendimento é um dos vectores de determinada orientação da Educação Física, à qual ele se refere como 'discurso de performance'.

Curiosamente, ao nível do discurso dos professores, muito pouco foi dito (e por isso valorizado, deduzimos nós) relativamente a esta questão. Dois professores referem-se à impossibilidade de equacionar na Educação Física o factor rendimento, fundamentalmente por questões de tempo. Dizem eles,

'... eu nem penso em treino sequer nas aulas de Educação Física, não há hipótese, duas horas não dá, mais com a preocupação de eles interiorizarem alguns aspectos que realmente...' [EntAP: 60 - 62]

'...do rendimento, não acredito que sejam as três horas que lhes proporcione um rendimento claro que isso não, isso era... não é verdade, não é. A percepção que tenho é que ajuda a criar condições para que as pessoas façam; acho que não acredito que seja a actividade em si da Educação Física, que lhes vá dar esses caminhos.' [EntPLP: 76 - 79]

No entanto, parece-nos que embora explicitamente esta categoria não seja valorizada, implicitamente poderá sê-lo, já que, parece ser o factor tempo o que impede de equacionar este aspecto. Por outro lado, há um professor que assume claramente que o rendimento é valorizado na sua prática,

'... e eu acho que o papel também do professor deve ser não só desenvolver aspectos ligados ao rendimento e às técnicas, que são importantes... são muito importantes até, por exemplo, eu pessoalmente privilegio esses aspectos prioritariamente...' [EntSMP: 21 - 24]

Numa outra vertente, aparecem-nos aspectos de associação do rendimento a factores como o jogo e a competição, aparecendo estes como possíveis elementos fomentadores da superação e do rendimento, na óptica dos professores:

'... eu numa sessão de jogo se eu jogar, essa motivação melhora significativamente, não é só porque se calhar eu estou a jogar e participar na actividade, é porque... é porque se calhar, outros valores vem ao de cima, é a competição...não é...' [EntSMP: 209 - 213]

'... há toda uma riqueza de situações no jogo, é a disputa da bola, é o tentar vencer, não é, é lógico é a competitividade acrescida. Estão essas coisas presentes aí, o próprio esforço e o rendimento, uma pessoa tentar em termos pessoais, o superar-se, não é, o superar-se, o conseguir em termos do corpo, o ir mais longe, o conseguir fazer, e o aguentar, e o fazer.' [EntSMP: 258 - 263]

CORPO / TÉCNICO – INSTRUMENTAL

A dominância da técnica ao nível das aulas de Educação Física, parece ser uma nota dominante, como tivemos oportunidade de referenciar no nosso enquadramento teórico. A visão cartesiana do corpo, que o reduz à instrumentalidade e segmenta todo o gesto técnico, é apontada por diversos autores (Bento, 1992 e 1998; Daolio, 1995; Fernández-Balboa, 1995 e Tinning, 1997) como uma visão reducionista da (ainda) actual Educação Física.

Vejam os que acerca da técnica nos dizem os professores inquiridos:

'Acho que isto para mim é muito mais significativo do que, às vezes, eu estar preocupada com outros aspectos... a técnica vai ser introduzida realmente, e naturalmente, mas não daquele género, isto tem que ser dado vamos dar isto, é assim, assim, e vocês vão fazer...' [EntAP: 180 - 184]

Esta perspectiva é reforçada pela mesma professora, quando associa a dominância da técnica a aulas directivas, que fazem parte de uma lógica de educação centrada no professor, e portanto no ensino, e não no aluno e conseqüentemente na aprendizagem (Patrício, 2001).

'...pronto, realmente acontece mais, talvez até por causa dos professores que dão aulas mais dirigidas, e aulas mais direccionadas para a técnica para aquisição da técnica, para o controle, para o controle do domínio das acções técnicas de cada desporto, e assim, aí acho que todos os professores que estão mais ligados à parte da directividade da aula ...' [EntMLP: 12 - 19]

Por outro lado há quem justifique a dominância da técnica pela valorização que os próprios programas dela fazem:

'É assim, os programas apesar de terem... de vários objectivos, os programas visam a melhoria das técnicas, normalmente, há a melhoria das técnicas, apesar de porem lá os objectivos e o respeitar os colegas, o respeitar os árbitros, o respeitar os professores, é... o programa no fundo é mais técnicas, aprender as técnicas das modalidades, as

regras das modalidades e o jogo, ...ou seja, estão ali para ensinarem aquelas técnicas... [EntCP: 227 - 232]

Um outro aspecto a que os professores associam a importância da técnica, tem a ver com o facto de ela se constituir como base e ponto de partida para a execução e para a possibilidade de realização do jogo, por exemplo, ou para a realização de actividades que tenham por base o gesto técnico e que através do seu domínio possa inclusivamente aumentar a motivação para a prática.

'por exemplo, sei lá, tu queres dar uma disciplina... queres dar uma modalidade, comesas pelas regras, pelos aspectos fundamentais pelas técnicas mais utilizadas, pela parte técnica, como é que se utiliza como é que se faz, comesas sempre pela parte analítica ...[EntMLP: 28 - 34];

'repara que... quando alguém não sabe praticar as várias modalidades desportivas, sente-se um bocadinho retraído depois a praticá-las embora sozinho, ou com um amigo quando nós estamos na praia e vemos o pessoal a jogar voleibol, há quem saiba aplicar os gestos técnicos e quem não saiba, não é, a gente vê. Tem que ver tudo o professor de Educação Física... [EntPLP: 27 - 31];

'... para mim, tem a ver... e depois quando eles começam a adquirir técnicas, quando começam a aprender, a jogar, quando começam a conseguir jogar, já a motivação é outra, não é... e isto acontece sempre com todos, o voleibol, depois de começarem a jogar já gostam, até me aconteceu a mim, eu lembro-me que gostei; temos que olhar com calma e que isso já vai acontecer assim, eles sentem-se motivados quando aprendem a jogar... [EntPLP: 126 - 132]

No entanto a segmentação do gesto técnico também nos aparece como contra-ponto à questão da globalidade das acções, nomeadamente do jogo desportivo, aparecendo associada a algum desencanto.

'Eu vejo pessoas... eu vejo pessoas a perder muito tempo e a dar muitas aulas na aprendizagem das técnicas desassociadas do jogo, quer dizer, eu acho que o jogo é de tal maneira rico em situações que uma pessoa deve fazer sempre ...' [EntSMP: 201 - 205]

'É lógico há uma série de interligações que com muitos mais elementos do que estar frente a frente a fazer num corredor, trabalho frente a frente um para o outro, não é, como é lógico. [EntSMP: 264 - 266]

Mas esta questão da forte incidência da técnica na Educação Física parece também dever-se a uma repetição constante dos conteúdos da Educação Física, ano após ano. É o que Siedentop e Tannehill (2000) chamam de 'over-exposure' (iniciação constante), e que parece ser um mal geral de que padece a Educação Física. O facto da repetição da iniciação à técnica, torna-se cíclico e parece transformar as aulas na vertente hegemónica da técnica.

'...quando chegas a jogar propriamente o desporto estamos quase no final do ano. E quando tu apanhas alunos que não foram teus mas que foram doutros colegas... mas não sabes como eles vêm, dás sempre quase... quer dizer, chegas a uma altura que estás a dar no sétimo a mesma coisa sempre...' [EntMLP: 28 - 34]

'...mas pelo menos aquela ideia que este período é basquete, então vamos começar, passe, peito, tumba, tumba, agora o drible, protecção, progressão, etc., não isso é precoce, já pus fora de hipótese. E depois, no ano seguinte a turma vai outra vez e apanha... volta outra vez a apanhar basquete e volta outra vez a fazer a mesma coisa, e volta a fazer os mesmos passes... [EntSMP: 240 - 253]

CORPO / APTIDÃO FÍSICA

A aptidão física parece ser uma dimensão que de algum modo se relaciona com a dimensão da saúde (Mota, 1997). Embora não se possam fazer leituras simplistas, estas categorias parecem apresentar influências recíprocas, já que como a aptidão física influencia a saúde, o estado de saúde de cada um também se reflecte na aptidão (Botelho-Gomes, 1996). Talvez fruto desta associação, ao analisarmos as entrevistas dos professores, não conseguimos retirar nenhuns indicadores onde explicitamente, eles fizessem referência à dimensão da aptidão física. Talvez inconscientemente eles considerem esta dimensão como parte integrante da saúde e não a verbalizem. Mas, não temos confirmações para tal. Apenas uma

professora nos fez uma alusão à importância de algumas dimensões inerentes à aptidão física.

'também é importante que eles tenham... que consigam ser os mais fortes, os mais rápidos, pronto..., as capacidades físicas.' [EntCP: 28 - 29]

CORPO / SAÚDE

No que se refere à dimensão da saúde as opiniões apontadas a este respeito situam-se mais na influência das actividades físicas, na aula de Educação Física numa perspectiva de futuro, do que na sua importância no presente.

'saúde, a saúde realmente é muito importante, mas com três horas lectivas, quer dizer, a carga efeito é tão pequena que é ridículo falarmos em saúde, com uma carga destas tão pequena, é a minha opinião. [EntMLP: 23 - 25];

'Quanto à saúde, eu penso que nós professores de Educação Física também temos um carácter de prevenção e de, pronto, e de levar os alunos a entenderem o que é a saúde, o que é um corpo são, que às vezes nas aulas não podemos fazer ..., por alguns motivos, ou motivos de tempo, de escassez de material, mas penso que também os alertamos para isso. [EntMLP: 178 - 182]

'Deve ser promotora, exactamente, da Educação Física para a saúde, não é, acho que isso é fundamental inculcar neles a necessidade e o hábito da actividade física permanente ao longo da vida, não é, portanto, isso é fundamental' [EntPP: 17 - 19]

Bento (1995 e 1999) alude à importância do papel da Escola e das actividades físicas na cooperação de uma consciência social relativamente às preocupações com a saúde. Mota (1992, 1997) igualmente se refere às preocupações com a saúde e à importância do seu tratamento na Instituição Escola.

CATEGORIA B - CORPO EXPRESSIVO

CORPO / ESTÉTICA

As questões da associação do corpo à estética são altamente valorizadas na sociedade contemporânea. O modelo estético de corpo proposto (ou imposto) pela sociedade é o modelo do corpo jovem, magro e belo (Gervilla, 1997; Kirk, 1997 e Lipovetsky, 1983 e 1990). Mas será que esta categoria está presente na Escola, pelo menos nos mesmos moldes em que se apresenta na sociedade? Qual a representação que os professores fazem acerca da associação do corpo à estética na Educação Física? O que traduzem os seus discursos? Embora uma professora nos dê a entender que na Escola estas questões não estão presentes,

'pelo menos é isso que acho que é impossível, acho eu, que é impossível, por exemplo, ligar ao corpo beleza, é impossível, até porque o trabalho que eles têm não dá'
[EntCP: 31 - 33],

uma outra opinião aparece em sentido contrário, reforçando a ideia da indiscutível associação do corpo à estética, mostrando no entanto que esta é uma associação que não é facilmente assumida, nomeadamente pelos alunos.

'diz-se que a estética não tem importância, é escusado estarmos a dizer ... aquilo que os alunos ...tentaram disfarçar, é uma coisa que é normal para todas as pessoas, ninguém diz que gosta de ter um corpo mais ou menos aceitável, não é, ninguém vai dizer isso, ou que pratica desporto por isso, mas é verdade'. [EntPLP: 34 - 38]

E continua o professor, dizendo relativamente aos alunos:

'Aqui, é mais difícil, não assumem, não assumem, mas é verdade...' [EntPLP: 45 - 46]

A importância para outros professores parece ser ao nível da auto-estima dos alunos e alunas, fazendo o corpo parte dos projectos de criação do *self*, e da auto-identidade (Giddens, 1997; Lipovetsky, 1990).

'Para o futuro, não só no aspecto do estético, do belo do corpo, tratem-se, gostarem deles, que isso é importante...' [EntAP: 69 - 70];

'e ser um aluno ... até em termos de estética, e ter um orgulho muito grande do seu próprio corpo' [EntSMP: 33 - 34]

A questão da importância da estética e a influência do meio social também são visíveis nalguns discursos. Aparece a preocupação com o corpo, com mais incidência nas raparigas, o que é facilmente interpretado à luz das exigências sociais. O papel da sociedade na padronização do corpo, especialmente do corpo feminino, conduz ao que Giddens (1997) diz ser uma 'cultura de risco' para a mulher na construção da sua auto-identidade.

Alguns testemunhos referem:

'Eu por exemplo, estou muito preocupada e penso que há sempre miúdos muito preocupados, principalmente as miúdas, com os aspectos estéticos, é verdade, principalmente quando chega a esta época, e então trabalho muitas vezes, são elas próprias que me pedem uma aula ... professora vamos fazer ginástica, professora eu posso ir para ali para os colchões fazer abdominais?' [EntAP: 44 - 49]

'sabe que nesta altura a maioria das academias enchem, e enchem e não é por acaso, se calhar, ... agora chega Março, Abril, vem o solinho, a primavera, é trabalho que não é regular, trabalho que uma pessoa realmente, aí está, já há... já é muito bom porque já querem praticar exercício físico, agora o ideal é que esta avalanche que há nesta fase, para cuidar do seu próprio corpo, fosse realmente durante o ano todo pelo menos as tais duas horas.' [EntAP: 406 - 413]

'penso eu há uma preocupação da educação em geral, portanto, nota-se uma preocupação muito grande na parte das meninas, o pormenor estético, estão efectivamente muitas, muito preocupadas, roupas mais largas de que as outras, e é uma preocupação um pouco de esconder o corpo... Os rapazes é diferente...' [EntPP: 6 - 10]

Curiosamente aparece-nos uma alusão à estética, não em termos do modelo de beleza de corpo da sociedade actual, mas relativamente à associação da estética ao movimento. É a única referência que encontramos que se refere ao gesto técnico como podendo ser observado do ponto de vista estético:

'por exemplo, no ensino do basquetebol se eles também, não dominarem...há determinados gestos técnicos que eu acho fundamentais, há jogadas que têm um sentido estético tão elevado que também os cativam, que motivam o q.b., ...os outros alunos estão de fora a assistir à aula...[EntSMP: 39 - 44]

CORPO / PRAZER

Os valores hedonistas são uma categoria central nas sociedades contemporâneas, e são já valores legítimos destas sociedades. O prazer associado ao corpo domina determinados estilos de vida, fazendo já parte integrante dos projectos dos indivíduos das sociedades de hoje. Bento (1999) e Meinberg (1990) também apontam os valores hedonistas das actividades físicas e corporais.

Na perspectiva dos professores aparecem vários motivos para o prazer (ou para a falta dele) na aula de Educação Física. Reconhecendo a importância destes valores actualmente,

'eles querem é actividade física, eles querem é movimento, eles querem usar o corpo como eles querem, como eles gostam...' [EntAP: 112 - 116],

há professores que tentam de uma maneira ou de outra ir ao encontro das actividades preferidas dos alunos, mesmo que para isso tenham de 'fugir' ao programa estabelecido.

'Há o programa que eu, muitas vezes, fujo a esses programas tenho que adaptar à realidade da escola, tenho muitas vezes, de ir ao interesse um bocado deles, depende das características das turmas, e se calhar, não estou tão preocupada em cumprir os programas, mas sim sentir que eles realmente quando estão na actividade, pensando no corpo ou não, estão com o prazer de estar, com a alegria de estar...' [EntAP: 52 - 57]

'em muitas das minhas aulas, eu tento efectivamente, ir um pouco de encontro às motivações deles, e não estar a impor determinados conteúdos, não, pronto, acho que eles se devem sentir bem naquilo que estão a fazer, tento fazer uma abordagem de todos os conteúdos, para eles ficarem mais ou menos, em termos das modalidades técnicas e táticas dentro das matérias, mas efectivamente, não faço muita força, se

gostam mais daquela actividade, tento efectivamente, porque acho que eles devem-se sentir bem naquilo que estão a fazer, devem estar com prazer e com motivação’.
[EntPP: 20 - 27]

A questão dos programas é considerada também no sentido de eles se constituírem como elementos desmotivadores da prática dos alunos,

‘agora é evidente que os programas, eu acho que... que estão muito antiquados, acho que estão muito desactualizados da motivação deles, que os miúdos fora, no clube e nos ginásios, se quiserem podem ter outras disciplinas em que estão muito mais motivados do que aqui dentro’. [EntMLP: 72 - 76]

Kirk (1997) de uma forma dura, afirma relativamente aos programas escolares, que eles representam uma série de práticas corporais modernas talvez já culturalmente obsoletas nos dias de hoje.

Na tentativa de ir de encontro às motivações dos alunos, aparece-nos a perspectiva da ‘negociação’ entre professor e alunos:

‘tenta-se efectivamente, que eles tenham prazer naquilo que estão a fazer, não é, pronto, é um pouco o contrato, não é, negocia-se, faz-se um pouco de negócio, não é, pronto, eu faço um contrato com eles; - está bem vocês vão... vamos incidir mais..., mas também há necessidade que vocês façam estas aprendizagens...’ [EntPP: 36 - 39]

Esta situação é muito frequente nas aulas de Educação Física. Como dizem Álvarez e Monge (1997), na generalidade as aulas de Educação Física têm um tempo para os alunos na linha do que eles chamam ‘o corpo à solta’ e outro tempo em que se busca uma aprendizagem mediante uma exigência sobre o corporal. A proporção de ambos os tempos depende de vários factores, nomeadamente a consideração que a Escola e os professores tem pela Educação Física e o modo como a valorizam, a própria concepção que o professor tem da sua disciplina, as expectativas com que os alunos chegam Educação Física, fruto muitas vezes das imagens que trazem do exterior acerca das actividades físicas, a pressão que exercem os alunos para a busca de actividades livres, etc. Um reflexo disto é o que os autores chamam de ‘recreio cuidado’, onde existe um tempo em que o professor

diz o que se faz e um outro no qual os alunos elegem as actividades, e que reflecte muitas aulas de Educação Física, onde existe um 'contrato' entre professores e alunos, mas que de facto vem reduzir as possibilidades de intervenção do professor, já que se constitui frequentemente como mais um espaço de recreio. Se estes tempos não forem mais do que um deixar fazer, poderemos estar a reforçar ainda mais determinados estereótipos sociais, que a Educação Física poderia tentar 'desmontar'.

Carreiro da Costa (2001) chama esta situação de 'perspectiva pedagoga' que conduz a aulas de Educação Física com carácter de recreios supervisionados ou de entretenimento, o que na opinião de um professor entrevistado também pode ter o efeito contrário ao pretendido pelos professores, já que servirá ao invés para desmotivar ainda mais os alunos.

'E há muitas escolas que entendem quase e exclusivamente a Educação Física como isso, uma actividade de lazer e, se calhar, ...o papel que o professor de Educação Física exerce muitas vezes contribui para a grande desmotivação dos alunos, nomeadamente a nível do secundário, porque a partir do momento em que o professor encara a aula como lazer...' [EntSMP: 61 - 67]

Outro dos motivos referidos pelos professores associado às questões do prazer, passa pelo carácter de imposição das actividades. Como exemplo referem:

'nós vimos um grupo de miúdos a jogar futebol, num intervalo ou num feriado, o jogo corre lindamente, não há problemas, nunca reclamam uns dos outros, não há nada, e às vezes; basta estar um professor numa aula, se estão a fazer uma parte de jogo em que estão sempre a reclamar, porque o outro faz falta, e porque aquele não sei quê, ... acho que às vezes, a presença do professor já complica, já corta um bocadinho a motivação'. [EntCP: 41 - 47],

'Eu penso que isso é normal, a juventude querer sempre algo novo, algo que não lhes é imposto... para eles se sentirem motivados para a prática destas actividades alternativas. Como eu vejo a Educação Física...as modalidades desportivas não são mais do que meios para lhes proporcionar... é só mudar os meios'. [EntPLP: 103 - 110]

Vayer e Roncin (2000) reforçam o que foi dito, referindo que apesar de existir um desejo de acção muito grande por parte da maioria dos jovens, eles são muitas vezes 'alérgicos' às

mesmas actividades quando impostas do exterior, ou seja, quando o carácter normativo é acentuado, o que os jovens de hoje não aceitam muito bem (Kirk,1997).

O êxito ou as vivências de sucesso, parecem ser também factores determinantes para a realização de actividades com prazer.

'o êxito é um factor...dás-lhes muita motivação para continuarem'. [EntSMP: 279 - 279],

'daquilo que sabem fazer e das motivações, no fundo do êxito que têm,... eles depois até acabam por gostar, mas é uma coisa nova e eles resistem, porque não sabem, portanto, não tiveram experiências de êxito ou de sucesso ainda, não é, e portanto...' [EntCP: 114 - 120],

'a reacção normal dos alunos é sempre dizerem, quando há aula de uma modalidade temática nova, que não querem, eles dizem: que chatice.... e depois quando eles começam a adquirir técnicas, quando começam a aprender, a jogar, quando começam a conseguir jogar, já a motivação é outra' [EntPLP: 123 - 132]

'A motivação está sempre interligada a isto, às vivências do sucesso, e às vivências e ao conhecimento, ao saber fazer, quando uma pessoa sabe o que vai fazer, sabe como fazer, está predisposto a ...' [EntPLP: 149 - 154]

Na perspectiva ainda dos professores, os valores hedonistas parecem ser decisivos para influenciar hábitos futuros na prática de actividades físicas. Quanto mais prazer se conseguir retirar das actividades, mais possibilidades teremos de ver essas práticas serem mantidas, mesmo que exteriormente à Escola e no futuro..

'eu acho que todos nós professores empenhamo-nos para que as nossas aulas sejam motivadoras para que qualquer um deles consiga praticar um desporto que goste, porque é evidente que... num leque tão grande de desportos que nós podemos dar na escola, nem todos gostam do mesmo, eu acho que se ao menos, a gente os conseguir motivar para a prática de um desporto, aqui dentro ou lá fora já... é importante'[EntMLP: 12 - 22],

'pelo menos eu acho que, a motivação e o prazer, que os pode conduzir a praticar fora da escola um desporto de ocupação dos tempos livres, pronto, que os leve a fazer um desporto que gostem, que ocupem os seus tempos livres' [EntMLP: 170 - 174]

'tenham prazer naquilo que estão a fazer, que gostem depois das aulas de fazer o mesmo, ou de procurar fazer, tem a ver com os hábitos de... pelo gosto por aquilo que fazem. [EntCP: 34 - 36].

CORPO / VIVÊNCIA – EXPERIÊNCIA

Merleau-Ponty (1990, 1996) surge como o principal impulsionador dos conceitos de corpo-próprio e corpo-vivência ou experiência. É a experimentação através da percepção, que faz com que o sujeito se relacione com os outros e com o seu próprio corpo, possibilitando uma riqueza de repertórios sensório-motores que dará a base ao indivíduo para a utilização futura do seu corpo. Na perspectiva antropocêntrica da Educação Física apresentada Bento (1987, p.53), o autor refere que a Educação Física 'tem de assumir objectivamente um alargamento do seu conteúdo para o campo das experiências sensoriais – deixando de ser constituída apenas por movimentos desportivos em sentido restrito'.

Actualmente vivemos uma civilização do corpo, mas é de um corpo instrumentalizado submetido às dinâmicas do mercado. Não é nesse sentido que se realiza a corporalidade como valor da experiência subjectiva. No desporto é também preciso viver sendo um corpo, e não apenas tendo um corpo (Sobral, 1990).

Nas entrevistas realizadas alguns discursos apontam no sentido de uma preocupação de vivência desse mesmo corpo, e de possibilitação ao aluno de conhecer e explorar o seu próprio corpo.

'eu penso que isto é importante, é eles mesmos a descobrirem as suas capacidades que eles têm' [EntAP: 106 - 109];

'é necessário ajudar estes miúdos, para que possam desenvolver saudavelmente e conhecer o seu próprio corpo, eles entenderem a razão das coisas, do conhecimento, saber o que é o corpo deles...' [EntAP: 125 - 128],

'mas ele é o corpo dele, o meu corpo é o meu...agora o miúdo, muitas das vezes, tem também a liberdade de interpretar e experimentar se efectivamente tem êxito ou não' [EntAP: 200 - 206]

'Eu acho que eles têm que ser educados, efectivamente, para saberem gostar de si próprios, do seu corpo e saberem a importância dele em todos os aspectos ...' [EntPP: 237 - 239] e

'Por isso penso que isto do corpo é bonito, é muito giro, mas é... era óptimo que nós que, realmente, nos conhecêssemos bem, e aí está, tivéssemos a noção, aí está, que gostássemos de nós' [EntAP: 444 - 446]

Como refere Ribeiro (1995), paralelamente às actividades que impõe padrões motores obrigatórios e preestabelecidos, também deve existir lugar para actividades que permitam o relacionamento com o próprio corpo, explorando todas as suas possibilidades e os seus limites, desenvolvê-lo criativamente pela produção de novas actividades e formas de movimento. Sobral fala de 'intenção fenomenológica na educação desportiva' sendo para isso necessária a consagração de um 'retorno a si próprio'.

Alguns entrevistas referem-se nesse sentido:

'...para mim o que é importante na Educação Física, ... é que eles sejam capazes de utilizar o corpo, que saibam correr, que saibam chutar uma bola, que saibam jogar com as mãos, prontos que tenham capacidade de fazerem essas coisas todas, que queiram fazer e que tenham prazer nisso.' [EntCP: 24 - 30],

'eu acho importante é que os alunos saibam correr, saibam saltar, saibam jogar à bola, saibam jogar basquete, consigam jogar voleibol, que eu acho que é o mais difícil, e a técnica das modalidades, não é para a técnica em si, mas para que eles aprendam a utilizar o corpo sem quaisquer problemas, sem qualquer vergonha de depois lhes chamarem nabos, para eles se desenvolverem o máximo possível, para terem confiança em si próprios'. [EntCP: 233 - 239]

'mas eu interessa-me é dar-lhes uma multiplicidade, uma variadíssima gama, realmente, dentro do que há nos programas e dentro das condições que a escola tem,

para eles realmente terem essas vivências para fazerem precisamente as tais opções'
[EntAP: 155 - 158]

Mas na Escola a vivência do corpo, está longe de ser aquela que melhor possibilita aos alunos vivências plenas relativamente ao seu corpo. É também através das experiências menos positivas, que vemos o corpo aparecer associado à Educação Física.

Pugsley et al. (1996), a partir de um estudo realizado, perceberam que as experiências das crianças na Escola, e mais especificamente a transição para a secundária, podem ser vistas e analisadas através de uma perspectiva corporal. Parece que o que marcou aqueles alunos na passagem para um nível superior de educação, e por isso o que eles retiveram na memória, foram experiências relacionadas com o corporal. Os alunos relatam experiências do recreio e do domínio corporal de outros, experiências com as roupas, com os chuveiros e com os professores de Educação Física. As histórias que eles se lembram na transição da Escola incluem explicita ou implicitamente referências individuais, sociais e sexuais acerca do corpo. As escolas em geral e a Educação Física em particular, servem de organizações que envolvem a produção social do corpo dos adolescentes, o que inclui tudo o que os jovens sentem acerca dos seus corpos, como os exercitam e os expõem.

Neste sentido, vêm também algumas falas de professores que se referem às questões mais relacionadas com o corpo como tabu:

'estão numa cidade, num centro, e até estão numa zona socialmente média elevada esta zona, mas os miúdos ainda não têm uma postura de liberdade total em relação ao seu próprio corpo com os outros do mesmo sexo, isto incomoda-me' [EntAP: 270 - 273];

'Até o simples aspecto de muitos miúdos não querem tomar banho, isso já é um aspecto negativo do seu próprio corpo, o que isto tem nas aulas de Educação Física ser trabalhado para uma desmistificação desses aspectos, ou desses tabus...' [EntAP: 37 - 40];

'A nível de higiene é frustrante, pelo menos eu noto que os meus alunos, ...ou eles têm vergonha, são as raparigas que têm vergonha, ou os pais não deixam que eles tomem banho nas escolas, é frustrante, uma pessoa fala e diz e repete, e sei que a maior parte não faz isso, ... têm vergonha de se despirem à frente, eu já vi...' [EntCP: 161 - 172]

Esta questão é problemática, e acentua-se mais nas raparigas, quando as modificações biológicas e corporais produzidas pela puberdade provocam modificações mais acentuadas nas raparigas que nos rapazes, que não são acompanhadas de um desenvolvimento a nível psicológico correspondente. Como refere Scraton (1995) o corpo altera-se subitamente, o que lhes provoca 'embaraços' frequentes e as leva, como defesa, a aprender a restringir os seus movimentos, começando desde daí a desenvolver uma certa 'timidez corporal'. Esta autora justifica a partir a possível falta de interesse que as raparigas muitas vezes começam a ter nessa fase, para com as actividades físicas.

A este respeito temos a opinião seguinte:

'às vezes, recusam-se a fazer determinados tipos de exercícios, às vezes por complexo, outras vezes porque não gostam mesmo' [EntCP: 37 - 39] ou

'eu tenho turmas que, às vezes, os miúdos viram-se para as raparigas; - tu vais correr, tu vais jogar, tu és uma naba não fazes nada, e não sei quê, e depois elas cortam-se um bocado, e é preciso estar a dizer-lhes que é preciso ter confiança. [EntCP: 65 - 69]

Para finalizar a análise da categoria corpo / vivência, vejamos o que uma professora tem para nos dizer a respeito do corpo na Educação Física:

'o corpo visto pelos outros, que nós desenvolvemos na escola é muito vão, é muito pouco, é pobre, eu digo isto porque como professora de escola tenho a nítida sensação...tenho todo o orgulho do mundo em ser professora de Educação Física, só que... não fazer mais nada a não ser isto...' [EntMLP: 185 - 188]

CATEGORIA C - CORPO SOCIAL

CORPO / ÉTICA

Quer no panorama nacional quer no internacional autores há (Bento, 1998 e 1999; Fernández-Balboa, 1995, 1997b; Sage, 1993 e Tinning, 1997) que apontam para a importância e relevância da dimensão ética nos diferentes cenários das actividades físicas e desportivas.

Como entende Fernández-Balboa (1997b), de uma perspectiva crítica, tornar-se um professor de Educação Física implica muito mais do que ensinar desporto de competição, actividades para a saúde e aptidão física ou perceber como funciona o corpo humano. Poder, injustiça iniquidades, responsabilidade, entre outros aspectos, são importantes aqui, porque para além de ser didáctico, o ensino também é ético e moral. No entanto a maior parte dos professores tem um fraco entendimento e compreensão das complexas ligações entre a actividade física, a escola, a cultura e a sociedade.

Tinning (1997) enfatiza os mesmos aspectos dizendo que a preparação dos professores de Educação Física está agora repleta de chamadas para uma maior crítica social e curricular, para a preparação dos futuros professores, particularmente em questões como a justiça social e equidade, embora, e mais uma vez, os professores e outros profissionais que trabalham na área do movimento humano não considerem a justiça social e a mudança institucional como parte da sua missão profissional.

No entanto, alguns testemunhos que recebemos (embora não sendo uma preocupação da maioria), vão no sentido de atribuir uma fatia importante aos valores éticos.

'eu se calhar, estou um bocado também, preocupada em que a cooperação que começa com eles, digamos, dentro das próprias aulas seja para eles também, uma interiorização para poderem levar, um bocado, lá para fora esses princípios'. [EntAP: 86 - 89];

'isso são coisas que são no fundo ensinadas em todas as aulas, não é bem ensinadas, não é o serem ensinadas, ... mas sim aprendidas pelos alunos; vão adquirindo o respeito, o fair-play, valores que todos os professores se interessam por isso...às vezes é transmitido como um sermão, às vezes como um pedido, às vezes com repressão mesmo mas, nós queremos que os nossos alunos aprendam, ... mas não é uma coisa que uma pessoa diga, hoje a minha aula foi sobre ética, não é, isso é uma coisa que através de tudo se faz, eu acho que isso é extremamente importante' [EntCP: 214 - 223]

'em termos pessoais eu privilegio sempre para que depois de saírem da escola, sejam uns cidadãos perfeitamente integrados na sociedade com o respeito por si próprios, respeito pelos outros' [EntSMP: 17 - 20]

'...entre o desporto e vida, e cultivo esses valores. É importante para mim um aluno ter adquirido até ao nono ano, por exemplo, estamos a falar na escolaridade obrigatória, ... ter resolvido esses problemas de ética, de respeito pelo adversário ou pelo professor' [EntSMP: 29 - 33]

No entanto, como refere uma professora a situação nem sempre é muito fácil de resolver:

'apanham um professor em que a disciplina é super direccionada, depois é um desatino completo, porque os miúdos andam perdidos, há falta de respeito, não há normas, não se consegue cumprir nada, os miúdos nunca cumpriram até ao momento, isto acontece, eu apanhei turmas de outros colegas e que foi..., nunca tinha visto na minha vida, uma falta de tudo, de respeito, de ordem, de civilização, de estar à espera... de estar atento, de ouvir as ordens, de cumprir, de sei lá, as coisas mais primárias, de aceitar as palavras do professor, de ouvir o que vamos fazer, começar a correr e pendurarem-se nos espaldares, coisas assim, que eu nunca tinha visto na vida, um horror... a esses alunos tens que voltar a educá-los para eles voltarem a fazer as coisas que tu achas, ou que eu acho que são correctas, que é ouvir atentamente o professor, ouvir as regras, ouvir o que é que vamos fazer, o que se vai executar, os cuidados, as normas de segurança, tudo aquilo' [EntMLP: 148 - 159]

Há um professor que acentua, categoricamente, a ética como a dimensão mais importante dos seus objectivos e das suas práticas:

'Olha, para mim o fundamental da Educação Física, tem a ver não propriamente com a parte física, mas com a parte ética, com a parte desportiva, porque as crianças são de tal maneira bombardeadas com falta de ética desportiva, com falta de espírito desportivo...quer nós queiramos ou não, eles são bombardeados pela informação que vem dos jornais desportivos, que querem audiências, e são bombardeadas com falta de ética desportiva. A meu ver a grande batalha que os professores de Educação Física e a Educação Física tem que fazer, é remar um bocadinho contra essa maré, e fazer com que eles entendam que o desporto é algo, uma actividade que tem que ser saudável, que tem que ser praticada com companheirismo, com espírito desportivo...para mim é fundamental isso'. [EntPLP: 16 - 27]

Outra dimensão que nos foi referida relativamente á importância da valorização dos aspectos éticos, foi o facto da idade dos alunos, e da importância desta fase para a integração e consolidação de valores, hábitos e atitudes.

'mas sinceramente, eu não sei o que vai ser destes miúdos para o futuro, e isso preocupa-me um bocado, preocupa-me porque acho que nesta idade, efectivamente, eles desmontam e vão adquirindo, não é, e cimentando e alicerçando determinados valores, que são fundamentais para o resto da vida, e acho que estão a queimar, quer dizer, uma fase que se não os adquiriram eu não sei quando é que os vão adquirir, não sei...' [EntPP: 109 - 114]

Como refere a mesma professora, é difícil nesta fase eles aceitarem as regras e só o fazem porque muitas vezes existem sanções. Os princípios éticos não parecem ser interiorizados e respeitados pelo valor que tem , mas só quando a sanção é mais forte e se impõe.

'Tentamos imenso, aliás, são valores da nossa escola, o projecto educativo da nossa escola é centrado no tema da cidadania que nesta turma não consegui ... eles são extremamente egoístas, são muito competitivos, são muito egocêntricos e não se nota um espirito de camaradagem entre eles'[EntPP: 43 - 47] ;

'em relação à aceitação dos colegas como são, não aceitam conforme observou, não é, e mesmo, por exemplo, nas aulas, não é, a parte dos desportos com regras específicas, essas regras são aceites porque existe um castigo, não são aceites como parte integrante do próprio jogo, e de aceitação em relação ao outro, e que estamos com o outro, e temos que jogar com o outro, e temos que respeitar o outro, não é em relação a esse valor, eles aceitam porque há uma sanção...' [EntPP: 129 - 135] e

'Eles aceitam porque efectivamente, quer dizer, é uma sanção, havendo uma sanção, pronto,... e eu penso que eles não podem funcionar porque existe uma sanção'. [EntPP: 137 - 145]

CORPO / ECOLOGIA

Optamos por manter esta categoria no texto, embora curiosamente não tenhamos encontrado nenhum recorte nas falas dos professores, que nos pudessem indiciá-la. Por conseguinte, ninguém fez menção de nenhum aspecto que dissesse respeito à importância do corpo ou da Educação Física, no que respeita às questões do ambiente, da integração e do respeito pela natureza e da relação dos indivíduos para com ela. Pelo contrário, na literatura (Bento, 1999; Constantino, 1997; Da Costa, 1997 e 2001; Mota, 1997 e Siedentop e Tannehill, 2000) ela é considerada como uma das vertentes para uma Educação Física nos tempos pós-modernos, parece de facto que os profissionais não estão muito sensibilizados para tal, nem assumem nos seus discursos esta questão como parte integrante das suas preocupações. Como Marivoet (1998) explicita, a mentalidade que se impõe na sociedade pós-moderna, distingue-se da anterior, pela maior dignificação do espaço livre dos indivíduos, entendido não como um espaço de restabelecimento para o aumento da produtividade, mas sim como um espaço de realização humana. A inquietação ecológica e a devolução do homem à natureza parecem ser determinantes nos tempos de hoje, mas não nos são sugeridas pela análise dos discursos dos professores.

CORPO / CONSTRUÇÃO SOCIAL

As sociedades são constituídas por indivíduos, com interesses diversificados, assentes em valores distintos, o que significa que os valores que são transmitidos pela instituição escolar não são neutros, e expressam antes de tudo aqueles que se apresentam como dominantes, em termos sociais (Marivoet, 1998).

Ao nível da literatura a maioria dos autores (Crespo, 1990; Featherstone, 1996; Frank, 1996; Sage, 1997; Shilling, 1997 e Turner, 1996) no seguimento do pensamento de Foucault, partilha da noção de regulação ou construção social do corpo. Consoante cada época, assim os diferentes poderes institucionais, sociais e políticos, vão exercer a sua influência e o seu controlo nos modelos de corpo.

Loy et al. (1993) apontam a modelação do corpo (treino de musculação, dietas, corpo magro, etc.) como formas de disciplinar o corpo pela sociedade no seguimento das teorias de Foucault. Os actuais regimes da Educação Física, segundo os autores também

escolarizam o corpo para aceitar e reproduzir divisões de classe, género, étnicas, entre outros.

Também para Delamont (1998) o corpo disciplinado é um tipo de tratamento do corpo que pode ser feito na Educação Física (por ex. determinadas as técnicas e skills dos diferentes desportos que se aprendem na Escola, o poder hegemónico do rapazes sobre as raparigas, etc). Tinning (1997) refere que se na perspectiva de Foucault o estado regulou a nossa vida de muitas maneiras, actualmente esta vigilância é feita pelo próprio indivíduo. Nós actualmente agimos como os nossos próprios polícias. O cuidado do corpo é um exemplo. Alguns de nós, diz o autor, escolheram controlar e disciplinar o corpo através de dietas e exercícios, influenciados por discursos sociais.

Curioso é verificar que sendo um aspecto importante a considerar pela literatura, muito poucas referências tivemos relativamente a esse assunto, e as que obtivemos foram provenientes das mesmas pessoas. Pensamos que não há consciência crítica por parte dos professores que os faça sentir como reprodutores de modelos sociais e porventura hegemónicos.

Sage (1993) afirma que o problema para nós profissionais da Educação Física, é que nós temos visto a Educação Física assim como a nossa profissão e a vida escolar, isoladas do resto do contexto sociocultural em que ocorrem. Temos tendência a ter pouca sensibilidade acerca de como o desporto e outras formas de actividade física e a nossa profissão estão relacionadas com as iniquidades de classe, sexo, raça e outro tipo de injustiças sociais; temos dificuldade em reconhecer como hegemónicos interesses políticos e económicos que moldam os nossos valores e como as práticas físicas reforçam e reproduzem esses valores. É que os desportos e as actividades físicas são práticas socialmente construídas no interior da cultura em que existem.

Este aspecto é referido por uma professora:

' porque realmente o corpo é importante para os meios de comunicação social, é para a arte, ... mas também, às vezes, é explorar de uma forma negativa, porquê?, porque no fundo o desporto, muitas vezes, o que se espera no exterior reflecte muitas vezes... porque o corpo é usado no futebol, o corpo é usado no basquetebol, há competição,

alta competição. Mas há o aspecto social do ver futebol, há violência, existe,... e isso é transportar, quer queiramos ou não, para dentro das escolas, porque os miúdos vão ver, e vêem e interpretam à maneira deles'. [EntAP: 79 - 86]

Relativamente à hegemonia de determinados valores, outra entrevistada chama a atenção para isso:

'mas neste momento o poder económico é de tal ordem, o que se gera à volta dele, não é, é de tal ordem que a imagem que passa é a venda do corpo, efectivamente, mas tanto no homem como na mulher, actualmente é tanto no homem como na mulher, não é, é a mensagem que passa. O que aparentemente aí pode parecer na tentativa de libertação, é o contrário, é uma subjugação quase ao que a outra parte quer'. [EntPP: 227 - 233]

'Eu acho que eles têm que ser educados, efectivamente, para saberem gostar de si próprios, do seu corpo e saberem a importância dele em todos os aspectos, não é, nesta perspectiva que têm muitas meninas na actualidade... elas não fazem isso por elas, por gostar do corpo delas, fazem-no para os outros'. [EntPP: 237 - 241]

'nota-se uma preocupação muito grande na parte das meninas, o pormenor estético, estão efectivamente muitas, muito preocupadas, roupas mais largas de que as outras, e é uma preocupação um pouco de esconder o corpo'. [EntPP: 6 - 10]

Na opinião de Kirk (1997), o excesso do culto da magreza e da aparência são exemplos hiper-reais do projecto de gestão do corpo, resultando num aumento das desordens alimentares, sobre-treino e a aumento da ansiedade com a forma corporal. As práticas da Educação Física não podem continuar dominadas por discurso hegemónicos. As escolas precisam de agarrar estas oportunidades para activamente 'desmontar' vários aspectos da cultura física social que apresenta imagens corporais idealizadas que são encantadoras (belas, atractivas, sedutoras). As aulas de Educação Física através de uma crítica cultural devem ensinar diversos significados de corpos saudáveis.

Os meios de comunicação social, como chama a atenção uma professora, têm de facto muito peso no modo como o corpo é percebido pelos jovens.

'a noção que têm do seu corpo e da sexualidade está errada, está deturpada, insinuam-se, vestem-se numa forma, andam de uma forma, a insinuar o próprio corpo, parece

que andam a vender o corpo...É um bocado a imagem transmitida em termos de comunicação social, relativamente ao corpo, em muitos casos relativamente ao corpo feminino'. [EntPP: 219 - 223]

'É o que passa, e é o que elas captam, nessa onda, um bocado de facilidades, não é, são as posturas mais imediatas, mais superficiais, mais... Mas a escola não tem grandes armas para lutar contra isso'. [EntPP: 246 - 248]

É precisamente aqui que é preciso intervir. McKay et al. (1990) afirmam que as escolas não mudarão a sociedade, mas pode-se criar nelas pedaços de resistência que forneçam modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, e alguns aspectos da hiper-realidade da pós-modernidade devem ser alvo de resistência por parte dos professores de Educação Física.

Não parecem existir dúvidas que um determinado grau de regulação do corpo é inevitável mas é essencial que essa regulação não se torne opressiva. A Educação Física na pós-modernidade tem um papel a desempenhar no sentido de ajudar os jovens no ganho de competências físicas necessárias para uma vida preenchida, produtiva e feliz, e no sentido de os alertar para o potencial perigo que existe em qualquer forma de regulação corporal que se possa tornar obsessiva ou compulsiva. Aqui radica o desafio para uma Educação Física culturalmente relevante nos novos tempos (Kirk, 1997).

CATEGORIA D - NOVAS MODALIDADES

Como no início da análise afirmámos, resolvemos incluir uma outra categoria acerca das novas modalidades desportivas e do valor que os profissionais lhe atribuem, porque foi um dado que nos apareceu ao longo das entrevistas, e que nos parece importante, se o enquadrarmos numa cultura de mudança. De facto esta questão parece fazer parte de um dos dilemas curriculares da pós-modernidade, que, como afirma Fernandes (2000) provoca tensões em várias dimensões do campo educativo, e que consiste no confronto entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil.

Tal como acontece com a vida dos próprios indivíduos, as sociedades também precisam de se renovar a si próprias, necessitam da mudança que desenham novos objectivos e novas mentalidades. As actividades físicas e desportivas, com o crescente impacto que têm na vida social dos indivíduos também sofrem os impactos das mudanças gerais. Ora como nos diz Marivoet (1998) se a adesão à prática desportiva é feita preferencialmente nas camadas mais jovens, e se são esses jovens que formam o grupo dos alunos das escolas em geral, necessitaremos, certamente, de ter presente a pluralidade de práticas desportivas e as diferentes orientações da cultura física expressas na sociedade, onde habitam esses jovens.

Na perspectiva de Garcia (1998), dar ao jovem aquilo que ele necessita, da forma que ele mais gosta poderá ser a chave para um futuro relacionamento da Educação Física com os seus alunos, já que as novas actividades parecem estar mais contextualizadas à nossa sociedade/cultura. Esta, parece ser também a opinião de alguns dos entrevistados:

'Eu acho que a escola tem que se abrir as novas modalidades, é o obrigatório...acho que as novas modalidades são cada vez mais importantes, é assim, primeiro os miúdos vêm lá fora e também querem experimentar, e depois acho que também tem um valor que é diferente, não sei porquê, são outras regras, é assim sai do normal, são actividades que, pronto, dão prazer também, assim como um jogo de futebol também dá prazer, não é, mas não sei, não sei se é por serem novas, se é pelas suas características, acho que são muito importantes...'[EntCP: 80 - 91];

'Há outro aspecto, que eu acho que é fundamental, nós estamos a viver neste momento uma época de decisão em que aquilo que nós fazemos são os desportos tradicionais, o voleibol, basquete e tal, já são desportos tradicionais, já os ouvi chamar assim. Eu estou de acordo com aquilo que eles praticam lá fora, sem orientação de ninguém, quer dizer, é o skate, o bodyboard, o surf, essas coisas todas, penso que, ou tentamos encarar as coisas como elas são... temos que acompanhar a forma como a sociedade evolui, o que é que a juventude quer, e modificar, porque está a haver assim... acho que há um divórcio entre os conteúdos dos programas...tem que começar a pensar-se em modificar'. [EntPLP: 87 - 96] e

'Eu penso que isso é normal, a juventude querer sempre algo novo, algo que não lhes é imposto... para eles se sentirem motivados para a prática destas actividades alternativas'. [EntPLP: 103 - 110]

'Os alunos por norma, gostam de novidades, coisas novas, claro falta saber se realmente isso depois, essa motivação é continuada, se é uma coisa esporádica...é que se não houver uma continuidade, se não houver uma grande sintonia do grupo de toda a comunidade, etc., eu acho que não resulta' [EntSMP: 186 - 199]

No entanto, mesmo entendendo que as novas modalidades são importantes, alguns professores demonstraram que a opinião dos alunos não vai tanto no sentido da mudança, mas muitas vezes oferecem resistência à inovação proposta pelos professores.

'Muitas vezes cria-se um bocado a imagem que é o que os miúdos querem, e não querem nenhuma das outras actividades, mas já tive algumas situações, que pude observar e depois conversar com os colegas, e alguns professores me disseram, por exemplo, - nós estamos a falar de modalidades novas, mas aqui se eu quero introduzir o badminton, quer dizer, tenho possibilidades, quero introduzir o ténis ou outra coisa, os miúdos reagem mal, reagem mal a esses trabalhos, querem ir antes jogar voleibol, vamos antes jogar andebol, vamos antes jogar basquetebol, portanto, voltam... [EntCP: 95 - 101];

'só que acontece o seguinte; os miúdos estão de tal maneira viciados no basquete, no andebol, no volei, no futebol, quanto tu sais fora, queres dar uma aula de dança ou queres dar uma aula de folclore, ou queres dar uma aula de... sei lá, por exemplo, de orientação lá fora, para eles é uma seca completa; - 'ei professora,... ei que porcaria' .[EntMLP: 51 - 55]

Como diz um outro professor:

'Nós temos que ter alguma calma, porque sabemos que eles vão reagir assim, porque se eu lhes desse liberdade para eles fazerem o que quisessem, eles faziam sempre o futebol, foi aquilo que eles já sabem fazer... [EntPLP: 139 - 142]

Esta perspectiva, que aparentemente nos espanta, é corroborada por Fernández- Balboa (1995), quando refere que a resistência à mudança na tradição académica, não vem só dos professores e administradores, mas especialmente no início de cada curso, e de cada ciclo ou ano os alunos são muito avessos a mudanças pedagógicas e metodológicas.

2.1.2 Análise e interpretação das entrevistas dos alunos

As entrevistas aos alunos não são muito férteis em dados. Como a entrevista foi global, feita por isso a toda a turma, é natural que alguns factores tivessem pesado para os alunos se dispersarem. Por um lado a idade dos alunos, em fase de adolescência, de algum modo caracterizada por alguma certa rebeldia, acentuada pelo acto de estarem numa situação pouco habitual: a de serem entrevistados. Por outro lado o assunto em questão, que se constituiu provavelmente como a primeira situação acerca da qual teriam que verbalizar a sua opinião. Consequentemente a entrevista aos alunos teve uma maior intervenção relativamente à condução da mesma, dado que eles fugiam ao tema frequentemente. Deste modo, apenas aproveitamos do texto o material que dizia respeito ao objectivo do nosso trabalho. Como a argumentação dos alunos difere substancialmente da dos professores, e como as suas falas apesar de serem mais curtas, são mais numerosas, já que a entrevista foi colectiva, este ponto da análise das entrevistas dos alunos terá um carácter mais descritivo do que a análise feita às entrevistas dos professores. Não pretendemos entender do mesmo modo as falas dos alunos, já que contrariamente aos professores as suas opiniões não resultam de grandes elaborações conceptuais, mas mais talvez de percepções, assentes vivências e experiências.

CATEGORIA A - CORPO BIOLÓGICO / MECÂNICO

CORPO / RENDIMENTO

Quando questionamos os alunos acerca da importância da categoria corpo / rendimento na aula de Educação Física, verificamos que para os alunos o rendimento e o esforço parecem estar associados a diversos factores. Um dos factores realçados foi a associação directa do

rendimento à motivação. Disseram os alunos, que sem motivação dificilmente se esforçavam:

[EntCA: 89 - 94]

- Nós não temos motivação, a única motivação é a competição uns com os outros, porque de resto...

- Pois.

- Não existe motivação nenhuma, para fazer nada.

[EntCA: 159 - 163]

- Muitas vezes nós também não nos esforçamos, porque ainda há umas aulas atrás, ficaram as raparigas dentro do pavilhão a jogar futebol e nós viemos cá para fora, cá fora não dá, nós gostamos mais de jogar lá dentro do que estar cá fora, e quando vimos cá para fora perdemos a motivação e já vamos mais brincar e isso, cá dentro já competimos mais...

[EntPA: 207 - 210]

- Depois, andam lá pelos cantos, não se esforçam, quando... por exemplo, quando se joga andebol, andam lá pelos cantos, não esforçam, depois acaba por ninguém jogar e ficamos lá todos sentados, começamos a dar chutos à bola e tal, e não fazemos nada. Mas quando é futebol toda a gente joga e toda a gente se esforça.

[EntPA: 409 - 411]

- Se os alunos, é aquilo, pronto, se os alunos gostarem mais do tal desporto, não é, o futebol nós gostamos mais, nós esforçamo-nos temos um rendimento alto, agora se formos jogar voleibol ou andebol, acho que o rendimento já é baixo.

[EntSMA: 135 - 140]

- Acho que sim, a gente gosta duma modalidade, aquilo que vai fazer na aula, acho que o corpo puxa mais e temos mais motivação, por exemplo, há quem goste de basquete e não goste do futebol, quem gosta de basquete joga basquete e há aqueles que não gostam, então aqueles que gostam ficam mais motivados, têm mais prazer naquilo que estão a fazer, e os outros são capazes de andar ali de um lado para o outro sem fazerem nada.

De qualquer modo, para os alunos a aula de Educação Física com as suas características e com o tempo que lhe é destinado, também parecem contribuir para fraco rendimento que os alunos dizem ter:

[EntCA: 51 - 54]

- ... porque nós não temos muito espaço, e depois é o que já estivemos a dizer, tem que se estar à espera uns que os outros saiam, e depois nem suamos, às vezes, nem dá para fazer aquilo que nós queríamos e não desenvolvemos nada e não fazemos aquilo que devemos fazer.

[EntPLA: 78 - 83]

- Acho que uma hora de Educação Física, não dá para o aquecimento do corpo, agora se forem duas, por exemplo, quando nós temos duas horas de Educação Física, nós fazemos...

- Esforço.

- Exacto, saímos de lá quase a cair, mas pelo menos tivemos a satisfação de ter feito qualquer coisa útil. Numa aula de uma hora nós não...

[EntPLA: 160 - 161]

- ... porque a aula de Educação Física por si não puxa muito pelo aluno, o que o aluno quer é levar o corpo ao máximo.

[EntSMA: 40 - 44]

- ... a Educação Física na escola além do tempo ser pouco, não é, pronto, não é uma Educação Física assim puxada, pronto, é uma aula livre, jogamos volei e isso, não é uma Educação Física tipo vamos fazer e vamos sair cansados, não é nada disso, a gente faz o que quer, joga à bola, basquete, mas não é uma Educação Física forçada.

Quando questionados relativamente ao facto de muitas vezes em actividades idênticas na aula de Educação Física e for a dela, o rendimento e o esforço do aluno serem diferentes os alunos argumentaram:

[EntPA: 125 - 132]

- Porque não se querem cansar de certeza para...

- Isso é o que eu faço, há muitas vezes, eu não me esforço, porque eu pratico natação, quando vou para o treino fico cansado.

[EntPA: 134 - 135]

- Mas faço outro exercício físico, no treino que me cansa, depois à tarde. Se calhar, não rendo aquilo que eu pretendia render, por isso às vezes, não me esforço tanto.

[EntPA: 229 - 243]

- Na escola nunca se esforça tanto como num desporto fora da escola. Na educação ninguém procura emagrecer, nem melhorar de uma lesão, ou qualquer coisa, na Educação Física nunca ninguém se esforça, eu acho que não.

- Porque acho que é quase sempre a mesma coisa, é quase sempre a mesma coisa que fazemos e não se varia, porque nunca nos dão outra coisa diferente, por exemplo.

Outro aspecto que nos parece importante e digno de registo é o facto dos alunos referirem que não se esforçam, porque na Escola não existem objectivos a atingir, contrariamente à prática das actividades físicas exteriores à Escola.

[EntPA: 229 - 243]

- ...uma pessoa, por exemplo, para o futebol, tem que lutar para um lugar na equipa ou isso, e então, esforça-se mais, aqui não tem, nem noutros desportos, aqui não tem que fazer nada, joga sempre, não precisa de se esforçar.

[EntPA: 245 - 247]

- fora da escola a pessoa, por exemplo, em basquetebol, luta para ter um lugar dentro da equipa, enquanto que aqui na escola não, jogamos todos juntos, não é, e acho que não há assim uma meta a atingir.

[EntPA: 256 - 258]

- Lá fora, quando uma pessoa não pratica cá na escola, há objectivos a atingir, uma pessoa se esforçar, ganha qualquer coisa, enquanto que aqui na escola uma pessoa só faz isso para se divertir, uma pessoa não se esforça tanto, não se vai cansar.

CORPO / TÉCNICO – INSTRUMENTAL

Relativamente às questões da técnica, e quando questionados relativamente à sua importância na Aula de Educação Física, os alunos sem dúvida que expressaram que este era um dos aspectos bastante trabalhados na Escola. Senão vejamos:

[EntAA: 24 - 24]

- O corpo só se desenvolve mediante a técnica, depende não é..

[EntAA: 288 - 298]

- Aqui é mais técnica do que para manter a linha por exemplo,

- Claro, isso está fora de questão.

[EntAA: 412 - 413]

- À técnica

- À técnica, talvez.

[EntCA: 208 - 216]

...tecnicamente. Sim.

- Sim, até que aqui somos muito bem esclarecidos....

-Pelo menos com esta professora é.

[EntCA: 288 - 298]

- A técnica.

- A técnica.

- O corpo,...é a técnica, é o que a gente trabalha mais.

- Na aula é.

- São as regras e as técnicas dos desportos, os temas são já programados para aprender a fazer os desportos, e depois há as regras que nós mais... Depois a ética nós não fazemos nada disso, não fazemos nada de suar para suar nada, fazemos mais é técnica, mas como é pouco tempo também não dá para aprender muito, mas é a técnica que é mais realçada.

[EntCA: 300 - 302]

- *Estamos a maior parte do tempo das aulas a aprender essas coisas, é a técnica, e é o que a gente gosta mais se formos a ver, mas também nunca aprendemos outras coisas, é sempre isto.*

[EntMLA: 304 - 304]

- *Eu acho que uma aula de Educação Física dá prazer e dá-nos mais técnica.*

[EntPLA: 128 - 129]

- *E técnica também, temos ganho alguma técnica, não somos, nós podemos não sermos os melhores, mas pelo menos aprendemos alguma coisa.*

No entanto, apesar desta forte incidência da técnica os alunos justificam-na como sendo o ponto de partida para futuras aquisições, e portanto como fundamental.

[EntAA: 288 - 298]

- *É o primeiro passo.*
- *É o primeiro passo, se uma pessoa tiver preparação física e não tiver técnica, acho que é mais difícil.*
- *Mas é mais difícil se tiveres técnica em vez de preparação física.*
- *A preparação física é a coisa mais fácil de ganhar do que a técnica, a técnica leva anos.*

[EntCA: 222 - 225]

- *Acho que não, é para saber jogar o mínimo qualquer desporto.*
- *Pois, é importante se não depois não podemos praticar, se não sabemos não podemos praticar desporto se não soubermos fazê-lo direito, e depois também conta no final...*

[EntSMA: 97 - 100]

- *Uma pessoa para praticar uma modalidade tem que ter vários reflexos e saber o que está a fazer, uma pessoa tem que saber todos os gestos que uma pessoa utiliza, uma pessoa para praticar um jogo tem que saber várias técnicas do jogo, não pode começar um jogo sem saber quais são as suas técnicas é isso.*

[EntSMA: 203 - 205]

- Não aprendemos aprofundadamente, mas aprendemos as regras principais, mesmo que a gente pratique desporto num clube mesmo profissional, já sabemos o fundamental, aprendemos só o essencial para sabermos jogar.

CORPO / APTIDÃO FÍSICA

Relativamente ao conceito de aptidão física, e quando inquiridos acerca dele, os alunos entendem o seguinte:

[EntAA: 5 - 10]

- É a *exercitação do corpo*.

[EntAA: 39 - 42]

- *Mais massa muscular.*

- *Quando não tem... não se consegue mexer com tanta facilidade, não domina os movimentos do seu corpo, e com a Educação Física tem mais agilidade, consegue movimentar-se com mais facilidade.*

[EntAA: 417 - 417]

- É a *preparação física*.

[EntMLA: 12 - 13]

- *Desenvolve os músculos.*

[EntPA: 17 - 18]

- *Acho que a Educação Física é bom para o corpo porque desenvolve alguns músculos, que estejam menos adaptados ao esforço.*

[EntPA: 434 - 435]

- *Desenvolver a capacidade física, acho que é isso que valoriza mais.*

[EntPLA: 10 - 11]

- Eu acho, que a partir daí temos uma maior agilidade do corpo, acho que, como a Mónica disse, e torna-nos mais aptos para o dia a dia.

[EntPLA: 15 - 15]

- Depois assim, nós exercitamos mais os músculos, fugindo um bocado ao quotidiano.

[EntSMA: 10 - 12]

- Sei lá, eu acho que a Educação Física tem muito a ver com a formação do corpo, não é, uma pessoa a fazer Educação Física o nosso corpo vai-se, vai modificar, não é, tornar-se mais musculoso, pronto é isso, ser mais atlético, não sei dizer mais nada.

[EntSMA: 70 - 72]

- Ser bonito ou não isso não é a Educação Física que vai fazer isso, a Educação Física ajuda mas é a modificar o corpo, pôr o corpo mais, como é que hei-de dizer, musculado, em forma não é, agora a beleza da cara isso não interessa para nada.

[EntSMA: 191 - 193]

- Também faz bem para termos mais preparação. Há também quem goste de praticar desporto, depois também na aula de Educação Física também tem mais facilidades em fazer a aula, já está mais habituado, já tem mais preparação física.

Uma questão que os alunos levantaram relativamente à aptidão física foi a questão do pouco tempo destinado à Educação Física que implica poucos ganhos a nível da aptidão física:

[EntAA: 183 - 188]

- Devia ser mais vezes por semana, para desenvolver os músculos.

- Para desenvolver os músculos devia ser todos os dias, pelo menos duas horinhas por dia todos os dias, porque duas vezes por semana... uma hora acho que não desenvolve os músculos é...é uma coisinha mínima.

[EntCA: 6 - 12]

- Podemos desenvolver os músculos.

- Ui, aqui desenvolves muito.

- *Porque é que achas que não desenvolve?.*
- *O que nós fazemos aqui, acho que não preparamos o corpo, porque é só uma hora,*
- *É pouco tempo*

[EntCA: 82 - 86]

- *Não chega o tempo.*
- *Se houvesse mais tempo a gente até podia ficar... desenvolver mais o corpo, mas não há, a gente não puxa pelo corpo.*
- *Não puxa pelos músculos.*
- *Havia de haver mais tempo.*

[EntCA: 258 - 260]

- *A gente cá na escola encara as aulas, são assim de entretenimento, a gente vê as aulas como entretenimento, não vemos assim de ficar em forma, nem nada, até porque temos pouco tempo. Para a gente esquecer os problemas todos.*

Há mesmo quem afirme que a Educação Física não melhora em nada a aptidão física, também, em parte, por causa dos professores:

[EntCA: 265 - 268]

- *Aquilo é para subir, aquilo deve ser para desenvolver o corpo, e nós nunca fizemos aquilo, se os professores quisessem que nós desenvolvesse-mos o corpo, ou ficássemos com mais força e assim, os professores punham-nos a fazer aquilo, mas não põem a fazer porque não vem no programa.*

[EntCA: 341 - 345]

- *Por exemplo, no princípio do ano a nossa professora no fim da aula, para nós fazermos abdominais, flexões que era por causa... mas agora não temos feito, no princípio fazíamos sempre.*
- *Porque nós também não mostramos muito interesse, porque isto devia ser do quinto até ao nono, mas não é, ...nós só começamos a fazer isto este ano.*

CORPO / SAÚDE

Relativamente à questão da saúde as opiniões não são muito reveladoras, e embora alguns associem a prática das actividades físicas à saúde,

[EntAA: 25 - 25]

- Depende, se fizermos desporto cria-se um bem estar no corpo, acho que sim.

[EntAA: 241 - 243]

- É importante.

[EntAA: 254 - 260]

- A Educação Física faz bem para combater o colesterol, que é uma coisa prejudicial ao coração e à saúde.

[EntAA: 263 - 267]

- É impecável à saúde, a Educação Física.

- Nós, por exemplo, nós se praticarmos aqui na escola, até podemos depois lá fora procurar..

[EntAA: 400 - 404]

- A um corpo saúde.

- Eu acho que é um corpo saúde.

[EntPA: 19 - 19]

- As pessoas devem praticar Educação Física porque faz bem, é saudável.

[EntPA: 434 - 435]

- Desenvolver a capacidade física, saúde também para ter uma melhor saúde, acho que é isso que valoriza mais.

outros há que entendem que na Escola estas questões não estão presentes nem são sequer valorizadas.

[EntAA: 254 - 260]

- Acho que não.
- São poucas horas, é sempre o mesmo problema.

[EntCA: 44 - 50]

- Não, não há nada, não se passa nada.
- na escola, não há.

[EntPLA: 17 - 18]

- O que praticamos cá na escola não é propriamente o necessário para manter o corpo são.

CATEGORIA B - CORPO EXPRESSIVO

CORPO / ESTÉTICA

Relativamente à importância da categoria corpo / estética nas aulas de Educação Física, os alunos não lhe parecem atribuir um papel significativo. A grande maioria, respondeu negativamente quando questionados:

[EntAA: 158 - 162]

- Define-se o corpo, mas não é assim tanto, é uma coisa relativa...

[EntAA: 171 - 178]

- Eu acho que não.
- Não tem nada a ver.

[EntAA: 406 - 409]

- Menos a estética.
- A estética tem muito pouca importância.

[EntCA: 78 - 82]

- Não chega o tempo.

[EntCA: 239 - 254]

- Não, na escola não.

- Na escola não.

[EntMLA: 137 - 146]

- Da estética?.

- Dá pouco.

Confrontados com a importância da estética e com as preocupações acerca do corpo estético, na sociedade, os alunos distinguem o papel da Escola do papel do papel desempenhado pelos outros locais sociais onde o corpo é tratado.

[EntCA: 239 - 254]

- Eu acho que não é a função da escola.

- Nós estamos aqui para...se não, vamos para o ginásio.

[EntMLA: 116 - 122]

- Vamos lá fora.

- No ginásio.

[EntPA: 185 - 190]

- Não.

- Não, porque se uma pessoa quer emagrecer, procura uma aeróbica e desporto assim.

[EntPA: 229 - 233]

- Na escola nunca se esforça tanto como num desporto fora da escola. Na Educação Física ninguém procura emagrecer.... na Educação Física nunca ninguém se esforça, eu acho que não.

[EntPA: 196 - 203]

- Os desportos que estão mais divulgados para a estética, geralmente é mais a aeróbica e esses desportos assim, musculação e isso, por isso na escola não se pratica nada disso.

- Quando uma pessoa faz um desporto colectivo, é porque tem motivação para o fazer, e não é por questões de beleza nem nada, é porque uma pessoa gosta de fazer aquilo, e por isso goza isso com as outras pessoas do desporto em grupo.

Interessante esta última perspectiva da associação implícita do corpo estético ao sofrimento, no sentido em que esta fala nos faz transparecer que este tipo de corpo estético, é uma construção que pode não dar muito prazer. Para se obter prazer, na óptica deste aluno, procuram-se outras actividades, nomeadamente actividades em grupo.

Aparece-nos também a perspectiva, se bem que de forma muito subtil, da maior importância que estas questões possam ter para as alunas relativamente aos alunos, embora sem concordância absoluta, nomeadamente por parte das raparigas, que entendem que estas questões também preocupam os rapazes embora estes não as assumam.

[EntPLA: 31 - 34]

- Há aquelas pessoas que fazem exercício físico mais por causa de emagrecer ou que pensam que estão muito gordas, ou porque comem coisas que não devem, e depois querem perder calorias que estão a mais, também tem um bocado a ver... (rapaz).

- A maior parte das mulheres vêm por causa da celulite... e assim... (rapaz).

[EntPLA: 42 - 43]

- Os rapazes não se preocupam tanto pela estética, como as raparigas (rapaz).

- Que ideia (rapariga).

[EntMLA: 137 - 146]

- Os rapazes não se preocupam se têm a barriga grande (rapaz).

- Conforme, há rapazes na nossa turma, ui, para pentear-se são capaz de ir ao espelho, se calhar eu não preciso de ir ao espelho (rapariga)

Finalizamos com uma perspectiva interessante de um aluno, mas que no obriga a reflectir, que exclui a associação da estética ao corpo (entendido como cabeça, tronco e membros) remetendo as questões estéticas para o domínio do rosto:

[EntSMA: 70 - 72]

- Ser bonito ou não, isso não é a Educação Física que vai fazer, a Educação Física ajuda mas é a modificar o corpo, pôr o corpo mais, como é que hei-de dizer, musculado, em forma não é, agora, a beleza da cara isso não interessa para nada.

CORPO / PRAZER

O desporto actualmente apresenta novas linhas de complexidade, todas elas convergentes para a satisfação de níveis de realização por parte dos que o procuram, também estes com interesses distintos. Os valores das sociedades contemporâneas vieram trazer novas concepções e mudanças no espaço das práticas desportivas (Marivoet, 1998). O prazer é um desses valores eleito por entre um conjunto de valores da pós-modernidade, que vingou tanto ao nível da sociedade em geral como no que respeita as actividades físicas e desportivas. Meinberg (1990) fala a este respeito de uma 'moral hedonista' no desporto. Embora sendo muito valorizado, Kirk (1997) afirma que o tratamento do corpo nas escolas continua a construir práticas maciças de desenvolvimento de *skills* desportivos e de aptidão física sem uma filosofia humanista liberal de prazer, escolha e que implique participação a longo prazo (Kirk, 1997).

Quando questionados relativamente a esta categoria, os alunos manifestaram a sua importância relativamente aos valores hedonistas, apontando no entanto uma série de factores, que nas suas ópticas de 'clientes' da educação, contribuem para fracos índices de satisfação nas actividades de Educação Física.

Vejamos algumas opiniões relativas à importância do prazer para os alunos:

[EntSMA: 239 - 241]

- ...mas a nível de gosto, é a disciplina que eu mais gosto, é a Educação Física.

[EntAA: 416 - 416]

- É ao prazer.

[EntMLA: 304 - 304]

- Eu acho que uma aula de Educação Física dá prazer e dá-nos mais técnica.

[EntMLA: 315 - 316]

- *Corpo técnico e prazer.*
- *Técnica e prazer.*

Uma outra opinião, contrária, relativamente à satisfação na Educação Física, remete-nos para o carácter de obrigatoriedade, que na opinião dos alunos é decisivo para a desmotivação, e para retirar prazer às actividades.

[EntPLA: 155 - 158]

- *Não é assim motivante, porque uma pessoa é obrigada, eu acho que é mais motivante jogar futebol no campo, num feriado...*

Como referem Vayer e Roncin (2000), mesmo que os alunos gostem muito das actividades, ficam normalmente 'alérgicos' às mesmas quando elas são impostas do exterior. Kirk (1997) é da mesma opinião quando afirma que o carácter normativo das actividades não é muito do agrado dos jovens de hoje (ou porventura dos jovens). Não nos podemos esquecer que quando falamos dos jovens, temos que ter presente aquilo a que Figueiredo (1988) chama de 'conflito de gerações – conflito de valores', e que resulta num conjunto de características, sempre associadas aos jovens, independentemente dos tempos. Pais (1998) fala a este respeito de uma 'ética de experimentação' característica dos jovens, que preferem práticas com alguma dose de risco e sobretudo com um menor sentido de disciplina.

As opiniões dos alunos vão nesse sentido:

[EntAA: 104 - 111]

- *Porque no recreio nós fazemos o que queremos e aqui...*
- *Mais à vontade.*
- *Mais à vontade e aqui fazemos o que senhor doutor manda.*
- *E não é só isso, é que aqui estamos a ser avaliados, lá fora estamos na brincadeira.*
- *Descontraídos.*

[EntAA: 51 - 51]

- *Não te divertes quando estás a fazer Educação Física.*

[EntCA.: 182 - 195]

- Nós na aula estamos sujeitos ao que a professora manda fazer, e quando estamos cá fora não.

- Eu acho que, temos o trabalho todo de nos estarmos a vestir... a suarmos, ficamos todos suados, e temos aquela coisa, e por vinte minutos, acho que assim não dá, vinte minutos, temos aquele trabalho todo e jogamos para aí vinte minutos, é um bocado... enquanto cá fora jogamos o tempo que queremos, se suamos, suamos, temos toda a tarde, todo... agora aqui não, vinte minutos, nem isso, não dá gosto.

[EntMLA.: 181 - 185]

- Fazemos porque queremos, e aqui somos obrigados....

- Ninguém nos está a controlar.

[EntPA: 84 - 84]

- Nós não fazemos o que gostamos, fazemos o que a professora manda.

[EntPA.: 143 - 145]

- Às vezes ter uma pessoa sempre a ver o que eles estão a fazer e a criticar, a dizer faz isto, não faças isso, enquanto que lá fora com os amigos eles fazem o que lhes apetece, não tem ninguém a mandar a dar ordens ao que eles estão a fazer.

[EntPA.: 154 - 158]

- fazer as mesmas coisas com muito interesse e muita actividade, até muitas vezes, por exemplo, num intervalo ou no recreio com prazer, e depois chega o momento da aula...

[EntPLA.: 259 - 269]

- Se calhar é mais... por exemplo, estamos à vontade, por exemplo, nós numa aula de Educação Física, nós temos sempre alguém a vigiar, o nosso professor que nos dá as ordens, dá-nos uma orientação, e então, nós não podemos sair daquele campo...

- Se nós vamos jogar com os amigos, não é a mesma coisa do que estar a jogar numa aula de Educação Física, é exactamente... é completamente diferente, uma coisa da outra...

- É o prazer de jogar com os amigos, muita gente não se dá bem com os seus colegas de turma, e tudo o mais, e com outras actividades extra escolares joga com os amigos com quem se dá bem mesmo, e isso motiva muito mais uma pessoa jogar.

Outro factor que parece motivar os alunos parece ser o gosto pela actividade proposta. Na opinião dos alunos, esse é um dos aspectos que determina fortemente a sua motivação, ou como eles referem, faz com que 'não andem lá pelos cantos'.

[EntPA.: 207 - 210]

- Depois, andam lá pelos cantos, não se esforçam, quando... por exemplo, quando se joga andebol, andam lá pelos cantos, não esforçam, depois acaba por ninguém jogar e ficamos lá todos sentados, começamos a dar chutos á bola e tal, e não fazemos nada. Mas quando é futebol toda a gente joga e toda a gente se esforça.

[EntPLA.: 271 - 273]

- Pronto, talvez quando, por exemplo, eu gosto de jogar futebol, gosto de jogar futebol em Educação Física, tanto dentro da escola como fora, mas se houver algum outro desporto que eu já não goste muito, já se sabe, que não tenho assim grande incentivo.

[EntPLA.: 344 - 350]

- É claro que se uma pessoa não tiver prazer, não tiver motivação para jogar, vai estar ali no meio do campo a olhar para os outros, olhe não quero jogar, não, a pessoa tem que ter vontade de fazer o que está ali para fazer não é...

[EntSMA.: 146 - 149]

- Se for para jogar futebol, se eu souber que vai ser uma aula de duas horas e depois para jogar futebol, a mim não me puxa nada, porque eu não gosto de futebol, mas se for uma aula, se for para jogar volei uma aula de duas horas, se for para jogar volei, faço aquilo com prazer, gosto.

[EntSMA.: 177 - 180]

- Motivação e interesse, se uma pessoa gosta daquilo, nós temos prazer, e há o prazer, portanto, aquela ansiedade, vou fazer isto porque gosto, ou vou fazer aquilo porque gosto, vou jogar isto porque gosto, e há... não quero jogar aquilo porque não gosto.

[EntSMA.: 280 - 283]

- Já estamos mais habituados, há seis anos, ele para aí há cinco, eu para aí há seis anos no andebol, claro mesmo assim não me canso de repetir, mesmo a ver um jogo ou

isso, um jogo qualquer, eu não me canso de ver, gosto, quem gostar mesmo não se cansa.

Esta perspectiva remete-nos para o facto de as actividades agradáveis não serem incompatíveis com o esforço, como o mostram os alunos. Como reforça Sebastião (2001, p.228) as aprendizagens devem ser agradáveis. O gosto de aprender “não é incompatível com o esforço e a disciplina necessárias à aprendizagem, nem mesmo com uma certa dose de sofrimento inerente a esse esforço. Os desportistas sofrem para alcançar os seus objectivos, marcar golos, fazer pontos, ganhar corridas e, apesar disso, dificilmente diríamos que correr ou jogar futebol é desagradável”.

Outra questão colocada pelos alunos neste ponto diz respeito aos conteúdos das aulas de Educação Física. Bento (1992a) é da opinião de que os programas deverão ter em conta os desejos dos jovens e as tendências da sociedade, onde se têm verificado um aumento de importância de valores como a autodeterminação, a autonomia, a criatividade, a fruição de vida, o convívio, a aventura e o risco.

Passemos a ‘ouvir’ a opinião dos alunos:

[EntCA.: 319 - 323]

- Nós estamos fartos destes desportos ao longo destes anos todos, desde o quinto ano, temos feito sempre a mesma coisa, fizemos coisas novas agora, estamos no nono, fizemos coisas novas, não é, patinagem, escalada e essas coisas, agora estamos fartos disso.

[EntPA.: 81 - 82]

- Eu acho que as aulas de Educação Física são um pouco infelizes, porque a professora nunca nos mandou fazer coisas diferentes, é sempre a mesma coisa.

[EntPA.: 234 - 239]

- Porque acho que é quase sempre a mesma coisa, é quase sempre a mesma coisa que fazemos e não se varia, porque nunca nos dão outra coisa diferente, por exemplo; - vocês... hoje vamos fazer aeróbica, nem nunca nos dizem isso, se não ficávamos logo todos contentes a fazer aeróbica.

[EntPLA.: 368 - 370]

- *Acho que devíamos ter umas aulinhas de aeróbica a meio do ano.*
- *Ei, que sonho.*
- *Acho que devíamos ter motivação e prazer na escola.*

[EntCA.: 303 - 314]

- *Ficávamos mais motivados, havia mais motivação.*
- *Aeróbica, por exemplo.*
- *Patinagem.*
- *Escalada.*
- *Patinagem, luta livre, escalada, a professora disse que ia fazer, a gente não fez.*
- *Luta livre.*

Estas opiniões dos alunos evidenciam claramente um desfasamento entre o que os estudantes querem efectivamente e o que a Escola lhe propõe, ou pode de facto oferecer. Como refere Hargreaves (1998) o desinteresse de muitos estudantes pelo currículo e pelo ensino que têm, não é difícil de perceber. Os professores estão a ter de competir cada vez mais com este mundo e com a sua cultura envolvente. Borges (1998) critica também o modelo de racionalidade técnica apresentado pela Educação Física, que, segundo a autora, se perpetua através do desfasamento existente entre a preparação oferecida pelas escolas de formação profissional e a realidade da actividade prática futura desses mesmos profissionais.

A questão dos objectivos e das metas parece também ser determinante. Na Escola, os alunos afirmam que não há prazer porque não há objectivos e metas, ou pelo menos eles não os sentem ou não os identificam. Talvez os objectivos da Escola relativamente às actividades físicas não sejam os mesmos dos alunos.

Chen (2001) após estudos feitos às motivações em contextos educacionais aponta dois factores fundamentais que conduzem aos comportamentos motivados de aprendizagem: orientações por objectivos (ou metas) dos alunos, e um clima envolvente da aula por objectivos. Parece ser determinante para os alunos a existência e a percepção de objectivos a atingir, no sentido de eles terem comportamentos motivados para a acção. Parece pois, ser essa falta de percepção dos objectivos a atingir, que faz com que os alunos expressem estas opiniões:

[EntPLA: 244 - 250]

- Não há motivação, porque nós nas outras actividades temos um objectivo, por exemplo, no futebol ganhar o campeonato em que se está a participar, e depois vir a ser representado, talvez um dia ser bom jogador da selecção de sub-quinze, sub-dezasseis..

[EntPA: 229 - 243]

- ...uma pessoa, por exemplo, para o futebol, tem que lutar para um lugar na equipa ou isso, e então, esforça-se mais, aqui não tem, nem noutros desportos, aqui não tem que fazer nada, joga sempre, não precisa de se esforçar.

[EntPA: 245 - 247]

- fora da escola a pessoa, por exemplo, em basquetebol, luta para ter um lugar dentro da equipa, enquanto que aqui na escola não, jogamos todos juntos, não é, e acho que não há assim uma meta a atingir.

[EntPA: 256 - 258]

- Lá fora, quando uma pessoa não pratica cá na escola, há objectivos a atingir, uma pessoa se esforçar, ganha qualquer coisa, enquanto que aqui na escola uma pessoa só faz isso para se divertir, uma pessoa não se esforça tanto, não se vai cansar.

Por outro lado há quem revele falta de prazer porque ou as actividades são de um nível de exigência inferior ao que o aluno possui, e por isso não são estimulantes, ou pelo contrário a fasquia é muito elevada e o aluno desmotiva também.

[EntAA: 320 - 324]

- Ia motivado porque eu gostava, eu gosto de Educação Física, por exemplo, se eu fosse um rapaz que fisicamente fosse mau e não tivesse muita técnica, e muita dificuldade em fazer os exercícios, era capaz de desanimar mas como era bom, pronto...

[EntSMA: 254 - 257]

- Se calhar por alguns já saberem.

[EntSMA: 265 - 269]

- Às vezes o professor manda fazer aquilo que eles já sabem, e isso é chato, não é, estar sempre a fazer, sempre a ouvir a mesma coisa.

A importância do professor e os sentimentos nutridos relativamente ao mesmo também são para alguns alunos elementos decisivos.

[EntAA: 338 - 344]

- Por exemplo, se eu não gostasse do Senhor Doutor, não fazia as aulas.

- E reprovavas se não gostasses.

- Eu acho que se uma pessoa não gostasse do Senhor Doutor, fazia as aulas contrariado.

[EntCA: 172 - 175]

- Acho que os professores se deviam esforçar mais, para nos inculcir o gosto pela aquela matéria...

- Deviam estar mais próximos, deviam acompanhar melhor as aulas.

[EntMLA: 147 - 161]

- Às vezes, a gente não gosta dos professores.

A avaliação também se constitui como um factor que se para uns se apresenta como inibidor para outros é um estímulo para actividade.

[EntMLA: 193 - 199]

- Se uma pessoa estiver sempre a fazer as coisas mal feitas, a professora é capaz de chamar sempre à atenção, e uma pessoa não gosta, se a gente estiver com os nossos colegas, lá fora, ninguém liga a isso.

[EntMLA: 246 - 247]

- A avaliação é mais uma motivação, nós corremos para alcançar uma melhor nota, não é, para nós correremos e praticarmos.

Robinson (1990) em estudos efectuados argumentou que a desmotivação nas aulas de Educação Física é comum nos EUA, propondo o autor algumas medidas no sentido de

minimizar este problema. Algumas dessas medidas passam por uma instrução menos tradicional, passando a ser, contrariamente, uma instrução mais individualizada. Pourtois e Desmet (1999) concordam com esta perspectiva, referindo também que as aprendizagens devem ser individualizadas, para não persistirmos numa 'educação constrangedora', como os autores lhe chamam, que resiste à noção de prazer e de desejo, negando os aspectos individuais.

Estas abordagens implicam um clima de aula que enfatize mais o processo de aprendizagem do que os resultados, ou seja uma educação mais centrada nas aprendizagens do que no ensino.

CORPO / VIVÊNCIA – EXPERIÊNCIA

Este trabalho foi realizado no 9º ano, altura em que o corpo levanta mais problemas às raparigas que aos rapazes (adolescência), como foi já referido. Talvez por isso vejamos nas aulas, mais frequentemente, alunas desmotivadas, com receios e vergonhas relativamente ao corpo. É o que Scraton (1995) chama de 'timidez corporal' que se começa a desenvolver nas raparigas por volta do período pubertário e que as leva muitas vezes a um afastamento gradual das actividades físicas.

Relativamente às experiências do corpo, talvez também por receio ou vergonha, os alunos não se aventuram muito a verbalizar. Passámos alguns extractos de falas que nos indiciam a presença desta categoria, de um corpo associado às experiências pessoais, de um 'corpo-próprio'.

[EntAA: 17 - 17]

- Quem for mais gordo tem mais dificuldade em fazer Educação Física.

[EntAA: 71 - 72]

- Dominar. É preciso uma pessoa pensar que quer fazer aquilo com o corpo.

- Uma pessoa domina o corpo.

[EntSMA: 334 - 334]

- Aprende-se a ter mais noção do seu corpo, se são gordos, são magros.

[EntAA: 230 - 235]

- Há sempre complexos, vestir uns calções....
- Nunca tive complexos
- Nem eu.
- Se fosse mais vezes por semana.
- Se fosse..., se andassem todas de calções era mais fácil.

[EntPA: 12 - 16]

- Por exemplo, há algumas raparigas, mas acho que são mais as raparigas, que algumas são assim mais gordas e não gostam muito fazer Educação Física, não sei, por não mostrar o corpo, sei lá, têm assim mais... ficam mais envergonhadas, por isso elas não fazem Educação Física. Ou inventam que estão doentes ou qualquer coisa para não mostrarem o seu corpo, sei, lá, é só isso...

CATEGORIA C - CORPO SOCIAL

CORPO / ÉTICA

A perspectiva fundamental que perpassa o discurso dos alunos relativamente às questões da ética, não é de modo algum um discurso que nos mostre que esta categoria é para eles importante pelo seu valor intrínseco, mas sim, fundamentalmente, pela possibilidade de represálias e sanções que determinadas infracções lhes possam provocar. Os valores éticos não são assumidos na sua plenitude, através das falas dos alunos.

Na Escola como 'não é a sério' não se investe nestes aspectos. No clube já se investe. Os valores não estão interiorizados, actua-se ou têm-se comportamentos éticos por medo de sanções; como na Escola as sanções não são muito elevadas, no dizer dos alunos, ou pelo menos não os afectam muito, eles remetem essas questões para um plano secundário. Centremo-nos nas falas do alunos:

[EntCA: 99 - 106]

- Isso os professores bem tentam.
- Mas nós também não ajudamos, às vezes somos nós, os professores tentam, mas às vezes somos nós que não conseguimos,... é isso de competir uns com os outros para ver

quem é o melhor, e depois há partes em que nos envolvemos em... em... confrontos físicos.

[EntSMA: 107 - 109]

- sobre isso na escola não conta muito.

[EntCA: 110 - 113]

- Somos uma turma, quando nos dividimos por equipas, nesses desportos colectivos, é pontapés, é empurrões. A Senhora Doutora também não toma uma atitude, deixa-nos andar um bocado...

[EntCA: 117 - 121]

- Isso é só para a nota... é só para a nota.

[EntCA: 134 - 138]

- Aqui por exemplo, é assim, nós aqui estamos uns entre os outros, e aqui sabemos que se não respeitamos os árbitros, muitas vezes nós não somos expulsos, nem vamos para fora por... estamos entre amigos, mas por exemplo, alguns de nós praticam desporto e, por exemplo, futebol, e respeitam os árbitros e sabem que se for lá, já é federado, já podem ser expulsos e já não têm a mesma atitude que aqui.

[EntCA: 295 - 298]

- ... depois a ética nós não fazemos nada disso, não fazemos nada de suar para suar nada, fazemos mais é técnica, mas como é pouco tempo também não dá para aprender muito...

[EntPA: 333 - 337]

- Eu acho que há mas, por exemplo, quando nós jogamos futebol, muitas vezes, a maior parte acontece o contrário, em vez das pessoas se ajudarem uns aos outros, irritam-se uns com os outros. É de mais.

- Eu acho que tem a ver por a professora não estar lá.

- A Senhora Doutora não está lá e nós excedemos um pouco.

[EntPA: 353 - 359]

- Se fosse a Senhora Doutora o árbitro já era diferente ninguém a ia insultar ou qualquer coisa, à Senhora Doutora.

- E ninguém insulta os colegas.
- Não... se fosse um aluno a arbitrar um jogo ou qualquer coisa, a forma como tratavam o árbitro já era diferente.
- Eu acho, que se fosse uma rapariga nós nem ligávamos.
- Era como se não houvesse árbitro.

[EntSMA: 111 - 112]

- Quase todos os dias há chatices na aula de Educação Física na escola, em Educação Física não há respeito pelos outros, mesmo, às vezes, até nem há com o professor.

[EntSMA: 114 - 118]

- Não está muito associada, respeitam... alguns respeitam as regras, há sempre aqueles que não respeitam, depois provocam chatices e não respeitam ninguém. Isso do comportamento na aula de Educação Física é uma opção à parte, enquanto nas outras aulas têm um comportamento razoável, aqui mesmo que se queira não se consegue, uns respeitam outros não.

[EntSMA: 121 - 125]

- Por causa de ser uma aula livre, e uma pessoa estar, a fazer um jogo, futebol, e enervar-se ou porque o outro fez aquilo que o professor não viu, é sempre assim e depois sai um palavrão, e depois maltratam-se uns aos outros e acaba sempre numa discussão, uma aula de Educação Física é... acho que é uma das piores aulas a nível do comportamento.

[EntSMA: 131 - 131]

- Sei lá, há brigas entre jogadores da mesma equipa e tudo, na escola não resulta isso.

No entanto também existem opiniões relativamente à importância das questões éticas e ao modo como são tratadas na Escola.

[EntPLA: 113 - 114]

- É mais uma coisa que se aprende na Educação Física ou no desporto, espírito desportista

[EntPLA: 96 - 99]

- Nós sabemos o que é ser companheiros de jogarmos em equipa, saber ser companheiro, passar a bola, saber perder e saber ganhar, saber perder e saber ganhar em si. É o que não se passa, agora actualmente, no futebol, vê-se que há clubes que não sabem perder, e há clubes que já não sabem ganhar, que é muito pior.

[EntPLA: 102 - 105]

- As faltas nos jogos não mostram...
- Companheirismo.

[EntSMA: 212 - 214]

- O relacionamento com os colegas é importante.
- O árbitro quase sempre é o professor, temos que respeitar o professor e sempre respeitamos.

[EntSMA: 220 - 224]

- É o que está mais presente, é o que tem que estar mais presente, há inter-turmas cá na escola.

[EntSMA: 335 - 337]

- Aprende-se a ter atitudes com os colegas nas aulas, alguns claro não dão importância a isso, mas eu pelo menos...

CORPO / ECOLOGIA E CORPO / CONSTRUÇÃO SOCIAL

Relativamente às categorias corpo / ecologia e corpo / construção social não verificámos nenhuma ocorrência ao nível de verbalização dos alunos. Não nos foi possível extrair dos textos nenhum recorte de falas que de algum modo indicassem uma relação com estas questões.

Tal como na análise feita às entrevistas dos professores também nos alunos agrupamos algumas falas em categorias livres de modo a poder explorar alguns aspectos não contemplados inicialmente mas que nos apareceram com alguma relevância.

CATEGORIA E - RECREIO / DESCONTRACÇÃO

Uma perspectiva por demais enfatizada pelos alunos, foi a de uma Educação Física com carácter de recreio e de descontração. A perspectiva de alguns (talvez muitos) professores e a que os alunos também têm da Educação Física é a de um corpo 'à solta', ou de um 'recreio cuidado'. Alvarez e Monge (1997) retratam bem essa realidade, que já tivemos oportunidade de expor, e que de facto parece ser a concepção que uma grande parte dos alunos tem da Educação Física. Carreiro da Costa (2001) diz que ao contrário do que seria legítimo esperar, e analisando o que realmente se passa na maioria dos países parece concluir-se que a Educação Física, neste fim de século, não conseguiu impor-se socialmente como uma disciplina escolar realmente importante, situação esta que é urgente parar e inverter.

Passamos então a verificar a posição dos alunos a este respeito:

[EntAA: 47 - 49]

- Na escola uma pessoa está sempre sentado em todas as outras aulas e depois, tem uma hora de Educação Física, dá para descontrair os músculos e os nervos também das aulas.

[EntAA: 34 - 36]

- Descontração.

[EntAA: 59 - 61]

- Estamos horas e horas sentados, depois temos uma hora de Educação Física, dá para descontrair os músculos, dá para manter os músculos em movimento.

[EntAA: 195 - 196]

- Não. É curtir, é para uma pessoa descontrair.

- Pois é.

[EntCA: 348 - 350]

estamos a fazer aquilo, estamos... só que nós também na Educação Física já estamos habituados só a fazer aqueles desportos, já vimos motivados mas é só para nos virmos divertir...

[EntMLA: 208 - 213]

- Mas eu estou a dizer para mim, para mim a Educação Física, isto não é bem assim, para mim na escola é um tempo livre.

- É um tempo livre.

- É uma disciplina diferentes das outras, porque é mais prática do que teórica...

- Exactamente.

[EntPA: 251 - 253]

- Eu acho que nós só fazemos Educação Física só para nos divertir, enquanto que lá fora nós temos assim, objectivos e podemos chegar muito longe, enquanto aqui não, aqui é só mesmo para fazer.

[EntPA: 367 - 370]

- É mais o divertimento.

- Não, na Educação Física aprende as diversas...

- Tens objectivos?, a Educação Física é diferente.

- E não tens objectivos para ganhar.

[EntPA: 430 - 432]

- É passar o tempo.

[EntSMA: 30 - 34]

- O desporto na escola na Educação Física é mais um passa tempo como jogar um bocado de futebol, ou um bocado de volei, de basquete, é mais um passa tempo, não é uma Educação Física que a gente precise, mais um... passa tempo.

[EntSMA: 40 - 44]

- Na escola, porque, pronto, a Educação Física na escola além do tempo ser pouco, não é uma Educação Física assim puxada, pronto, é uma aula livre, jogamos volei e

isso, não é uma educação tipo vamos fazer e vamos sair cansados, não é nada disso, a gente faz o que quer, joga à bola, basquete, mas não é uma Educação Física forçada.

[EntCA: 139 - 146]

- Aqui é uma brincadeira.

- É um tempo livre.

- Não levamos isto a sério, se os professores quisessem que a gente levasse isto mais a sério era capaz de ser melhor.

- Acho que era... os professores acompanharem melhor a aula, mandam-nos jogar, depois vão dar uma volta, deixam-nos ali, fazem o que a gente quer.

Propositadamente deixamos esta fala para o fim, já que ela nos induz para uma perspectiva de extrema importância, facto acrescido ainda, por ser dita por um aluno, e que é a questão da responsabilização dos profissionais nesta matéria. Qual o papel a desempenhar pelos profissionais no sentido de inverter esta situação?

Tencionámos após a apresentação e análise das práticas, discutir globalmente (através das práticas e dos discursos) uma série de factores que têm decisiva importância na formação dos profissionais de Educação Física, de modo a uma de uma intervenção actual, nos tempos de pós-modernidade.

2.2 Acerca das práticas: análise e interpretação das observações das aulas

Como anteriormente referimos, a análise das observações será uma tarefa um pouco diferente da análise das entrevistas. O material recolhido não passa agora por falas, mas sim por anotações nossas, interpretativas, feitas ao longo das observações. É através delas que faremos a discussão e a interpretação do material.

Neste tipo de estudo, Bain (1995) avisa-nos que a primeira lição a retirar é que quando acontece algo, cada pessoa vê esse acontecimento de maneira diferente. O que se vê e se ouve depende de quem somos, de onde estamos situados de qual a nossa posição ou estatuto e de qual o nosso interesse no acontecimento. Diz a autora que na investigação ao nível da Educação Física, poucas vezes se analisam as práticas profissionais, como textos

com significados alternativos. Para essa compreensão Bain (1995) aponta para a fenomenologia como método de investigação escolar, como tentativa disciplinada de análise descritiva e explicação interpretativa dos dados de uma experiência imediata. A reflexão conferirá significado à experiência permitindo compreender esse significado. Dadas as suas bases filosóficas a fenomenologia tem particular relevância no estudo do movimento.

Kerry e Armour (2000) são também de opinião que a fenomenologia pode dar um contributo significativo para o conhecimento e a compreensão no campo da investigação relacionada com as ciências do desporto.

Por conveniência de 'arrumação do material' iremos apresentar para cada Escola o conjunto de observações feitas, e em cada uma fazer referência à categoria ou categorias reveladas através das práticas realizadas em cada aula. Teremos assim sessenta momentos, dos quais, através da nossa interpretação, tentaremos fazer uma leitura axiológica à luz das nossas categorias de estudo. Como também já referimos, o conhecimento produzido não será generalizável, mas servirá para esclarecer os nossos referenciais teóricos e poder ou não corroborá-los.

ESCOLA A

Obs1 – Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e corpo/técnica.

Obs2 – Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e corpo/técnica.

A dimensão rendimento também esteve presente associada ao prazer (jogo).

Obs3 – Aula onde a professora tentou explorar situações de corpo/vivência mas que não resultaram, dado o pouco à vontade demonstrado pelos alunos em explorar o seu corpo. Depois surge a dimensão técnica.

Obs4 – Aula livre: rapazes e raparigas escolhem as actividades. Há um predomínio nítido do corpo/prazer associado a uma tentativa de rendimento (jogo).

Obs5 – Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e corpo/técnica (1ª aula da modalidade).

Obs6 – Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e corpo/técnica. A professora também colocou os alunos em situações de exploração do corpo (vivência), com a introdução de elementos exteriores (bolas).

Obs7 – Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e em grande parte a dimensão corpo/técnica. Na situação de jogo seguinte a professora intervém constantemente do ponto de vista da correcção técnica.

Obs8 – A aula é de uma modalidade nova (badminton) e é fundamentalmente técnica, o que desmotiva alguns alunos pelas duas dimensões. A partir do momento em que se introduz a dimensão jogo e há êxito, o prazer dos alunos aumenta logo.

Obs9 – A modalidade nova introduzida na aula passada vai ser continuada para agrado dos alunos. Apesar de ser de carácter técnico eles tentam assimilar tudo muito rápido para passar para o jogo. Empenham-se de tal maneira (e têm sucesso) que a professora admirada comenta: ‘eles nem querem futebol’.

Obs10 – A aula apresenta uma vertente predominantemente técnica. Mas como há o elemento jogo 1x1 e os alunos apresentam vivências de sucesso, parecem ter prazer no que fazem.

ESCOLA C

Obs1 - Aula onde esteve presente a categoria corpo/aptidão física e corpo/técnica na grande maior parte da aula. A incidência de correcção técnica da professora é muito grande, mas os alunos já se situam num nível técnico elevado. Quando fazem jogo, há uma componente de esforço muito grande mas também de prazer quer de rapazes como de raparigas.

Obs2 – Nesta aula quem deu o aquecimento foi um aluno e seguiu o ‘figurino’ apresentado pelo professor, onde domina a aptidão física. Aula com incidência na vertente técnica.

Obs3 – A primeira parte da aula foi de trabalho exclusivamente técnico. Na segunda fazem dois jogos, um masculino e outro feminino, muito dinâmicos onde a componente rendimento esteve constante.

Obs4 – A aula é no exterior e predomina nela a vertente rendimento e esforço. Os alunos estão a tentar fazer marcas para serem apurados para os campeonatos inter-escolas. As marcas e o *record* são o elemento dominante na aula.

Obs5 – Tal como a aula anterior continua a dominância do rendimento com vista à possibilidade de participação nas competições inter-escolas.

Obs6 – Nesta aula continuam-se a apurar marcas, desta vez no salto em altura. A fasquia amedronta e todos terão que passar (realizar da mesma maneira as situações). Há uma aluna que não consegue de modo algum porque é muito ‘gordinha’ e afasta-se da aula, ficando de semblante triste a uma canto. Todas as outras vão desistindo a pouco e pouco e quando não há sucesso há desmotivação. Par quem continua, a tentativa é de superação a todo o custo, de rendimento.

Obs7 – A vertente nesta aula foi de rendimento aliada sempre execução técnica (foi uma aula de estafetas, na pista exterior de atletismo).

Obs8 – A aula é dividida. Os rapazes vão para o exterior jogar futebol e reagem mal. As raparigas ficam a fazer trabalho técnico de basquetebol no interior do pavilhão mas como o seu nível é bastante bom não se nota desânimo nas situações. A professora comenta: ‘dá gosto trabalhar com estas miúdas. Aderem a todas as situações, mesmo as analíticas’.

Obs9 – Continuam a fazer exclusivamente trabalho técnico analítico. O nível técnico da turma já é bastante bom. Depois fazem situação de jogo, e nota-se que o fazem com prazer.

Obs10 – Inicialmente há uma parte da aula de trabalho técnico. Passam depois para jogo, com duas equipas de rapazes e uma de raparigas. Jogam todos contra todos, e nota-se que nesta turma, as raparigas defrontam-se com os rapazes de igual para igual. Há um enorme prazer na actividade.

ESCOLA ML

Obs1 – A aula privilegia de início a aptidão física. Depois a turma divide-se em dois. Os rapazes vão jogar futebol e as raparigas badminton com um elástico a servir de rede. A professora vai dando de for a algumas indicações de correcção técnica. Há esforço e motivação de parte a parte (as actividades foram escolhidas pelos alunos).

Obs2 – A aula privilegia de início a aptidão física. O quadro da aula é idêntico ao anterior. Elas jogam futebol e elas badminton: a actividade deles é muito dinâmica mas a delas é muito lenta, denotando um desinteresse total (as actividades foram escolhidas pelos alunos).

Obs3 – A aula privilegia de início a aptidão física. A professora propõe a actividade e as alunas ficam descontentes. Os rapazes jogam futebol, jogo onde o rendimento está implícito. Elas jogam basquetebol e como não lhes agrada, ‘arrastam-se’ durante todo o resto da aula.

Obs4 – A aula privilegia de início a aptidão física. Hoje uma menina trouxe uns calções curtos e justos, mas mal entra na aula coloca o blusão do fato de treino amarrado à cintura e passa assim a aula toda (escondendo o corpo). Os rapazes jogam futebol, com o ritmo do costume. As meninas jogam voleibol sem interesse nenhum e sem domínio técnico algum.

Obs5 – A aula privilegia de início a aptidão física. Agora no 3^a período os alunos escolhem as duas actividades que mais gostam (aula com carácter de ‘recreio supervisionado’). A modalidade escolhida foi voleibol; eles jogam com prazer, elas nem por isso, apesar de depois melhorar um pouco (sempre foi a modalidade que escolheram...)

Obs6 – A aula privilegia de início a aptidão física. Os rapazes vão jogar futebol como sempre. As raparigas vão ficar no basquetebol. Fazem lançamentos livremente ao que a professora diz: ‘quero ver a vossa criatividade’, mas elas fazem sempre o mesmo tipo de lançamento. Não parecem muito motivadas.

Obs7 – A aula privilegia de início a aptidão física, e há corpos, especialmente de meninas que se arrastam. Eles vão para o exterior e elas jogam voleibol. Se a professora não vê, elas param completamente; o desinteresse é total.

Obs8 – A aula privilegia de início a aptidão física. Estão muito poucos alunos e jogam badminton muito empenhados e motivados.

Obs9 – A aula privilegia de início a aptidão física com um carácter de intensidade muito grande, como havia ‘prometido’ a professora. Eles ficam exaustos. Eles vão jogar futebol e elas voleibol. Como de costume eles animados, elas desinteressadas.

Obs10 – A aula privilegia de início a aptidão física. Eles vão jogar futebol e elas basquetebol. Como de costume eles animados, elas desinteressadas e com um nível técnico muito fraco.

ESCOLA P

Obs1 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Os rapazes fazem jogo de treino. Elas tentam livremente criar um esquema de dança para o intervalo do jogo, mas não conseguem. Não há acordo, não há criatividade...

Obs2 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. De seguida predominam as situações técnicas associadas ao rendimento.

Obs3 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Fazem depois situações fundamentalmente técnicas, ao que se segue o jogo. Há muita confusão mas alguma motivação.

Obs4 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Depois fazem situações técnicas muito específicas para as quais não fizeram um mínimo de aquecimento. O aquecimento de início foi dirigido noutra sentido. No jogo de voleibol a professora limita as regras, não deixando que os alunos toquem com a cabeça (com medo que eles comecem a adulterar o jogo). Há a negação da utilização do corpo mesmo quando a regra o permite. Os alunos discutem muito com os árbitros que são colegas dispensados da aula, e não acatam as decisões.

Obs5 – A aula hoje é livre. Eles escolhem futebol e elas ficam a jogar voleibol. Como é livre eles mostram-se satisfeitos. Em termos de equipamento escolar, as meninas já usam nesta turma os modelos de equipamento que caracterizam algumas práticas físicas sociais (roupas de licra justas).

Obs6 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Nota-se uma tentativa de esforço por parte dos alunos. Os rapazes vão jogar futebol com empenhamento; as meninas basquetebol e também se vão empenhando mas quando a professora se ausenta elas abrandam o ritmo e chegam mesmo a parar.

Obs7 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Vão fazer situações técnicas. Quando fazem depois jogo a motivação aumenta, mas quando no fim da aula voltam a fazer situações técnicas analíticas não sentem prazer algum. É só por fazer...

Obs8 – Hoje elas vão jogar futebol e ficam animadíssimas. No interior os rapazes discutem muito as regras com os colegas que são árbitros e não acatam as decisões. A professora faz-me notar a indumentária de uma menina que na aula veste sempre de preto com blusões à cintura para esconder o corpo, e que quando sai do

balneário para ir embora leva roupas justas e um top com o umbigo à mostra (corpo construção social).

Obs9 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento, rendimento este domina quase toda a aula. Depois vão jogar basquetebol. Eles discutem muito mais com os árbitros do que elas.

Obs10 - A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Depois fazem dois jogos de futebol, onde se entusiasmam bastante.

ESCOLA PL

Obs1 - A aula privilegia de início a aptidão física. Predominam as situações técnicas, após o que há jogo em que se vê muito empenho e esforço por parte de todos os alunos e alunas.

Obs2 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. A aula vai ser de avaliação em situação de jogo. Os jogos são muito dinâmicos e nota-se o domínio de algumas técnicas por parte dos alunos.

Obs3 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Note-se que há uma aluna que usa um 'body' de licra muito justinho e recusa-se a fazer os exercícios porque os colegas gozam com ela. O professor não dá qualquer tipo de resolução ao caso e aluna encosta a uma canto amuada. A aula continua com situações exclusivamente técnicas.

Obs4 – A aula é dominada por situações de carácter técnico e tático do andebol.

Obs5 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Vão fazer jogo onde os alunos e as alunas se empenham até à exaustão. É a dimensão rendimento.

Obs6 – Vão fazer jogo de andebol no exterior. Os alunos têm que encontrar soluções ofensivas, pede o professor. Depois voltam às situações de carácter técnico.

Obs7 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Vão fazer jogo para treino das meninas para um inter-turmas. Depois elas vão jogar com a outra turma. A dimensão competição leva-as a fazer coisas que na aula não fariam, a atirar-se para o chão por exemplo. Empenham-se muito e ganham o jogo.

Obs8 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. Depois vão fazer situações táticas de andebol. Há uma aluna sistematicamente dispensada. O

professor diz que é a 'artista' da turma, e que tem muitos problemas com o corpo, muitos problemas em usar fato de treino, em se despir no balneário, etc.

Obs9 – A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. A aula é de jogo de basquetebol. Como é costume os jogos são muito disputados e motivantes.

Obs10 - A aula privilegia de início a aptidão física e o rendimento. A aula tal como a anterior, é de jogo de basquetebol. Como é costume, os jogos são muito disputados e motivantes.

ESCOLA SM

Obs1 – No início da aula domina a aptidão física. Há situações no aquecimento de algum constrangimento por parte dos alunos (rapazes) pelas posições corporais que são forçados a adoptar. Na aula domina a vertente técnica. A dada altura o professor pede para explorarem com as bolas de basquetebol novas situações de domínio do corpo. Seguem-se situações de puro trabalho técnico. Depois fazem jogo e nota-se algum prazer, mas os alunos são demasiado agressivos entre eles, e dois acabam por ser expulsos.

Obs2 – No início da aula domina a aptidão física. Depois vão fazer badminton e empenham-se muito. A dimensão rendimento esta presente. Quando fazem jogo de badminton como a dimensão técnica não está muito desenvolvida, o êxito não é muito grande e desmotivam. Depois fazem situações técnicas de futebol. Começam a arrastar-se sem motivação.

Obs3 – No início da aula domina a aptidão física. O corpo em esforço esteve hoje muito presente. Fazem depois situações técnicas de futebol. Fazem depois jogo e as alunas estão agora mais motivadas. O professor quase nunca intervém, passando a aula de cronómetro numa mão e apito na outra.

Obs4 - No início da aula domina a aptidão física. Os rapazes jogam badminton e as raparigas voleibol. O professor passa a aula a corrigir os alunos do ponto de vista técnico. Quando trocam de actividade as raparigas perdem o interesse e não fazem quase nada.

Obs5 – No início da aula domina a aptidão física e de rendimento levando mesmo alguns alunos ao corpo sofrimento. Depois aos pares vão jogar badminton. A preocupação é a correcção do gesto técnico, embora os alunos estejam motivados.

No fim da aula fazem um bocado de jogo de futebol mas mais uma vez os alunos mais indisciplinados recolhem mais cedo aos balneários. As raparigas estavam entusiasmadas mas quando uma das equipas começou a ganhar as outras começaram a desmotivar ficando mesmo uma aluna a jogar de mãos nos bolsos.

Obs6 – No início da aula domina a aptidão física. Na aula toda dominam as situações que apelam ao rendimento e ao esforço. No fim jogam andebol e alguns alunos agridem-se com a bola. O nível de agressividade dos rapazes desta turma é muito elevado.

Obs7 – A aula é jogo 1x1 em badminton. A aula toda tem incidência na correcção do gesto técnico.

Obs8 – A aula é de avaliação de voleibol. As situações criadas são de avaliação técnica. A situação é sempre a mesma para todos incluindo a altura da rede. Há alunas muito baixinhas que não conseguem fazer a situação. Depois vão fazer a avaliação em situação de jogo e os alunos ficam mais à vontade.

Obs9 – No início da aula domina a aptidão física. A aula é de jogo de andebol inter-turmas o que os motiva muito pela possibilidade da competição. Aqui não protestam com os árbitros o que não acontecia na turma.

Obs10 - No início da aula domina a aptidão física. A aula de hoje assume a dimensão técnica como prioritária, através de situações analíticas de trabalho de basquetebol.

Pensamos estar, a partir de agora, em condições de poder interpretar e fazer algumas leituras de síntese relativamente às congruências e incongruências reveladas através da análise das práticas e dos discursos. Se fizermos o cruzamento de alguns dados conseguimos perceber isso mesmo. Numa visão global podemos afirmar que os discursos dos professores nos fornecem a sua perspectiva acerca do tema em questão, ou aquela que eles entendem ser a que devem veicular como profissionais da área. Sabemos que os discursos nem sempre revelam exactamente aquilo que se pensa. Como refere Pais (1998):

são por demais conhecidas as contradições entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, mas não é verdade que os actos discursivos constituem, em si mesmos, práticas sociais? Assim, embora tenhamos de reconhecer a impossibilidade de descobrir o que

na realidade as pessoas pensam, também há que reconhecer o papel discursivo na produção da vida social. Inconsistências e contradições entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, nem sempre devem ser lidas no plano das incoerências sem interesse para a pesquisa sociológica (p.21).

Por outro lado, os discursos dos alunos dão-nos a visão do que eles sentem acerca das actividades, e dizemos sentem, porque pensamos que é isso fundamentalmente que eles veiculam, já que os alunos não tem acerca do assunto uma reflexão muito elaborada, mas apenas a visão do 'cliente' com as respectivas necessidades. A prática permite-nos fazer uma leitura mais aproximada do que realmente se passa na Educação Física. Através das práticas observadas podemos perceber qual a concepção ou concepções dominantes em termos dos valores do corpo na Educação Física.

De um modo generalizado a dominância das práticas, como já estávamos à espera, vai para a categoria do corpo biológico /mecânico, correspondendo a uma perspectiva cartesiana do corpo. Se passarmos os olhos rapidamente pelas observações das aulas, vemos quase sempre referências à técnica, à aptidão física e ao rendimento. Curioso é verificar, e aqui começam algumas das incongruências, que a questão do rendimento não é muito valorizada pelos professores ao nível dos discursos. No entanto ela aparece-nos sempre presente nas práticas. A vertente técnica que parece ser a nota dominante das preocupações dos professores nas práticas, também não merece o destaque correspondente ao nível das palavras. Podemos mesmo verificar uma situação em que um professor (Escola SM) se afirma contra a visão do corpo segmentado em exercícios analíticos, e na sua prática é um dos que mais os utiliza.

Esta centralização na técnica leva mesmo a situações extremas como a que aconteceu na *Obs8* da Escola SM, onde o querer que os alunos façam todos da mesma maneira levou à impossibilidade de alunas realizarem a tarefa por questões, veja-se, antropométricas. Como refere Marivoet (1998, p.73), não estaremos com isso a contribuir para a frustração de muitos que não atingem o nível de desempenho exigido, e que irão engrossar o universo daqueles que se sentem inibidos a reproduzir o gesto desportivo na fase adulta?" A mensagem que recebem muitos alunos e alunas nestas circunstâncias é a de não terem valor para tal actividade, e com o passar do tempo, o que fica da Educação Física é a convicção

de que não se vale pelo seu próprio corpo, pois por estranho que pareça na maior parte dos planeamentos de aulas de Educação Física predomina uma visão incorpórea, que ignora os diferentes corpos dos alunos e as suas relações com os outros (Álvarez e Monge, 1997).

Esta concepção é, como lhe chama Sampaio (1996), um 'equivoco do nosso tempo', e que diz respeito à ideia que dominou as últimas décadas de que somos todos iguais e que temos todos as mesmas oportunidades, o que se traduz numa perspectiva geradora de insucesso. Não podemos deixar de referir aqui, e novamente, a metáfora de Rousseau, pois pensamos ser por demais esclarecedora, relativamente a esta situação observada na aula:

'se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que derem dará nova vantagem ao gigante'.

Esta forma de lidar com os 'menos habilitados' é denunciadora do padrão tecnicista, onde se tenta fazê-los chegar a um nível mínimo de prática das habilidades motoras próprias de uma modalidade desportiva (Daolio, 1995). Na mesma linha de pensamento, e na opinião de Kirk (1997), a Educação Física está sobretudo preocupada em regular e normalizar os corpos das crianças, através de métodos e estratégias, que já são talvez, culturalmente obsoletas.

A aptidão física também parece ser uma dimensão altamente valorizada pelas diferentes práticas, embora também não seja muito reconhecida pelos discursos. De facto, parece que as nossas práticas ainda se caracterizam pela busca de um tipo de aula ideal para todo um grupo, pelo desejo de uma classe homogénea de alunos, pelo destaque da melhoria da aptidão física como objectivo de ensino; todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, fazer tantas repetições do mesmo exercício, saltar a mesma distância. "É sobre os corpos dos alunos assim definidos que deve incidir a prática do professor de Educação Física, como imposição de técnicas que favoreçam seu desenvolvimento e a eficiência do seu desempenho" (Daolio, 1995, p.93). Ao observarmos estas práticas, parece que a Educação Física se quedou em demasia pelo físico, de acordo com as orientações do racionalismo, como nos refere Sérgio (2001).

As questões da saúde como não são visíveis através das práticas imediatas, apenas são percebidas ao longo dos discursos.

Relativamente à categoria do corpo estético, poucas referências são visíveis nas práticas e estas não denunciam nenhum tipo de preocupação com estas questões. Apenas através de algumas preocupações com as roupas e com o corpo, podemos vislumbrar a questão estética.

Os aspectos do prazer são altamente valorizados pela literatura, como já inúmeras vezes referimos. Também os discursos dos professores e dos alunos se referem a eles como questões importantes, cada um na sua óptica. A questão abordada pelos professores de tentar agradar aos alunos, aparece-nos de facto na prática através das várias situações em que os professores deixam os alunos escolher as actividades, no sentido de ir de encontro às suas preferências. A perspectiva, também já abordada, da Educação Física como 'recreio supervisionado' (Carreiro da Costa, 2001) ou como 'corpo à solta' ou 'recreio cuidado' apresentadas por Alvarez e Monge (1997), aparecem-nos de modo bem explícito na Escola ML, quando a partir do 3º período são os alunos que decidem as modalidades a abordar em cada aula, restando ao professor quase só a função de vigilante do processo. No caso observado, embora a escolha fosse dos alunos, as situações de desmotivação continuaram a ser muitas o que quer dizer que não podemos analisar só deste ponto de vista a motivação para as actividades.

Apesar de ser um elemento valorizado por todos, conseguimos ver as duas situações extremas nas práticas: muito prazer e muita falta dele. Associados sem dúvida a diversos factores, as práticas confirmam as opiniões expressadas quer por professores quer por alunos, quando colocam no jogo, no gosto por determinadas modalidades e no carácter de obrigatoriedade, elementos decisivos ao nível do prazer nas actividades.

Relativamente à importância do êxito e às vivências de sucesso como factores de motivação e portanto de prazer nas actividades, quer as opiniões quer as práticas estão de acordo, e umas confirmam as outras.

No que se refere ao corpo vivência, verificamos que a nível das práticas observadas esta categoria é quase nula. Raramente encontramos situações em que o aluno pudesse explorar e vivenciar o seu corpo fora de padrões de execução do gesto pré-estabelecidos. A este nível concordamos com Bento (1992) quando este autor nos diz que o corpo escolar é extremamente pobre e apenas exterioriza um 'aparato motor métrico'.

A professora que se mostrou mais preocupada com as questões do corpo vivência, ao nível dos discursos, foi aquela que de facto tentou proporcionar algumas situações de experiências diferentes aos alunos, através do seu corpo.

Bento (1992) critica esta Educação Física tradicional cartesiana, que faz 'uso' do corpo de uma forma unilateral e por isso reducionista, levando ao desaparecimento do corpo-próprio e por isso à identidade de cada um.

Ao nível das questões do corpo como construção social, não conseguimos na prática vislumbrar aspectos que fizessem referência à importância do corpo como resultado de um processo de construção exterior à Escola. A professora que se referiu a estes aspectos ao nível dos discursos, foi também a que chamou à atenção para a questão desse processo na aula, aquando das diferenças da roupa na aluna dentro da aula de Educação Física e for a dela, e o que isso significa. A Educação Física actual ainda não conseguiu superar o paradigma anátomo-fisiológico e dar o salto para o domínio cultural, e esquece-se que o corpo dos alunos é o mesmo dentro e fora da aula, e que é construído socialmente.

A Escola que se revelou com mais problemas ao nível dos valores éticos (*JM*), dentro das nossas observações, foi curiosamente a Escola de um dos professores que mais valorizou estas questões no discurso. Nota-se, como referimos no início, uma certa desarticulação entre os discursos e as práticas, o que revela que não é suficiente existir determinada preocupação, ou pelo menos verbalizá-la, para que ela se assuma na prática. Mais congruentes foram os alunos dessa mesma Escola, quando assumiram que de facto tinham problemas a esse nível.

Após um estudo com professores de Educação Física no Brasil, Daolio (1995, p.89) refere: "é interessante notar a contradição entre o discurso dos professores, que defendem a formação do cidadão, e sua postura directiva nas aulas quando buscam o movimento eficiente", e continua o autor dizendo: "se por um lado, existe um discurso dos professores que, em alguns momentos, é transformador e crítico, por outro lado, a lógica de sua prática ainda se mostra arreigada a determinados valores que poderiam ser considerados, precipitadamente, como superados" (*idem*, p.97).

Pudemos constatar também que, tal alguns professores referiram nos discursos acerca da introdução de conteúdos novos, a reacção dos alunos não foi a mais favorável

imediatamente, e só após algumas experiências sobretudo se forem com êxito, é que eles acabam por aderir.

Percebe-se nesta prática pedagógica qual o conceito de educação corporal que é dominante para estes professores. Uma concepção de corpo como primordialmente biológico e mecânico, ainda muito arraigada na prática dos professores, norteadora de uma Educação Física Moderna. A forma como os professores entendem e traduzem essas noções influencia o tipo de aula, os seus objectivos e a sua postura perante os alunos, constituindo-se assim como que um fio invisível, que costura por uma lógica própria a concepção acerca de sua prática como profissionais (Daolio, 1995).

Mas esta concepção de homem-máquina do racionalismo e do empirismo com realça Sérgio (2001) está doente e em fase agónica. Mesmo apesar dos apelos para uma mudança radical, ou pelo menos para uma maior concordância com os tempos pós-modernos os 'discursos de performance' continuam a orientar as práticas. Privilegiam a ciência, colocam o cliente numa posição de subserviência relativamente ao profissional, e definem o conhecimento extremamente fragmentado e compartimentado. O que caracteriza o pensamento iluminista moderno (Tinning, 1997).

Na lógica do diferentes tipos de racionalidades apresentados por Sousa Santos (1997), a reflexão proporcionada pelo material de análise do nosso estudo, parece ir de encontro ao que o autor apresenta, quando afirma que actualmente ainda domina o paradigma da racionalidade moderna com hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental em detrimento da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva. Neste sentido, e de acordo com o quadro de valores da modernidade e da pós-modernidade, por nós discutido na primeira parte deste trabalho, temos a convicção que a Educação Física ainda se situa num quadro axiológico de referência dos tempos da modernidade quando o contexto social aponta já noutra sentido.

3. Reflexões acerca das práticas e dos discursos: algumas implicações para os profissionais da Educação Física

Loy (1991) afirma que a imagem hegemónica da Educação Física é a imagem reducionista de um corpo-máquina. McKay et al. (1990) sustentam a posição que para a Educação Física tivesse credibilidade académica uma grande parte dos investigadores em Educação Física (Austrália, Canadá, Inglaterra e EUA) privilegiaram as formas empíricas e analíticas de investigação. Esta estratégia resultou em práticas e valores nos profissionais que levaram ao que os autores chamam de Educação Física tecnocrática, baseada em ideologias de profissionalismo, cientificismo, racionalidade instrumental hegemónica na sociedade industrial capitalista, baseadas nas divisões de classe, género, raça, etc. Carreiro da Costa (1991) na esteira de Whitson & McIntosh fala na 'cientização da Educação Física ou o discurso da performance', como factores que contribuem para essa visão de Educação Física.

A educação, como refere Bento (1991a), deverá libertar-se de uma concepção tecnocrática, essencialmente centrada no professor. Os alunos devem ter, progressivamente, oportunidade de participar na organização do ensino, como forma de os confrontar com os desafios, exigências e estímulos capazes de enraizarem neles um sentimento de valia pessoal e de responsabilização pelos seus comportamentos. Esta perspectiva de centração no professor é o que Patrício (2001) chama de lógica velha, ou lógica de centração no ensino, contrapondo-a a uma lógica nova, de centração na aprendizagem.

Barrio (1998) contraria uma formação pedagógica e científica dos profissionais de educação que se restrinja a uma captação puramente técnica: sem preterir a dimensão técnica e tecnológica, verdadeiramente substantiva no trabalho educativo, não se pode esquecer tão pouco que é uma tarefa essencialmente humana e humanista.

Aqueles que acreditam que a nossa sociedade está no caminho da transição dos princípios da modernidade para os da pós-modernidade, concordam que os modos de ensino e de aprendizagem desta nova sociedade requerem novos conceitos, atitudes e acções; que as instituições necessitam de novos esquemas, e que os modos de produção do conhecimento e os critérios de validação desse conhecimento terão que ser reconceptualizados. A mudança exige uma abordagem de tipo sistémico, que oriente a sua acção de acordo com

valores que lhe confirmam sentido e significado nos tempos actuais. Tudo isto tem implicações importantes para as profissões (Fernandes, 2000; Fernández-Balboa, 1997; Tubino, 2001). Ora a profissão 'do movimento humano', não está isolada do contexto social, político e cultural, mas pelo contrário está muito relacionada e é afectada por eles. Na opinião de Sage (1993) o problema radica no facto dos profissionais da Educação Física, perspectivarem a profissão e a vida escolar, isoladas do resto do contexto sociocultural em que ocorrem. Temos tendência a ter pouca sensibilidade acerca de como o desporto e outras formas de actividade física e a nossa profissão estão relacionadas com as iniquidades de classe, sexo, raça e outro tipo de injustiças sociais.

Neste contexto, é fundamental assumirmos colectivamente, como grupo de profissionais, um prática

“social reconstrucionista de Educação Física que valorize os aspectos éticos, morais e pedagógicos inerentes ao acto de educar e ensinar, isto é, uma perspectiva: que entenda ser necessário criticar com igual veemência tanto as concepções 'pedagoga' e 'biológica' de Educação Física, como a concepção que defende a 'socialização acrítica para o desporto'. Que entenda que qualquer política e prática que comprometa os objectivos de igualdade e excelência para todos os alunos, e que perpetue as desigualdades sociais e económicas, deverá ser objecto de crítica e de firme contestação e oposição” (Carreiro da Costa, 2001, p.48-49).

Os professores de Educação Física deverão ser formados para serem socialmente críticos quer relativamente à cultura física social quer relativamente ao seu trabalho no interior dela. Terão que ser capazes de ver o grande cenário no qual as várias experiências de actividades físicas estão localizadas (Kirk, 1997).

McKay et al. (1990) não negam a importância de equipar os professores com *skills* técnicos, já que esperam que eles sejam tecnicamente competentes. Só não concordamos, dizem os autores, é com o privilégio da técnica sobre outras formas. Nos tempos mais recentes o currículo da Educação Física, tal como o currículo em geral acomodou-se a uma lógica de racionalidade capitalista das democracias ocidentais, que leva a que, e como consequência, existam desfasamento entre aquilo que Alonso (1998) chama de 'mapa curricular' oferecido pela Escola relativamente ao 'mapa cultural' oferecido pela sociedade.

Uma das primeiras preocupações, para Zimbres (2001) deverá estar voltada para a organização dos conteúdos. Temos que romper, diz o autor, com o sistema tradicional, a

organização compartimentada dos conteúdos – organização clássica do saber elaborado – onde a disciplina Educação Física fica isolada da proposta educacional da Escola. Azevedo (2000) vai mais longe quando se refere a este modelo de Escola actual como um modelo ‘fora do prazo de validade’, e portanto inadequado aos tempos de hoje.

Relacionar os aspectos sociais com as práticas físicas culturais é um aspecto importante. As rápidas e dramáticas alterações no desporto e a proeminência do corpo na sociedade, tem uma influência significativa no campo das actividades físicas. Preparar professores de Educação Física para o século XXI requer programas de preparação profissional que se orientem para uma diversidade de alunos/clientes e para uma sociedade mais avançada. Os professores de Educação Física estão a trabalhar num meio envolvente que lhes pedirá capacidades de reflexão num mundo de mudança, e as suas práticas pedagógicas também têm de espelhar esses envolvimentos tão complexos (Collier & O’Sullivan, 1997; Kirk & MacDonald, 2001).

Fernández- Balboa (1995) acredita que a Educação Física tem de ser reclamada através de um paradigma baseado numa pedagogia crítica, que traga o ‘pessoal ‘ para a linha da frente, onde os profissionais de Educação Física não subscrevam o paradigma dominante. A pedagogia crítica necessita coragem e que se corram riscos, já que temos de estar constantemente vigilantes às mudanças culturais e educacionais que tenham impacto no nosso trabalho e estar preparados para lhes dar resposta o melhor que pudermos; aos desafios que as mudanças nos apresentam. Temos de desenvolver capacidades para ‘pensar para além das quatro linhas’, afirma Kirk (1997a), reforçando que é preciso preparar os professores novos para o ensino de hoje e de amanhã nas Escolas, e retirar a Educação Física fora da crise em que se encontra.

Terminámos estas considerações com a opinião de Tinning (1997), quando ele diz que uma Educação Física crítica socialmente, requer mais do que boas técnicas de ensino, um forte conhecimento do funcionamento anátomo-fisiológico do corpo e um amor às actividades físicas e ao desporto por parte do professor. Requer um repensar acerca da natureza da Educação Física e da formação de professores no mundo pós-moderno. Requer que os professores de Educação Física estejam equipados com conhecimentos do mundo para além do ginásio e dos campos. Requer que os profissionais sejam capazes de ver a sua missão para além da mera transmissão de conhecimentos e de técnicas.

Conclusões

“mas escrever nunca é tão fácil quanto possa parecer...”

(Bogdan & Biklen, 1994)

Chegados ao fim de um percurso, torna-se difícil fazer um balanço. Será que cumprimos os objectivos inicialmente previstos? Será que por algum motivo nos afastamos deles irremediavelmente? São questões que assolam quem quer que se *arrisque* a uma tarefa desta natureza. Dizemos *arrisque*, propositadamente, porque se correm sempre alguns riscos, nomeadamente aquele de não atingirmos a meta. Quem ‘entra na corrida’ pode ou não chegar ao fim. E se o fizer, o percurso pode ser mais ou menos fácil, mais ou menos sinuoso.

Pais (1996) sintetiza esta nossa angústia afirmando:

“tarefa penosa é esta a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, por provisória ou parcial que seja, de um itinerário de investigação onde predominarem múltiplas vias de abordagem” (p. 317).

De qualquer modo, concluir é sempre acabar, finalizar, encerrar mas também provar algo. A conclusão é o acabamento, a consequência, a despedida, o fecho, mas também a ilação ou a inferência. É nesta dupla perspectiva, de fecho ou acabamento, pois de uma tarefa também se trata, mas também na perspectiva de ilação ou inferência, que iremos procurar situar este capítulo.

Porquê um trabalho sobre o corpo? E porquê, também, um trabalho sobre os valores do corpo na Educação Física? E por que valores ainda, se orienta a Educação Física nos tempos de hoje? Estas foram algumas questões formuladas no início do nosso trabalho.

Tentamos ao longo da primeira parte do trabalho esboçar algumas justificações, de modo a demonstrar a pertinência do nosso estudo.

Este trabalho teve a sua origem no que é hoje chamado a ‘redescoberta do corpo’. E se o entendimento desta ‘redescoberta’ e de tudo o que ela implica é crucial do ponto de vista social, não o pode ser menos, do ponto de vista profissional, relativamente às áreas onde com o corpo se trabalha.

É evidente então, que os profissionais da Educação Física, confrontados 'obrigatoriamente' com o corpo no desempenho das suas actividades, devam ter consciência da importância que ele possui, enquanto categoria central da sua actividade, bem como ter presente todos os seus significados. Tentamos então perceber a concepção de corpo que os profissionais da área possuem, ou seja descobrir qual é a apropriação de corpo que a Educação Física realiza por intermédio dos seus agentes, analisando-se os valores, conceitos, e as práticas através das quais essa mesma concepção de corpo se vai formando e transmitindo.

Interessou-nos, pois, explorar a posição do corpo na pós-modernidade através da lente de discursos e de práticas na Educação Física na Escola e através disso perceber possíveis caminhos para a Educação Física nos tempos de hoje.

Deste modo foi objectivo desta investigação fazer uma leitura axiológica do corpo na Educação Física, tendo por base práticas e discursos, ou seja partindo de entrevistas efectuadas a professores e alunos e de observações de aulas de Educação Física.

Procuramos, por conseguinte, compreender o que pensam os entrevistados acerca do valor do corpo na Educação Física, através das suas falas, e quais os valores do corpo explicitados pelas práticas, através daquilo que os nossos olhos puderam captar e agora tentaremos esclarecer. Partimos do pressuposto de que a leitura axiológica que se possa fazer do corpo na Educação Física resulta de uma visão reducionista que se enquadra fundamentalmente com valores mais característicos da modernidade do que da pós-modernidade, e como tal reproduz (ainda) o modelo dualista do cartesianismo moderno, assente fundamentalmente no paradigma anátomo-fisiológico de carácter tecnicista. Fomos à procura de caminhos que nos pudessem conduzir a tal suposição.

Foi assim nossa intenção confrontar o material seleccionado (dentro do material recolhido) com o que a literatura nos possibilitou a respeito do tema em estudo, tentando fazer com que os dois aspectos se articulassem e fizessem dessa articulação emergir algo de profícuo. No fundo tentamos 'fazer falar o material'.

Relativamente aos pressupostos de partida que nortearam o nosso trabalho, pensamos estar em condições de dizer que foram confirmados. A leitura que fizemos do corpo na Educação Física aponta para uma perspectiva reducionista do corpo que reproduz fundamentalmente o modelo dualista do pensamento cartesiano moderno. Em primeiro lugar, percebemos que os discursos (fundamentalmente os dos professores) não são

completamente coincidentes com as práticas; há um certo distanciamento entre o discurso e a prática. Sabíamos de antemão que os discursos nem sempre revelam exactamente aquilo que se pensa e também o que se faz. No entanto o papel dos actos discursivos são também importantes elementos para análise.

Os discursos dos alunos deram-nos a visão do que eles sentem acerca das actividades, porque que é isso fundamentalmente que eles veiculam, já que os alunos não tem acerca do assunto uma reflexão muito elaborada.

A prática permitiu-nos fazer uma leitura mais aproximada do que realmente se passa na Educação Física. Através das práticas observadas pudemos perceber qual a concepção ou concepções dominantes em termos dos valores do corpo na Educação Física.

De um modo generalizado a dominância das práticas, como já estávamos à espera, vai para a categoria do corpo biológico/mecânico, correspondendo a uma perspectiva cartesiana do corpo. Se passarmos os olhos rapidamente pelas observações das aulas, vemos quase sempre referências à técnica, à aptidão física e ao rendimento. Curioso é verificar, e aqui começam algumas das incongruências, que a questão do rendimento não é muito valorizada pelos professores ao nível dos discursos. No entanto ela aparece-nos sempre presente nas práticas. A vertente técnica que parece ser a nota dominante das preocupações dos professores nas práticas, também não merece o destaque correspondente ao nível das palavras.

A aptidão física também parece ser uma dimensão altamente valorizada pelas diferentes práticas, embora também não seja muito reconhecida pelos discursos. De facto, pareceu-nos que as nossas práticas ainda se caracterizam pela busca de um tipo de aula ideal para todo um grupo, pelo desejo de uma classe homogénea de alunos, pelo destaque da melhoria da aptidão física como objectivo de ensino.

As questões da saúde como não são visíveis através das práticas imediatas, apenas foram percebidas ao longo dos discursos, com relativa importância.

Relativamente à categoria do corpo expressivo, e especificamente à estética, poucas referências foram visíveis nas práticas e estas por sua vez não denunciaram nenhum tipo de preocupação com estas questões. Apenas através de algumas preocupações com as roupas e com o corpo, podemos vislumbrar a questão estética. Os discursos, quer dos professores quer dos alunos também, não lhe atribuíram um papel muito importante. Consideram os

entrevistados (sobretudo os alunos) que não é na Escola que esta categoria intervém preferencialmente.

Os aspectos do prazer altamente valorizados pela literatura, também o são nos discursos dos professores e dos alunos que se referem a eles como questões importantes, cada um na sua óptica. A questão abordada pelos professores de tentar agradar aos alunos, aparece-nos de facto na prática através das várias situações em que os professores deixam os alunos escolher as actividades, no sentido de ir de encontro às suas preferências, o que conduz a uma visão da Educação Física de 'recreio supervisionado' ou 'corpo à solta' como é muitas vezes referido na literatura.

Apesar de ser um elemento valorizado por todos, conseguimos ver nas práticas as duas situações extremas: muito prazer e muita falta dele. Associados sem dúvida a diversos factores, as práticas confirmam as opiniões expressadas quer por professores quer por alunos, quando colocam no jogo, no gosto por determinadas modalidades e no carácter de obrigatoriedade, elementos decisivos ao nível do prazer nas actividades.

No que se refere ao corpo vivência, verificamos que a nível das práticas observadas esta categoria é quase nula, embora nos discursos alguns professores lhe atribuam alguma importância. Raramente encontramos situações em que o aluno pudesse explorar e vivenciar o seu corpo fora de padrões de execução do gesto pré-estabelecidos. A este nível concordamos com Jorge Bento quando este nos diz que o corpo escolar é extremamente pobre e apenas exterioriza um 'aparato motor métrico'.

Relativamente à categoria do corpo social, o material de algum modo não foi muito fértil o que nos leva a crer que estas dimensões não sejam muito valorizadas nem assumidas, quer por professores quer por alunos. De todas, e como é talvez mais evidente a ética foi a mais referenciada, dadas as ligações óbvias da ética ao desporto e às actividades físicas. Embora ao nível do discurso dos professores ela seja de algum modo valorizada, na prática não parece ser dominante e parecem existir mesmo problemas relativamente à consumação destes aspectos.

A questão do corpo como construção social, tão importante nos discursos actuais exteriores à Escola, não parece na Escola ser relevante, o que nos leva a supor que a consciencialização acerca da importância da Educação Física na construção social do corpo não existe, ou se existe é de um modo muito ténue.

Relativamente às questões do corpo e da ecologia, este estudo não obteve referências, embora a literatura o evidencie.

Percebe-se pois, na grande parte das situações da prática pedagógica qual o conceito de educação corporal que é dominante para estes professores. Uma concepção de corpo como primordialmente biológico e mecânico, ainda muito arraigada na prática dos professores, norteadora de uma Educação Física Moderna.

Mesmo apesar dos apelos para uma maior concordância com os tempos pós-modernos os 'discursos de performance' continuam a orientar as práticas. Na lógica de diferentes tipos de racionalidades, a reflexão proporcionada pelo material de análise do nosso estudo, parece ir de encontro ao que a literatura nos apresenta, quando afirma que actualmente na Escola o paradigma da racionalidade moderna ainda é o paradigma dominante. Neste sentido, e de acordo com o quadro de valores da modernidade e da pós-modernidade, por nós discutido na primeira parte deste trabalho, temos a convicção que a Educação Física ainda se situa num quadro axiológico de referência dos tempos da modernidade quando o contexto social aponta já noutra sentido.

Se acreditamos que a nossa sociedade está no caminho da transição dos princípios da modernidade para os da pós-modernidade, teremos de concordar que os modos de ensino e de aprendizagem desta nova sociedade requerem novos conceitos, atitudes e acções; que as instituições necessitam de novos esquemas, e que os modos de produção do conhecimento e os critérios de validação desse conhecimento terão que ser reconceptualizados. Relacionar os aspectos sociais com as práticas físicas culturais é um aspecto importante. As rápidas e dramáticas alterações no desporto e a proeminência do corpo na sociedade, tem uma influência significativa no campo das actividades físicas. Preparar professores de Educação Física para o século XXI requer programas de preparação profissional que se orientem para uma diversidade de alunos/clientes e para uma sociedade mais avançada.

A Educação Física, à semelhança do que deve acontecer na Educação em geral, tem de ser reclamada através de um paradigma baseado numa pedagogia crítica, que se centre no 'pessoal', e onde os profissionais de Educação Física não subscrevam o paradigma ainda dominante. Fundamentalmente, nos tempos pós-modernos, é importante restituir ao

sujeito o seu estatuto, ou seja, colocar a pessoa no centro do seus modos de desenvolvimento.

É fundamental aceitar a inovação, se queremos sobreviver, evitando assim desfasamentos entre a vida real e a vida escolar, já que os conhecimentos adquiridos hoje, neste processo de continuidade, muito provavelmente, pouco valor terão no futuro.

De acordo com os pressupostos iniciais do nosso trabalho, a concepção que nos parece ainda hoje dominar na Educação Física, e que reduz o corpo à expressão do cartesianismo, e o transforma num corpo 'pobre', é alvo de fortes críticas. É sobre esta 'pobreza do corpo escolar' que teremos que reflectir, no sentido de equacionarmos novas formas de actuação mais compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social do aluno na actualidade.

Como finalização, gostaríamos de deixar claro, que um trabalho desta natureza não nos permite estabelecer verdades definitivas. Trata-se antes de mais de uma abordagem exploratória com um fim em aberto. Reconhecemos por isso as limitações do nosso estudo. Como refere Oliveira (1993, p.8), "se um trabalho está concluído, isso acontece porque o demos como terminado; contudo o *terminus* do trabalho não coincide com o fim do tratamento da temática em questão. Ela continua *atormentando* a consciência filosófica, de tal modo que o seu tratamento é suposto continuar-se indefinidamente".

Bibliografia

ALMEIDA, João Ferreira (1990). *Portugal - Os próximos 20 anos (VIII vol). Valores e Representações Sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALONSO, M. Luisa (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser Professor - contributos para um debate*, pp. 47-62. Porto: SPZN.

ALONSO, M. Luisa (1998). *Inovação Curricular, Formação de professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação / formação*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga.

ÁLVAREZ, Lucio & MONGE, Alfonso (1997). Educación Física y Género. Una Mirada al Cuerpo en la Escuela. In Teresa Alario Trigueros & Carmen García Colmenares (Coord.). *Persona, Género y Educación*, pp.31-71. Salamanca: Amarú Ediciones.

ANGUERA, Teresa (2001). *Metodologia Observacional no Desporto*. Conferência apresentada na FCDEF-UP. Porto, Dezembro.

ARMOUR, Kathelen (1999). The case for a Bobby-Focus in Education and Physical Education. *Sport, education and Society*, 4 (1): 5-15.

AZEVEDO, Joaquim (2000). Desafios da Educação para o Século XXI – A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa. In *Perspectivar Educação* (6): 6-14. Escola Superior de Educação Santa Maria. Porto.

BAIN, Linda (1995). Mindfulness and Subjective Knowledge. *Quest*, 47, 238-253.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRIO, José (1998). *Elementos de Antropologia Pedagógica*. Madrid: Ediciones Rialp.

BENTO, Jorge (1987). *Desporto 'Matéria' de Ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.

BENTO, Jorge (1991). O acto Pedagógico e a Formação do Professor. *Revista Educação*, 3: 45-52.

BENTO, Jorge (1991a). Equívocos da Escola Programática. In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*: pp.147-153. Évora

BENTO, Jorge (1992). O Corpo na pedagogia do Desporto. *Horizonte*, 50: 77-78.

BENTO, Jorge (1992a). Novas Motivações, Modelos e Concepções para a Prática Desportiva. In *Vários, Desporto no Século XXI. Os Novos Desafios*, pp. 113-146. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- BENTO, Jorge (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.
- BENTO, Jorge (1998). *Desporto e humanismo: O campo do possível*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- BENTO, Jorge (1999). Contextos e Perspectivas. In Jorge Bento, Rui Garcia & Amândio Graça. *Contextos da Pedagogia do Desporto*, pp.19-112. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, Jorge (2001). Da Legitimação da Educação Física. *Prata da Casa*. 11: 9-31, São Luís do Maranhão: Imprensa Universitária.
- BERTHELOT, J. (1996). Sociological Discourse and the Body. In Featherstone et al. (eds.), *The Body*, pp.390-404. London: Sage Publications.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONAL, X. (1997). Las Actitudes del Profesorado ante la Coeducación. Propuestas de Intervención. Barcelona: Graó.
- BORGES, Anselmo (1992). Corpo e Espírito - A Dinâmica do Inconsciente. In *Igreja e Missão - Corpo e Espírito*, pp.7-25.
- BORGES, Cecília (1998). *O Professor de Educação Física e a Construção do Saber*. São Paulo: Papyrus Editora.
- BOTELHO-GOMES, Paula (1996). *Coordenação Motora, Aptidão Física e Variáveis do Envolvimento – Estudo em Crianças do 1º Ciclo de Ensino de duas Freguesias do Concelho de Matosinhos*. Dissertação de Doutoramento. FCDEF-UP. Porto.
- BRASÃO, Inês Paulo (1999). *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: os discursos sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.
- CAGIGAL, José. (1996). *Obras selectas (Vol.III)*. Cádiz: Línea Offset, S.L.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1991). Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 1: 33-51.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (2001). Educação Física Escolar: Um Projecto Educativo Indispensável na Sociedade do Século XXI. *Prata da Casa*. 11: 21-34, São Luís do Maranhão: Imprensa Universitária.
- CARVALHO, Adalberto Dias (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

- CARVALHO, Adalberto Dias (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias (1999). *Ser Professor Hoje*. Comunicação não publicada apresentada à 'Semana da Didáctica'. FCDEF. Porto.
- CASTANHEIRA, Maria T. (1997). *Corpo e Alteridade – Na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty*. Dissertação de Mestrado. FCSH-UNL. Lisboa.
- CHEN, Ang (2001). A Theoretical Conceptualization for Motivation Research in Physical Education: An Integrated Perspective. *Quest*, 53: 35-58.
- CLAVEL, Juan Masiá (1992). *Cuerpo y Espiritu en Oriente*. In *Igreja e Missão - Corpo e Espírito*, pp.109-130.
- COLLIER, Connie & O'SULLIVAN, Mary (1997). Case Method in Physical Education Higher Education: a Pedagogy of Change?. *Quest*, 49: 198-213.
- COLOMER, Rafael (1991). *Agentes de la Educacion*. In *Filosofia de la Educación Hoy*: pp.681-694. Madrid: Dykinson.
- COMÉNIUS (1996). *Didáctica Magna* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- CONSTANTINO, José Manuel (1997). *Desporto, Cidade e Natureza: Espaço público e Cultura ecológica*. In L. da Costa (Ed.), *Meio Ambiente e Desporto*, pp.116-124. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, António F. (1986). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.129-148. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Manuel da Silva (1992). *Corpo e Linguagem*. In *Igreja e Missão - Corpo e Espírito*, pp.27-43.
- COUTO, António (1992). *O Corpo na Teologia*. In *Igreja e Missão - Corpo e Espírito*, pp.131-156.
- CRESPO, Jorge (1990). *A História do Corpo*. Lisboa: Difel.
- CRESPO, Jorge (1997). *O Corpo na Sociedade Actual*. In Câmara Municipal de Oeiras (org.), *Anatomias Contemporâneas*, pp.14-18. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

CUNHA E SILVA, Paulo (1997). Anatomias Contemporâneas. In Câmara Municipal de Oeiras (org.). *Anatomias Contemporâneas*, pp.49-165. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

CUNHA E SILVA, Paulo (1999). *O Lugar do corpo – Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.

DA COSTA, Lamartine (1997). Desporto e Natureza: Tendências Globais e Novos Significados. In L. da Costa (Ed.), *Meio Ambiente e Desporto*, pp.59-76. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

DA COSTA, Lamartine (2001). As Ecologias da Educação Física. In Wagner Moreira (org.), *Educação Física & Esportes – Perspectivas para o Século XXI* (6ª ed.), pp.13-31. São Paulo: Papirus Editora.

DAOLIO, Jocimar (1995). *Da Cultura do Corpo*. São Paulo: Papirus Editora.

DELAMONT, Sara (1998). 'You Need the Leotard': Revisiting the First PE Lesson. *Sport, Education and Society*, 3 (1): 5-17.

DELORS, Jacques. et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (7ª ed.). Porto: Edições Asa.

DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Norma Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), pp. 1- 29. California: Sage Publicatios.

DESCARTES, Renné. (1976) *Discurso do Método. As paixões da Alma*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

DUBET, François (1997). A Escola entre o Universal e os Indivíduos. In Jean Pierre Changeux (Coord.). *Uma Mesma Ética para Todos?*, pp.173-184. Lisboa: Instituto Piaget.

ECO, Umberto (1984). *Diário Mínimo* (2ª ed.). Lisboa: Difel.

ENTRALGO, Pedro Laín (1996). *Idea del Hombre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

ESTÉBANEZ, Paciano Feroso (1985). *Teoria de la Educacion - Una Interpretacion Antropologica*. (2ª ed.). Barcelona: Ediciones CEAC.

ESTÉBANEZ, Paciano Feroso (1991). *Cultura. Filosofia de La Education Hoy*: pp.51-65. Madrid: Editorial Dykinson.

ESTRELA, Albano (1994). *O Mapa dos Sabores*. Lisboa: Edições Colibri.

- FEATHERSTONE, Mike (1996). The Body in Consumer Culture. In Featherstone et al. (eds.), *The Body*, pp.170-196. London: Sage Publications.
- FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel (1995). Reclaiming Physical Education in Higher Education Through Critical Pedagogy. *Quest*, 47: 91-114.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. (1997). The Human Movement Profession – From Modernism to Postmodernism. In J. Fernández-Balboa (Eds.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and Sport*: pp. 3-9. New York: State University of New York Press.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel (1997a). Knowledge Base in Physical Education Teacher Education: a Proposal for a New Era. *Quest*, 49: 161-181.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel. (1997b). Physical Education Teacher Preparation in the Postmodern Era: Toward a Critical Pedagogy. In J. Fernández-Balboa (Eds.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and Sport*, pp. 121-138. New York: State University of New York Press.
- FERREIRA, Paulo (1998). Atitudes perante a vida, moralidade e éticas de vida. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, pp.61-145. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- FERREIRA, Vítor (1998). Atitudes perante a sociedade. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, pp.147-244. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- FERREIRA, Vítor (1998a). Retrato sociográfico da amostra. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, pp.521-563. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- FEYERABEND, Paul (1993). *Contra o Método*. (Edição Revista). Lisboa: Relógio D'Água..
- FIGUEIREDO, Eurico (1988). Portugal - Os próximos 20 anos (II vol.). *Conflito de Gerações, Conflito de Valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FONTOURA, Amândio (1996). *O Corpo como apropriação*. Dissertação de Mestrado, FCSH-UNL, Lisboa.
- FOUCAULT, Michel (1995). *Vigiar e Punir – nascimento da prisão* (12ª ed.). Vozes. Petrópolis.

FRANK, Arthur (1996). For a Sociology of the Body: an Analytical Review. In Featherstone et al. (eds.), *The Body*, pp.36-102. London: Sage Publications.

FULLAT, Octavi (1991). Educación. In *Filosofía de la Educación Hoy*: 67-90. Madrid: Dykinson.

GARCIA, Rui. (1998). *Da desportivização à somatização da sociedade - análise centrada na relação do corpo com o jogo*. Lição de Síntese para Provas de Agregação. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

GARCIA, Rui (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade. In Jorge Bento, Rui Garcia, Amândio Graça. *Contextos da Pedagogia do Desporto*, pp.113-163. Lisboa: Livros Horizonte.

GARCIA, Rui (1999a). Do Jogo com Esforço ao Jogo sem esforço: análise através do corpo. *Horizonte*, Vol.XIV, 89: 6-13.

GARCIA, Rui & QUEIRÓS, Paula. (1999). A educação física escolar e os novos valores-compreensão da educação física à luz das mutações axiológicas da nossa sociedade neste final de milénio. *Ludens*, 16: 23-26.

GARCIA, Rui & QUEIRÓS, Paula. (1999a). L' éducation Physique Scolaire et les nouvelles valeurs: la compréhension de l'Education Physique à la lumière des mutations axiologiques de notre société en cette fin de millénaire. In Jean-Claude Bussard & Frédéric Roth (éd.), *actas do Congrès International Quelle Education Physique dans quelle Ecole*, pp.149-152. Neuchâtel, Suíça,

GARDINER, P. (1995). *Teorias da História* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GERVILLA, Enrique (1991). Persona y Personalidad. In *Filosofía de la Educación Hoy*, pp.151-162. Madrid: Dykinson.

GERVILLA, Enrique (1997). *Postmodernidad Y educación: valores e cultura de lo jóvenes* (3ª Reimp.). Madrid: Dykinson.

GIDDENS, Anthony (1995). *As Consequências da Modernidade* (2ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.

GIL, José (1995). Corpo. *Enciclopédia Einaudi* (vol.32), pp.201-266. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda.

GONÇALVES, M. Esmeralda (2000). *A actividade lúdico-desportiva em alunos do 2º/3º ciclo no espaço de recreio escolar. Estudo de caso na Escola EB 2/3 Irene Lisboa, Porto*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.

- GRAÇA, Amândio (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Dissertação de Doutoramento. FCDEF-UP. Porto.
- GRANDE, Nuno (1997). O Corpo no Fim de Século. In Câmara Municipal de Oeiras (org.). *Anatomias Contemporâneas*, pp.19-22. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- GRAWITZ, Madeleine (1993). *Méthodes des Sciences Sociales* (9e Édition). Paris: Éditions Dalloz.
- GUARDINI, Romano (2000). *O Fim da Idade Moderna – Em procura de uma orientação*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jurgen (1998). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Publicações. Lisboa: Dom Quixote.
- HAEFFNER, (1986). *Antropología Filosófica*. Barcelona: Editorial Herder.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ITURRA, Raúl (1986). Trabalho de campo e observação participante. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.149-163. Porto: Edições Afrontamento.
- JANA, José Eduardo (1995). *Para uma teoria do Corpo Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KERRY, Daniel & ARMOUR, Kathelen (2000). Sport Sciences and the Promise of Phenomenology: Philosophy, Method, and Insight. *Quest*, 52: 1-17.
- KIRK, David (1993). *The body, schooling and culture*. Victoria: Deakin University Press.
- KIRK, David (1997). Schooling bodies in new times: The reform of school physical education in high modernity. In J. Fernández-Balboa (Eds.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and Sport*, pp. 39-63. New York: State University of New York Press.
- KIRK, David (1997a). Thinking Beyond the Square: The Challenge to Physical Educators in New Times. *Quest*, 49: 182-186.
- KIRK, David & MACDONAL, Doune (2001). The Social Constructio of PETE in Higher Education: Toward a Research Agenda. *Quest*, 53: 440-456.
- LE BRETON (1992). *Anthropologie du Corps et Modernité* (2ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

- LE BRETON (1999). *L'Adieu au Corps*. Paris: Éditions Métailié.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIPOVETSKY, Gilles (1983). *A Era do vazio – Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- LIPOVETSKY, Gilles (1990). *O império do Efêmero – A moda e o seu destino nas Sociedades modernas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LIPOVETSKY, Gilles (1995). Os novos regimes do individualismo. In *Colóquio: Educação e Sociedade*. 8/9, pp.101-118. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIPOVETSKY, Gilles (1998). A era do Após-dever. In Edgar Morin e Ilya Prigogine (Coord.). *A Sociedade em Busca de Valores*, pp.29-37. Lisboa: Instituto Piaget. Lisboa.
- LOVISOLO, Hugo (1997). *Estética, Esporte e Educação Física*. Rio de Janeiro: Editora Sprint Lda.
- LOY, John (1991). Missing in Action: the Case of the Absent Body. *Quest*, 43: 119-122.
- LOY, John; ANDREWS, David & RINEHART, Robert (1993). The Body in Culture and Sport. *Sport Science Review*, 2 (1): 69-91.
- LUCERO, Nelson (1995). O Corpo Redescoberto. In E. Romero (org.), *Corpo, Mulher e Sociedade*, pp.43-54. São Paulo: Papirus Editora.
- LUPTON, Deborah (2000). The Social Construction of Medicine and the Body. In G. Albrecht, R. Fitzpatrick & S. Scrimshaw (Ed.), *The Handbook of Social Studies in Health & Medicine*, pp.50-63. London, Sage Publications.
- LYOTARD, Jean-François (1989). *A Condição Pós-Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- MAGALHÃES, António (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- MARIVOET, Salomé (1998). *Aspectos Sociológicos do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MAROY, Christian (1997). A Análise Qualitativa de Entrevistas. In Albarello, Luc *et al.* *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*, pp.117-155. Lisboa: Gradiva.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (1999). Uma Europa mediadora e aberta. In Álvaro de Vasconcelos (Coord.). *Valores da Europa – identidade e legitimidade*, pp.11-24. Cascais: Principia.
- MAUSS, Marcel (1980). *Sociologie et Anthropologie* (7ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- McKAY, Jim; M.GORE, Jennifer & KIRK, David (1990). Beyond the Limits of Technocratic Physical Education. *Quest*, 42 (1): 52-76.
- MEINBERG, Eckhard (1990). Para uma Nova Ética do Desporto. In Jorge Bento e António Marques (Ed.). *Desporto, Ética, Sociedade*, pp.69-76. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto. Porto.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1990). *La Structure du Comportement* (1ª ed.). Paris: Quadrige-Presses Universitaires de France.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1996). *Fenomenologia da Percepção* (2ª ed.). Martins Fontes: São Paulo.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1997). *O Olho e o Espírito* (2ª ed.). Lisboa: Vega.
- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação* (2ª ed.) Lisboa: Moraes Editores.
- MORA, José Ferrater (1991). *Dicionário de Filosofia* (Ed. abreviada). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MOREIRA, Adriano (2001). *O Progresso da Avaliação*. Comunicação não publicada apresentada ao Fórum 'A Universidade nos anos 2000'. FCDEF. Porto.
- MOTA, Jorge (1992). *Educação e Saúde – Contributo da Educação Física*. Oeiras: Edição da Câmara Municipal de Oeiras.
- MOTA, Jorge (1997). *A Actividade Física no Lazer – Reflexões sobre a sua Prática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NIEVA, Julio F. (1997). Igualdad y Diversidad: El Respeto-Reconocimiento del Otro. Un Valor Fundamental. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*, pp.189-210. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA, Manuel (1993). *O Corpo Fenomenológico – Na Phénoménologie de la Perception de Merleau-Ponty*. Dissertação de Mestrado. FCSH-UNL. Lisboa.
- PAIS, José Machado (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, José Machado (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PATRÍCIO, Manuel F. (1997). A Escola Axiológica. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*, pp.21-36. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel F. (2001). Por uma Escola Centrada na Aprendizagem e Ordenada para Promover o Poder Criador do Homem. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, pp.235-250. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel F. (2001a). *Missão e Funções da Universidade*. Comunicação não publicada apresentada ao Fórum 'A Universidade nos anos 2000'. FCDEF. Porto.
- PEREIRA, Miguel B. (1990). *Modernidade e Tempo: Para uma Leitura do Discurso Moderno*. Coimbra: Livraria Minerva, Coimbra.
- PERIS, Henri (1991). Principales Modelos Antropologicos. In *Filosofia de la Educación Hoy*, pp.465-487. Madrid: Dykinson.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- PLATÃO (ed. 1975). *Fédon – Diálogo sobre a imortalidade da alma* (5ª ed.). Coimbra: Atlântida Editora.
- PLATÃO (ed. 1990). *A República* (Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

PUGSLEY, Lesley; COFFEY, Amanda & DELAMONT, Sara (1996). Daps, Dykes and Five Mile Hikes: Physical Education in Pupils' Folklore. *Sport, Education and Society*, 1 (2): 133-146.

QUEIRÓS, Paula; BOTELHO GOMES, Paula; SILVA, Paula (2000). *Valores, Educação e Formação profissional; algumas considerações*. Comunicação apresentada ao VI Congresso da AEPEC. Évora.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ªed.). Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, António P. (1997). *Corpo a corpo – Possibilidades e limites da crítica*. Lisboa: Edições Cosmos.

RIBEIRO, Paula. (1995). *Os conceitos de corpo no programa de educação física no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

RICHARDS, L. & RICHARDS, T (1993). *Nudist User Guide: Version 3.0 for Macintosh*. Victoria: Qualitative Solutions & Research Pty. La Trobe University.

ROBINSON, David (1990). An Attributional Analysis of student Demoralization in Physical education settings. *Quest*, 42: 27-39.

ROCCHETTA, Carlo (1993). *Hacia una Teología de la Corporeidad*. Madrid: San Pablo.

ROGERS, Carl (1980). *Tornar-se pessoa* (5ªed.). Lisboa: Moraes Editores.

RUQUOY, Danielle (1997). Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, Luc et al. *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*, pp.84-116. Lisboa: Gradiva.

SAGE, George (1993). Sport and Physical Education and the New orld Order: Dare we be Agents of Social Change?. *Quest*, 45: 151-164.

SAGE, George. (1997). Sociocultural Aspects of Human Mouvement: the Heritage of Modernism, the Need for a Postmodernism. In J. Fernández-Balboa (Eds.), *Critical postmodernism in humam movement, physical education, and Sport*, pp. 11-26. New York: State University of New York Press.

SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

SAMPAIO, Daniel (2001) *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- SANTOS, Ana C. (1998). *Corpo e Linguagem em Merleau-Ponty*. Dissertação de Mestrado. FCSH-UNL. Lisboa.
- SANTOS, Delfim (1982). *Obras Completas II – Da Filosofia / Do Homem*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, Delfim (1987). *Obras Completas III – Do Homem / Da Cultura*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SCRATON, S. (1995). *Educación Física de las Ninas: Un Enfoque Feminista*. Madrid: Ediciones Morata.
- SEBASTIÃO, Luís (2001). Escola: Aprender o Passado, Inventar o Futuro. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, pp.225-234. Porto Editora: Porto.
- SÉRGIO, Manuel (1999). *Um corte epistemológico – da Educação Física à Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SÉRGIO, Manuel (2001). *Algumas teses sobre o Desporto*. Lisboa: Compendium.
- SERRÃO, Daniel (1992). Cérebro e Espírito: Uma Relação Categorial. In *Igreja e Missão - Corpo e Espírito*, pp. 93-108.
- SHILLING, Chris (1997). *The Body and Social Theory*. London: Sage Publications.
- SIEDENTOP, Daryl & TANNEHILL, Deborah (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th Edition). California: Mayfield Publishing Company.
- SILVERMAN, David (2000). Analyzing Talk and Text. In Norma Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Hanbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), pp. 821-834. California: Sage Publicatiios.
- SOBRAL, Francisco (1990). Para uma Crítica Axiológica do Desporto e da Educação Corporal. In Jorge Bento e António Marques (Ed.). *Desporto, Ética, Sociedade*, pp.133-142. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto. Porto.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1997). *Pela Mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade* (6ªed.). Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2001). *Um Discurso sobre as Ciências* (12ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

- STOETZEL, Jean (1983). *Les Valeurs du Temps Présent: Une Enquête Européenne*. Paris. Presses Universitaires de France.
- THEBERG, Nancy (1991). Reflections on the Body in the Sociology of Sport. *Quest*, 43:123-134.
- TINNING, Richard. (1997). Performance and Participatin Discourses in Human Mouvement: Toward a Soocially Critical Physical Education. In J. Fernández-Balboa (Eds.), *Critical postmodernism in humam movement, physical education, and Sport*, pp. 99-120. New York: State University of New York Press.
- TOURAINÉ, Alain (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOYNBEE, Arnold J. (1998a). *Estudio de la Historia (I)* (9ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- TOYNBEE, Arnold J. (1998b). *Estudio de la Historia (II)* (9ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- TRAVAILLOT, Yves (1998). *Sociologie des Pratiques d'Entretien du Corps – l'évolution de l'attention portée au corps depuis 1960*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TRIGUEROS, T.; TRIGUEROS, C.; MARTÍNEZ, R.; CEPEDA, M.; COLMENARES, C.; MONGE, A. & ÁLVAREZ, L. (1999). *Identidade e Género na Prática Educativa*. Lisboa: CIDM.
- TUBINO, Manoel (2001). Uma Visão Paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In Wagner Moreira (org.), *Educação Física & Esportes – Perspectivas para o Século XXI* (6ª ed.), pp. 125-139. São Paulo: Papirus Editora.
- TURNER, Brian (1996). *The Body & Society* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- TURNER, Brian (2000). The History of the Changing Concepts of Health and Illness: Outline of a General Model of Illness Categories. In G. Albrecht, R. Fitzpatrick & S. Scrimshaw (Ed.), *The Handbook of Social Studies in Health & Medicine*, pp.9-23. London: Sage Publications.
- VALA, Jorge (1986). Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- VALE de ALMEIDA, Miguel (1996). Corpo Presente – Antropologia do corpo e da incorporação. In Miguel Vale de Almeida (Org.). *Corpo Presente – Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, pp.1-22. Oeiras: Celta Editora.
- VALENTIM, Joaquim (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

VASCONCELOS, Álvaro (1999). *Valores da Europa – identidade e legitimidade*. Cascais: Principia.

VASCONCELOS, Pedro (1998). Vida Familiar. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, pp.321-404. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

VATTIMO, Gianni (1987). *O Fim da Modernidade – Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.

VAYER, Pierre & RONCIN, Charles (2000). *Psicologia das Actividades Corporais*. Lisboa: Instituto Piaget.

VAZ, Henrique (1993). *Antropologia Filosófica – I*. S. Paulo: Edições Loyola.

VIEGAS, Susana (1996). Pessoas presentes, pessoas ausentes. In Miguel Vale de Almeida (Org.). *Corpo Presente – Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, pp.154-171. Oeiras: Celta Editora.

VILELA, Eugénia (1998). *Do Corpo Equívoco – Reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade*. Coimbra: Angelus Novus.

WEITZMAN, Eben (2000). Software and Qualitative research. In Norma Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), pp. 803-820. California: Sage Publications.

ZIMBRES, Sidney (2001). Educação Física Escolar e Cidadania: uma nova concepção . *Prata da Casa*. 11: 109-119, São Luís do Maranhão: Imprensa Universitária.