

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA DE OLIVEIRA FREITAS

IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO FÍSICA:  
o universo simbólico de uma turma do curso de licenciatura em Educação Física

RIO DE JANEIRO  
2009



BIANCA DE OLIVEIRA FREITAS

IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO FÍSICA:  
o universo simbólico de uma turma do curso de licenciatura em Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra.  
Ângela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO

2009

F866 Freitas, Bianca de Oliveira.  
Imaginário e educação física : o universo simbólico de uma turma do curso de licenciatura em Educação Física / Bianca de Oliveira Freitas, 2009.  
121f.

Orientador: Ângela Maria Souza Martins.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Educação física. 2. Professores – Formação – Aspectos sociais. 3. Imaginário. 4. Sentidos e sensações. 5. Currículos. I. Martins, Ângela Maria Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 796

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BIANCA DE OLIVEIRA FREITAS**

*Imaginário e educação física: o universo simbólico de uma  
turma do curso de licenciatura em Educação Física*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Ângela Maria Souza Martins  
Orientador – UNIRIO

---

Professor Doutor Jeferson Retondar – UERJ

---

Professora Doutora Vera Lucia de Menezes Costa – UGF

***Dizei-me, porém, irmãos: que poderá a criança  
fazer que não aja podido fazer o leão?  
Para que será preciso que o altivo leão  
se mude em criança?***

***A criança é a inocência, e o esquecimento, um  
novo começar, um brinquedo, uma roda que  
gira sobre si, um movimento, uma santa  
afirmação.***

***Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é  
preciso uma santa afirmação: o espírito quer  
agora a sua vontade, o que perdeu o mundo  
quer alcançar o seu mundo  
(NIETZSCHE, 1967, p. 40)***

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA .....	13
1.1    APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	13
1.2    TENDÊNCIAS E CORRENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
1.3    O DOMÍNIO DOS CORPOS .....	18
1.4    EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS SENTIDOS .....	21
1.5    QUESTÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	30
CAPÍTULO II – IMAGENS E IMAGINÁRIOS.....	33
2.1    GILBERT DURAND E AS ESTRUTURAS ANTROPOLÓGICAS DO IMAGINÁRIO .....	33
2.1.1 O regime diurno de imagens.....	39
2.1.2 O regime noturno de imagens .....	46
2.2    MICHEL MAFFESOLI E A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO.....	55
2.2.1 Sobre o imaginário .....	56
2.2.2 A ética da estética.....	57
2.2.3 Arcaísmo e tecnologia: o novo tribalismo .....	60
2.2.4 O trágico e o lúdico .....	62
CAPÍTULO III- DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	67
3.1    CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO NOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO .....	67
3.2    ALGUNS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA.....	77
CAPÍTULO IV- A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IEFD/ UERJ: UM ESTUDO DE CASO .....	84
4.1    CURRÍCULO: DISCIPLINAS E MODELOS .....	86
4.2    O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	88
4.3    TENDÊNCIAS E ENFOQUES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO IEFD ...	92
4.4    O SIMBOLISMO NOS DESENHOS DA TURMA .....	94
4.4.1 Histórias para completar: temas e ambiência .....	96
4.4.2 Análise simbólica dos desenhos .....	97

4.4.3	A questão do Tempo e da Morte na produção simbólica .....	103
4.4.4	Análise dos personagens .....	104
4.5	SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	106
4.6	IMAGINÁRIOS POSSÍVEIS.....	115
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		123

## INTRODUÇÃO

A Educação Física tem seu objeto de estudo explicado de diversas formas, podendo este ser, de modo geral, entendido como o movimento humano – cuja abordagem pode partir de olhares diversos, como a análise biomecânica do movimento, a busca do contexto sócio-político das práticas da cultura corporal ou a compreensão que relaciona movimento a aspectos emocionais e psicológicos, dentre muitos outros.

O presente estudo acerca da Educação Física se propõe olhar para o tema sob a ótica do imaginário. Esta abordagem se coaduna com as muitas mudanças no campo das pesquisas em ciências humanas e, em especial, em educação nos últimos tempos. Os estudos culturais, fenomenológicos e etnográficos se popularizaram, fazendo emergir novas perspectivas ao lançarem outros olhares à realidade, que para muitos já se pretendia mapeada segundo a lógica racionalista da objetividade científica com suas verdades conclusivas. Com um imenso campo de incertezas e descontinuidades sendo apontado nas grandes teorias e explicações, a crença num universo maquinal e obediente é lançada por terra e faz com que o homem e sua ciência se apequenem diante da imensidão do mistério. A ilusão de um conhecimento objetivo, acabado, fechado, que decodificasse o mistério da vida se despedaça em infinitos fragmentos.

É nesse contexto que os estudos no campo do imaginário se apresentam como uma possibilidade de adentrar o mistério, indicando as construções simbólicas do homem estupefato perante o Tempo e a Morte. Busca-se, que a super valorização da racionalidade e da objetividade acompanhada pela tentação da generalização e rigidez características das ciências duras, abram espaço para o terreno fértil da subjetividade, numa multiplicidade de possibilidades de se compreender o mundo que relativizam a forma de produção do conhecimento. As histórias de vida, as pesquisas-ação, os estudos do cotidiano e outros surgem como tipos de pesquisa que se voltam para o específico, para o local, em toda sua riqueza e detalhes.

Mafesolli nos apresenta sua ciência do *formismo*, a sociologia do cotidiano, um deixar-se encantar pela exuberância dos detalhes, das nuances que colore o que é diferente. Mesmo estando consciente do risco de se perder num preciosismo do enfeite e do local, essa forma de reflexão amplia e ressoa à realidade, sem

disfarces ou uniformização, e aceita a complexidade como característica inerente à vida.

No que se refere à educação, há muito se sabe que as práticas e currículos se apresentam entranhados pela subjetividade: sonhos, desejos, crenças, mitos e imagens que perpassam e se materializam nas ações, constituindo-as e sendo por elas ressignificados, num trajeto de mão dupla – indivíduo↔social, natureza↔cultura. Dentro desse mesmo pensamento, o que se pode dizer acerca da Educação Física? Foi a partir desta indagação que se construiu este trabalho que busca investigar em as imagens, símbolos, mitos e imaginários que habitam na prática pedagógica da Educação Física, ou em outras palavras, quais são os sentidos simbólicos que sustentam suas teorias e práticas e quais as motivações profundas daqueles que se lançam a essa área de conhecimento.

Dentro desta temática, este estudo visa, mais especificamente, trazer à tona os sentidos profundos que estudantes de uma turma do curso de licenciatura em Educação Física (EF) do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ) atribuem a sua futura profissão.

Esta pesquisa aposta na possibilidade de que, ao esboçar como aqueles que se formam em Educação Física significam sua profissão, talvez seja possível vislumbrar sua visão de mundo - o universo de imagens e significados que orientam seu estar no mundo. Da mesma forma, no sentido contrário, como sua forma de encarar a vida e a morte influencia sua prática pedagógica na área da Educação Física.

Deste modo, a metodologia utilizada para apreender o imaginário de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física consistiu em revisão de literatura produzida na área sob o enfoque do imaginário, análise simbólica de desenhos e histórias para completar, análise do discurso a partir de entrevistas semi-estruturadas e documentos relacionados ao curso, além de observação de campo. A partir desta triangulação de dados, buscou-se unir os fios da trama do conhecimento construído sobre a área e propor, assim, novas conexões e questionamentos.

Os objetivos específicos englobam esboçar um mapeamento da Educação Física numa perspectiva simbólica, levantar os conceitos mais importantes na obra de Gilbert Durand e Michel Maffesoli que ajudem a compreender o tema e aplicar tais conceitos à Educação e à Educação Física.

O primeiro capítulo situa a discussão no campo da Educação Física baseando-se em importantes autores da área como Ghiraldelli Júnior, Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares, Suraya Darido e outros.

O segundo capítulo é dedicado ao aporte teórico da pesquisa, destacando a importância do pensamento de Gilbert Durand e sua Antropologia do Imaginário, a partir do livro “As estruturas antropológicas do imaginário” e as contribuições da Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli.

No terceiro capítulo, a discussão é trazida, através de uma revisão bibliográfica, para o campo da Educação através de autores como Maria Cecília Sanchez Teixeira, Maria do Rosario Silveira Porto, Danielle Perin Rocha Pitta e Altair Macedo Lahud Loureiro. Na seqüência, é feita uma revisão de literatura na qual se destacam alguns estudos do imaginário em Educação Física através de autores como Nilda Teves Ferreira, Vera Costa e Jeferson Retondar.

O quarto capítulo compreende um estudo de caso acerca do curso de licenciatura em Educação Física do IEFD/UERJ com ênfase no estudo do imaginário. Os diversos instrumentos utilizados são apresentados compondo uma aproximação complexa e profunda da realidade simbólica desse grupo de estudantes. A análise simbólica dos desenhos e histórias tem como base a classificação das imagens proposta por Gilbert Durand e as pesquisas de Chevalier e Gheerbrant, enquanto que as entrevistas foram trabalhadas com base na Análise do Discurso, conforme proposta por Eni Puccinelli Orlandi.

O quinto e último capítulo é dedicado às reflexões que emergiram do cruzamento das diversas análises no terreno fértil dos conceitos revistos e destacados dos autores que fundamentam este estudo.

A relevância de se estudar o imaginário de estudantes da graduação em EF é entender as imagens e símbolos que constituem sua forma de ver o mundo e de sonhar sua prática profissional. Por certo que este imaginário relaciona-se às imagens veiculadas por professores, programas dos cursos, livros utilizados na área, bem como com nossa cultura em geral e sua forma de lidar com o corpo. Assim, este trabalho provê subsídios para discussões mais amplas posteriores sobre o papel da EF na Educação e em nossa sociedade. Em particular, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda da produção simbólica presente no curso de EF da UERJ, podendo ajudar em possíveis reflexões e reformulações do mesmo.



## CAPÍTULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

**Art. 3o - A Educação Física é uma área do conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano como foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.  
(CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004)**

### 1.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Uma das grandes lacunas que se observa nos estudos na área da Educação Física reside na ausência de um estudo na perspectiva da história do imaginário da Educação Física, uma vez que, através de uma visão histórica das imagens, símbolos e mitos que povoam tal imaginário, seria possível uma compreensão em profundidade do trajeto da Educação Física enquanto área de produção de conhecimento.

Ao selecionar a literatura para servir de base para este capítulo, logo foi possível perceber que a história da EF, entendida de forma mais geral, não é amplamente abordada com profundidade. Neste campo o que se verifica são os discursos parafrásticos, os saberes sedimentados e repetidos *ad infinitum*, sem muito questionamento ou frescor de idéias. Assim, observa-se no discurso da área a criação de uma narrativa já tida como a verdadeira, segundo a qual a EF surge marcada negativamente por ideais duvidosos como a eugenia, o militarismo e o higienismo, mas, ao longo dos anos, se transforma - ao ser influenciada pela pedagogia, biologia e ciências sociais -, acabando por se conformar em um campo de estudo da cultura corporal, perpassado por todos esses saberes. Descreve-se

assim uma história, um trajeto, segundo o qual a EF de instrumento de dominação e adestramento de corpos utilizado por regimes extremistas e totalitaristas, se transfigura em um conhecimento crítico que lida com uma abordagem cultural do movimento humano e produz cidadania. O que isto significa em termos do imaginário? Antes de lidar com esta pergunta, um resumo das diferentes abordagens sobre a história da EF será apresentado nos parágrafos seguintes.

Souza Júnior e Galvão (2005) discorrem, em um artigo acerca da história da educação, sobre quatro grandes momentos ou estágios dos estudos históricos da disciplina Educação Física.

O primeiro momento coincide com a obra de Fernando Azevedo de 1960, *Da educação física: o que, o que tem sido e o que deveria ser*, que se configura como um texto que busca legitimar a Educação Física.

O segundo momento tem Inezil Penna Marinho como representante e caracteriza-se por uma história oficial e episódica em obras como *História geral da Educação Física e Contribuição para a história da Educação Física no Brasil*. Esses estudos se baseiam em documentos oficiais coletados nos arquivos da Biblioteca Nacional, apresentando uma descrição objetiva e linear dos fatos.

O terceiro momento tem a figura de Lino Castellani Filho como destaque e é marcado pela influência do pensamento marxista. A obra de referência é: *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* de 1988. A história é construída do ponto de vista das relações socioeconômicas, entendidas como reflexo do modo de produção.

O quarto momento se volta para a perspectiva da Nova História na qual os seguintes autores e obras podem ser citados: *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* de Fernanda Paiva; *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!* de Eustáquia de Souza; *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história* de Victor Andrade de Melo; e *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)* de Tarcísio Mauro Vago de 2002.

Ao citar esse último estudo, Souza Júnior e Galvão (2005) destacam que

O autor nos mostra como, nas duas primeiras décadas do século XX, a Educação Física, em meio às relações de conflitos e tensões, foi-se

constituindo disciplina escolar em instituições públicas desse município, dando-nos referências para, uma vez mais, perceber que a história não acontece de maneira linear (...) a Educação Física inicialmente, na forma de Ginástica, teve como tarefa, de maneira higiênica, “desinfetar e limpar” os corpos das crianças, tornando-os “belos, fortes e saudáveis”, como também, de maneira corretiva, “endireitar” os corpos “defeituosos”, “toscos”, “amarelados”, indolentes, colocando-os em posição ereta e varonil. O autor nos mostra que, a partir dos anos de 1920, uma outra lógica passa a orientar a escolarização dessa disciplina, reconfigurando a correção dos corpos de princípios republicanos em direção à eficiência dos gestos necessários à industrialização. É claro que essas lógicas pautadas numa idéia de hegemonia cultural, presentes nas elites intelectuais, encontraram resistências na heterogeneidade das experiências dos atores sociais. (p. 403-404)

Se esta é a versão instituída da história da EF, podemos nos perguntar o que poderia nos contar o arcabouço dessa história se tivéssemos acesso ao que ficou latente: sonhos, desejos profundos, construções simbólicas que orientaram a vida de cada um dos grandes heróis da EF, bem como de seus muitos anônimos.

No cruzamento entre o latente e o patente, descortinaríamos o imaginário como o emergente no trajeto entre a natureza e a cultura, o individual e coletivo, o biológico e o social, segundo a visão de Gilbert Durand (1998); ou a aura ou amálgama, na analogia de Michel Maffesolli (2001).

É claro que é possível empreender essa tarefa hercúlea de buscar as reminiscências desse imaginário relacionado à EF e à cultura corporal nas épocas passadas, num ato de bravura digno dos deuses do Olimpo. Entretanto, não é este o objetivo dessa pesquisa.

Ao se pensar do ponto de vista da teoria/prática da EF escolar, parece razoável aproximar a *teoria* do saber instituído de sua época e a *prática* à materialização do imaginário emergente. Muitos são os trabalhos em que inúmeros entrevistados afirmam existir uma grande distância entre *teoria* e *prática* em EF.

Parece razoável pensar que o imaginário instituído, a paráfrase do discurso na área, a memória, tende a se perdurar por mais tempo através da estrutura enrijecida do saber acadêmico, no conhecimento engessado dos conceitos científicos. Mas a vida e os fatos, com seus dinamismo e criatividade, promovem um reinventar constante, a investida de novos significados e práticas em meio a um saber ainda vigente. Mas será que este raciocínio ajuda na compreensão do lapso apontado entre teoria e prática em Educação Física?

Paulo Ghiraldelli Júnior, ao tratar da questão da classificação e da periodização das tendências e correntes da Educação Física, mesmo sem tocar no conceito do imaginário, afirma que:

tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras (...) Nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática. Muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia. (...) O problema também é complexo quando desejamos entender a organização mental dos professores de Educação Física. Todas essas tendências são mais ou menos incorporadas, e estão vivas nas cabeças dos professores atuais. Elas são absorvidas em forma de amálgama (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 16).

O que Maffesolli (2007) afirma sobre a questão da pós-modernidade também pode auxiliar nesta reflexão:

devemos entender a conjunção da natureza com a cultura, do selvagem com o artifício. Assim, a possível definição que propus da pós-modernidade: uma sinergia do arcaico com o desenvolvimento tecnológico. Existe aí uma complicação, uma implicação que torna algo superada a “explicação” progressista. Os aspectos heterogêneos da vida se sobrepõem, em vez de serem superados. O que não deixa de parecer paradoxal, e o que certamente o é, como marca de todo momento fundador (p.50-51).

É necessário entender que os imaginários se sobrepõem, o regime antigo mesmo saturado persiste sob diferentes roupagens enquanto uma nova constelação de imagens suscita novas saídas e manifestações criativas, sugerindo um equilíbrio entre as gerações e épocas.

## 1.2 TENDÊNCIAS E CORRENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ghiraldelli Júnior (1997) propõe uma classificação da EF em cinco correntes principais que serão aqui abordadas resumidamente para que seja feito um esboço ou uma aproximação dos imaginários e imagens relacionados às teorias e concepções de EF. São elas as correntes higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular.

A EF higienista é descrita como aquela que elimina a doença da sociedade, capaz de expurgar os vícios, tanto em termos biológicos como em termos de caráter.

Já a EF militarista, segundo Ghiraldelli Júnior, visa infundir padrões estereotipados de comportamento, através da conduta da disciplina militar. A EF militarista assume o papel de formar uma juventude apta para o combate, a luta, a guerra, colaborando para o processo de “seleção natural”, em outras palavras, eliminar os fracos e premiar os fortes.

A EF pedagocista é a primeira corrente que se preocupa diretamente com a EF como uma atividade escolar, acreditando-a capaz de - através da dança, do desporto e da ginástica -, infundir hábitos saudáveis e preparar para o convívio democrático sob os ideais do patriotismo e altruísmo.

A corrente conhecida como EF competitivista baseia-se na superação individual e na competitividade como valores fundamentais da sociedade moderna. Tal corrente tem como figura de base o atleta-herói e identifica-se com o desporto de alto nível. A idéia da massificação da prática desportiva é defendida com o objetivo de possibilitar a emergência de grandes talentos. Os estudos na área do Treinamento Desportivo são intensificados com ênfase na Fisiologia do Exercício e na Biomecânica.

Na Revista Brasileira de Educação Física, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em meados dos anos 70, Souza defende a prática do desporto com os seguintes argumentos:

Não tenho dúvida em afirmar que o papel da Educação Física se ombréia aos ensinamentos de cunho religioso (...) principalmente através dos desportos, aproxima, une, dirime dissidências, extingue preconceitos (...) quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e menos prisões. quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários (SOUZA, 1974 apud GHIRALDELLI JUIOR, 1997. p. 32).

A EF competitivista se instrumentaliza com todo um aparato tecnicista e está intimamente ligada a espetacularização do esporte através de novos meios de comunicação de massa. Ghiraldelli Júnior entende que

Essa política nacional de Educação Física, respaldada na teoria da Educação Física Competitivista é, hoje, o aríete poderoso que atravessa a sociedade hegemonicamente. É óbvio que a concepção competitivista não se enraíza na prática e no cotidiano popular, de forma pura, e sim mesclada com todas as outras tendências que, historicamente foram fixando marcos no pensamento social brasileiro. O culto ao atleta-herói, ao

individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A idéia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto (GHIRALDELLI JUIOR, 1997, p. 32).

A corrente denominada de EF popular, segundo este mesmo autor, coloca no centro do debate as questões de classe e sociais e está intimamente ligada ao Movimento Operário e Popular, privilegiando a ludicidade, solidariedade e a mobilização dos trabalhadores.

Após este breve resumo das tendências e correntes da EF, é possível arriscar que esta, em sua primeira fase, foi marcada por imagens diurnas do espírito heróico representado pelos grandes atletas que ultrapassam todos os limites, pela separação entre os fortes e os fracos, pela ascese garantida pela liturgia dos treinamentos árduos, ou em outras palavras, pela ênfase nos processos diairéticos e purificatórios.

cabe a Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social” (GHIRALDELLI JUIOR, 1997, p. 17).

### 1.3 O DOMÍNIO DOS CORPOS

Vago (apud SOUZA JÚNIOR e GALVÃO, 2005) destaca alguns dos nomes utilizados nos programas escolares para a disciplina Educação Física, tais como: Exercícios Physicos, Exercícios Gymnasticos, Exercícios Calisthenicos ou simplesmente Gymnastica – nomes que revelam a tarefa da EF nesta época que era de cultivar e moldar corpos.

Outro autor importante da área, Valter Bracht (1999), afirma que a Educação Física surge enquanto prática pedagógica na instituição escolar nos séculos XVIII e XIX, sob forte influência militar e da medicina. Ele aponta que a educação do corpo nos moldes militares, com o respaldo e a ressignificação feita pelo discurso médico, visa promover a saúde e a força sob um ponto de vista utilitarista e nacionalista. Ele dá exemplos emblemáticos sobre como determinadas formas de se movimentar se inserem numa cultura, como as ginásticas defendidas por Hitler, Mussolini e Getúlio

Vargas. Para ele, as “normas e valores são literalmente ‘incorporados’ pela sua vivência corporal concreta” (BRACHT, 1999, p. 73).

Bracht (1999) também indica a relação do corpo com os micropoderes, segundo a qual, durante o século XX, o controle do corpo outrora feito pela racionalização e pela repressão, passa a se efetivar então pela estimulação ao prazer corporal, com um enaltecimento do corpo. O mesmo é observado por autores como Michel Maffesoli (1999) que nos fala de como o corpo se pavoneia, tornando-se aparência, mais signo que significado, o corpo como espetáculo, como *axis mundi*. Maffesoli nos fala de uma ética da estética, de uma sociologia da pele, de um corpo que vira espetáculo e gera socialidade.

É essa lição que se pode tirar dos adornos, ou das diversas modulações da valorização do próprio corpo, elas fundam o corpo social, constituem, no sentido mais simples, sua economia específica. Vê-se, portanto, como a figura, a forma, a imagem, coisas reputadas estáticas, não deixam de estar em ação no corpo societal. Pode-se até dizer que, apesar dos eclipses, e do progressismo da modernidade, elas garantem, inegavelmente, esse crescimento. Fortalecem, a longo prazo, o perdurar de um dado conjunto, é até possível que o fim de uma civilização dependa da incapacidade de ela continuar a gerar imagens, e, portanto, a se pôr em cena. O que chamam atualmente de crise, palavra polivalente que não quer dizer grande coisa, traduziria, de fato, a pane da função imaginal da modernidade. (MAFFESOLI, 1999, p. 162-163).

Como entender esta aparente mudança no estado das coisas? De corpos treinados, domesticados, assépticos perseguindo os ideais da força, da limpeza, da pureza da raça e da superação, assistimos estupefatos em nossa sociedade, à espetacularização extrema do corpo nu como mais um objeto de consumo intempestivo. Um corpo para o consumo instantâneo, um corpo desprovido de qualquer profundidade ideológica ou existencial, um corpo animal valorizado pela sua carne, suas curvas.

Esta exposição do corpo pode parecer, num primeiro olhar, signo de liberação ou liberdade, mas ao olhar mais atento esta se revela como expressão de uma ditadura grotesca da forma bela e jovem.

Mirian Goldenberg (2002), acerca deste tema escreve um capítulo intitulado *A civilização das formas: o corpo como valor*, no qual aponta como num contexto de enfraquecimento dos meios tradicionais de produção de identidade, como família, religião, política, trabalho e outros, o corpo passa ser apropriado como uma

representação do eu. A autora cita a “cultura da malhação”, o *body building*, *body art* como exemplos da crescente onda de glorificação do corpo. Ela pondera que

a aparente liberação dos corpos, sugerida por sua atual onipresença na publicidade, na mídia e nas interações cotidianas, tem por trás um “processo civilizador”, que se empreende e legitima por meio dela (GOLDENBERG, 2002, p.25).

Sobre o controle exercido, através da cultura corporal, Goldenberg (2002) expõe que

Se, durante séculos, enormes esforços foram feitos para convencer as pessoas de que não tinham corpo, teima-se hoje, sistematicamente – após um longo período de puritanismo -, em convencê-las de que o próprio corpo é central em suas existências e afetos. Tudo o que surge, a princípio, como uma nova possibilidade de controle pela cultura do processo natural de envelhecimento e decadência dos corpos, rapidamente se transforma em novas obrigações. Como destaca Baudrillard, o culto higiênico, dietético e terapêutico com que se rodeia, a obsessão pela juventude, elegância, virilidade/ feminilidade, cuidados, regimes, práticas sacrificiais que com ele se conectam, “o Mito do Prazer que o circunda – tudo hoje testemunha que o corpo se tornou objeto de salvação. Substitui literalmente a alma, nesta função moral e ideológica” (p. 33)

Maffesoli (1999), ao rever o processo de racionalização imposto à vida e ao homem nos últimos séculos no Ocidente, destaca que a razão enquanto grande paradigma impõe uma *lógica da dominação* que desempenha um importante papel no processo de civilização próprio aos tempos modernos. Assim, há a desconfiança quanto a tudo relacionado ao corpo e ao aspecto sensível da vida e a preponderância da razão pura, do conceito, da ciência.

Tudo o que se relaciona com o corpo é negado ou relegado à esfera da vida privada, de um lado, porque ele é imprevisível, um pouco caótico e nunca completamente dominável, do outro, por causa da “impureza” real ou potencial de que é sempre tachado. O corpo, como suporte da vida sensível, deve ser sublimado, e é com essa única condição que ele será levado em conta (MAFFESOLI, 1999, p. 71-72)

## 1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS SENTIDOS

**As Diretrizes Curriculares foram desenvolvidas a partir de uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes. (Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004)**

Em busca do imaginário relacionado à Educação Física, torna-se necessário distinguir bem dois conceitos da Análise do Discurso: a paráfrase e a polissemia.

Para Orlandi:

todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2005, p. 36)

Como dito anteriormente, o imaginário é o sentido emergente, o trajeto entre o latente e o patente, portanto, em termos do discurso ele faz sua aparição na polissemia enquanto a paráfrase revela o que já está instituído e acordado. Nesta problematização acerca do imaginário em EF, inevitavelmente seremos compelidos a ir de um pólo ao outro repetidas vezes, vislumbrando aos poucos os contornos deste imaginário.

Primeiramente, pode-se pensar nos sentidos variados de acordo que o termo Educação Física assume nos diferentes meios de atuação em que o profissional da área se insere, como a escola, a academia, os clubes, clínicas de reabilitação, hotéis e outros. Do ponto de vista do instituído, a EF pode ser entendida como uma disciplina no âmbito escolar, um conhecimento técnico na dimensão do esporte profissional e ainda exigência legal em termos de formação dentro das academias de ginástica.

E se pensarmos em termos do que pode estar latente, ou seja, quais as motivações internas que perpassam por todos estes ambientes e práticas, tanto do ponto de vista do professor de EF quanto dos seus alunos, atletas ou clientes? É

possível imaginar que para um praticante de ginástica de academia, o sentido atribuído ao termo pode ser do meio para a obtenção da forma física desejada; para um atleta profissional, a EF pode estar relacionada à vitória e fama; enquanto que para estudantes de uma escola, a Educação Física pode ser vista como único momento de extravasamento, liberdade e diversão.

No meio acadêmico, os diversos autores - fundamentados em seus valores e concepções acerca da vida, da educação e da ciência -, elaboram variadas abordagens para a área de investigação científica compreendida pela Educação Física, estabelecendo objetivos e métodos diferentes. Então qual o sentido atribuído nos textos acadêmicos da área ao se referirem ao termo Educação Física?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) vigente desde 1996, a Educação Física é reconhecida como um componente curricular da Educação Básica, ou seja, uma área de conhecimento obrigatória na formação do estudante brasileiro. Para Suraya Darido e Irene Rangel, “a Educação Física pode significar, principalmente, uma área de investigação científica, uma profissão regulamentada, cuja preparação ocorre no Ensino Superior, e um componente do currículo das escolas na Educação Básica” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 20).

Esses três sentidos destacados pelas autoras apresentam uma profunda correlação entre si, pois é a partir de uma determinada visão de mundo, da ciência e do movimento humano que se determinam os diferentes olhares lançados sobre o objeto comum da Educação Física que é o movimento humano. Estas diferentes formas de investigar o movimento humano baseiam-se em determinados valores que orientam para objetivos diferentes e que são compartilhados durante o curso de graduação. Com suas diferentes formações, os professores entram no mercado de trabalho e, no âmbito específico da Educação Física Escolar, concretizam as diferentes abordagens em suas práticas pedagógicas, influenciando a visão de mundo e do movimento humano dos estudantes e da sociedade.

Neste ponto, parece conveniente introduzir as principais abordagens do movimento humano presentes na Educação Física nos dias de hoje, conforme destacadas por Suraya Darido e Irene Rangel (2008): Cinesiologia, Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, Ciências do Esporte e Aptidão Física relacionada à saúde.

O termo Cinesiologia significa, literalmente, o estudo do movimento humano. Trata-se de uma escola que surge nos Estados Unidos, com fortes influências

positivistas, cujo método científico é calcado na fragmentação do fenômeno, no caso o movimento humano considerado apenas em seus aspectos mecânicos.

A visão da Motricidade Humana diz respeito ao estudo das interações entre os aspectos culturais e biológicos do movimento humano e propõe a nomenclatura Educação Motora para sua aplicação pedagógica. O movimento ainda é entendido de forma parcial e fragmentada, mas aspectos da subjetividade e do meio ambiente também são levados em consideração.

Já a abordagem da Cultura Corporal do Movimento surge como uma proposta pedagógica, cujo foco principal passa a ser o estudo dos conteúdos propostos para Educação Física ao longo dos anos. Há a valorização dos aspectos da cultura regional e tradicional, bem como de suas manifestações como jogos, danças, lutas e esportes. O movimento entendido como um fenômeno cultural deve ser objeto de reflexão crítica segundo esta abordagem, admitindo-se a dimensão simbólica do mesmo sempre em conexão com a corporeidade.

Os estudos da abordagem denominada Ciências dos Esportes compreendem os estudos do movimento humano como parte integrante do esporte, tanto do profissional como das atividades adaptadas e jogos. Trata-se da aplicação das ciências exatas, biológicas e humanas ao fenômeno esportivo. Indo além do rendimento e da competitividade, esta abordagem defende a ampliação da participação nas atividades esportivas, através da adaptação das regras no esporte escolar e no esporte para todos.

A visão da Aptidão Física relacionada à Saúde valoriza o bem-estar e à qualidade de vida, tendo como objetivo primordial a promoção da saúde através do ensino da prática da atividade física. O foco se concentra nas capacidades físicas como força, resistência e flexibilidade, por exemplo.

Ao se correlacionar estas abordagens atuais da EF selecionadas por Suraya Darido e Irene Rangel com a classificação das correntes ao longo da história da EF, conforme estabelecidas por Ghiraldelli Júnior (1997)<sup>1</sup>, é possível observar mais continuidades do que rupturas. É assim que podemos ver o perdurar de correntes como a EF higienista e a EF militarista na abordagem da aptidão física relacionada à saúde; a EF competitivista ainda presente nas abordagens das Ciências do Esporte e da Cinesiologia; a corrente da EF pedagogicista com traços em comum com a

---

<sup>1</sup> Ver item 1.1

abordagem da Motricidade Humana; e a dita EF popular aproximando-se da abordagem da Cultura Corporal do Movimento. O que pode significar isto em termos de imaginário?

Dentre as correntes e abordagens da EF acima descritas todas trazem em si a força do universo diurno, em maior ou menor grau ou de forma mais ou menos evidente. Como já foi esboçado anteriormente, os ideais de separação, purificação, ascese, combate e seleção são bastante caros às correntes EF higienista, militarista e competitivista ou às abordagens da Cinesiologia, Ciências do Esporte ou da Aptidão Física relacionada à saúde. É lógico que nas abordagens atuais as nomenclaturas ganham novas roupagens, mais politicamente corretas, e se atualizam no vocabulário socialmente aceito e bem visto. São os acordos da fala, as paráfrases tão comuns na Educação e na Educação Física. Assim, sempre ouvimos falar da importância da sociabilidade ou da educação para a formação de cidadão, mas, de tão repetidas, essas expressões se tornam signos ou sinais esvaziados de sua força criadora.

No que tange a abordagem da Cultura Corporal do Movimento, no texto dos *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*, da Secretaria de Educação Fundamental (2000), afirma-se que

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (p. 26-27).

Aqui outro campo semântico se apresenta: a ludicidade, o prazer, a fruição. O discurso acerca da EF, sob a égide desta abordagem, é marcado por esta ênfase na importância da comunicação, expressão, lazer e cultura e por valores como a autonomia, a cooperação, a participação social e os princípios democráticos. A questão da inclusão também se torna central, seja em termos de gênero, classes sociais ou dos portadores de necessidades especiais. Não se fala mais em separar, selecionar ou purificar, mas sim na aceitação do outro, das diferenças, da multiplicidade de culturas e etc. Um outro regime de imagens começa a despontar: são os tons e sons quentes prenes dos símbolos e constelações de imagens do regime noturno.

É este mesmo regime noturno - com seus mistérios e sua capacidade de acoplar, encaixar, e suas formas exuberantes que vão das cabeleiras, das sereias às águas turvas e misteriosas que nos falam dos poderes de magos e bruxos -, que irrompe também nas diversas formas culturais, naquilo que se passou a chamar do *reencantamento do mundo* que se manifesta de diversas formas. Neste contexto, as práticas e imagens ancestrais são novamente trazidas à cena num brinde a irracionalidade e ao desfrute dos sentidos, à característica marcantemente hedonista do presente, explícita na valorização da forma, na celebração da vida no que tem de mais superficial: o vinho, a carne, o ópio e suas diversas manifestações ou variações.

É bem verdade que este *reencantamento* toma a forma também de uma busca por uma religião mágica nos transe e êxtases de diferentes místicas, na busca da saúde em fórmulas naturais, numa valorização das práticas e saberes orientais, nos antioxidantes e dietas de alimentação viva, na preocupação ecológica com o meio ambiente e de muitas outras formas.

A volta gradual das imagens e símbolos do regime noturnos parece se anunciar de formas renovadas em meio a força, ainda atuante, do imaginário diurno de nossos heróis modernos. Será isto também verificado em relação à Educação Física? Como esta transição dos regimes da imaginação simbólica, como esta mudança nas soluções do homem de nosso tempo face à angústia da morte se dá no campo da Educação Física?

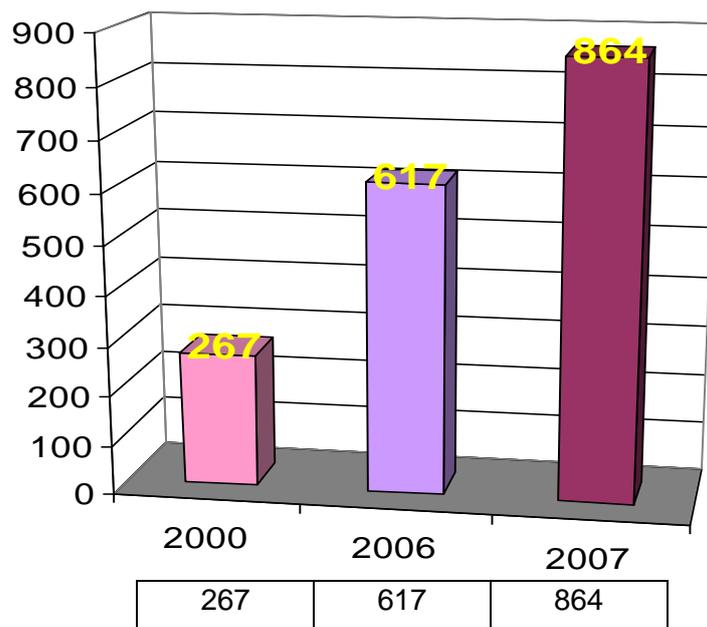
## 1.5 QUESTÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.  
(DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, EM NÍVEL SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PLENA)**

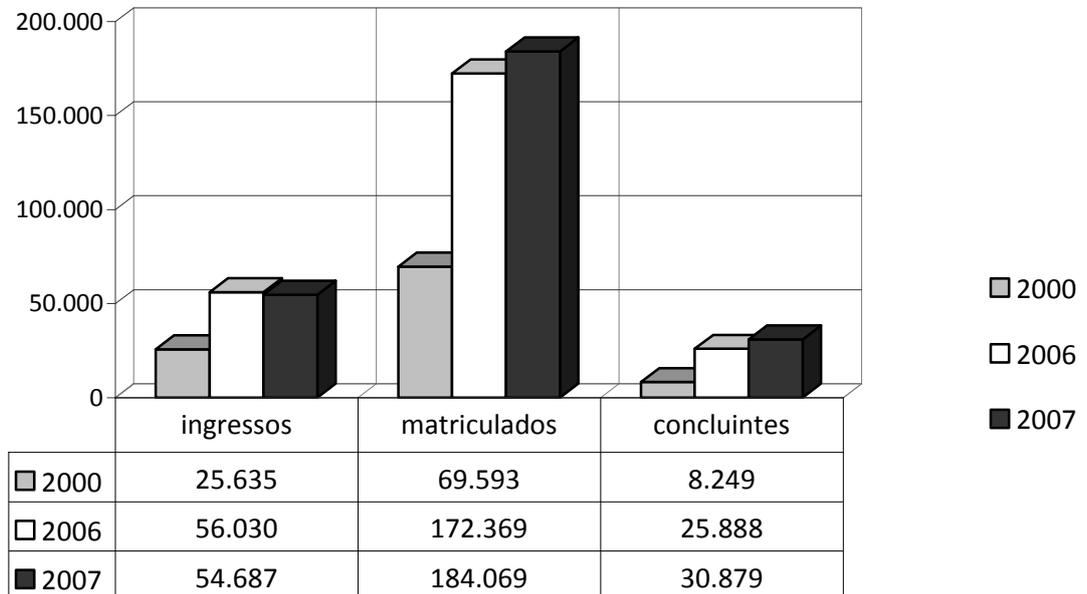
Como um prelúdio à questão da formação de professor em EF, serão apresentados números da Sinopse da Educação Superior de 2000, 2006 e 2007, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados esses referentes às informações recolhidas no censo da educação superior de cada um dos anos citados. No que se refere ao número de cursos de graduação em Educação Física em funcionamento, o total apresentado inclui os seguintes cursos presenciais: formação de professor de Educação Física, Educação Física, Esportes, Gestão Desportiva, Lazer, Ginástica e formação de professor de EF para a Educação Básica, bem como cursos de graduação à distância em Educação Física.

**Gráfico 1 – Nº de cursos de graduação em EF no Brasil por ano**

(Sinopse da Educação Superior – INEP)



É fácil perceber o rápido crescimento da área ao compararmos os números da Sinopse da Educação Superior 2007 com o mesmo documento referente aos anos de 2006 e 2000.

**Gráfico 2: Número de alunos nos cursos de Educação Física**

Estes números impressionantes refletem a expansão desenfreada da área da Educação Física em nosso país, a qual parece acompanhar a crescente atenção direcionada aos cuidados com o corpo, a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

O que atrai tantos jovens para esta área? Quais são seus sonhos e sentidos profundos relacionados à profissão? Como simbolizam suas práticas? Qual regime de imagens orienta sua visão de mundo? O que isto pode significar em termos do imaginário? Estas são algumas das perguntas que motivaram o início deste trabalho. Entretanto, face ao tempo disponível para a execução da pesquisa, foi necessário recortar o tema, localizando-o em um universo específico: uma turma de graduandos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para pensar sobre a questão colocada, pareceu proveitoso lançar o olhar sobre a questão curricular do curso, uma vez que esta foi considerada uma das formas de se levantar os sentidos patentes ou instituídos comuns ao grupo.

A respeito da formação profissional em Educação Física, Mauro Betti e Irene Betti (1996) classificam dois tipos de modelos curriculares utilizados nos cursos de graduação em Educação Física que ainda parecem ser, nos dias de hoje, predominantes.

O primeiro tipo é o modelo tradicional-esportivo que se baseia nas capacidades físicas e habilidades técnicas a serem aprendidas e executadas pelos graduandos. Caracteriza-se por uma grande carga horária de aulas práticas e é marcado pelas provas práticas, cujo objetivo é avaliar o nível de perfeição na execução do movimento. As disciplinas teóricas se concentram na área biológica, apresentando-se a teoria totalmente desvinculada da prática. Este modelo foi característico nas décadas de 60 e 70 e ainda influencia currículos em universidades públicas e privadas no Brasil (BETTI, 1996).

O segundo tipo de currículo é o de orientação técnico-científica, marcado pela valorização das disciplinas teóricas e que incorpora algumas disciplinas das ciências humanas. Sob esta ótica, a Educação Física ganha destaque como área de investigação e produção de conhecimento científico. Esta proposta surge na década de 80 e se consolida na década de 90, permanecendo como o modelo curricular da de muitas das universidades brasileiras. Como o currículo sofre um inchaço com a incorporação de novas disciplinas à grade curricular, e com a valorização da formação do pesquisador, surgem os cursos de bacharelado em Educação Física.

Joaquim Martins Junior (2002) ressalta que

Uma visão dos currículos dos cursos de educação física brasileira, por exemplo, revela muito mais a tendência para a formação de um treinador especializado em diferentes modalidades esportivas do que a de um professor educador (p. 53-54).

O mesmo autor aponta os estudos que revelam que a maioria dos estudantes ingressa nos cursos de Educação Física motivada por ser ou ter sido anteriormente atleta, ressaltando o fator vocacional.

Taffarel (1993 apud Martins Jr. 2002) afirma que o processo de formação em Educação Física apresenta como característica

A desqualificação no processo de formação pela via de segregação do conhecimento, a restrição das especialidades, o “inchaço” do currículo, o esvaziamento de conteúdos, a superficialidade e o desvio do foco de estudo, a desarticulação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre bacharelado e licenciatura, entre graduação e pós-graduação, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade – no mundo do trabalho – e o que a universidade desenvolve – profissionais para o mercado de trabalho (p. 97).

Segundo o Parecer CNE/CES 0058/2004 do Ministério da Educação, aprovado em 18/2/2004, cabe a cada Instituição de Ensino Superior definir ementas, cargas horárias e denominações das unidades de conhecimento (ou disciplinas) de acordo com o perfil do profissional que se deseja formar. Neste parecer, a formação se encontra dividida em específica e ampliada, como se segue:

A formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física. A formação ampliada deve compreender o estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho. Deverá possibilitar uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física.

O mesmo parecer segue afirmando que os critérios orientadores da formação devem ser os seguintes:

O trato das unidades de conhecimento deverá ser guiado pelo critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática. As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. (Parecer nº:CNE/CES 0058/2004)

Aqui se verifica a preocupação com a inclusão, a alteridade e a educação ambiental, todos temas que fogem do universo diurno característico do surgimento da Educação Física. Assim como foi postulado acerca das correntes e abordagens da EF, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física nos faz entrever o surgimento do universo noturno e suas ações de acomodação, acoplamento, encaixe e inclusão no seio da EF, pelo menos em sua teoria.

Este mesmo parecer ainda frisa a importância de se compreender a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, o texto destaca que

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares. A prática concebida como componente curricular deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso. Sendo assim, ela poderá estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos(as) graduandos(as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento (Parecer nº:CNE/CES 0058/2004).

O que se pode compreender sob este tema da relação teoria e prática no seio da Educação Física? Do ponto de vista do imaginário, podemos pensar que somente quando um regime latente se atualiza na realidade cotidiana, ou seja, quando emerge enquanto imaginário, que esta relação entre teoria e prática começa a se tornar mais estreita. De outra forma, o descompasso pode ser tanto devido a uma teoria engessada em conceitos ultrapassados ou num conhecimento patente que já não representa nem comporta os anseios de determinado grupo; como numa teoria forjada em idéias e ideais latentes, mas que ainda não têm força para emergir, rompendo a barreira do já-dado e se manifestar na prática cotidiana

Em que momento parece estar a Educação Física atualmente? Vemos textos que nos apresentam ou anunciam uma teoria da EF que é ainda não existente na sua prática cotidiana, ou pelo menos não plenamente ou de forma pura. Desse modo, o abismo entre teoria e prática da EF se torna flagrante mesmo para o olhar mais ingênuo. Apesar do surgimento dos significados e imagens noturnas nos textos mais recentes da área, a simples observação das aulas de EF, seja na Educação Básica ou na Educação superior, encontramos ainda muito freqüentemente as práticas de um regime diurno excludente e asceta. Como exemplo disso, Coletivo de Autores (1992) aponta que

Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar. Estes princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70 (...) Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto nº 69.450/71 (COLETIVO DE AUTORES, 2001, p. 54).

Esta mesma divisão de turmas é encontrada ainda hoje, mesmo que muitas vezes não formalmente, mas na prática cotidiana das atividades propostas pelo professor de EF ao oferecer opções de atividades diferentes para meninos e meninas, como por exemplo, futebol e queimado. Ainda de muitas outras formas esse o aspecto da separação tão característica do regime diurno se atualiza diariamente nas aulas de EF escolar quando se propõe jogos desportivos ou pré-desportivos em que o vencedor sempre permanece em quadra para novas partidas, selecionando-se assim os mais aptos e excluindo os menos habilidosos.

O Parecer nº:CNE/CES 0058/2004 sugere que esta distância entre teoria e prática seja reduzida ou eliminada através das seguintes atividades:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integrada e explicitada no projeto pedagógico do curso. (Parecer nº: CNE/CES 0058/2004).

Viktor Shigunov pondera que

A educação física construiu, ao longo do tempo, uma relação dicotomizada com a teoria e prática (...) esta visão dualista de corpo permaneceu durante as quatro primeiras décadas do Século XX, sendo que, até os dias atuais, ela ainda está muito presente em alguns cursos de graduação e de pós-graduação, responsáveis pelas práticas dicotomizadas no trabalho pedagógico dos profissionais que atuam dentro e fora do âmbito escolar (SHIGUNOV; DORNELES; NASCIMENTO, 2002, P. 76-77)

Isto porque a EF surge na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX como uma atividade prioritariamente prática, voltada para a construção do homem forte. Tal caráter instrumental é reforçado por leis como a nº5.540/68 e 5.692/71 que, com sua visão tecnicista, estabelece a EF como um saber prático. Entretanto, na década de 80, a influência de teorias dos Estados Unidos e da Europa faz surgir uma nova imagem da EF como uma disciplina acadêmica ou ciência, cujo conhecimento se volta para o desempenho motor humano. Assim, a produção acadêmica, ou teoria, e a prática profissional, em especial na escola, se desenvolvem de forma fragmentada e distanciada na EF.

Shigunov (2002) levanta ainda algumas questões importantes como a da desvalorização da EF no ambiente escolar. Esta é vista como disciplina pouco intelectual, cujos horários são encaixados no que resta das demais disciplinas, cujos professores não participam dos conselhos de classe, que é inexistente em muitas das escolas públicas, especialmente no 1º segmento do Ensino Fundamental, e que, freqüentemente, não dispõe de espaço físico apropriado tendo que ser desenvolvida em qualquer espaço livre da escola.

Apesar da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9.394/96 de 20/12/96) demarcar que a EF é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, muito pouco mudou no dia-a-dia das escolas.

Portanto, a disciplina não sofreu mudanças no âmbito escolar a partir da inclusão na nova LDB como um componente escolar. O lugar que ela ocupa nos currículos escolares é exatamente o mesmo. O que mudou foi que algumas escolas seguiram a lei. Entretanto, continuam, tratando a educação física como um trabalho tido como menos intelectual, fazendo com que não receba um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas (SHIGUNOV; DORNELES; NASCIMENTO, 2002, P. 95)

## CAPÍTULO II – IMAGENS E IMAGINÁRIOS

***Há, portanto, em cada elemento da realidade social uma parte de sonho (MAFFESOLI, 2005, p. 76).***

Este capítulo dedica-se a um resumo das idéias e conceitos mais relevantes dos autores que formam o aporte teórico da pesquisa: os estudos do imaginário, ou imaginários para assumir a complexidade do tema, e do simbolismo das imagens são aqui representados por Gilbert Durand e sua Antropologia do Imaginário e por Michel Maffesoli e sua Sociologia do Quotidiano.

### 2.1 GILBERT DURAND E AS ESTRUTURAS ANTROPOLÓGICAS DO IMAGINÁRIO

Gilbert Durand formulou a teoria da Antropologia do Imaginário expressa em sua obra em textos como “As estruturas antropológicas do imaginário” (1960), “A imaginação simbólica” (1964), “O imaginário” (1994), e outros. Seu pensamento foi influenciado por sua participação no Círculo de Eranos<sup>2</sup>.

Para Gilbert Durand (1998), uma aproximação ao campo do imaginário passa por um esforço no sentido de compreender como, no Ocidente, a razão se tornou o único meio legítimo de acesso à verdade transformando a imaginação na "louca da casa". De forma breve, ele tece uma narrativa<sup>3</sup>, desde a Antiguidade Clássica, do

---

<sup>2</sup> O Círculo de Eranos foi concebido por Olga Fröbe-Kapteyn como um espaço livre para o espírito e um local de encontro entre o Ocidente e o Oriente. O grupo começou a reunir-se a partir de 1933 na Ascona-Moscia, junto ao Lago Maggiore na Suíça, tendo suas atividades perdurado por cerca de 70 anos. Carl Jung exerceu uma forte influência conduzindo as discussões do grupo para os aspectos simbólicos, arquetípicos e mitológicos. Dentre os participantes e conferencistas do Círculo de Eranos, além de Jung e Durand, pode-se citar: Heinrich Zimmer, Martin Buber, Joseph Campbell, Henry Corbin, Mircea Eliade e muitos outros. <http://www.eranofoundation.org/> Acesso em 06 set. 2009

<sup>3</sup> Durand (1998) distingue três momentos principais no iconoclasmo ocidental. O primeiro compreende autores como Sócrates, Platão e Aristóteles que elegem a experiência dos fatos e a lógica binária como os instrumentos de raciocínio tão caros ao Ocidente. A exclusão do terceiro, através de uma dialética que só permite transitar entre isto ou aquilo, o verdadeiro ou falso e o certo ou errado das avaliações da aprendizagem, por exemplo, anula todas as possibilidades que possam existir entre estes dois extremos, pondo de lado aquilo toda a complexidade a qual não pode dar conta, representada aqui imagem. O segundo momento corresponde à escolástica medieval tendo como maior exponencial São Tomás de Aquino que busca conciliar o pensamento aristotélico com as

pensamento racionalista, cientificista, cartesiano, positivista tão caro e arraigado, ainda hoje, em nossa sociedade.

Entretanto, a imaginação jamais foi totalmente banida das sociedades, estando sempre presente em brechas, servindo de refúgio para poetas, artistas e inventores, manifestou-se em movimentos de resistência como o Barroco, o Romantismo e o Surrealismo. Mesmo em Platão, o mito é admitido como a linguagem imaginária que possibilita o acesso às verdades indemonstráveis como a alma, o além, a morte e o amor, pois "Ali onde a dialética bloqueada não consegue penetrar, a imagem mítica fala diretamente à alma" (DURAND, 1998, p. 17).

Em seu livro "A imaginação simbólica", Durand (1988) aponta didaticamente para as duas maneiras de o homem representar o mundo: uma *direta* e outra *indireta*. A primeira ocorre na percepção ou na sensação, quando a própria coisa parece estar presente na mente. A segunda relaciona-se à imaginação e à memória, quando "o objeto ausente é *re-apresentado* à consciência por uma *imagem*, no sentido amplo do termo" (DURAND, 1988, p. 12). Apesar dessa divisão, o próprio autor afirma que existem diferentes graus da imagem, cujos extremos são a presença perceptiva e um signo longínquo. É justamente este signo eternamente privado do significado que constitui o símbolo, em contraponto à maioria dos signos que tem somente um significado. Já o sinal antecede a presença do objeto que representa, atuando como uma operação de economia mental e pode ser definido arbitrariamente. Contudo, quando o signo faz referência a algo abstrato, não pode ser tão arbitrário, pois não trata de conceitos evidentes.

A imaginação simbólica, para Durand, compreende o signo que se refere a um sentido e não mais a um objeto sensível, evocando algo ausente ou impossível de ser percebido. Desta forma, o símbolo é "a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é *epifania*, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante" (DURAND, 1988, p. 14-15).

---

verdades da Igreja, elaborando aquilo que veio a se tornar a filosofia oficial da Igreja Romana. O terceiro momento ocorre sob a influência do pensamento de Galileu e Descartes que exclui o imaginário do cenário intelectual ao eleger um método único de apreensão da verdade. O universo passa a ser encarado como uma máquina cujo funcionamento pode ser explicado segundo leis mecânicas. Posteriormente no século XVIII, David Hume e Isaac Newton aprofundam o racionalismo de origens aristotélicas num empirismo delimitado pelos fatos e fenômenos.

O símbolo, como todo signo, divide-se em significante e significado, só que estes são, segundo Durand, infinitamente abertos podendo comportar significados opostos ou conflitantes. Outra característica do símbolo apontada por Durand é sua repetição aperfeiçoadora, que ocorre como uma espiral que o faz ultrapassar sua inadequação fundamental. Além disso, o autor acredita que um conjunto de símbolos acerca de um tema se esclarece mutuamente.

O símbolo é, portanto, aquilo que

*remete a um indizível e invisível significado, sendo assim obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação* (DURAND, 1988, p. 19).

Desta forma o poder do símbolo reside "na presença inelutável do *sentido* que faz com que, para a consciência humana, nada seja simplesmente *apresentado*, mas tudo seja *representado*" (DURAND, 1988, p. 58-59).

Com o objetivo de fazer um balanço da teoria geral do imaginário, Durand (1988) afirma que não há ruptura entre o racional e o imaginário, uma vez que o próprio racionalismo nada mais é que uma das estruturas dentro do campo das imagens. Destaca a imaginação simbólica como um fator *geral* de equilíbrio psicossocial – a imagem ao entrar em contato com os acontecimentos organiza-se no tempo e reequilíbrios parciais ocorrem entre o "padrão" imaginário dos mitos, ritos, da arte ou da religião em uma determinada sociedade.

Durand (1988) destaca também que os "padrões" de civilização (*patterns of culture*) são classificados em dois grandes grupos irreduzíveis aos quais ele denomina de *regime diurno* e *regime noturno* das imagens, nos quais ele se aprofunda posteriormente em sua obra "*As estruturas antropológicas do imaginário*" (DURAND, 2002). Assim, no seio de uma mesma sociedade e, por que não dizer de um mesmo curso ou área de conhecimento, há uma dialética entre esses elementos irreduzíveis que dinamizam sua produção simbólica.

Pode-se mesmo afirmar que quanto mais as dialéticas se complicam, mais os esquemas simbólicos se contradizem e se compensam numa determinada sociedade, mais essa sociedade está em vias de transformação integral [...] parece-nos que é o caso de nossas sociedades 'civilizadas', onde se chocam simbolismos religiosos, éticos, familiares, sentimentais, mitos de progresso, mitos

nacionalistas, utopias internacionalistas, mitos sociais ou individualistas... (DURAND, 1988, p. 91).

A conclusão a que Durand (1988, p. 97) chega é que "*a imaginação simbólica constitui a própria atividade dialética do espírito*", uma vez que há sociedades sem psicanalistas, sem cientistas, mas não há sociedade sem poetas, artistas ou valores. A imaginação simbólica compreende a própria dimensão da esperança em contraponto à materialidade efêmera e a certeza brutal da morte. Assim, o símbolo após haver:

[...] instaurado o homem enquanto *homo symbolicus*, o símbolo, diante da entropia positiva do universo, erige enfim o domínio do supremo valor e equilibra o universo que passa, através de um Ser que não passa, a quem pertence a eterna infância, a eterna aurora; e o símbolo então resulta numa teofania (DURAND, 1988, p. 100).

Gilbert Durand parte da constatação de que o pensamento ocidental tem desvalorizado a imagem e a função da imaginação ao longo dos séculos, desde Sócrates, passando pela escolástica, o cartesianismo e o iluminismo. A imaginação é freqüentemente entendida como a infância da consciência, a louca da casa ou como uma franja aquém do limiar da sensação que equivale a uma imagem remanescente.

No esteio de Bachelard, Durand considera a imaginação como um dinamismo organizador. Ele entende o símbolo como sendo anterior tanto cronológica quanto ontologicamente a qualquer significado e é situando-se nessa perspectiva simbólica que estuda os arquétipos fundamentais da imaginação humana.

Após tecer esta análise, Gilbert Durand opta pela via da antropologia, entendida como conjunto das ciências que estudam o homem, como o caminho para o estudo do simbolismo imaginário. Assim, o autor busca se estabelecer no que chama de trajeto antropológico – a troca incessante ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. O imaginário é então entendido como

esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam 'pelas acomodações anteriores do sujeito' ao meio objetivo (DURAND, 2002, p. 41)

Durand adota um método de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens para delimitar os grandes eixos desse trajeto antropológico. Ele ressalta que o método de convergência busca encontrar constelações de imagens semelhantes em domínios diferentes do pensamento, é uma homologia, ou seja, uma equivalência morfológica ou estrutural. Deste modo, Durand estabelece que os símbolos formam constelações porque derivam de um mesmo tema arquetipal. As constelações são conjuntos de imagens que se organizam em torno de núcleos organizadores.

Entendendo o trajeto antropológico como uma via de mão dupla, Durand escolhe iniciar a partir do sujeito ou do psicologismo, afirmando ser um método mais fácil partir do sujeito para o complexo, em outras palavras, dos imperativos biopsicológicos para as intimações sociais. Assim, é no domínio psicológico que Durand acredita ser necessário buscar os grandes eixos para uma classificação capaz de integrar as diferentes constelações encontradas. Seguindo a intuição de Bachelard que afirma que os símbolos não devem ser julgados por sua forma, mas sim pela sua força, entendendo que a imagem é movimento sem matéria, a constância dos arquétipos é compreendida como direção, movimento, imagens motrizes.

Durand busca na reflexologia betchereviana o princípio de sua classificação dos símbolos partindo da noção de gestos dominantes. Esta reflexologia do recém-nascido estabelece as “dominantes reflexas” que, para o autor, constituem os conjuntos sensório-motores mais primitivos formando o sistema de acomodações original, segundo a teoria de Piaget.

Para Betcherev, a primeira dominante é de posição relacionada ao posicionamento da criança na vertical, da qual Durand destaca a importância da topologia da verticalidade. A segunda dominante é a da nutrição que se manifesta nos recém-nascidos no reflexo de sucção labial e de orientação da cabeça. Enquanto que a terceira e última dominante é a copulativa. Esta última para Durand associa-se aos ritmos cíclicos como os ciclos vital, sazonal e o cio.

O autor acredita que há uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Ele admite a existência de três dominantes reflexas – postural, de engolimento e rítmica – que entremeiam os reflexos simples e os reflexos associados. É no nível do entrecruzamento entre os

*schemas* perceptivos e motores, uma vez que as dominantes reflexas estejam de acordo com os dados provenientes das experiências perceptíveis, que os símbolos se formam por essa dupla motivação.

Existe uma multiplicidade de possibilidades de interpretações, os objetos simbólicos não são nunca puros, mas sim imbricamentos de sentidos. Deve-se ter em mente que muitas vezes o objeto simbólico é sujeito a inversões de sentidos, devemos pensá-los segundo a lógica da complexidade.

Durand afirma que cada gesto implica ao mesmo tempo numa matéria e numa técnica e suscita um material imaginário. Assim, o gesto da dominante postural se relaciona às matérias luminosas, técnicas de separação e purificação tendo como símbolo as armas, a espada, o gládio. O gesto da descida digestiva relaciona-se à água ou a terra cavernosa e sugere os objetos contingentes como a taça e o cofre tendendo à técnica dos alimentos e bebidas. Os gestos rítmicos ligados aos ritmos sazonais conectam-se a tudo que é cíclico como a roda e a técnica da fricção à semelhança da sexualidade.

Partindo da reflexologia, Gilbert Durand estabelece dois regimes de imagens que se opõe: o Regime Diurno fundamentado pela dominante postural e o Regime Noturno, que se subdivide nas dominantes digestiva e cíclica. Assim, vale destacar que o autor estabelece um sistema que é, simultaneamente, bipartido e tripartido baseado na concepção de que as imagens não são signos, mas materializações de múltiplos sentidos.

Durand opta pelo termo *schéme* que diz respeito a “uma generalização dinâmica e afetiva da imagem” (DURAND, 2002, p. 60), encarnando os gestos inconscientes da dominante reflexa em representações concretas formam o esboço funcional da imaginação. Já os arquétipos são as substantificações dos esquemas ao entrar em contato com o ambiente natural e social, Aqui reside a importância do arquétipo ao constituir a zona matricial das idéias, uma intermediação ou junção entre o imaginário e os processos racionais. Os símbolos se diferem dos arquétipos na medida em que os primeiros encerram em si uma polivalência que, ao ser perdida transforma-o em simples signo. Já o mito é “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa” (DURAND, 2002, p. 62-63). A relação entre imagens e sistemas míticos, arquétipos e símbolos de forma estável compõe o que o autor chama de estruturas que, ao contrário da forma, guardam um dinamismo

transformador. Essas estruturas reunidas em regimes revelam sintomas e apontam para a possibilidade de mudanças no campo do imaginário.

restar-nos- á esboçar, baseando-nos na realidade arquetipal desses regimes e dessas estruturas, uma filosofia do imaginário que se interroge sobre a forma comum que integra esses regimes heterogêneos e sobre a significação funcional dessa forma da imaginação e do conjunto das estruturas e dos regimes que ela subsume (DURAND, 2002, p. 64).

### 2.1.1 O regime diurno de imagens

O Regime Diurno da imagem é para Durand o regime das antíteses, uma vez que a luz se afirma em oposição às trevas. Para empreender então a um estudo aprofundado das imagens deste regime, o autor, inicia se debruçando sobre as profundezas das trevas na primeira parte do primeiro livro de *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* intitulada *As faces do tempo*.

#### Símbolos teriomórficos

Assim, os símbolos teriomórficos são os primeiros a serem apresentados dizendo respeito às imagens do Bestiário. Durand aponta o fato da maioria dos livros infantis compreenderem animais entre seus personagens principais e como o imaginário erigido em torno de tais animais muitas vezes pouco tem a ver com o comportamento biológico dos mesmos. Entretanto, como vemos ao longo de toda a obra de Durand, é necessário compreender que vivemos segundo nossa imaginação e ressignificando um manancial de símbolos que nos são culturalmente dispostos. Desse modo,

“O animal apresenta-se, portanto, nestes tipos de pensamento, como um abstrato espontâneo, o objeto de uma assimilação simbólica, como mostra a universalidade e a pluralidade da sua presença tanto numa consciência civilizada como na mentalidade primitiva. A etnologia evidenciou com clareza o arcaísmo e a universalidade dos símbolos teriomórficos que se manifestam no totemismo ou as suas sobrevivências religiosas teriocéfalas.” (DURAND, 2002, p. 70)

Já nesta primeira parte, Durand destaca a dificuldade que é lidar com as imagens, uma vez que há a sobreposição de motivações gerando uma polivalência semântica do objeto simbólico.

O resumo abstrato espontâneo do animal está ligado ao movimento rápido, ao animado. A partir daí, Durand especifica tipos diferentes de movimento, como o formigamento ligado à agitação das formigas, ao fervilhar das larvas, ao caos dos movimentos inesperados, da fuga, do tempo. O animal como aquele que agita, rói e devora se liga aos símbolos nictomórficos que dizem respeito à escuridão, às sombras, à noite e às trevas.

### Símbolos nictomórficos

As trevas noturnas são símbolo do tempo, do caos e se metamorfoseiam nas águas turvas do oceano tenebroso repleto de animais e monstros. A noite e a escuridão, em oposição ao dia e a luz solar, constituem um símbolo do tempo, conforme exemplifica Durand (2002) mostrando que na Índia as palavras *Kala* (tempo) e *Kali* (trevas) têm a mesma raiz e ainda se personificam na deusa Kali devoradora que bebe o sangue de suas vítimas.

Assim, o simbolismo da noite se liga a tudo que é negro e à cegueira. Esta constelação de imagens se desenrola na água noturna, mortuária – a água que escorre e passa como símbolo do tempo irrevogável, do destino fatal. Junto a esta água escura surgem monstros como o dragão que trazem em si os esquemas e arquétipos da noite, da água e do animal combinados. Nesta mesma constelação, Durand cita a cabeleira que traz a em si o ondular aquático, um isomorfismo com a água escura que se desdobra ainda no espelho e no sangue menstrual. A água, a lua, a feminilidade guardam em si simbolismos convergentes que se manifestam na Esfinge e nas Sereias. O sangue menstrual é visto em inúmeras culturas como impureza, interdição e tabu.

### A queda

Para Durand (2002), a terceira grande epifania do homem diante da morte e da temporalidade aparece na metáfora da queda. Este movimento brusco que imprime uma mudança, o temor experimentado durante o nascimento, no aprendizado do andar relaciona-se à vertigem, ao abismo, ao labirinto. Esta imagem se manifesta em diversas histórias como na exemplar queda de Adão e Eva do

paraíso. A queda pode aparecer eufemizada no ventre, na boca devoradora, na carne, no sangue, nos intestinos - simbolismos do esgoto e das imundices humanas.

Assim, o autor conclui que:

um isomorfismo contínuo liga toda uma série de imagens díspares à primeira vista, mas cuja constelação permite induzir um regime multiforme da angústia diante do tempo. Vimos sucessivamente o tempo revestir-se da face teriomórfica e da agressividade do ogro, aparecer ao mesmo tempo como o animado inquietante e o devorador terrificante, símbolos da animalidade que reenviam quer para o aspecto irrevogavelmente fugaz, quer para a negatividade insaciável do destino e da morte. A angústia diante do devir apareceu-nos, em seguida, projetando imagens nictomórficas, cortejo de símbolos sob o signo das trevas, onde o velho cego se conjuga com a água negra e, finalmente, a sombra se mira no sangue, princípio da vida cuja epifania é mortal, coincidindo na mulher, no fluxo menstrual, com a morte mensal do astro lunar. A esse nível verificamos que a feminização do simbolismo nefasto constituía o esboço de uma eufemização que ia atingir o seu ápice quando o terceiro esquema terrificante, o da queda, se reduzia ao microcosmo da queda em miniatura, da queda interior e cenestésica, na sua dupla forma digestiva e sexual (DURAND, 2002, p.120-121).

Para Durand, há um princípio constitutivo da imaginação segundo o qual representar o mal, a angústia, o perigo através da simbologia é assenhorear-se do tempo, no terreno da imaginação, onde à hipérbole negativa se opõe a antítese das imagens de luz. O esforço da verticalização para erguer o tronco e a visão possibilitando o tato manipulatório presente nos primeiros meses de vida configura a dominante postural. Para o autor, há uma convergência simbólica que parte da técnica de separação característica dessa dominante: o homem erige um mundo marcado pela racionalidade no qual há o predomínio da visão e a organização se dá segundo as definições e conceitos.

### Símbolos ascensionais

Os símbolos ascensionais que dizem respeito aos esquemas verticalizantes e de elevação formatam uma bipartição do horizonte imaginário de acordo com esse eixo fundamental da representação humana. Isto fica evidente na grande frequência com que as práticas ascensionais aparecem nos mitos e ritos de diversas culturas. Símbolos como a escada e a asas estão relacionados a esta subida do homem em direção aos céus, à vida eterna, ao paraíso, a Deus.

A ascensão tem seu contraponto negativo na queda, conforme descrita anteriormente. A escada simboliza a passagem de um modo de ser para outro, uma ruptura, representando uma viagem imaginária, uma viagem em si. Da mesma forma, o simbolismo da montanha sagrada, das pirâmides, obeliscos, altares elevados se ligam a este esquema ascensional. Assim, o pássaro e a flecha são isomórficos da pureza e da luz. O vôo se identifica com a matéria etérea - o ar e o éter-, e aparece no flutuar das pipas de papel e dos estandartes. A flecha mantém o impulso do vôo, da direção e da retidão, assim como o raio que corta os céus. A Mundaka Upanisad (apud DURAND, 2002, p. 134) traz o exemplo:

Toma o arco do Upanixade, essa arma poderosa, põe nele uma flecha afiada pela adoração, tende-o como mental mergulhado no sentimento da unidade e penetra no Eterno como se atirasses para um alvo (...) a sílaba Om é o arco, a alma é a flecha e o Eterno é o alvo.

Os locais altos, os montes, as montanhas se ligam à purificação moral, à contemplação, à dominação através de processos de gigantização ou de divinização. Deus é em inúmeras culturas visto como o “Altíssimo”, o “Vigilante” ou o “Senhor dos Céus”. Assim, neste Regime Diurno da imagem, o Deus Pai, o Grande Macho se relaciona ao monarca e a todos os filhos do Sol e do Céu. O poder e o cetro surgem como elementos fundamentais desse regime de imagens que logo se associam ao gládio, ao aspecto guerreiro do rei monarca.

Igualmente verifica-se no microcosmo do corpo humano que este esquema de verticalização gera toda uma simbologia acerca da cabeça que se manifesta de diversas maneiras, como no culto do crânio presente em algumas populações. Da mesma forma, a coluna vertebral é tida como um eixo energético, uma escada energética ao longo da qual os *chakras* ou centros energéticos são trabalhados até se atingir a iluminação do último *chakra*, localizado no topo da cabeça, ligado à transcendência. Outros substitutos anatômicos aparecem para a cabeça como o pênis em ereção e a mão, ou ainda, no caso dos animais e entidades, os chifres. Aqui também vale citar os processos de anexação da potência do inimigo através da apropriação de amuletos simbólicos como o escalpo, o falo, o chifre ou o punho do inimigo vencido.

O autor sumariza da seguinte forma:

Em conclusão, os símbolos ascensionais aparecem-nos marcados pela preocupação da reconquista perdida, de um tônus degradado pela queda. Essa reconquista pode manifestar-se de três maneiras muito próximas, ligadas por numerosos símbolos ambíguos e intermediários: pode ser ascensão ou ereção rumo a um espaço metafísico, para além do tempo, de que a verticalidade da escada, dos bétilos e das montanhas sagradas é o símbolo mais corrente. Poder-se-ia dizer que neste estádio há conquista de uma segurança metafísica e olímpica. Pode manifestar-se, por outro lado, em imagens mais fulgurantes, sustentadas pelo símbolo da asa e da flecha, e a imaginação tingem-se, então, de um matiz ascético que faz do esquema do vôo rápido o protótipo de uma sublimação da carne e o elemento fundamental de uma meditação da pureza. O anjo é o eufemismo extremo, quase a antífrase da sexualidade. Enfim, o poderio reconquistado vem orientar essas imagens mais viris: realeza celeste ou terrestre do rei jurista, padre ou guerreiro, ou ainda cabeças e chifres fálicos, símbolos cujo papel mágico esclarece os processos formadores dos signos e das palavras (DURAND, 2002, p. 145).

### Símbolos luminosos

Assim como o esquema ascensional se opõe ao da queda, aos símbolos da escuridão se opõem os símbolos da luz. Há um isomorfismo entre os símbolos de luz e de ascensão, entre o celeste e o luminoso, formando uma constelação simbólica para onde os símbolos como o luminoso, o solar, o puro, o branco, a verdade, a realeza convergem.

Trata-se aqui dos matizes de azul celeste e do dourado luminoso e solar. Ambos se aproximam da brancura, ao ouro e a ausência de cor. O sol aparece como o símbolo por excelência, o sol nascente, ascendente. Assim também o Oriente surge carregado de significações positivas. Na tradição hindu, o Leste é a direção na qual se estabelece o altar numa casa ou templo, por exemplo. O simbolismo do sol aparece em diversas culturas ligado ao pássaro ou ao herói guerreiro que luta contra as trevas. Igualmente vê-se surgir o símbolo da coroa solar, a auréola cristão ou budista relacionada a pureza virginal, divindade.

O simbolismo do olho e o olhar também convergem para este esquema, relacionados à luz, à visão, à vigilância como também à transcendência. No Bhagavad-gita, a Suprema Personalidade de Deus Bhagavan Sri Krsna afirma que Seus olhos são a lua e o sol. Do Brhad-bhagavatamrta, pode-se citar a história de Gopa Kumara que perfura seus olhos físicos e, assim, alcança a verdadeira visão transcendental, a visão de Deus.

A palavra, por sua vez, associa-se à luz e à sabedoria. Para Durand (2002, p. 154) “a palavra, como a luz, é hipóstase simbólica da Onipotência”. No hinduísmo,

Brahmam, a substância primordial ou verdade suprema é entendida como *sabda*, som transcendental. A prática da recitação do mantra se apresenta em diversas variações da cultura hindu, sendo entendida como aquela que dá a visão transcendental, purifica, gera o controle da mente e dá a sabedoria eterna. Assim também cada deidade do panteão hindu tem um *bija-mantra*, um mantra raiz, que é não diferente da própria deidade encerrando em si todas as potências e qualidades daquela. O mantra é a realidade simbolizada e ao mesmo tempo signo simbolizante, podendo ser visual ou fonético. Os mantras encerram grande potência podendo ser usados em rituais complexos para diferentes fins como, por exemplo, para provocar a morte de alguém.

O autor aponta que:

O mesmo isomorfismo semântico agrupa os símbolos de luz e os órgãos de luz, quer dizer, os atlas sensoriais que a filogênese orientou para o conhecimento à distância do mundo. Mas se os perceptos visuais e audiofônicos são duplicados vicariantes e mágicos do mundo, verificamos que eles próprios são logo ultrapassados pelo potencial de abstração que veiculam. A palavra pictográfica ou fonética é sublimação abstrata do percepto (DURAND, 2002, p. 158).

Os esquemas diaréticos vêm reforçar os esquemas de verticalidade, pois toda a transcendência é acompanhada de purificação, ou seja, de processos de distinção e separação. A figura heróica do lutador que se ergue contra as trevas ou contra o abismo – este herói solar, tal como Prometeu, irrompe em busca de liberdade, como a vitória de Zeus sobre Cronos.

#### As armas e as técnicas de separação

As armas cortantes têm como simbolismo primordial a separação do bem do mal e, assim, na medida em que são potência, guardam uma acepção fálica, aproximando-se também dos instrumentos aratórios, como a enxada e o arado - que em diversas culturas são designados por vocábulos muito próximos daqueles que se referem ao falo. As armas erguidas, a espada, ligam a verticalidade à transcendência e à virilidade. Assim, a arma do herói é símbolo de potência e, ao mesmo tempo, de pureza.

O arquétipo do herói ganha colorido regional e se manifesta fortemente em muitas culturas seja como Marte, Hércules, Perseu ou ainda como São Miguel e São

Jorge. Além das armas ofensivas, que têm na espada seu símbolo maior, aparecem as armas defensivas como o escudo, a couraça, o muro, os fossos que trazem uma forte intenção de separação.

Das muitas técnicas de separação, podem-se citar aquelas nas quais a faca aparece como um gládio em miniatura, como a depilação, o corte ritual dos cabelos e vários outros tipos de rituais de corte e mutilação praticados em diversas culturas. Deve-se ressaltar aqui a vontade de se distinguir da animalidade operado pelo caráter purificador da lâmina, abrindo a cisão, a fenda que permite escapar da prisão do mundo material, de *maya* para os hindus.

Ainda relacionado às intenções de purificação, surge o arquétipo da água limpa e cristalina, que é a própria substância da pureza. Dessa forma, na cultura *brahminica* hindu observa-se uma complexa ritualística envolvendo a água, os banhos, o aspergir de gotas purificadoras de água em objetos e corpos antes de serem oferecidos a Bhagavan (Deus) ou em sacrifícios de fogo. Assim, como destaca Durand (2002, p. 173) “a água lustral é a água que faz viver para além do pecado a carne a condição mortal”, sendo encontrada tanto nas Upanisads como nas tradições célticas, romanas e na Bíblia.

O fogo aparece como outro elemento muito utilizado nos rituais de purificação. A própria palavra *puro* em sânscrito significa *agni*, o fogo (Dicionário de Sânscrito, p. 635). Assim, podem-se observar as fogueiras rituais em muitos povos, bem como a cremação dos corpos. Trata-se aqui do fogo espiritual que se distingue do fogo sexual e, deste modo, se liga à transcendência, ao desprender-se da matéria e do corpo. Os estudos antropológicos confirmam que o emprego do fogo marca uma etapa importante da intelectualização, afastando o homem da animalidade e é entendido como um presente de Deus. O fogo com sua qualidade luminosa, que se desdobra em pássaros ígneos em suas muitas manifestações.

Já o elemento ar tem em si as qualidades da luminosidade e translucidez sendo relacionado, desta maneira, ao esquema ascensional. Na cultura indiana em suas práticas de ascese através do *astanga-yoga*, o ar desempenha papel fundamental. O *prana*, o ar vital do *yogis*, que através da disciplina rígida do *pranayama* é capaz de purifica corpo e mente, favorecendo os estágios de concentração (*dharana*), meditação (*dhyana*) e iluminação espiritual (*samadhi*).

Para Durand (2002, p. 178-179):

Vemos assim, como essas técnicas simbólicas de purificação pelo gládio, pelo fogo, pela água ou pelo ar subsumem obrigatoriamente uma metafísica do puro. Há uma espiritualização que vem duplicar os processos purificadores e os esquemas ascensionais. [...] Os meios de purificação e as qualidades catárticas dos elementos que acabamos de examinar são, com efeito, apenas suportes de uma espécie de quintessência de pureza que se manifesta neles por alguns de seus aspectos: corte da lâmina, limpidez da água, luz do fogo, imaterialidade, ligeireza e quase ubiqüidade do ar. Uma fantasia diairética desses materiais vai ao encontro dos grandes esquemas ascensionais e desemboca num espiritualismo que abstrai e separa o espírito de todas as qualificações acidentais. [...] Gládio, espada de fogo, archote, água e ar lustrais, detergentes e tira-manchas constituem assim o grande arsenal dos símbolos diairéticos de que a imaginação dispõe para cortar, salvar, separar e distinguir das trevas o valor luminoso.”

### 2.1.2 O regime noturno de imagens

O Regime Noturno de imagens se funda numa outra relação imaginativa diante das faces do tempo que se distancia daquela tratada no tópico anterior. Trata-se da exorcização dos ídolos mortíferos de Cronos, transformando-os e transmutando-os em talismãs. Assim, ao invés do embate brutal contra a morte e o devir, neste regime, ocorre a eufemização dos terrores brutais da morte no aconchego da carne e nos temores sexuais.

A questão do desejo, da libido e de Eros envolve a duplicidade, em seus aspectos de Tanatos e Cronos, eufemizando a morte. Há uma inversão de valores simbólicos, que dá origem a uma doutrina do amor, a uma valorização do princípio feminino, da temporalidade lunar. Durand (2002, p. 196) explicita que a etimologia da palavra libido tem sua origem no sânscrito significando um desejo violento, ou seja, um desejo em geral que implica também nas conseqüências desse desejo. Deste modo, o autor entende que os dois regimes de imagem são assim dois aspectos dos símbolos da libido.

No regime noturno há dois grupos de imagens: num a noite e a carne são eufemizadas com uma inversão radical do sentido afetivo dessas imagens e, no outro, há a busca da eternidade através de descoberta dos ritmos cíclicos que se repetem *ad infinitum*.

Nas próprias palavras de Durand

é então que no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça, enquanto

que, no outro caso, a noite não passa de propedêutica necessária do dia, promessa indubitável da aurora. (DURAND, 2002, p. 198)

Através do abandono do regime das antíteses, os terrores que impregnaram as faces do tempo no regime diurno são exorcizados através de um regime de antífrase. A finalidade já não é a ascensão, a transcendência, mas a própria imanência.

### Símbolos de inversão

Primeiramente o autor aborda os símbolos de inversão, acompanhados da penetração ao centro, das técnicas de escavação. Aqui as grandes deusas substituem o soberano monarca. Elas são protetoras, maternas e simultaneamente guardam traços da feminilidade terrível, sendo guerreiras e sanguinárias. É assim que Kali, a deusa devoradora e assustadora é apenas uma outra face de Parvati e Durga, consortes também do grande Senhor Siva, mas que manifestam o aspecto de doçura, submissão, acolhimento e força.

Aqui é importante ressaltar o fato de que o isomorfismo experimentado pelas imagens que ora formam novas constelações sob a égide deste regime noturno não exclui totalmente a sobrevivência dos sentidos e da força que manifestam no regime diurno.

A queda eufemizada em descida relaciona-se ao desaprender do medo, aos sonhos de retorno e à aceitação da condição temporal. Essa imaginação necessita de proteções como couraças, auxílio de um mestre, bem como de outras máquinas para que seja realizada, pois, a todo momento, pode converte-se em queda.

### Símbolos de intimidade

Os símbolos de intimidade trazem a intimidade protetora, a intimidade digestiva, num eixo frágil e macio. Trata-se de um ingresso imaginário e visceral às profundidades obscuras e escondidas. As qualidades desse movimento remetem a lentidão, a um calor morno, às águas espessas. Esse calor desprovido de luz traz as imagens do ventre digestivo e do ventre sexual.

Para Durand (2002), a valorização do corpo é um grande sintoma da virada do regime de imagens. O ventre valorizado positivamente torna-se um símbolo da descida feliz, abismo transmutado em cavidade e queda em descida lenta e

prazerosa. Chega-se ao ponto de afirmar que subir ou descer vem a dar no mesmo, pois a descida também pode ser um caminho para o absoluto<sup>4</sup>.

A transmutação dos valores se dá por uma dupla negação, marcando uma total inversão da atitude representativa, num redobramento eufêmico. O homem engole o animal, o ogro, o gigante e, por fim, a própria morte. Durand cita um trecho da obra de Victor Hugo como exemplo deste redobramento:

“... coisa singular, é dentro de si mesmo que se deve olhar o exterior. O profundo espelho sombrio está no fundo do homem. Aí é o claro-escuro terrível... é mais que a imagem, é o simulacro, e no simulacro há qualquer coisa de espectro... Ao debruçarmo-nos para esse poço... descobrimos a uma distância de abismo, num círculo estreito, o mundo imenso” (apud DURAND, 2002, p. 209).

Esse redobramento se manifesta também nas fantasias de encaixe, na miniaturização, na gulliverização do pênis, da potência masculina viril. Durand neste sentido cita como Sri Visnu, o onipetrante, é por vezes chamado nas Upanisads de o anão, por ser descrito que Ele está localizado dentro de todas as entidades vivas tendo o tamanho de um polegar. Ao mesmo tempo, Visnu repousa no oceano causal e de cada um de seus poros emana um universo, dentro do qual ele se manifesta novamente deitado num oceano de leite e de seu umbigo emana o lótus no qual todos os planetas se localizam. Aqui temos o arquétipo do continente e do conteúdo.

Nesta reviravolta de valores atribuídos aos símbolos noturnos e toda a sua constelação, vemos a noite tenebrosa se travestir em noite tranqüila, lugar de repouso, dia do país dos mortos, havendo, assim, uma revalorização contínua na cadeia isomórfica da noite, da morte e de seus símbolos.

No regime noturno, a noite aparece na poética e nos romances ligada à descida pela escada secreta, ao disfarce, à união amorosa, à cabeleira, às flores, à fonte, etc. Trata-se de uma noite cheia de cores, íntima, substancial com ricos

---

<sup>4</sup> Sobre este tópico é interessante observar as diferentes práticas tântricas na Índia que se desenvolvem por dois caminhos: um dito branco, ascensional e repleto de austeridades e outro dito negro, composto de um mergulho profundo e sistemático nos prazeres dos sentidos, da carne, do vinho e do sexo.

matizes de vinho, verde, azuis densos em oposição à quase ausência de cores do regime diarético em seus tons de azul celeste, dourado e branco.

A água aparece nesse regime como espessa, impregnada de cores de abismo, equivalentes do negrume, aproxima-se do sangue. Esta água oceânica através do eufemismo se feminiza. É também o véu de Ísis e de Maya, simbolizando a natureza, os universos e a imanência, numa manifestação multicolorida e variada. A água se opõe à solidez da matéria e está ligada, sobretudo, à fluidez do desejo. As cores noturnas são a eufemização das trevas noturnas, trazem consigo as melodias que penetram e dissolvem.

Este esquema de engolimento traz em si a noite, as cores, as melodias, o mar e o arquétipo da feminilidade maternal. Um exemplo da cultura indiana é o sagrado rio Ganges, reservatório de todas as águas terrestres, associado a uma divindade mulher, Mãe Ganga. Nas mais diversas línguas, verifica-se que as palavras que designam a água aparentadas aos nomes da mãe e da Deusa. A terra também aparece como o ventre materno, mãe das pedras preciosas e diamantes, com suas fendas e grutas gestando os homens e as almas. Assim, há um isotopismo entre a água, a noite, as cores, o morno, o oco, a feminilidade cujos alguns dos símbolos são a fruta, a fenda e a cabeleira configurando uma ambiência de volúpia e felicidade que reabilita a feminilidade. A Grande Mãe está presente em todas as culturas, com seus atributos telúricos e aquáticos.

O autor expõe como ocorre a inversão de valores do regime diurno para o noturno:

Podemos, assim, constatar, para concluir, o perfeito isomorfismo, na inversão dos valores diurnos, de todos os símbolos engendrados pelo esquema da descida. O trincar eufemiza-se em engolimento, a queda refreia-se em descida mais ou menos voluptuosa, o gigante solar vê-se mesquinamente reduzido ao papel de Polegar, o pássaro e o levantar vôo são substituídos pelo peixe e pelo encaixe. A ameaça das trevas inverte-se numa noite benfazeja, enquanto as cores e tintas se substituem à pura luz e o ruído, domesticado por Orfeu, o herói noturno, se transforma em melodia e vem substituir pelo indizível a distinção da palavra falada e escrita. Por fim, as substâncias imateriais e batismais, o éter luminoso, são substituídas nesta constelação pelas matérias escaváveis. O impulso ativo implicava os cumes, a descida magnífica o peso e reclama o enterramento ou o mergulho na água e na terra fêmea. A mulher-aquática ou terrestre-noturna, com enfeites multicoloridos, reabilita a carne e o seu cortejo de cabeleiras, véus e espelhos (DURAND, 2002, p. 236-236).

Este regresso à mãe traz consigo a valorização da morte como a volta para a casa, o repouso primordial, evidenciado nos povos que enterram seus mortos na posição fetal. A morte se aproxima da infância, o sepulcro se torna berço. As práticas de inumação são outra manifestação desses rituais de intimidade e claustrofilia. Aqui ao invés da incineração solar, há uma intenção de conservar a carne na intimidade funerária. A morte, ligada aos símbolos de intimidade, aparece então eufemizada em repouso, em sono que se constitui em promessa de despertar, a espera do Príncipe Encantado.

O ventre e o sepulcro constituem os dois continentes por excelência, aos quais se somam a casa, a caverna e a gruta. A casa é o duplo do corpo, aproxima-se da concha e do colo materno. A casa guarda segredos, intimidade, trancada por chaves, protegida por muros e paredes, podendo aparecer como templo, palácio ou cabana. O simbolismo da casa liga-se ao paraíso, um recôndito insular, o centro, o umbigo, bem como a floresta densa, o bosque sagrado. Da Índia podem-se citar os mandalas, imagens fechadas em si e símbolos dos deuses, que guardam o caráter labiríntico e circular, também característicos do regime noturno de imagens. O círculo do mandala é fechamento místico, profundidade. O centro do círculo é ligado ao paraíso, onde se encontra o Deus Supremo, onde o tempo é abolido.

Igualmente podem ser vistas como manifestações da intimidade o barco, a arca e o cofre. O barco como uma casa, uma ilha, um embalar materno. Nas sociedades contemporâneas, esse barco pode se metamorfosear em automóvel ou avião. Seja em seu aspecto macro das grandes embarcações e caminhões ou em sua miniaturização como casca, cálice vegetal, semente, ovo ou botão de flor, a mesma idéia de isolamento e proteção está presente.

O vaso, assim como a concha, aparece neste mesmo contexto dos continentes e um de seus exemplos mais famosos é o Graal. Ele se desdobra em taça, caldeirão e cálice utilizados em refeições sagradas ou de comunhão trazendo novamente a simbologia da mãe que alimenta e protege.

Ao lado da noção de continente vem a de conteúdo que, neste regime em geral, é um fluido ligado aos esquemas da água e do engolimento. Aqui o gesto alimentar surge como transubstanciação do alimento, de sua substância indestrutível, de sua intimidade. Assim, o conteúdo é revertido e recobre o continente, pois é o interior que interessa.

Dos alimentos o leite é a própria substância primordial que no Srimad-Bhagavatam, texto sagrado indiano, forma o oceano sob o qual Visnu repousa, donde emanam infinitos universos. Ao leite se somam os alimentos nutritivos como o trigo, o milho, as tâmaras, a vinha formando um mesmo arquétipo alimentício com a vegetação. O mel igualmente aparece em muitas culturas como o fruto da intimidade do oco da árvore, bem como o leite é a própria essência da intimidade materna.

As bebidas sagradas, como o *soma* védico, associam-se a essas imagens alimentícias. No exemplo dado, a bebida surge do bater do oceano de leite pelos semideuses e demônios, e é acompanhada pelo veneno, que é seu subproduto. Mais uma vez, a força que as imagens carregam no regime diurno se reapresenta como um traço indelével a despeito das valorizações e eufemizações ocorridas no regime noturno. O vinho figura em diferentes culturas aproximando-se do vermelho do sangue, e se junta a um variado rol de bebidas fermentadas que são consumidas de forma ritualística. A beberagem inaugura um tempo fora do tempo cotidiano e permitir uma religação orgiástica.

Para Durand (2002, p.263), a substância ouro é símbolo de todas as intimidades, sendo um tesouro guardado em cofres, o sal das operações alquímicas. Para o alquimista, o ouro é o oculto, a pedra filosofal, essência encarnada de todas as coisas assim como o átomo. Este é o símbolo indivisível da intimidade inexpugnável. O sal também pertence a esta constelação de imagens que formam o esquema da digestão que é valorizado positivamente.

Neste ponto, Gilbert Durand (2002, p. 281) evidencia as duas atitudes do Regime Noturno:

Acabamos de verificar que a atitude radical do Regime Noturno do imaginário consistia em mergulhar numa intimidade substancial e em instalar-se pela negação do negativo numa quietude cósmica de valores invertidos, com os terrores exorcizados pelo eufemismo. Mas essa atitude psíquica já estava prenhe de uma sintaxe da repetição do tempo. Gulliverização, encaixe, redobramento não passavam de prefiguração no espaço da ambição fundamental de dominar o devir pela repetição dos instantes temporais, vencer diretamente Cronos já não com figuras e num simbolismo estático, mas operando sobre a própria substância do tempo, domesticando o devir.

### O ritmo cíclico

Os símbolos do regime noturno que se estruturam em torno da idéia do domínio do tempo dividem-se em dois grupos: um reforça a repetição eterna dos ritmos cíclicos com os arquétipos e símbolos de retorno, e outro enfatiza o caráter progressista, evolucionista do devir através de arquétipos e símbolos messiânicos. Estes dois grupos de símbolos têm como característica lançarem mão dos mitos, narrativas ou histórias de realidade subjetiva, ao tentar reconciliar o terror e a angústia diante do tempo que foge com a esperança de uma vitória sobre ele. Tratam-se, portanto, na maior parte das vezes de mitos dramáticos.

Deste modo, a repetição do tempo está presente em todas as mitologias, os homens repetem o tempo dos Deuses, o tempo primordial. O tempo circular, inaugurado pela invenção de um calendário religioso que se repete ciclicamente, é círculo fechado e busca ser um. Assim, determina-se sempre um recomeço ao final de cada ano, cada calendário, cada era, ou seja, uma regeneração periódica do tempo. A cada novo ano, tem-se um novo começo, a criação é mais uma vez instaurada.

A lua aparece como a primeira medida do tempo com suas quatro fases e, por exemplo, rege o calendário dos Vaisnavas na Índia, no qual os dias ao longo do mês lunar recebem nomes de acordo com a lua. Ela encena o drama mítico da morte e do renascimento, da unificação dos contrários e promessa de eterno retorno. A lua tem um importante papel nos mitos cíclicos como os mitos do dilúvio, da renovação, do nascimento e outros - todos inspirados nas fases lunares.

O autor ressalta a tendência sintética presente neste grupo de imagens, uma vez que as características aparentemente opostas são sintetizadas, reunidas uma a outra, como nas representações de divindades andróginas. Este é o mesmo esforço sincrético que busca conciliar o Bem e o Mal, assim, efetua-se uma reabilitação mítica do mal.

Durand (2002, p. 295) afirma que:

A filosofia que se destaca de todos os temas lunares é uma visão rítmica do mundo, ritmo realizado pela sucessão de contrários, pela alternância das modalidades antitéticas: vida e morte, forma e latência, ser e não ser, ferida e consolação. A lição dialética do simbolismo lunar já não é polêmica e diairética como a que se inspira no simbolismo urânico e solar, mas, pelo contrário, sintética, uma vez que a lua é ao mesmo tempo morte e renovação, obscuridade e clareza, promessa

através e pelas trevas e já não procura ascética da purificação, da separação.

A promessa de permanência se dá através da certeza da mudança. Isto também é verdadeiro dentro da filosofia védica que sustenta a lei do *karma*, segundo a qual a alma vaga por infinitos mundos materiais, passando por diversas formas de vida, agindo e sofrendo as conseqüências de seus atos, por incontáveis nascimentos e mortes.

Além da lua, temos os ritmos sazonais das colheitas e vegetação, nos quais a primavera aparece sempre como um renascimento, um novo começo, enquanto que o inverno traz consigo o despojamento e a morte, sendo representado como cores sombrias e em ritmos adágios. Além disso, muitas vezes, da morte sacrificial nascem plantas e formas vegetais, reinaugurando o ciclo. A degradação é então entendida como passageira, apenas uma fase na transformação, assim como nas leis da termodinâmica.

Durand (2002) observa que há uma mediação entre o Céu e a Terra, entre o sol e a lua, feita por um terceiro elemento, o Filho. A trindade simbólica é a totalidade, a soma das fases do devir, conjunção do sol e da lua. O filho pródigo, o filho perdido, o filho duas vezes nascido que é promessa de ressurreição. As cerimônias de iniciação são também isomórficas deste mito dramático e cíclico do Filho, pois nelas ocorre uma repetição do drama, do tempo sagrado. A iniciação compreende várias etapas de revelação como que atualizando o ciclo: sacrifício, morte, túmulo e ressurreição, incluindo muitas vezes provas sacrificiais ou mutiladoras, como a circuncisão e a castração.

A morte sacrificial é anúncio da morte da morte, domina-se o tempo por uma troca vicariante, a troca do passado pelo futuro, e domestica-se Cronos. O sacrifício, sua repetição, faz com que o homem adquira controle sobre seu destino, sobre o universo.

Estas práticas sacrificiais estão ligadas às práticas orgiásticas que são a comemoração do dilúvio, do retorno ao caos. O estado primordial é experimentado, sem regras ou normas sociais, antes da nova criação, do ressurgimento. Nos vedas, há o *mahapralaya*, a grande destruição dos universos, na qual tudo que existe no mundo material retorna a sua origem, a Visnu. Desse modo, nossas festas como o

Carnaval e o Ano Novo são manifestações orgiásticas, momento em que as regras são abolidas e promessa de nova instauração da ordem ressuscitada.

Igualmente relacionada ao imaginário do ciclo está a atividade da tecelagem e da fiação, uma vez que o fio significa continuidade, ininterruptão. O movimento circular e repetido do fuso e dos pedais dá origem ao tecido que é o oposto da ruptura - significa ligação, união, trama que reúne opostos. A roda surge neste contexto, assumindo diferentes manifestações nas diversas culturas ao longo do tempo, como emblema do devir cíclico.

Durand (2002, p. 328) sintetiza:

Assim, quer a técnica da tecelagem, quer a técnica da viagem assumem uma e outra, desde a sua origem, a rica mitologia do círculo. Pode-se mesmo acrescentar que a roda e todas as suas variantes, movimento na imobilidade, equilíbrio na instabilidade, antes de ser tecnicamente explorada e de se profanar em simples instrumento utilitário, é acima de tudo engrenagem arquetípica essencial na imaginação humana. Por todo lado onde o seu emblema transparece: suástica *triskele*, *cakra*, jogo de péla, caráter circular da aldeia, espirais cosméticas, etc., ela revela-se como o arquétipo fundamental da vitória cíclica e ordenada, da lei triunfante sobre a aparência aberrante e movimentada do devir.

Neste esquema rítmico, o moinho, os movimentos de vaivém, a fricção, os isqueiros são isomorfos do fogo e também do sexo. Durand liga então os movimentos rítmicos ao canto e a dança, a música à sexualidade, chegando a afirmar que “Pode-se dizer que deste ponto de vista toda a música não passa de uma vasta metaerótica” (2002, p. 336). O exemplo de Siva e de sua dança cósmica no momento da destruição do mundo, toca seu tambor *kamandalu* envolto em um círculo de fogo. A dança e a música estão presentes nos rituais de fecundidade de uma infinidade de culturas, rituais esses que buscam instaurar a eternidade, situando-se na atemporalidade da criação/ renovação cíclicas.

A reprodução do fogo instaura uma nova dimensão simbólica de domínio do tempo, uma vez que o tempo não mais é vencido pela repetição, mas pelo que é produzido através do encontro dos contrários. A idéia de progresso passa a ser a própria justificativa da irreversibilidade do tempo. Do mesmo modo, a simbologia da árvore, marcada pelo verticalismo ascensional, escapa aos ritmos sazonais vegetais e aponta para uma síntese. A árvore é a árvore da vida, que traz em si os ritmos de floração e frutificação, mas que ressalta a verticalidade do empreendimento humano. A árvore aparece metamorfoseada em madeira que guarda em si a chama ígnea e

também como coluna e símbolo ascensional, totem, eixo do mundo. Ela é síntese, hermafrodita que traz em si os dois sexos na forma do Filho, torna-se, assim, símbolo de totalização cósmica e do devir. Igualmente, a árvore torna-se símbolo do homem, símbolo secular que resiste ao tempo e ao devir. A árvore aparece como árvore genealógica, árvore da evolução das espécies ligadas à idéia de progresso.

No Srimad Bhagavad-gita, várias analogias são feitas com relação a árvore. Em uma delas, a árvore é comparada a Deus, pois embora permaneça imóvel, imutável, dá muitas variedades de frutos e flores e sempre renova sua folhagem. Em outra passagem, surge a imagem da árvore invertida usada para descrever o mundo material, com as raízes para os céus e as folhas para a terra, representando como que para o pensamento védico este universo é o reflexo do universo primordial, o mundo espiritual (SRIMAD BHAGAVAD-GITA, 1994).

Estas estruturas antropológicas do imaginário formam a base conceitual da teoria do imaginário de Gilbert Durand utilizada neste estudo. Além desta teoria, é oportuno aproximar-se do pensamento de um frutífero discípulo de Durand, Michel Maffesoli, cujo olhar contundente e otimista acerca do momento atual de nossas sociedades ocidentais nos brinda com alguns conceitos relevantes para pensar as imagens e os imaginários relacionados à Educação Física.

## 2.2 MICHEL MAFFESOLI E A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO

***Si on parle de l'image par le biais d'Internet, de la télévision, de la publicité et de la photographie, je dirais qu'on a là une rébellion de l'imaginaire, une révolte de ce qu'on avait évacué dans la grande tradition culturelle occidentale. C'est pour cette raison que je dis "mésocosme" : dans le sens de ce qui est au milieu, de ce qui permet de relier aux autres et au monde. Et de ce point de vue, je dirais que l'image a de l'importance. [...]. Moi, je dirais que c'est une manifestation de ce retour de l'image qu'on avait totalement évacuée, en quelque sorte, et qui revient en force, en bombardement d'images.***

( MAFFESOLI, 2006)

Michel Maffesoli é um sociólogo francês contemporâneo que produziu uma obra focalizada no que é chamado de proxemia, tudo em que se pode tocar: o anedótico, a moda, o prazer, o lazer e todas as pequenas coisas do dia-a-dia que não costumam ser objeto da sociologia. Ele faz do cotidiano seu objeto de estudo e cria o “Centre d'Etudes sur l'Actuel et le Quotidien” (CEAQ), juntamente com Georges Balandier, na Université Paris V - René Descartes, Sobornne. Nos próximos itens são destacados conceitos relevantes que o olhar aguçado de Maffesoli extrai da realidade, especificamente europeia, mas que podem ser válidos na reflexão sobre subjetividade e Educação Física sob a ótica do imaginário.

### 2.2.1 Sobre o imaginário

O imaginário é descrito por Michel Maffesoli como aquilo que permeia todas as coisas, uma aura, atmosfera ou ambiência. Em suas palavras

Comme toutes ces banalités de base que l'on s'empresse en général d'oublier, l'ambiance est la condition *sine qua non* de toute vie en société. Le terme *Zeitgeist*, “esprit du temps”, convient fort bien, qui fait penser à cet air que l'on respire (MAFFESOLI, 2003b).

Esta atmosfera diz respeito ao evanescente, ao imaterial. O imaginário fala de uma sensibilidade, gera pertencimento e unicidade em meio à multiplicidade de fractais da realidade que ora se apresentam. O imaginário é entendido como um clima, uma base semântica que banha todos os aspectos da vida cotidiana - desde a cultura acadêmica à arte, passando pelos modos de ser e estar de cada um. Uma aura misteriosa que compartilhamos de forma não consciente: nossos sonhos, valores e estéticas. Assim, para Maffesoli, esta ambiência é matriz de criatividade e gera socialidade.

À semelhança de Gilbert Durand, Maffesoli parte do princípio de que vivemos atualmente uma saturação dos mitos e imagens que sustentaram a época moderna, os quais são substituídos por um *reencantamento do mundo*, ou nos termos de Durand, assistimos à passagem de um imaginário calcado no regime diurno prometico para um grupo de imagens do regime noturno. Este imaginário nascente baseia-se, para o autor, no equilíbrio da heterogeneidade, uma vez que passa da unidade para a unicidade e promove a convivência com o caos.

O foco é transferido de um objetivo antes distante, histórico e político para o mundo que nos rodeia, para o que é visível e sensível. Assim, Maffesoli afirma que no ápice de um valor já está anunciado seu enfraquecimento, entretanto observa que as representações do regime antigo tendem a perdurar.

Dito de outro modo, torna-se necessário compreender como na medida em que as grandes narrativas que explicavam e representavam o mundo moderno ocidental não dão mais conta nem falam profundamente ao homem de nosso tempo, Maffesoli identifica um momento de mudança de *episteme*. Em suas palavras, constatamos que “quando nada é importante, tudo se torna importante”. Assim, ele enfatiza a importância dessa atmosfera pós-moderna, na qual o autor acredita que as dicotomias mais caras ao pensamento ocidental como cultura-natureza, corpo-espírito, espírito-matéria são ultrapassadas. Fala-se, então, de uma organicidade dos contrários, a “*coincidentia oppositorum*” dos alquimistas e taoístas – a terceira via.

Para o autor a multiplicidade do aspecto ternário é um princípio vital para o dinamismo social de nossa época: o multiculturalismo, em oposição à unidade ou monoteísmo do fazer, do trabalho, da utilidade, da razão e da ciência na modernidade.

A sociedade pós-moderna é entendida como mergulhada em jogos de paixões, irracionalismos e incoerências. É justamente aqui que reside a importância de se pensar esta realidade com base neste conceito do imaginário, segundo o qual é possível abrir-se espaço para este “politeísmo” de valores, para pensar a sociedade em sua complexidade: o estrangeiro, o anônimo, a diferença, os outros.

### 2.2.2 A ética da estética

***Eis a hipótese central da minha análise: o paradigma estético é o instrumento que permite compreender toda uma constelação de ações, de sentimentos e de atmosferas específicas do espírito do tempo moderno. Tudo aquilo que tem ligação com o presenteísmo, no sentido de oportunidade, tudo o que remete à banalidade e à força agregativa, ou seja, a crescente valorização do carpe diem, encontra na matriz estética um ponto de afinidade e de ancoragem.***

(MAFFESOLI, 2005, p. 70)

A realidade sensível é cada vez mais largamente amplificada e debatida no campo da vida cotidiana, no rol das ocorrências corriqueiras. Uma rápida olhada nas bancas de revistas evidencia que os sentimentos, as paixões, os humores, assim como a própria forma – olhos, nariz, boca, seios, barriga, glúteo, etc. – tornam-se determinantes. Assim, você é o que você aparenta.

Nessa perspectiva, a aparência é o crisol da socialidade. É a causa e o efeito da impermanência de tudo e de todos. O que se aparenta ao trágico. Mas impermanência que recorre à intensidade, impermanência que suscita um elã vital, fundamento mesmo de toda vida em sociedade (MAFFESOLI, 2003a, p. 109)

A crença no algo a mais, nos totalitarismos de toda espécie enquanto princípios fundadores da subjetividade moderna - ou seja, num fundo único e racional que conferiria sentido a todo o caos da aparência multiforme em suas infinitas cores, formas, sabores e aromas -, já não se sustenta.

Assim, assume-se o trágico da existência, aceitando-se o destino, a fatalidade e a providência. O homem se apequena diante do destino e aceita sua condição de viver num mundo passageiro, numa harmonia conflitual sobre o jogo das aparências.

Maffesoli nos apresenta o formismo - uma exacerbação do corpo, do prazer, da moda – sociologia das muitas verdades relativas a pessoas inseridas em seu meio, em sua comunidade.

Para esse pensador que se coaduna ao paradigma holístico e que sustenta uma posição otimista perante a realidade, toda a riqueza e a diversidade da vida, em sua eflorescência de formas, constituem a vida em si o que ela tem de mais pungente e belo. Isto significa abandonar a busca incessante do conhecimento perfeito, aceitar a força da vida e se desfazer de posturas judicativas e normativas. O autor compreende a união entre a superfície e o fundo na forma ou aparência das coisas: a forma é em si a essência, não esconde, mas revela.

A valorização exacerbada do corpo é entendida por Maffesoli como um movimento relacional com a morte, na medida em que a carne, o corpo, traz em si a presença indelével da morte e do tempo. Enquanto a sociedade se volta para o culto ao corpo, celebrando tudo nele que há de mais efêmero e sujeito a degradação, se constrói o imaginário de um *presenteísmo*, de um *carpe diem* revisitado. É lógico que devemos ter em consideração as intervenções nesse corpo: o pacote de cirurgias, procedimentos estéticos, domesticação, treinamento e outros tantos atos

desesperados de construção de um corpo jovem e belo. É prioritariamente neste âmbito que a Educação Física participa ativamente desse imaginário da ética da estética.

As novas imagens pós mitos da funcionalidade e do trabalho, característicos da época moderna e do capitalismo, evocam o exagero do prazer das festas particulares de trocas de casais, o delírio do transe extático das festas *raves* que duram mais de 24 horas, a comoção em torno de super astros da música cuja fama não perdura por mais de 2 anos, a turba irracional das torcidas organizadas de clubes de futebol e todos os escândalos políticos que envolvem sexo e drogas.

O cotidiano e seu presenteísmo são conservatórios da globalidade, algo a ser visto, que configura o que o autor vem a chamar de ambiente afetual, do qual nem a emoção nem a esfera do privado são excluídas. Há uma teatralização do cotidiano que pode ser entendida na citação de Simmel

a superfície que perde toda razão, a aparência na qual já não vive nenhuma essência, apresenta-se, no entanto, como realidade complexa e substancial, como conteúdo de uma vida que devemos realmente viver (apud MAFFESOLI, 2003<sup>a</sup>, p. 126)

Para Maffesoli (2003a), esta estética não determina um individualismo, mas muito pelo contrário, se dá em meio a um tipo de socialidade específico, uma organicidade, uma vez que “não existimos senão no e pelo olhar do outro” (p. 129). As formas e imagens cultuadas existem para serem mostradas e adoradas pelo outro, formam-se tribos, em meio a rituais que revisitam as práticas arcaicas - haja vista as diversas formas de *body-art*, tatuagens e outras manifestações.

Ao passo que sob o estigma da funcionalidade a beleza da superfície é vista como algo frívolo e inútil, o ornamento é para o autor uma acentuação de vida, uma epifania, um convite a acentuação da vida e ao gozo. Maffesoli utiliza termos como viscosidade, “glutinun mundi”, mundanidade para falar da importância do compartilhar de imagens, da beleza sensual das aparências, que configura um de paganismo ou de erotismo social numa espécie de religiosidade ambiente ou de transcendência imanente.

Paganismo vivido, portanto baseado na única crença que importa: fenômenos, ícones, ídolos que permitem parecer, vibrar, gritar, chorar, rir

conjuntamente, enfim, constituir um “corpo social” fundado sobre a partilha do “corpo” natural (MAFFESOLI, 2003<sup>a</sup>, p.130)

Esta nova forma de socialidade é assunto de vários textos do referido autor e o item seguinte dedica-se a abordar esta concepção de forma sucinta.

### **2.2.3 Arcaísmo e tecnologia: o novo tribalismo**

***Assim, a pós-modernidade não seria unicamente uma nova fase no processo dialético da história, ou um novo momento na grande marcha real do progresso, mas antes uma sensibilidade específica que, sempre e novamente, renasceria em lugares e épocas diferentes. (MAFFESOLI, 1999, p. 60-61)***

Se a época moderna fora focada no indivíduo, colocando-o na posição de sujeito da história e de seu destino, a nascente socialidade de nossa época é entendida por Maffesoli como organizada em comunidades ou tribos. É através destas que o indivíduo afirma sua identificação com um grupo. Os rituais e símbolos utilizados por cada tribo geram pertencimento. O outro como espelho de mim mesmo, afirma a minha própria existência no mundo, como uma assinatura.

Não há nenhum grande ideal ou meta orientando estes grupos, mas tão somente o sentido de comungar e compartilhar de imagens, vestimentas, gostos e trejeitos. A comunicação se estabelece através dessa invenção de uma subjetividade comum. O par moral e política, que orientou a época moderna, é substituído pelo par hedonismo e estética em nossas sociedades pós-modernas.

Se por um lado aspectos ritualísticos da comunidade se manifestam por toda a parte, nos grupos místicos, nas comunidades nos morros, nas torcidas organizadas dos grandes times de futebol, nas repúblicas estudantis e em muitos outros exemplos, ressaltando uma espécie de volta aos valores de outrora; por outro as tecnologias impulsionam cada vez mais o intercâmbio de informações e imagens. O imaginário se digitaliza, espalha-se por incontáveis sites de relacionamentos e blogs e materializa-se em turbilhões de imagens e sons que adentram as casas de cada vez mais pessoas através dos meios de comunicação de massa.

É nas trevas das imagens noturnas que se anuncia que o corpo individual parece ampliar-se no corpo coletivo, já não tendo como base a pessoa atomizada, mas uma entidade global. E aqui é necessário destacar como através deste corpo

coletivo, reproduz-se o ciclo da criação e da destruição. Nos atos orgiásticos em suas diversas manifestações, é possível recobrar o equilíbrio individual e societal, conjugando comunhão e morte, esta através da absorção e da adesão ao grupo.

Para Maffesoli (2005) é através da teatralização do cotidiano, em que nos interessa aqui dessa exacerbação do corpo em suas diversas formas, que se promove a regulação através da ritualização do dia-a-dia. O corpo aparece amplificado, retocado, digitalizado, hiper-real e torna-se um corpo místico, fruto de uma pequena morte que é a morte do corpo individual, garante então a perduração através do coletivo.

O resultado paroxístico desse corpo amplificado, desse “corpo” que é causa e efeito da socialidade de base, é, por um lado, a confusão, ou mesmo o caos, que prepara, em seu sentido mais forte, a civilização (MAFFESOLI, 2005, p. 127).

Em outro texto, Maffesoli (1999) aponta que vivemos um narcisismo coletivo que promove uma paixão compartilhada que formata um estar-junto, promovendo um deslocamento de uma lógica da identidade para uma lógica da identificação. O experimentar junto torna-se fator de socialização, observação que fez Maffesoli cunhar o termo a ética da estética. Sobre isto o autor afirma que

pode haver muitas atitudes sociais consideradas frívolas ou imorais que, além de todo julgamento normativo, podem ser reconhecidas como técnicas de automodelagem (...) estamos em presença de um corpo que nos dedicamos a “epifanizar”, a valorizar. Notemos, no entanto, que, até em seus aspectos mais “privados”, esse corpo só é construído para ser visto. É teatralizado ao mais alto grau. Na publicidade, na moda, na dança, só é paramentado para ser apresentado em espetáculo (MAFFESOLI, 1999, p. 40-41).

Ao tratar do tema do familiarismo, do doméstico, da proxemia, Maffesoli destaca que a organicidade dos elementos se dá segundo uma lógica complexa, conforme o modelo bio-antropo-sociológico de Edgar Morin no qual há ação-retroação entre todos os elementos, e também através de uma solidariedade orgânica.

Sobre a questão das tecnologias e da comunicação, Maffesoli elucubra que

Seria preciso também perguntar se o desenvolvimento tecnológico, a atividade comunicacional multiforme, todas as técnicas do “longínquo”, “tele” – cópia – visão – fonia, etc., não são, de fato, uma maneira de trazer de volta à cena a proxemia do doméstico. O que é certo é que a

complexidade das sociedades contemporâneas, sendo causa e efeito do desenvolvimento tecnológico de ponta e da comunicação de massa, repousa em arquétipos recorrentes: a preocupação consigo e com o outro, com o ambiente e com o próximo. (MAFFESOLI, 1999, 103).

A experiência do outro fundamenta a comunidade, promove, no entender de Maffesoli, uma relação táctil da ordem da sensibilidade que estabelece sintonia. O imaginário resulta deste corpo social e retorna a manifestar-se no mesmo, numa constante retroação. Trata-se de uma ambiência na qual é possível mergulhar, em outras palavras, “o grande objeto-massa contém em si pequenos objetos-grupo que se difractam ao infinito”. A saída extática de si, essa fusão emocional, ocorre em congruência com o desenvolvimento da imagem e da sociedade do espetáculo, da qual uma das manifestações são os eventos esportivos. Aqui o autor aproxima o fenômeno da fusão à dimensão afetual, orgiástica e dionisíaca. Ao seu ver, “ao contrário da estabilidade induzida pelo tribalismo clássico, o neotribalismo é caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão” (MAFFESOLI, 1987p. 107).

Ao entender a vida como uma obra de arte coletiva, Maffesoli aceita esta socialidade como uma forma lúdica de socialização, entenda-se aqui por lúdico aquilo que não tem finalidade, utilidade ou praticidade. Trata-se de uma espontaneidade vital, em suas palavras, o “estar-junto à toa”.

As tribos são entendidas como pólos de atração do imaginário coletivo segundo um princípio alonômico, o qual se assenta na organicidade, na acomodação e no ajustamento. Assim, Maffesoli postula um período de *reencantamento do mundo*, cujo constante movimento de fusão/fissão massa-tribos se pauta numa sensibilidade compartilhada.

Por diversas razões, parece que Dionísio impregnou tudo isso. As tribos, que ele impulsiona, apresentam uma ambigüidade perturbadora: embora não desprezem a tecnologia mais sofisticada, são meio bárbaras. Talvez seja esse o signo da pós-modernidade nascente (MAFFESOLI, 2005, p. 92).

## 2.2.4 O trágico e o lúdico

***O trágico é impensável, e  
devemos no entanto pensá-lo.  
Saibamos também que, como o vento,  
o espírito sopra onde quer.  
(MAFFESOLI, 2003a, p. 7)***

O sentimento trágico da vida é evocado por Maffesoli como um não dito ensurdecedor com o qual nos defrontamos no dia-a-dia e através do qual se torna possível compreender diversas manifestações sociais. A ênfase temporal antes colocada no futuro, hoje se instala no presente, num instante eterno – tempo imóvel no qual se tenta tirar o máximo de prazer possível.

Na visão do autor, com a relativização da História enquanto categoria antes central nas análises, o mito do progresso, a política e a cidadania vão sendo jogados para escanteio. Com isso, passamos de um tempo linear para um tempo policromático marcado pelo *presenteísmo*. Ao fugir do totalitarismo da unidade forjado pelo racionalismo, o tempo assume uma espiral do destino, o ciclo, o tempo trágico.

Para Maffesoli, a característica primordial deste sentimento do trágico é a lógica da conjunção que parece vir substituindo a lógica da disjunção ou da separação e que se exprime em uma multiplicidade efervescente de matizes e possibilidades. Nessa linha de raciocínio, o autor afirma ser necessário buscar novas categorias adequadas ao estudo da grande gama de manifestações marcadas por uma atitude altamente hedonista e apaixonada.

Neste ponto é indispensável trazer a figura de Dionísio, tão citada por Maffesoli, destacando-a como emblema desse sentimento trágico da vida que guarda em si o aspecto festivo, a força da natureza, o lúdico e o jogo. O autor levanta a hipótese de que, ao invés do trabalho, é o lúdico que vem se tornando o novo paradigma de nossa cultura. Assim, ao comentar o aspecto pulsante e criativo da vida, Maffesoli afirma que

Os videoclipes, a publicidade, os jogos de informática, as diversas formas de “ciberespaço” o mostram de sobra; entramos, novamente, no tempo do

mito. O *reencantamento do mundo* provém da conjunção do cavaleiro de nossos contos e lendas e do raio laser (...) é necessário entrar no processo específico desse tempo místico, o da repetição (MAFFESOLI, 2003a, p. 14-15).

Neste presente eterno, Maffesoli identifica um imanentismo numa concepção cíclica do mundo que enfatiza o aspecto relacional, ou o trajeto, entre natureza e cultura – o próprio imaginário no dizer de Gilbert Durand.

Cabe mencionar também a crescente influência no Ocidente das práticas e valores do Oriente, mostrando-nos que aceitamos caminhos que já estavam parcialmente traçados, valorizando uma dimensão “destinal” da existência, o aspecto da fatalidade. Assim, assume-se a precariedade de todo e qualquer esforço humano, mesmo que revestido de toda pompa lógico-racional, ao se aceitar a vida humana em toda sua evanescência. Acompanhando esta aceitação do caráter efêmero da vida, surge uma intensa avidez em desfrutar ao máximo de todos os prazeres, todos os sentidos, no menor espaço de tempo possível, caracterizando, como já foi dito o espírito hedonista da época. Este se desdobra na busca do frívolo, no *carpe diem*, no culto ao corpo.

Com o relativo enfraquecimento do mito do progresso, o “eterno retorno” volta a ser pensado segundo a compreensão de que existem ciclos cósmicos e sociais. A sabedoria do trágico é permeada por excessos de todo tipo e que se materializa no heroísmo dos grandes ícones da música ou dos superatletas com seus dopings. Maffesoli (2003a) faz a seguinte síntese:

A cultura do prazer, o sentimento do trágico, o afrontamento do destino, tudo isso é causa e efeito de uma ética do instante, de uma acentuação das situações vividas por elas mesmas, situações que se esgotam no ato mesmo, e que já não se projetam em um futuro previsível e dominável à vontade. Essa é a consequência da “necessidade” em seu sentido filosófico: engendra heróis, novos cavaleiros da pós-modernidade, capazes de arriscarem suas vidas por uma causa e que podem ser, de uma vez só, idealistas e perfeitamente frívolos. Risco que pode ser fantasmático, da ordem da simulação ou, com consequências muito cruéis, perfeitamente real. Mas, em todos os casos, podemos compreendê-lo como uma afirmação da vida, suficientemente multiforme para incluir nela a morte. (MAFFESOLI, 2003a, p.26).

Pode-se desdobrar este raciocínio e pensar que a ênfase da ação não é mais simplesmente econômica, mas também ecológica. O indivíduo começa a não ser

considerado somente em termos da razão e da utilidade, mas amplia-se o ângulo de visão, englobando os sentimentos, os humores e outras dimensões não racionais de sua existência, valorizando-se então a globalidade, o contexto.

Com essa mudança, a noção de livre arbítrio, tão cara ao Ocidente, se enfraquece face à compreensão dos sistemas cíclicos e da complexidade. A ação do indivíduo e sua capacidade de determinar ou planejar seu futuro são postas em xeque enquanto se observa a presença cada vez mais marcante de uma dimensão supra-individual, um espírito coletivo, uma subjetividade de massas ou um *pathos*.

Em meio a essa afirmação das instâncias que superam o indivíduo, deve-se pensar sobre a relação entre subjetividade individual e o meio, mais uma vez voltando ao ponto fucral dos estudos do imaginário. Maffesoli aponta para a busca do “mais-ser”, situação na qual o indivíduo busca revelar-se a si mesmo por intermédio das grandes concentrações, shows, festas, transes, eventos esportivos, catarses culturais ou religiosas, através das quais se ultrapassa a funcionalidade e a monotonia e se atinge a dimensão do sagrado e do numinoso. Para o autor, estes arquétipos personificados pelos grandes astros, estrelas e celebridades – incluindo nestas categorias o herói esportivo -, exercem uma grande influência no coletivo atualizando maneiras de ser antropologicamente arraigadas.

O cotidiano e sua rotina enfadonha são, segundo a análise de Maffesoli, interrompidos por brechas, sombra e luz convivem e irrompem nos prazeres orgiásticos.

De fato, é preciso insistir nisto, há momentos em que a grande História dá lugar às histórias vividas no dia-a-dia. Nesses momentos, a História se esgota nos mitos. É nesses momentos que o trágico ressurgem. Momento em que a morte já não é negada, mas deliberadamente afrontada, publicamente assumida (MAFFESOLI, 2003a, p. 43).

Esta ética do instante é característica de Dionísio, cujo mito evoca a força da natureza, o vitalismo e a busca das paixões. Para Chevalier,

Simbolizaria, então, as **forças de dissolução** da personalidade: a regressão para as formas caóticas e primordiais da vida, que provocam as *orgias*; uma submersão da consciência no magma do inconsciente (...). Percebe-se a ambivalência do símbolo: a libertação dionisíaca pode ser espiritualizante ou materializante, fator evolutivo ou involutivo da personalidade. Simboliza em profundidade a energia vital tendendo a emergir de toda sujeição e de todo limite (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 341)

Maffesoli percebe o ato da iniciação que são naturalmente vividas nas ações do dia-a-dia como aquilo que permite que os indivíduos se associem, comunguem, formando o cimento social, ao qual podemos chamar de aura, *egrégore* ou de *habitus*. Aqui o autor inclui a interiorização das posturas corporais e as comunicações não-verbais, como fatores iniciáticos para a solidariedade orgânica, concreta na vida do cotidiano. Ele lembra o sentido da palavra *concreto*, *cum crescere* ou crescer com, nas vivências concretas, compartilhadas, “o lugar que me une à alteridade, o outro que é o próximo, o outro que é o distante domesticado” (MAFFESOLI, 2003a, p. 55). Aqui se instaura uma dimensão sagrada imanente através das paixões compartilhadas, ambiência quase mística: conhecer-se e conhecer o outro no grupo, na tribo na intensidade do sentimento trágico.

Maffesoli nos convida a irmos além dos estereótipos que recobrem a vida cotidiana e ver sobre quais arquétipos tais estereótipos se estabelecem. Ele sustenta que as hermenêuticas que consideram essas dimensões do trágico, do cotidiano, da aparência permitem compreender muitas das várias manifestações contemporâneas de nossa sociedade.

No capítulo seguinte, serão destacadas as contribuições para a Educação e Educação Física de alguns dos principais estudos no campo do imaginário.

## CAPÍTULO III- DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

### 3.1 CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO NOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO

Este capítulo visa apresentar o caminho traçado por alguns estudos anteriores no campo da Educação sob a ótica do imaginário. Através de uma revisão bibliográfica, são destacadas algumas contribuições de diversos autores como Maria Cecília Sanchez Teixeira, José Carlos de Paula Carvalho e Danielle Perin Rocha Pitta.

José Carlos de Paula Carvalho (1999) elabora alguns conceitos acerca da educação, cunhando termos como educação fática e culturálise de grupos e apontando as contribuições filosóficas e antropológicas do paradigma do imaginário. A educação fática é, para o autor, um projeto de formação de sensibilidades mitopoiéticas e o momento da intervenção em uma culturálise de grupos. Segundo o autor, a Educação Fática e a culturálise das organizações educativas partem de uma antropologia do imaginário que se origina nos estudos da “Escola de Grenoble” e no Círculo de Eranos liderado por Jung.

Paula Carvalho vê o imaginário como um novo paradigma que possibilita o reencantamento do mundo relacionando-o à nova ética ou antropolítica de Morin. Assim, o autor fala de um novo espírito antropológico e de um novo espírito pedagógico, enquanto tece críticas à comunidade acadêmica com seu “mito da objetividade científica, da neutralidade axiológica” e o “discurso da competência” (1999, p.36).

Segundo Durand, nas balizas de uma anti-história que remonta ao século XIII – antes do triunfo do averroísmo latino e das filosofias em que a teoria, o discurso, dissociou-se da experiência pessoal, com a conseqüente perda da dimensão do ‘imaginal’, dos mediadores simbólicos, da função simbólica e da função religiosa, em si-mesma – surgem a *cultura dos sonhos*, a *educação fática*, a *mitodologia* (Durand, 1996), a *culturálise de grupos*, o *paradigma do Imaginário* e o pensamento tradicional (PAULA CARVALHO, 1999, p.38)

Paula Carvalho afirma que os postulados do paradigma do imaginário são a não-dualidade, não-mensurabilidade, não-causalidade e não-agnosticismo. Utiliza uma abordagem poética-experimental compreensiva da realidade do homem

segundo a função simbólica e as redes que ela tece como “mapas” de realidade e de funções conscienciais

Deste modo, a antropologia do imaginário alcança seus objetivos por meio de uma arquetipologia geral, de uma mitocrítica-mitanálise, de uma sociologia, antropologia profunda e de uma “mitodologia”.

O autor partindo de Gilbert Durand concebe o imaginário como *polissemias simbólicas semelhantes a conjuntos psicoculturais*, onde há um pólo arquetipal-etológico (ancoragem corporal das invariâncias) e um pólo ideográfico-figurativo das atividades como práticas simbólico-organizacionais. Assim, o Imaginário como cultura (Paula Carvalho, 1994), organiza e instaura o real. O imaginário como a cultura emergente que liga a cultura patente à cultura latente em via de mão dupla no que se chama de trajeto antropológico.

O pensamento simbólico é visto como uma sutura epistemológica que assume uma função religiosa, religa, originando um novo paradigma. Sobre este tema, Paula Carvalho tece considerações sobre a necessidade de reconduzir os paradigmas aos seus limites para que não se criem novas dicotomias entre o paradigma clássico e o paradigma holonômico.

O autor aponta as seguintes cinco dimensões da educação fática: a dimensão ritológica, que remete à noção de proxemia em M. Maffesoli; a dimensão simbólica, a dimensão hermenêutica ou mitopoética, dimensão da cultura dos sonhos; a dimensão ético-metafísica e a dimensão imaginal-religiosa relacionada ao acesso ao numinoso.

Danielle Perin Rocha Pitta (2005) faz uma introdução à teoria do imaginário de Gilbert Durand e destaca quatro tipos de reequilíbrio na essência dialética do símbolo. A primeira é o equilíbrio vital, reequilíbrio no plano biológico representada pelas atividades criativas, a ciências e todas as atividades do cotidiano que se constituem em maneiras de ir além do destino mortal do homem através de uma eufemização.

A segunda reequilíbrio é no aspecto psicossocial, segundo a qual é possível realizar a síntese entre as pulsões internas e as pressões do meio social e natural. O desequilíbrio muitas vezes ocorre devido a uma potencialização de um regime de imagens em detrimento do outro, seja em termos do indivíduo assim como da sociedade como um todo.

A terceira reequilibração é de cunho social e tem lugar no equilíbrio sócio-histórico da sociedade, no qual as gerações se opõem e se alternam, juntamente com seus valores e regimes de imagens.

A quarta e última reequilibração se dá no nível antropológico, no qual as tendências das diversas sociedades se contrapõem e equilibram:

É assim que a tendência diurna do ocidente estaria atualmente se reequilibrando por meio de um maior conhecimento do oriente, tentando contrapor ao excesso de valorização da racionalidade conhecimentos de técnicas de espiritualização e de desenvolvimento de possibilidades outras do corpo, por exemplo (ROCHA PITTA, 2005, p.37).

Rocha Pitta (2005) também faz o inventário de alguns instrumentos ou métodos do imaginário, dentre os quais cita o AT-9, o Teste Arquetípico de Nove Elementos aqui utilizado, que permite fazer análise comparada das culturas, estudar um elemento em particular ou revelar como determinado grupo lida com a angústia existencial. Além do AT-9, cita a mitocrítica com a qual se analisa uma obra ou texto buscando os mitos diretores e a mitanálise, que situa os resultados da mitocrítica num determinado contexto social. Sobre a utilização desses métodos, a autora sintetiza:

Esses métodos têm sido empregados, no Brasil, em Antropologia e em Comunicação (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre o Imaginário – UFPE), em Educação (CICE da USP e LIRES da UGF do Rio de Janeiro), em Lingüística (NUPLIN da PUC-SP), em História (Grupo de Estudos do Imaginário \_UFPB), em Sociologia (UFPB), em Artes (várias universidades), nas organizações (Grupo de Pesquisas Imaginário, Gestão e Cultura - UEC), entre outros (ROCHA PITTA, 2005, p. 39)

Ao estabelecer que o estudo do imaginário diz respeito a todas as ciências, a autora afirma que, para a Educação, este implica em uma nova forma de ensino já não centrado exclusivamente na razão e constituinte de uma nova pedagogia.

Alberto Filipe Araújo e Armando Malheiro da Silva (1995), da Universidade do Minho em Portugal, destacam a necessidade de uma definição dos conceitos-base para seu estudo da mitanálise. Assim, os autores falam de figuração simbólica ou pensamento figurativo como uma imagem pregnante de conteúdo, produto dos desejos e das impressões individuais, fruto das acomodações que repousam no equilíbrio entre a assimilação da vida subjetiva e os estímulos do meio. O mito surge como uma narrativa privilegiada do Imaginário, um sistema dinâmico de símbolos,

arquétipos e esquemas, sendo simultaneamente, discurso e símbolo arquetípico intraduzível. Eles resumem afirmando que “o símbolo mítico seria a expressão das constelações arquetipais. Em suma: o mito é o Verbo transfigurado em carne ou, então, o mito é uma substancialização (forma) da acção verbal (estrutura arquetipal)” (ARAÚJO; SILVA, 1995, p. 119). O mito é a palavra verdadeira, intimamente ligada ao divino, cuja linguagem origina-se nas próprias estruturas antropológicas do Imaginário. Já os arquétipos são definidos como imagens primordiais numinosas extremamente potentes.

Ao comentar o termo mitocrítica cunhado por Durand, que consiste na busca do sentido profundo, latente, os autores entendem a própria fala como uma metáfora, uma re-criação permanente da fala através de uma ação lúdica e encantatória. O método da mitocrítica parte do estruturalismo, mas aceita que o fundamento do mito está acima das unidades da frase localizando-se em grandes unidades constitutivas, os mitemas. Com base em Durand, os autores afirmam que:

o mito enquanto discurso, narrativa (*sermo mythicus*), que utiliza, como pano de fundo, as estruturas ‘dramáticas’ (drama: acção), privilegia ora uma seqüência significativa (mitema) ‘heróica’, ora ‘mística’. São, portanto, estas seqüências antagónicas que fazem com que o mito seja, de facto, um discurso irreduzível e único e, como tal, exija uma hermenêutica apropriada que denominamos de mitocrítica. (ARAÚJO; SILVA, 1995, p. 125).

O objetivo da mitocrítica é, portanto, desvendar qual ou quais mitos inspiram o desenvolvimento de determinada narrativa. A partir do conceito de mitocrítica – que é o revelar dos mitemas de determinada obra, o conceito de mitanálise se estabelece como a busca dos grandes mitos diretores nas profundezas dos momentos históricos e dos grupos sociais.

Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006) aborda a questão do que seria uma pedagogia do imaginário, ou seja, uma pedagogia que valorizasse a função imaginante do estudante. Ela parte do pressuposto de que é através do imaginário que nos fazemos humanos e podemos acessar a realidade do mundo e o outro. É através do processo de simbolização que se dá a organização dos grupos, das experiências e das ações humanas. A percepção da humanidade ocorre com a tomada de consciência do destino mortal, do carácter efêmero de sua existência humana. Retomando Durand, a autora identifica a pedagogia com o positivismo, o

iconoclasmo, o empirismo e o racionalismo, mas numa visão mais ampla, a pedagogia pode ser entendida como a transmissão da cultura na humanidade.

A noção de bacia semântica de Durand é citada pela autora no sentido de explicar o movimento dos mitos nas sociedades e como os mitos dominantes se condensam em códigos, normas e regras até seu esgotamento. A dominância de um ou outro regime arquetípico de imagens num dado momento acaba por definir as visões de mundo, as ideologias, os sonhos e a pedagogia daquela época,

uma 'pedagogia social dos arquétipos', que orienta e conduz uma sociedade ao longo de uma bacia semântica, legitimando, justificando e integrando visões de mundo e idéias dominantes de uma sociedade. Nesse sentido, estamos sempre sob o jugo de uma pedagogia do imaginário, para o bem ou para o mal, quer queiramos ou não. É essa derivação pedagógica que, de acordo com o autor (Durand 1997), modela os arquétipos em símbolos pelo contexto social. É ela a responsável pela difusão dos arquétipos numa época dada, na consciência de um grupo (TEIXEIRA, 2006, p.219)

O imaginário se relaciona ao sentido e a pedagogia é, muitas vezes, entendida como técnica, logo, uma pedagogia do imaginário é para a autora como um sentido que se deseja imprimir à vida e à educação. Ao tratar da possibilidade de se ensinar a condição humana, ela constata que a pedagogia da modernidade, de características prometêicas, hipervaloriza o racionalismo em detrimento do sentimento, da sensibilidade e da imaginação. Ela cita algumas das conseqüências pedagógicas desse processo como a domesticação da imagem tratada (e esvaziada) como recurso pedagógico; a simplificação da literatura sob o pretexto de tornar as obras mais didáticas, politicamente corretas e menos violentas; a desvalorização da criatividade; e o uso perverso das imagens utilizadas como imagem-espelho.

Se desde Aristóteles a imagem é desvalorizada e descartada em razão de sua ambigüidade, é com Descartes que o fosso entre razão e imaginação se aprofunda. O privilégio pedagógico é atribuído à percepção e ao conceito, em detrimento da imaginação. O símbolo perde sua plurivocidade, torna-se sintema. No processo de sintematização, o símbolo se empobrece semanticamente, porque a equivocidade e a espessura de sentido cedem lugar ao conceptualismo que se dirige à univocidade (TEIXEIRA, 2006, p.220).

Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006) também aborda a questão da bacia semântica da modernidade sinalizando para seu esgotamento, um prenúncio de um novo mundo com seus mitos e narrativas. Neste período de transição, a autora denuncia um grande esvaziamento de sentido, enquanto os novos mitos não se estabelecem com força. Neste vazio, a autora afirma que “o sentido é buscado no culto exacerbado do corpo, nas falsas promessas de juventude eterna, nas drogas, no prazer ‘fast-food’” (TEIXEIRA, 2006, p. 221). As narrativas míticas têm como finalidade dar sentido ao mundo, à vida. No momento em que as narrativas diurnas se enfraquecem, a autora vislumbra o alvorecer das imagens noturnas na forma de Eros, Dionísio e Hermes.

Há então a necessidade da escola ter narrativas que lhe dêem sentido e resta pensar se as escolas criam ou simplesmente reproduzem e transmitem essas narrativas. A autora postula, segundo a teoria durandiana, que a escola sofre a pressão dos arquétipos e que, não sendo fonte de criação das narrativas, pode, pelo menos, propagar mitos mais equilibradores e agregadores do imaginário social. A pedagogia do imaginário começa pelo imaginário do professores, fomentando-lhes narrativas que dêem sentido às suas práticas educativas. Para isso, faz-se necessário descobrir quais narrativas teriam pregnância para mobilizar os educadores e fornece-lhes propósitos em relação à educação. A sugestão da autora é utilizar a literatura para que crianças e jovens entrem em contato com as pulsões e devaneios humanos e desaprendam a pedagogia oficial, achando as brechas entre o instituinte e o instituído.

Nilda Teves Ferreira (1992) destaca que a defesa de uma dicotomia entre o real e o imaginário, entre o que existe realmente e a aparência, perduraram como a base do pensamento empirista e do racionalismo clássico no Ocidente. O primado da Razão simplifica e unidimensionaliza o conhecimento humano ao desconsiderar outras modalidades como a sensibilidade, o imaginário e a intuição. Sobre a realidade ela afirma que “sob a forma de percepção, de intuição, de sensações, de concepções, a realidade é sempre uma realidade para um indivíduo ou grupo de indivíduos que compartilhem entre si o sentido dessa realidade” (FERREIRA, 1992, p.7). Ao longo da vida, os sujeitos do conhecimento experimentam relações e se formam pelos seus sonhos, desejos e imaginação. O processo relacional entre homem/mundo é, para a autora, fruto das existências concretas dos homens em

suas especificidades, de seu corpo e de seu intelecto, de sua razão e de sua imaginação.

Neste sentido, a educação é uma vivência estética, um ensinar a conhecer humanamente o mundo, os outros e a si mesmo. A autora destaca que nosso olhar para a realidade não é um dado biológico, mas sim uma construção ou um aparato cultural e sociologicamente desenvolvido. Assim, “o local de onde parte o olhar é um espaço antropológico. Aquele que olha o faz a partir de uma determinada perspectiva e de um imaginário social” (FERREIRA, 1992, p.13).

Nesta linha de compreensão, a autora nos fala como cada coisa existe no real e no imaginário, assumindo uma dimensão simbólica para cada um que com ela se relaciona. Deste modo, há uma multiplicidade de sentidos e uma polissemia de discursos.

Nilda Teves Ferreira ressalta que se costumou acreditar que somente a educação poderia nos conduzir à iluminação da razão, mas quando se admite que mesmo os povos considerados de alto nível racional e intelectual cometem atos de extrema irracionalidade, salta aos olhos o fato de que o que impele os homens à ação não é a convicção racional, mas sim a adesão emocional e toda a fecundidade de seus mitos. Os sistemas simbólicos, os imaginários sociais, são sistemas explicativos do mundo que expressam a riqueza da pluralidade cultural. Ao estudar o imaginário de cada grupo, de cada tribo, encontram-se os mitos, crenças e ritos que ancoram seus sentidos de vida.

Ao trazer estas reflexões para o campo da educação, Nilda Teves Ferreira aponta que é possível classificar os alunos segundo observação empírica de sua realidade social: suas condições de moradia, alimentação, relações familiares, higiene, etc.; mas, desse modo, tende-se a conhecer os alunos pelo que lhes falta, por suas carências. Ela ressalta a importância de se compreender os sentidos e os mecanismos simbólicos através dos quais o grupo de alunos lida com sua realidade.

Não se trata, portanto, somente de descrever as condições de vida dos alunos e inferir que isso representa a sua realidade existencial. É necessário compreender as suas atitudes face a essas condições. É com base na situação existencial dos indivíduos e dos grupos, no conhecimento de suas necessidades, de seus desejos e de suas transações representativas e imaginárias que se pode captar o sentido que tem para ele a vida naquelas condições e só então “ver” a realidade social e tentar encontrar meios de trabalhar com ela; caso contrário a

prática educativa reduz-se a uma farsa onde professores e alunos, cada qual em seu mundo, fingem que trocam informações, conhecimentos e, quem sabe, até afetos (FERREIRA, 1992, p. 31-32).

Helenir Suano (2004) ao realizar uma pesquisa acerca do imaginário de uma escola pública estadual na periferia do Sul de São Paulo, entende a cultura como a inter-relação entre os pólos patente e latente, instituído e instituinte, e utiliza várias técnicas para fazer o levantamento da cultura e do imaginário da organização escolar: observação, entrevistas, questionários, desenhos, textos e o teste AT-9. Ela destaca que:

A relação entre estas duas polaridades - o instituído e o instituinte - em retro-alimentação, num anel recursivo, gera um processo que vai do onirismo à cognição, tendo o símbolo o papel de mediador entre os dois pólos (SUANO, 2004, p. 144).

A autora destaca a importância da força mítica presente na linguagem, nas ciências, nos comportamentos e nas formas de organização dos grupos e frisa que, a despeito do grau de racionalização, a especificidade do ser individual conduz aos padrões míticos de dimensão coletiva. Ela aponta que na escola a organização se dá, por um lado, a partir das normas, regimentos e estatutos e, por outro, a partir da dimensão das mediações simbólicas que, apesar de impalpável e etérea, se revela extremamente atuante enquanto força que atua na organização do grupo. Assim, ao mesmo tempo em que aponta para o fato de que a escola insere o aluno na sociedade, na medida em que o conforma ao ideário escolar baseado na racionalidade e na eficiência, a autora revela a complexidade da organização escolar quando fala da efervescência, da paixão, da criatividade e dos sentimentos que promovem o estar-junto, o riso, a dança, etc., os quais ela chama de o “outro lado” da escola. Aqui ela encontra o dionisíaco na forma do prazer de estar-junto, na pluralidade que foge ao conformismo e à uniformização. O percurso do pólo patente ao latente, revelado pelo emergente através do AT-9, revela as dimensões profundas do imaginário e suas paisagens mentais. Este trajeto antropológico que vai dos aspectos externos aos internos, revelam o alinhamento ou a resistência dos indivíduos e dos grupos com o *status quo*. Através das várias formas de análise do AT-9 é possível compreender o modo de ver o mundo, sentir, agir e de pensar.

O mundo fenomenal interage com o poder de resposta arquetípica, propiciado pelo Teste AT-9, dando origem à percepção, aos

sentimentos, e às ações do grupo-escola, emergindo, pois, os sinais simbólicos que permitem a compreensão do modo como as energias arquetípicas tendem a motivar as pessoas através de padrões de emoções e de comportamentos (SUANO, 2004, p.153).

Do mesmo modo que outros autores já aqui citados, Helenir Suano (2004) destaca o caráter entrópico da organização escolar devido ao seu perfil iconoclasta, racionalista e técnico que impede plena manifestação do universo simbólico. Uma análise do padrão de imagens e mitos profundos da organização escolar traz em si a possibilidade de tornar o mito vivido consciente e, assim, propor uma nova organização através de uma restauração da energia do mito.

É preciso, portanto, introduzir o Imaginário na práxis, ou seja, efetuar uma re-paradigmatização, com uma Pedagogia do Imaginário promovendo a emergência e realização da imaginação (SUANO, 2004, p. 154).

A autora fala de um imaginário do equilíbrio sob o qual a vida escolar se organiza, dominado pela ordem. Os esquemas mentais, a linguagem, os ritos e símbolos organizam as práticas. Nas margens desse processo, permanecem as alternativas, as resistências, os movimentos contra-institucionais que, em geral, encontram espaço para manifestação fora das salas de aula. As práticas dos educadores analisados se inserem no contexto sócio-cultural do Ocidente já tão bem resumido por Durand (1998) de cunho pragmático, racionalista e cientificista. Esta postura é classificada pela autora como redutora, uma vez que se instaura a custa da perda da sensibilidade. Como contraponto a essa visão hegemônica, a Pedagogia do Imaginário diz respeito ao despertar da estética, da intuição, da imaginação e da espiritualidade. Fundamentando-se em Paula Carvalho, a autora sintetiza:

A educação da imaginação exige a mudança de paradigma, ou seja, o 'reencantamento' que levaria ao seu devido lugar 'a dimensão simbólica como mediadora': da hetero-gestão à auto-gestão, rumo à uma educação fática, em que o 'agir comunicativo' e a relação passam a ser os modos dominantes da ação (SUANO, 2004, p. 156)

A educação da imaginação valoriza as imagens, símbolos e mitos conduzindo ao mistério, à epifania da condição humana e do ser. Essas imagens primordiais, o

inconsciente coletivo de Jung, mobilizam as associações e significações mais profundas sendo como uma fonte primária para o estar no mundo. Na medida em que as pessoas que participam do cotidiano escolar são diferentes, também são diferentes suas paisagens mentais impossibilitando uma comunicação verdadeira entre seus universos.

A autora aponta também que ao longo dos anos escolares, a expressão da imaginação é, progressivamente, rechaçada e o racionalismo enfatizado. Aqui podemos ampliar sua fala e acrescentar, ao longo dos anos escolares a expressão e a vivência do corpo, enquanto aspecto sensível também é rechaçada. Até mesmo nas aulas de Educação Física, observa-se um progressivo domesticar do corpo, passando de atividades lúdicas e criativas nas séries iniciais do Ensino Fundamental para o treinamento físico repetitivo que visa resultados e eficácia.

Pois é entre as verdades desmitificadoras e o insaciável querer ser, constitutivo do homem, que se instaura a liberdade poética, a liberdade 'remitificante'. Mais do que nunca, sentimos que uma ciência sem consciência, ou seja, sem afirmação mítica de uma Esperança, marcaria o declínio definitivo de nossas civilizações (DURAND, 1988, p. 111)

De modo similar, é possível pensar esta desmitificação em relação à experiência do corpo, a experiência sensível desvalorizada nesta pedagogia racionalizante. As atividades do corpo são vistas como maquinais, tendo seu teor simbólico reduzido. Ao abandonarmos os grandes ritos, como aqueles de fertilidade e colheita em sociedades tribais, caminhamos rumo a um mover-se no mundo burocrático, um sexo tecnicista e uma expressão corporal estereotipada segundo uma transmissão massiva de comportamentos rasos e inconseqüentes. Na cultura do consumo, os corpos são consumíveis, suas formas são moldáveis segundo práticas cirúrgicas e seus encontros não nos falam sobre o eterno e o atemporal no momento fora do tempo. Os grandes ciclos da vida não se completam em festejos, temos a tentativa de congelar o tempo, de dominar a vida e vencer a morte. Os ciclos, o eterno retorno e as narrativas primordiais se enfraquecem, e as pessoas de nosso tempo mergulham na falta de explicações, esperança, sentido de suas vidas curtas e efêmeras. Como é possível falar de Educação Física neste contexto? Que imagens e forças esta prática pode encerrar nos dias de hoje?

### 3.2 ALGUNS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Os estudos sob a ótica do imaginário no campo da Educação Física são muito recentes, apesar dos esforços de grupos de pesquisadores como aqueles que compõem o Laboratório do Imaginário e de Representações Sociais LIRES/ UGF e do Laboratório do Imaginário Social sobre as Atividades Corporais e Lúdicas – LISACEL/ UERJ. No presente tópico, através de revisão bibliográfica, busca-se levantar algumas das contribuições de autores da área da Educação Física que tratam da temática do imaginário como Nilda Teves Ferreira, Vera Lucia Costa e Jeferson Retondar.

Nilda Teves Ferreira e Vera Costa (2003) entendem que a prática das atividades físicas é organizada segundo um sistema de práticas, comportamentos, imagens culturais e representações simbólicas e deve ser compreendida como mergulhada em nossa sociedade de consumo. O campo dos esportes, jogos e atividades corporais é vislumbrado como um meio de acesso aos símbolos, mitos e rituais que caracterizam a produção simbólica mediadora entre natureza e cultura.

As autoras refazem o trajeto da crítica ao racionalismo, ao cientificismo de base lógico-matemática, e comentam a revolução causada pelas inovações de teorias como a Física Quântica, a geometria não-euclidiana, a nova termodinâmica e outras que nos apontam para a teoria do caos, dos jogos e da probabilidade. Ao citarem Bachelard, elas nos apresentam uma viagem espiritual através de uma racionalidade aberta, segundo a qual há lugar para a incerteza, a desordem, o caos ao se compreende que o ser está em constante processo organizacional transitando entre a ordem e a desordem. Ainda no esteio de Bachelard, entendem esta transformação como

esse momento de euforia da razão, quando se reconhece que a razão não é uma forma definitivamente fixa do pensamento, mas sim uma incessante conquista. Em perpétua concorrência com as ditas atitudes irracionais, ela constitui em cada época uma figura de equilíbrio provisório da imaginação criadora (FERREIRA; COSTA, 2003, p. 20).

As autoras apóiam-se em Henri Lefèbvre compreendendo o Imaginário Social como “o estudo das relações entre as estruturas sociais e os sistemas de representações coletivas, o modo como elas abrem para uma instância que assegura a coesão social” (FERREIRA; COSTA, 2003, p.22). Em outras palavras,

entendem o imaginário como uma rede de sentidos instituídos e instituintes em luta pela hegemonia. Segundo tal pensamento, as relações de poder existentes na sociedade se instauram a partir de sistemas simbólicos. Igualmente, buscam em Castoriadis a referência para afirmarem que o Imaginário Social é um fragmento da sociedade, um amálgama que liga os significantes a significados, tornando esta ligação mais ou menos forçosa para um determinado grupo. Os valores, normas, sentidos são coletivos e internalizados pelos agentes sociais e tratam dos desejos e sonho. Continuando a tratar do imaginário sob a perspectiva citada, afirmam que

o Imaginário Social, enquanto objeto de conhecimento, como produção discursiva, este fala mediante múltiplas linguagens, sonoras, gestuais, pictóricas. Suas falas assumem dimensões religiosa, filosófica, política, arquitetônica. Nessas linguagens mais diversas, onde estão presentes a metáfora e a metonímia, a alegoria, buscam-se os sentidos dos textos das coisas, das imagens e dos gestos. Cores, sons, gestos, sinais como signos de uma coletividade nos remetem a múltiplos efeitos de sentidos dando lugar ao enriquecimento da leitura. Os corpos, os objetos falam, têm suas lógicas próprias do dizer, na medida em que são produções sociais. São formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação. Apreender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca da 'decifração', daquilo que se mostra ocultando-se, afirma negando, enuncia silenciando. Investigá-lo significa adentrar pelas vias das linguagens, admiti-lo como algo que se institui/ instituindo sentido à vida humana (FERREIRA; COSTA, 2003, p. 25).

As autoras, em contraponto a uma tendência teleológica, valorizam a gratuidade e o lúdico como fundamento da vida humana acreditando que é através de linguagens variadas como a dança, o jogo e os esportes que se resgata o homem simbólico. A imaginação criadora ou imaginação simbólica é vista como fator de humanização e aperfeiçoamento do humano.

Com relação às práticas corporais, estas são entendidas como aventuras lúdicas onde os objetos como medalhas, pódio, arena, campo, etc. assumem valores simbólicos importantes para a realização da sutura entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

É dado destaque aos esportes pela força que assumem em nossa civilização enquanto fenômeno social em sua ampla veiculação nos meios de comunicação. O esporte se apresenta como espetáculo na cultura de massas e produz bens e signos

culturais. Este fenômeno esportivo é entendido pelas autoras como inserido na lógica hedonista, individualista e narcisista da sociedade contemporânea.

Uma ordem cultural na qual a beleza e a performance do corpo são exaltadas, onde o homem se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo. Sendo também uma época de imagens, a pós-modernidade dá preferência à imagem ao objeto, ao gesto esportivo espetacular, ao feito propriamente dito. Somos envolvidos pela ampliação dos gestos corporais de modelos atléticos e por coloridos espetaculares, suscitando emoções impactantes. O homem atual se vê seduzido pelo fascínio do hiper-real dos gestos esportivos produzidos pelos espetáculos (FERREIRA; COSTA, 2003, p. 28-29).

As autoras já anunciam uma aproximação do imaginário relacionado às atividades esportivas, remetendo a imagem do atleta àquela de um herói que se submete a uma disciplina e autocontrole extremos, ao atravessar o labirinto infernal do seu treinamento físicas e psicológico, para no final ascender ao pódio, símbolo da vitória, da glória e da vida. Com base em Bernard Jeu, localizam o esporte numa estética do sensível que se equilibra entre as forças apolíneas, de domínio, ascensão, triunfo e ordem racional e forças dionisíacas que se manifestam na criatividade, no lúdico e no êxtase que emerge na prática esportiva, seja ela profissional, amadora ou escolar.

A seguir serão citadas algumas pesquisas práticas na área da Educação Física realizadas segundo a ótica do imaginário. Sebastião Votre e Ana Beatriz de Oliveira (2003) apresentam os resultados de uma pesquisa acerca do imaginário no futebol carioca através da análise de hinos e gritos de guerra das torcidas organizadas. Os autores destacam a forte exploração simbólica e econômica do evento, no qual a partida é mergulhada numa avalanche de imagens, propagandas e outdoors de patrocinadores e clubes. Ao partir da premissa de que símbolos de guerra são evocados na linguagem das torcidas, os autores postulam que esta prática discursiva das torcidas organizadas influencia e é influenciada pelas práticas e comportamentos dos membros das equipes. Os autores realizaram observação dos comportamentos e ações das torcidas durante o evento desportivo e análise semântica dos hinos e gritos de guerra das torcidas de times cariocas. Eles apontam para a importância da repetição das ações rituais dentre os torcedores forjando uma identidade cultural do grupo. O poder simbólico do coro da torcida durante o jogo torna-se legítimo e eficaz junto aos membros da equipe, a comissão técnica e

dirigentes dos clubes. Para os autores, nos hinos a torcida canta em uníssono seus valores, sonhos de glória e representações. Logo vem à tona a cena comum em filmes dos exércitos enfileirados frente a frente em um grande vale, prontos a se enfrentar e cantando seus hinos de guerra. Mais uma vez, emergem símbolos heróicos e de guerra e o esporte se aproxima de um imaginário diurno que nos fala da vitória contra o oponente, de conquistas e triunfo. Ao cantar em uníssono evoca-se o sentimento de compartilhar de um mesmo universo afetivo, de um mesmo território.

Jeferson Retondar (2003), ao analisar os sentidos profundos presentes no jogo, cita vários exemplos com os quais evidencia ser o jogo um ponto de encontro entre o sagrado e o profano, entre os deuses e os homens. Ao tratar do jogo na mitologia indiana, por exemplo, identifica a bola e a roda como o símbolo do constante início e fim. O próprio mundo é visto como um grande jogo, *lila*, de Deus, Sri Krsna, que é todo brincadeira e diversão em seu eternos bosques dos prazeres.

Ou seja, o traço universal do sentido da busca do homem em dialogar com deuses, de se precaver dos infortúnios futuros para “lutar” contra a morte enquanto realidade incontestável da condição humana, e que pode acontecer a qualquer momento, tem acompanhado a civilização desde seus primórdios (RETONDAR, 2003, p. 125)

O autor constata também que há um retorno da temática dos deuses e diabos como temas dos jogos eletrônicos, filmes, RPG, etc. e entende esta “mitologia empacotada” como um grande delírio, vertigem, que ocorre na sociedade industrial, na qual os mitos, símbolos e crenças profundas emergem por essas vias.

Nilda Teves Ferreira (2003) também tem o jogo como objeto de estudo, mas focaliza seu olhar em como os jogos escolares estão presentes no imaginário de professores de Educação Física ao realizar uma pesquisa em três escolas de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Sua argumentação passa pela questão dos valores em nossa sociedade baseada na busca da vitória a qualquer custo correlacionada ao imaginário do herói.

As ações, enquanto práxis, resultam da atividade prático-sensível, social e teórica; é experiência no sentido amplo do termo. Existe, pois, relevância em se investigar o imaginário social da escola que se deixa “apreender” na materialidade dos discursos de professores; atores cujas práticas pedagógicas instituem um lugar de imagens, de traços característicos, de símbolos que permitem saberes e poderes da instituição Escola (FERREIRA, 2003, p. 149).

Para a autora, o lugar social de professor de Educação Física faz emergir determinadas imagens baseadas em mitos e ideologias enquanto silencia outras imagens. Assim, entende que a fala dos professores se dá a partir de seu lugar social, revelando seus sonhos, fantasias e ideais em relação à educação. Dois sentidos principais relacionados aos jogos emergem das falas dos professores: um no qual o jogo é um meio para a socialização, a adequação da criança à sociedade e suas regras, e outro no qual há um destaque para ludicidade como um fim em si mesma.

Em termos gerais, Nilda Ferreira (2003) mostra os resultados de sua pesquisa feita através da análise do discurso em que o professor aparece como um mago/ um domador responsável pela incrível façanha de transformar a criança/bicho em criança/ cidadão-trabalhador, para qual o jogo é entendido como uma ferramenta. O professor de educação física assume também a posição de pai, juiz e de repressor – aquele responsável por manter a ordem e a organização no esteio de nossa herança do ocidente que tenta controlar o inusitado, o improvisado e o espontâneo, aproximando-se de Apolo, no entender da autora. Além disso, o jogo é visto com o sentido de salvação para todos os desvalidos: salva das drogas, da pobreza, da insurgência, da doença, do fracasso e capaz de suprir todas as carências e faltas. A afirmação da vida contra a morte e todas as dificuldades se dá no êxtase, no enlevo do fruir do jogo, momento mágico em que se sai do tempo presente e corriqueiro e se mergulha num tempo mítico e atemporal que reinstala o sentido da vida e o prazer.

Vera Costa (2000) realiza um estudo dos sentidos atribuídos à aventura e ao risco pelos praticantes dos esportes de aventura e risco na montanha, como escalada, *trekking*, rapel e canoagem. Através de entrevistas, associação livre de idéias e da análise de sites especializados, a autora buscou pistas para compreender o imaginário social envolvido nestas práticas. Partindo do arcabouço teórico de Gilbert Durand e de Gaston Bachelard, empreendeu análise do discurso imagético e textual de sites de montanhismo, através de uma metodologia em que lançou mão do método de análise de obras de Danielle Rocha Pitta, do Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT9) de Yves Durand e da análise simbólica com base em Bachelard e também Chevalier e Gheerbrant.

Ao entender a imaginação simbólica como aquilo que atualiza imagens, símbolos e mitos mediante ritos localizados no espaço-tempo, Vera Costa aponta para aquela como o fator de humanização do homem. Ela aborda o fenômeno esportivo que permeia nossa sociedade com seus signos e bens culturais e, aproximando-se de Maffesoli, entende o espetáculo esportivo nas sociedades pós-modernas como baseado no prazer hedonista e no *presenteísmo* e destaca a importância da imagem hiper-real dos gestos esportivos nas televisões, jornais, revistas e internet.

Sobre os esportes de aventura, Vera Costa relaciona sua difusão com a lógica das incertezas política, econômica, social e cultural presentes nos dias atuais. Assim, ao falar sobre os esportes de aventura e risco, também chamados de esportes radicais, a autora afirma que

Trata-se hoje de uma aventura eivada de sentidos lúdicos, uma vez que a atitude dos sujeitos que vivem a aventura no esporte é tomada por um risco calculado, no qual ousam jogar a si mesmos com a confiança do domínio cada vez maior da técnica e da segurança propiciada pela tecnologia. Manifestam uma audácia para poder desencadear esse risco, uma transgressão de limites possíveis, autorizada pela confiança de ser capaz de fazer (lançar-se no espaço, na profundidade, na imersão, na luta contra os obstáculos da natureza) associada a um excitante e reconfortante prazer de realização (*ilínx*, vertigem) e de tê-lo feito com competência (COSTA, 2000, p.10).

Vera Costa nos fala de um neo-romantismo, o retorno à natureza associado aos avanços tecnológicos que garantem o controlado sobre o risco. A prática desses esportes de aventura exige cuidados diferenciados com o corpo em termos de condicionamento físico e dieta, relacionando-se a uma aparência e postura de juventude, saúde e bem-estar.

A aventura, o aleatório e o desconhecido determinam uma carga de excitação, uma proximidade com a morte num jogo de transgressão e superação. É deste modo que vislumbram a imortalidade, a eternidade do herói que conquista a morte. As noções de jogo, prazer, ludicidade, vertigem e liberdade perpassam essas práticas esportivas. O êxtase do objetivo alcançado, do obstáculo transposto, num local de natureza que remete à idéia do sagrado, de união com a natureza.

Em termos metafísicos, esses esportistas reencontram o substrato do *prazer em si*. É o prazer pelo prazer. (...) E esse prazer eles traduzem

como liberdade. Ao alcançar este estado pleno, de êxtase, os esportistas sentem-se alcançando a liberdade, um estado intenso, livre de tabus e de amarras (COSTA, 2000, p. 200).

Na mesma linha de pesquisa, podemos citar o estudo que Geovana Coicheiro (2006) empreendeu investigando o imaginário de corredoras de longa distância. Através de entrevistas e utilizando a técnica da Análise de Discurso, ela encontrou as seguintes marcas lingüísticas: o gostar, a profissão, o sonho, o individualismo, o talento e o ideal. Os sentidos que emergiram foram a corrida como forma de vencer as diferenças e como busca do êxtase. A prática esportiva se aproxima do sagrado, de uma compulsão em busca do momento de fruição e da realização de si mesmas enquanto deusas do esporte no momento do pódio. A autora identifica a vida dessas corredoras à trajetória do herói. O mito encontrado como fundante dos discursos é o de Ártemis, com seus sentidos da energia física, da liberdade, autonomia e independência.

Fabiana de Sousa (2004) se lança a desvendar o imaginário no *rafting* – aventura de descer rios e corredeiras em botes de borracha. Ela busca as dimensões subjetivas que ancoram essa prática. A metodologia do estudo foi composta por entrevistas semi-estruturadas e técnica projetiva de associação de idéias, sob o enfoque da Análise de Discurso de Eni Orlandi. A autora ao analisar simbolicamente a prática, ao mesmo tempo em que encontra o *schème* da descida e aconchego na imagem do bote deslizando sobre as águas, destaca o heroísmo de seus praticantes que percorrem o caminho ascensional rumo ao autoconhecimento e ao autodomínio. Os discursos dos praticantes se apresentaram como marca a força, o poder e a luta. A aventura apareceu ligada à vertigem e ao risco, propiciando momentos de escape do real, de estar fora de si e em contato com algo superior ou numinoso. A autora conclui que os praticantes buscam novos caminhos nas corredeiras que os afastem da monotonia, produzindo alegria e medo e dando-lhes a vivência de uma morte ritual da pessoa suas obrigações e determinações sociais e emergiu o herói fortemente ligado à natureza.

## **CAPÍTULO IV- A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IEFD/ UERJ: UM ESTUDO DE CASO**

A graduação em Educação Física é oferecida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD). Este instituto localiza-se no campus principal da universidade, no bairro da Mangueira, Rio de Janeiro. O espaço físico compreende dois andares de um dos blocos do complexo da UERJ, mais um ginásio poliesportivo e três quadras externas. As salas são iguais as demais da universidade equipadas com quadros-negro e cadeiras universitárias, exceto por algumas salas adaptadas a algumas atividades específicas, como a Sala de Rítmica e de Judô. Existem ainda os seguintes espaços:

- Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde;
- Laboratório de Biomecânica;
- Laboratório de Cineantropometria;
- Laboratório de Experiências Lúdicas;
- Laboratório de Fisiologia;
- Laboratório do Programa de Culturas Populares e Folclore;
- Laboratório do Imaginário Social, Atividades Corporais e Lúdicas (LISACEL) e
- Laboratório Multidisciplinar de Ginástica Rítmica, Educação e Saúde (LAMGRES).

Além destes espaços, o curso tem suas aulas ministradas no Complexo Esportivo do Maracanã, utilizando a piscina e a pista de atletismo do mesmo, e também o Laboratório Anatômico do Hospital Pedro Ernesto.

O Instituto de Educação Física e Desportos da UERJ é organizado em quatro departamentos que trataremos de forma sumária nos parágrafos a seguir.

O Departamento de Desportos Coletivos (DESCO) que compreende as disciplinas relativas ao ensino e prática do Handebol, Basquete, Futebol, Futebol de Salão, Voleibol e outras como Estágio Curricular, Seminário de Monografia, Práticas Metodológicas do Desporto Coletivo, Didática de Educação Física e Currículo e Projeto na Educação Física.

O Departamento de Desportos Individuais oferece disciplinas que tratam do ensino e aprendizagem da Ginástica Olímpica, Judô, Peso e Halteres, Atletismo, Natação e também outras como Estágio Curricular; Seminário, Teoria do Desporto Individual, Práticas Metodológicas do Desporto Individual e Políticas Públicas em Educação Física.

O Departamento de Ginástica é responsável pelas disciplinas Ginástica, Ginástica Rítmica Desportiva, Rítmica, Educação Física e Educação Especial, Estágio Curricular, Seminário de Monografia, Ginástica Geral e Analítica, Dança na Educação Física e Fundamentos Básicos da Educação Física Escolar.

O Departamento de Ciências da Atividade Física compreende as disciplinas: Desenvolvimento Motor Aplicado à Educação Física, Aprendizagem Motora Aplicada à Educação Física, Bases Epistemológicas e Axiológicas da Educação Física, Estudos do Lazer na Atividade Física, Fisiologia do Exercício, Organização, Gestão e Marketing na Educação Física, Educação Física Escolar e Infantil, Ética e Bioética na Educação Física e Cineantropometria na Educação Física.

Segundo dados do site do IEFD<sup>5</sup>, no total são 37 docentes com a seguinte qualificação: 12% de doutores, 25% de mestres, 35% de especialistas e 28% de graduados. No último processo de seleção para o vestibular no ano de 2008, foram oferecidas 120 vagas para o curso de Educação Física neste instituto.

A origem do IEFD remonta ao antigo Centro de Desportos da Universidade do Estado da Guanabara (CDUEG), criado em 19 de novembro de 1970 com a finalidade inicial de implantar a chamada "ginástica obrigatória" para o Ensino Superior, em acordo com as determinações do decreto-lei 705/69.

Os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física masculina e feminina começaram no segundo semestre de 1974 criados pela Resolução 425/74 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UERJ. Em 1978, o curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação com a Resolução 82.255.

Em 1978, o IEFD implantou os cursos de Técnica Desportiva em Atletismo, Futebol, Dança e Voleibol. Já em 2005, foi aprovada a proposta de mudança curricular do Curso de Graduação em Educação Física, em termos de formação em licenciatura para atender às exigências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares

---

<sup>5</sup> <http://www.iefd.uerj.br/> Acesso em 12 set. 2008.

Nacionais. A primeira turma de graduação com o currículo novo ingressou no primeiro semestre de 2006.

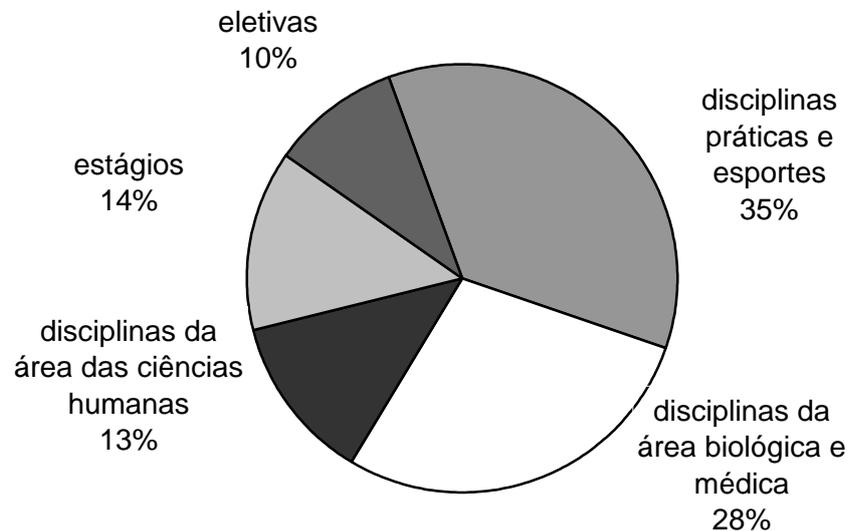
No segundo semestre de 2008, o IEFD iniciou um curso de pós-graduação *latu-sensu em Educação Física Escolar*. Há também a previsão da implantação de um programa *strictu-sensu*.

#### 4.1 CURRÍCULO: DISCIPLINAS E MODELOS

O curso, segundo a nova grade curricular, compreende 3.470 horas, divididas em 174 créditos a serem integralizados no mínimo em 7 períodos e no máximo em 14 períodos. Dentre as disciplinas oferecidas, aquelas que têm uma leitura biológica do corpo e do movimento perfazem 870 horas em 51 créditos. Já aquelas disciplinas marcadas por um olhar das ciências humanas totalizam 390 horas em 24 créditos. As disciplinas eletivas como Tópicos Especiais em Educação Física e os Aprofundamentos integram 300 horas em 16 créditos, enquanto que o Estágio Curricular é composto de 420 horas em 14 créditos a serem cumpridos no Instituto de Aplicação da UERJ e em outras escolas públicas. Os desportos individuais e coletivos, com suas técnicas e metodologias, juntamente com outras disciplinas cujo conhecimento é específico da Educação Física - como Ginástica, Dança e Educação Física Adaptada- compreendem 1110 horas divididas em 57 créditos.

Assim, para facilitar a visualização, considerando somente as disciplinas obrigatórias e excetuando os estágios, os desportos e disciplinas técnicas relacionadas à EF equivalem a 40% das horas do curso e as disciplinas da área biológica ocupam 32% das horas. Já as disciplinas humanas compreendem somente 14% das horas da grade curricular do curso. Vale lembrar que as disciplinas eletivas podem contrabalancear isso, dependendo da escolha feita por cada estudante dos tópicos especiais e dos temas de aprofundamento.

**Gráfico 3: Classificação das disciplinas e seus percentuais no curso de Licenciatura em EF do IEFD/ UERJ**



Dos números expostos acima, pode-se depreender que a formação em Educação Física na UERJ concentra-se na prática e técnica dos desportos individuais e coletivos fundamentada nas disciplinas oriundas das ciências biológicas e médicas. Com base na classificação de currículos em EF mencionada anteriormente, o curso de licenciatura em EF da UERJ configura-se como uma junção dos dois modelos: tradicional-esportivo e técnico-científico.

A partir da observação e da vivência, é possível afirmar que, de um modo geral, há um senso comum entre os alunos sobre a importância das disciplinas oriundas das ciências biológicas como sendo as mais fundamentais de seu currículo, uma vez que acreditam serem essas que irão dar a base para sua futura atuação profissional. Assim, as aulas dessas disciplinas são marcadas por rituais diferentes: gravadores e cadernos a postos, diversos livros de consulta, artigos científicos, laboratórios onde máquinas marcam, medem, controlam o movimento e suas variáveis. É bem verdade que as máquinas não são de última geração e as condições são, na maioria das vezes, precárias, mas o halo do cientificismo, do conhecimento acima de qualquer suspeita está presente, inclusive materializado em pomposos jalecos brancos usados por professores, monitores e alunos.

As disciplinas relacionadas às ciências humanas aparecem isoladas em meio ao fluxograma do curso, sem haver conexões em termos de continuidade nem pré-requisitos. Em contrapartida, aquelas de caráter biológico se ligam por intrincadas redes de pré-requisitos e continuidades: Anatomia I seguida pela Anatomia II preparam para a Fisiologia do Exercício I e II que se desdobram em Treinamento Desportivo I e II e no Treinamento Contra Resistência I e II, por exemplo. Desse modo, enquanto os aspectos históricos, psicológicos, éticos e didáticos da Educação Física se encontram de forma atomizada salpicados nos diversos períodos do curso, a compreensão do corpo como uma máquina, com suas engrenagens, sistemas e leis de funcionamento vai sendo construída de forma consistente desde o primeiro até o último período, num crescendo que se assemelha a uma escada de conhecimento a conduzir ao céu da realização profissional.

As disciplinas relacionadas à prática, teoria e metodologia dos desportos coletivos e individuais, são marcadas por atividades práticas, aprendizagem das regras e de exercícios educativos caracterizando-se como aulas predominadas pelo aspecto das técnicas de domínio corporal.

Em termos gerais, o curso de graduação em EF na UERJ tem como público jovens de diversas origens sociais e regiões do Rio de Janeiro, mas uniformizados externamente nas roupas de uso obrigatório nas disciplinas práticas do curso e internamente pela valorização do corpo e de suas técnicas. O visual é de corpos expostos, roupas coloridas, camisetas com mensagens acerca da profissão como “Educação Física é saúde”, “Eu amo o que faço: Educação Física”, “Seu namorado faz Direito, mas eu faço você suar: Educação Física” e muitas outras.

#### 4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No ano de 2005, o IEFD passou a oferecer dois cursos diferentes com currículos distintos em nível de graduação: a licenciatura e o bacharelado, seguindo as determinações das Resoluções nº 07, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), e nº 1, de 4 de março de 2002 (BRASIL, 2002), do Conselho Nacional de Educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Educação Física do IEFD/UERJ foi elaborado no ano de 2005, através de uma metodologia

participativa, por um grupo formado por professores, alunos e funcionários. Para os fins desta pesquisa, destacaremos alguns dos seus pontos principais.

Como um texto formal, a linguagem apresentada situa-se em grande medida no plano da paráfrase. As frases parecem repetir o que se espera ouvir ou o que é correto do ponto de vista do senso comum, seguindo os mesmos tópicos do Parecer CNE/CES 0058/2004 do Ministério da Educação, aprovado em 18/2/2004. O texto do projeto assume que a formação do profissional da Educação Física será dita como efetiva, ou seja, como processo capaz de tornar graduados e licenciados em verdadeiros educadores, quando atingir os seguintes objetivos: transmitir valores morais e éticos, atuar como instrumento que assegure os benefícios da atividade física à sociedade brasileira e funcionar como prática preventiva correlacionada aos níveis primário, secundário e terciário no âmbito do SUS.

A conclusão apresentada no texto é que a tese central do PPP do curso de licenciatura em EF da UERJ é “Uma interpretação científica acerca do Valor da Pedagogia Cultural do Movimento do Ser do Homem em uma Perspectiva Humanizada”. Que sentidos podemos depreender dessa frase? Esta frase encerra o texto do projeto após várias problematizações acerca de cada termo: moral, ética, formação, educação, homem, etc. Podemos ressaltar o uso de algumas palavras:

“Uma **interpretação científica** acerca do valor da **Pedagogia Cultural** do Movimento do **Ser do Homem** em uma **Perspectiva Humanizada**”

Aqui cada um dos termos grifados evoca uma corrente de significados, filia-se a uma rede de significados conforme explicitado por Orlandi (2005):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras (...). O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2005, p.32).

O termo *interpretação científica* evoca os significados de uma Educação Física que se almeja reconhecida como ciência, herdeira do racionalismo cartesiano, do Positivismo. Toda uma vertente da EF atual, representada pela Ciência da Motricidade Humana, advoga para si este *status* de ciência, direcionando seus

estudos para os campos das ciências biológicas e físicas no ramo da Biomecânica, do Treinamento Desportivo, Fisiologia e da Bioquímica.

O estabelecimento desse ideal exige uma filosofia que se constitua desde a raiz como ciência, e conseqüentemente se firme o terreno da objetividade sem a exclusão da subjetividade, sobre o qual terá de se exercer a reflexão filosófica pura, onde seja reinada a impessoalidade da investigação científica. Assim entendida a Educação Física virá a ser uma ciência rigorosa (CARMO JÚNIOR, 1998, p. 48).

A questão da *pedagogia cultural* situa a afirmação no campo da abordagem da cultura corporal do movimento, tendência amplamente difundida em textos como *Metodologia do Ensino da Educação Física* de um Coletivo de Autores (1992)<sup>6</sup>. Esta perspectiva tem sua influência maior no âmbito da Educação Física Escolar, fato evidenciado pela constatação de que este texto é bibliografia de quase todos os concursos públicos para professor de EF realizados nos últimos anos nos municípios do estado do Rio de Janeiro. Tal proposta visa viabilizar a leitura da realidade social a partir dos interesses de classe segundo uma pedagogia crítica superadora comprometida com projetos políticos de mudanças sociais. Do ponto de vista do imaginário no enfoque de Durand, aproxima-se de uma estrutura histórica progressiva de caráter messiânico.

Esta estrutura histórica está no centro da noção de síntese, porque a síntese, porque a síntese só se pensa em relação a um devir. Por fim, a história, podendo assumir diferentes estilos, o estilo revolucionário que põe um ponto final ideal à história, inaugura a *estrutura progressista* e instala na consciência o “complexo de Jessé”. História épica dos celtas e romanos, progressismo heróico dos maias e messianismo judeu não passam de variantes do mesmo estilo, de que a alquimia nos revela o segredo íntimo: a vontade de acelerar a história e o tempo a fim de perfazer e dominar (DURAND, 2002, p. 355).

Entretanto, em outro trecho do PPP é abordada a necessidade de promover a “ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas” considerando que

Esse “enriquecimento” significa, ao nosso ver, ampliar a “pobre” ou a pouco abrangente concepção de cultura em que mesma fica restrita exclusivamente à dimensão sócio-histórica ou fenomenológica do movimento humano, deixando de lado ou excluindo o também importante

---

<sup>6</sup> Este Coletivo de Autores é formado por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli escobar e Valter Bracht..

aspecto bio-físico ou fenomênico do mesmo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - IEFD/ UERJ)

Apesar dessa ênfase no aspecto biofisiológico do trecho citado, o texto prossegue trazendo o termo *Ser do Homem*, o que remete a sentidos relacionados a uma categoria ontológica, à essência, à verdade profunda, à metafísica.

A questão do valor também é colocada assumindo que a formação em EF se dá de acordo com determinados valores, configurando-se como um processo socio-histórico-culturalmente determinado. Estes valores que impregnam a Educação Física enquanto prática cultural, área de conhecimento e disciplina escolar<sup>7</sup>, se relacionam à dominação dos corpos, a partir de ideais utilitários, eugenistas, higienistas e militaristas.

Por outro lado, o termo *perspectiva humanizada* nos aproxima de sentidos do humanismo, da valorização do ser humano, de antropocentrismo em contraponto a um teocentrismo, calcando-se na historicidade. Há uma ênfase no corpo humano, conforme destacado na citação anterior, que passa a ser a medida de todas as coisas.

Logo, é possível perceber a contradição evidenciada nas cascatas de sentidos evocados pelos termos utilizados. A Educação Física como ciência, como cultura corporal calcada em uma pedagogia crítica, como metafísica, como valorização do corpo biofisiológico – todos estes sentidos se entrelaçam no enunciado. Esta aparente confusão ou incoerência do discurso revela, em verdade, a polissemia da visão da Educação Física presente no PPP do curso de graduação em EF da UERJ e, mais do que depor contra os autores do mesmo, é índice da complexidade atual que figura na área. Apesar de aparentemente parecer haver uma contradição, este embate de sentidos expressos nessa frase exemplar do PPP do curso, sintetiza o encontro entre velho e novo, passado e presente e, por que não dizer, *schème* diurno e noturno, no campo da EF.

---

<sup>7</sup> Ver capítulo 1.

#### 4.3 TENDÊNCIAS E ENFOQUES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO IEFD

O IEFD em 1989, com a implementação do Currículo Novo para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, incluiu a Memória de Licenciatura como requisito para a conclusão do curso seguindo as diretrizes da Resolução nº 3/87, que afirma em seu artigo 5º, “o Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre eletivo, será obrigatório tanto nas licenciaturas como nos bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (Trabalho de Conclusão).” (BRASIL, 1987).

Botelho, Oliveira e Faria Junior (2005) empreenderam o precioso trabalho de classificar e organizar todas as Memórias de Licenciatura do IEFD de 1992 até 2005 disponíveis na Biblioteca do curso. A classificação destas memórias se deu segundo o *Systematization for Research Approaches in Physical Education*<sup>8</sup>, um sistema de classificação utilizado para identificar as tendências na pesquisa em dissertações, teses e artigos da área da Educação Física. O resultado encontrado por estes autores foi:

com relação aos enfoques, o predominante foi o técnico, com 246 trabalhos (43,53%). Bem abaixo deste enfoque, surge, em segundo, o biológico, com 95 trabalhos (16,82%), seguido do pedagógico, com 92 (16,29%) e do socioantropológico, com 90 trabalhos (15,93%), respectivamente em terceiro e quarto lugares. Em quinto, aparece o enfoque da promoção da saúde, com 36 trabalhos (6,37%) e, em último, o filosófico, com apenas seis (1,06%). (p. 19-20)

Para tornar mais clara a visualização desses resultados, a tabela a seguir é apresentada:

---

<sup>8</sup> O *Systematization for Research Approaches in Physical Education* foi criado por Alfredo Faria Junior em 1987 como instrumento metodológico para sua tese de pós-doutorado na qual identificou as tendências em pesquisa e Educação Física no Brasil, Inglaterra e País de Gales.

**Tabela 1: Classificação dos trabalhos de conclusão de curso na graduação em EF de 1992 a 2005.**

<b>Enfoque do estudo</b>	<b>Número absoluto</b>	<b>Porcentagem</b>
Técnico	246	43,53%
Biológico	95	16,82%
Pedagógico	92	16,29%
Sócio-antropológico	90	15,93%
Promoção da saúde	36	6,37%
Filosófico	6	1,06%

Estes números apontam uma vertente técnico-biologicista no curso de Licenciatura em EF do IEFD/UERJ, o que confirma o que foi levantado no primeiro item deste capítulo. As Memórias de Licenciatura de enfoque técnico, ou seja, de áreas como Treinamento Desportivo, Biomecânica e Administração Desportiva, somadas àquelas de enfoque biológico, ou seja, Antropometria, Biometria e Fisiologia, correspondem a 60,35% do total de trabalhos de conclusão de curso elaborados no período estudado.

Cabe ressaltar que os trabalhos de cunho pedagógico representam somente 16,82% do total, mesmo se tratando de um curso de formação de professores. Além disso, é digna de nota a defasagem entre a tendência técnico-biológica e aquelas de caráter sócio-antropológico e filosófico.

Qual o sentido dessa discrepância observada tanto na carga horária destinada às disciplinas de uma tendência e outra como na produção acadêmica dos formandos do curso em questão? Será um exagero tentar relacionar estas tendências aos diferentes sentidos atribuídos à prática e a profissão de ser professor de EF? A rigidez das assim chamadas ciências duras, como àquelas baseadas na Física e na Biologia clássicas, parece marcar ainda tanto a grade horária do curso como o interesse dos estudantes revelado em seus temas de pesquisa. Será possível relacionar a tendência técnico-biologicista a um conjunto de imagens diurnas e, por outro lado, a tendência filosófica e sócio-antropológica a um regime de imagens mais próximo do noturno?

#### 4.4 O SIMBOLISMO NOS DESENHOS DA TURMA

Neste estudo, optou-se por realizar a análise simbólica de 13 desenhos produzidos por graduandos do curso de licenciatura em EF da UERJ. Os desenhos foram obtidos através dos estímulos presentes no Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9) formulado por Yves Durand. Ele afirma que este instrumento “constitui-se numa situação experimental de incitação e realização da criatividade. Por isso, justifica um amplo leque de utilização antropológica” (DURAND, Y. apud LOUREIRO, 2004, p. 8).

Ao partir das motivações deste teste experimental e buscar um olhar antropológico<sup>9</sup>, a análise simbólica das imagens e símbolos que afloraram nos desenhos dos estudantes do curso de EF é efetivada com base na teoria de Gilbert Durand, nas pesquisas de Chevalier e Gheerbrant (2009) e nas contribuições de Yves Durand (1988).

A análise simbólica empreendida focou no desenho e na história para completar. Os nove elementos ou estímulos arquetípicos que impulsionaram o desenho são: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, algo cíclico, um personagem, água, um animal e fogo. A partir disto, no presente estudo, mais do que objetivar uma classificação dos universos míticos expressos em cada um dos protocolos, realizou-se o esforço de encontrar imagens, símbolos e imaginários comuns ao grupo e, à luz do aporte teórico e dos dados já levantados, esboçar os possíveis imaginários emergentes.

Sobre o procedimento experimental a partir dos 9 estímulos, Yves Durand afirma que:

L'intérêt de l'épreuve réside ainsi dans la procédure expérimentale et la perspective structurale dans laquelle elle s'inscrit. Les faits symboliques sont des *documents* sur lesquels on peut effectuer toutes les opérations de classification, codification, comparaison. Enfin, on obtient ces faits à l'intérieur de “micro-univers” sémantiques: **il sera ainsi possible d'analyser lês processus d'émergence mythique au sein de messages eus-mêmes sans recourir à une symbolization**

---

<sup>9</sup> A aplicação do AT-9 não está reservada aos psicólogos e foi somente posteriormente que este passou a ser também utilizado em psicologia clínica e patológica como um teste projetivo.

**extérieure toujours aléatoire** (DURAND, Y., 1988, p. 47-48) (grifo meu)

Cada um destes estímulos tem significados profundos. A queda relaciona-se à angústia humana, à morte e ao fim, além de poder evocar também o sentido de vertigem, descida, ir ao fundo e de perda do equilíbrio. O monstro devorador simboliza a noite, o tempo e a morte. A espada sugere as estruturas heróicas e seus símbolos ascensionais, espetaculares e diátricos. O refúgio evoca as estruturas místicas representando proteção, abrigo, intimidade e aconchego. Algo cíclico sugere a idéia de progresso enquanto que os elementos a água, animal e fogo atuam como elementos complementares podendo assumir significados polivalentes. O personagem é o ator, o agente da história representada.

Yves Durand (1988) afirma que não podemos dizer nada de um símbolo isolado, mas tão somente sobre sua função usual, enquanto que permanece uma franja de possibilidades de significação. O símbolo está inserido numa totalidade significativa mais vasta e cabe então definir os limites da significação deste símbolo no contexto analisado. É neste sentido que os elementos do teste são analisados em seu conjunto, levando em consideração sua localização e posição no desenho.

Yves Durand (1988) parte da teoria de Gilbert Durand estabelecendo que o princípio constitutivo da imaginação consiste na representação simbólica motivada pela percepção do Tempo e da Morte. Segundo Gilbert Durand, a busca fundamental da imaginação humana é por reduzir a angústia existencial através da criação de imagens acerca do Tempo e da Morte, bem como imagens da Vida triunfante sobre a Morte. Esta concepção parece bastante oportuna para abordar a produção simbólica de graduandos em EF, uma vez que vida e morte, a busca da juventude eterna, a super valorização do corpo físico e muitos outros tópicos parecem se coadunar estreitamente com esta temática da angústia perante o Tempo e a Morte.

Entendemos os desenhos como materializações de fatos simbólicos organizados numa composição, num conjunto significativo dotado de uma temática, um cenário e a análise dos questionários revela o procedimento lingüístico da simbolização.

Para tal, adotou-se o seguinte procedimento:

- leitura das histórias identificando suas temáticas;

- levantamento dos símbolos mais recorrentes nos desenhos e dos sentidos que emergem da composição relacionando-os aos estudos de Durand e Chevalier e Gheerbrant;
- observação da solução apresentada para a questão da angústia diante do Tempo e da Morte nos desenhos e histórias, principalmente nos desfechos apresentados; e
- elaboração sobre o elemento personagem, com o qual os participantes se identificam.

#### **4.4.1 Histórias para completar: temas e ambiência**

Os temas das histórias criadas pelos participantes do estudo, a partir do estímulo dos 9 elementos arquetípicos já citados, giram em torno de uma aventura heróica em um ambiente natural. Na maior parte das histórias em meio a uma floresta o personagem enfrenta obstáculos e desafios representados pelas forças da natureza ou por criaturas mágicas e fantásticas. A questão da busca de um objetivo está freqüente em quase todas as produções dos participantes: ora em busca de poderes mágicos, ora visando salvar a princesa, a amada, a vila ou a cidade.

A temática da preservação da natureza e dos animais também esteve presente na produção de alguns participantes. Estas, em especial, tinham como característica a apresentação de um conteúdo moral, de algo a ser ensinado e aprendido.

Outra dimensão representada foi a ludicidade, com algumas aventuras divertidas ou satíricas onde personagem e monstro se divertem a despeito dos sentidos originalmente evocados pelo último em nossas mentes. Seja na forma de gargalhadas e risadas, da prática do rapel, do palitar de dentes, de um campo de futebol entendido como refúgio ou da presença de um rádio a pilha, elementos sem nenhuma forma de utilidade foram freqüentemente introduzidos nas histórias. Tais elementos podem parecer desconexos ou inúteis, mas marcam certa leveza na forma dos sujeitos pesquisados encararem o mundo e o destino no cotidiano de suas vidas.

#### 4.4.2 Análise simbólica dos desenhos

Após um primeiro momento da coleta de dados, contando de desenho acompanhado da narrativa, os participantes num segundo momento preencheram um quadro sobre a representação, função e simbolismo de cada um dos 9 elementos. Além disso, responderam a um questionário acerca do tema, principais elementos, o que gostaria de mudar e que pedia que se colocassem no lugar de um dos elementos e dissessem o que fariam nesta condição.

As imagens que apareceram com mais frequência nos desenhos dos participantes, de acordo com o elemento representado, estão organizadas na tabela a seguir juntamente com a função e o simbolismo correspondentes relatados pelos participantes.

**Tabela 2: Representação, função e simbolismo mais freqüentes nos desenhos dos participantes**

<b>Elemento</b>	<b>Imagem</b>	<b>Função</b>	<b>Simbolismo</b>
1- Queda	cachoeira	obstáculo	movimento, renovação
2- Espada	espada	Funcional	defesa, proteção, ataque
3- Refúgio	caverna	proteção , abrigo	proteção, segurança
4- Monstro	monstro	susto, morte	mal, maldade
5- Cíclico	moinho, cata-vento	arma do monstro ou contra o personagem	combate, caça
6- Personagem	homem, jovem, herói	matar o monstro ser herói	herói, o bom, justiça
7- Água	rio	sobrevivência	vida, meio, alimento
8- Animal	peixe	vida, comida, vítima	vida, alimento
9- Fogo	chamas	ataque e defesa (contra o monstro)	poder ,morte, violência

A seguir, é feita a análise dos principais símbolos e imagens que apareceram nos desenhos dos participantes.

### A cachoeira/ rio

A cachoeira e o rio são símbolos de dinamismo, como observou Hieráclito, apesar de ser o mesmo rio, nunca é a mesma água que corre, revelando a permanência da forma apesar da mutação da matéria. cachoeira e o rio são marcados pelo movimento descendente, movimento elementar, emblema de mutação, estando freqüentemente representados nos desenhos junto a rodas e moinhos d'água.

O simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da possibilidade universal e o da fluidez das formas (F. SCHUON), o da fertilidade, da morte e da renovação. O curso das águas é a corrente da vida e da morte. Em relação ao rio, pode-se considerar: a descida da corrente em direção ao oceano, o remontar do curso das águas, ou a travessia de uma margem a outra. A descida para o oceano é o ajuntamento das águas, o retorno ao indiferenciado, o acesso ao Nirvana; o remontar das águas significa, evidente, o retorno à Nascente divina, ao Princípio; e a travessia é a de um obstáculo que separa dois domínios, dois estados: o mundo fenomenal e o estado incondicionado, o mundo dos sentidos e o estado de não-vinculação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 780-781)

Nos desenhos, a cachoeira e o rio são representações dos elementos *água* e *queda* e aparecem como um obstáculo a ser ultrapassado, como fonte de vida e alimento e como movimento e renovação, açambarcando os múltiplos significados conforme explicados por Chevalier e Gheerbrant. Enquanto obstáculo, se combinam com monstros terríveis que habitam ou freqüentam suas águas; como fonte de vida, se aproximam de um sentido atribuído à natureza na maioria dos protocolos; e como movimento, associam-se aos moinhos e demarcam o tempo que passa ao assumir uma posição de destaque na maioria dos desenhos.

### O moinho e o cata-vento

O elemento cíclico foi representado na maior parte dos desenhos pela imagem do moinho e do cata-vento que se aproximam da simbologia da roda. Esta, em respeito aos ciclos, às permanentes renovações e retornos. Destaca-se a característica do centro da roda, o eixo que permanece imóvel enquanto ao redor dele tudo gira. Na cultura hindu, a roda recebe o nome de *samsara*, sobre a qual Chevalier e Gheerbrant afirmam:

indica o ciclo dos nascimentos, das mortes, o fluxo do devenir fenomenal, simbolizado, na arte hindu, por uma roda com seis, oito ou doze raios em torno do eixo, cada raio representando um aspecto da vida ou da lei. *É o fluxo tumultuado no qual os ignorantes se debatem com satisfação, o mundo do tumulto, da dor e da angústia* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 780-781).

Outra representação presente nos desenhos foi o elemento cíclico como armas na forma de rodas, discos ou círculos. Nessa vertente aproximou-se de símbolo hindu denominado *chakra*, potente arma incandescente de Visnu que destrói a ignorância e extermina os demônios, cumprindo a função de proteger seus devotos.

### O monstro

O monstro apareceu em geral como um “gigante” representando o mal, a maldade, o medo e a morte. Para Chevalier, o monstro

é o conjunto das dificuldade a serem vencidas, os obstáculos a serem superados, para se ter acesso, afinal, a esse tesouro, material, biológico ou espiritual. O monstro está presente para provocar ao esforço, à dominação do medo, ao heroísmo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 615)

Assim, ocorreram expressões do monstro ogresco, horroso, às vezes dilacerado ou morto nos desenhos. Sua aparência incluiu por vezes garras, orelhas pontudas, chifres e bocarra com dentes afiados e, por outras vezes, apenas um corpo disforme, como uma mancha.

Gilbert Durand (2002) afirma que

É uma atitude heróica que a imaginação diurna adota e, muito longe de se deixar conduzir à antífrase e à inversão dos valores, aumenta hiperbolicamente o aspecto tenebroso, ogresco e maléfico da face de Cronos.

O monstro é o feio, o ogro, o diferente. Aqui a questão da estética, do culto ao corpo, da forma perfeita e da busca irracional pela juventude e a beleza, tão caros à EF, se tornam evidentes. Esse monstro que é o feio, o que foge dos padrões, muitas das vezes não demonstrava nenhuma violência, nenhuma atitude ou característica assustadora a não ser pela sua forma externa, chegando a

apresentar gestos de cordialidade e solidariedade nas narrativas dos participantes. Mas então por que são monstros?

A EF enquanto cultura do corpo apresenta-se entranhada de uma valorização da forma, mas sem nenhum “formismo”, como pretende Maffesoli, que a leve a compreender os aspectos complexos dessa carga histórico-cultural de preconceito e segregação. As atitudes de separação, características do regime diurno de Gilbert Durand, assim como qualquer estrutura que se solidifique, ameaçam tornar-se obsedantes e apontam para situações de desequilíbrio e violência.

### A espada

A espada foi um dos estímulos arquetípicos utilizados como possibilidade de manifestação do universo heróico baseado na tríade herói – espada – monstro. Este elemento foi representado em todos os desenhos dos participantes na forma de uma espada literalmente, porém assumindo sentidos diversos.

Na maioria dos desenhos a espada aparece empunhada pelo personagem com a função de defesa e ataque em relação ao monstro. Alternativamente, em alguns dos desenhos, a espada apareceu cravada em uma pedra como guardião de poderes especiais ou na mão do próprio monstro que a utiliza para outras finalidades que não de embate.

A espada, segundo as pesquisas de Chevalier e Gheerbrant (2009), é símbolo de poder e bravura associado ao símbolo do guerreiro ou do cavaleiro. A espada é também relacionada aos símbolos diurnos como instrumento excelente das técnicas de separação e símbolo luminoso. Assim a espada:

é o símbolo do combate pela conquista do conhecimento e a liberação dos desejos; a espada corta a obscuridade da ignorância ou o nó dos emaranhamentos (...). A espada, além de ser o relâmpago e o fogo, é também um raio de Sol (...). À espada está associada a idéia de luminosidade, de claridade; a lâmina é qualificada de cintilante (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 615)

A espada foi representada de diferentes formas e materiais tão distintos como a madeira e o fogo. Em especial aquelas que aparecem encravadas numa pedra, eram vigiadas pelo monstro e representavam a meta a ser alcançada, após o herói vencer e ultrapassar todos os obstáculos. Ela é também entendida como eixo axial,

eixo da balança, eixo do mundo que reúne, liga os dois mundos: a terra e o céu, homem e Deus.

### O fogo

Em muitos desenhos a representação do monstro apareceu combinada ao fogo: cabelos em chama, corpo de fogo, cuspidor de chamas e em outras formas. Em outros desenhos o fogo surge representando portais mágicos, ritos iniciáticos ou de passagem que antedecem a obtenção de poderem místicos e fantásticos.

Assim, o fogo manifesta dois aspectos: um presente em diversos rituais de purificação e outro como elemento que promove a destruição.

Assim como o Sol, pelos seus raios, o fogo simboliza por suas chamas a ação fecundante, purificadora e iluminadora. Mas ele apresenta também um **aspecto negativo**: obscurece e sufoca, por causa da fumaça; queima, devora e destrói: o fogo das paixões, do castigo e da guerra (...). O fogo, fumegante e devorador, numa antítese completa da chama iluminante, simboliza a imaginação exaltada... o subconsciente... a cavidade subterrânea ... o fogo infernal... o intelecto em sua forma revoltada: em suma, todas as formas de regressão psíquica. Nessa perspectiva, o fogo, na qualidade de elemento que queima e consome, é também símbolo de purificação e de regenerescência. Reencontra-se, pois, o aspecto positivo da destruição: nova inversão do símbolo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 443).

O fogo apareceu também como tocha que representa para Chevalier e Gheerbrant a luz que ilumina os Infernos e os caminhos da iniciação. Gilbert Durand aproxima o fogo do relâmpago e da flecha, lembrando que em Sânscrito fogo e puro são representados pela mesma palavra.

### A caverna

O elemento abrigo ou refúgio apareceu na maioria dos desenhos dos participantes como uma caverna evocando a simbologia do útero materno, da casa, do ovo, da nave. A caverna, entendida como uma gruta ou um lugar subterrâneo entranhada no seio da montanha.

Platão formula uma alegoria muito famosa que compara a caverna ao nosso mundo onde os homens estão acorrentados, mundo das representações agitadas, de um espetáculo de sombras que existe em contraponto ao mundo original das Idéias perfeitas. Este significado aproxima a caverna do subterrâneo, do

inconsciente, que promove, por sua vez, através de uma série de ritos iniciáticos, a interiorização que leva a descoberta de si mesmo. Aqui a caverna é vista como portal para o céu, para sair do cosmo, lugar de nascimento e regenerescência.

Nos desenhos e quadros, a caverna aparece associada à função de proteção e abrigo e assume, na produção de alguns dos participantes, outras formas como ilha, escola, campo de futebol, castelo – que podem ser entendidas como pertencendo ao mesmo *schème* de interioridade e aconchego.

### Os peixes

Na maioria dos desenhos analisados, o elemento animal foi representado pela imagem de peixes que em muito se aproxima da água, ambiente em que vivem, podendo adquirir diferentes significados. Na produção simbólica dos participantes, o simbolismo associado aos peixes foi o de vida e alimento. O peixe é símbolo de vida e de fecundidade devido a sua incrível capacidade reprodução, o que fica marcado na Eucaristia cristã.

No hinduísmo, um *avatara* de Vishnu na forma de um gigantesco e belíssimo peixe, Matsya, salva Manu, o progenitor do mundo inteiro, do dilúvio e lhe apresenta os Vedas que encerram todo o conhecimento perfeito.

O simbolismo dos peixes ainda pode ser abordado segundo o signo zodiacal, sobre o qual Chevalier e Gheerbrant afirmam:

Eles simbolizam o psiquismo, esse mundo interior, tenebroso, através do qual se faz a comunicação com o deus ou com o diabo; (...) pode se identificar com as enchentes do inverno, as cheias que dissolvem e engolem como um dilúvio purificador, assim como com a massa em movimento anônima dos oceanos na qual tudo se lança. Aqui o Úmido reina soberano, enquanto princípio de difusão, de diluição, de envolvimento, de fusão das partes em uma totalidade, sendo esta extensividade na medida da imensidão fluida que nos cerca, até o oceano cósmico infinito(CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 443).

A segunda representação mais freqüente foi do animal na forma de pássaros. Os pássaros simbolizando desejos, anseios, liberdade e a própria natureza. Os pássaros são entendidos como símbolos diurnos, ascensionais, aproximam-se da leveza representando a alma que se liberta do corpo. O pássaro evoca sentidos espirituais, lembram-nos dos anjos e fadas. Para Chevalier:

Os pássaros são, de algum modo, símbolos vivos da liberdade divina, eximidas das contingências terrestres (o peso, em face da graça que os deuses possuem eminentemente) (...) a idéia de que a própria alma é um pássaro (2009, p. 688)

#### **4.4.3 A questão do Tempo e da Morte na produção simbólica**

O desfecho das histórias, bem como a composição geral dos desenhos, sugere a existência de uma postura positiva diante do Tempo e da Morte nos participantes do estudo. A composição das imagens sugere mais tensão ou emoção do que angústia e os finais apontados para as narrativas indicam sempre a superação dos obstáculos, a realização dos objetivos e a derrota do monstro.

As saídas inventadas pelos participantes encontram-se bem divididas: em aproximadamente metade dos desenhos o monstro é vencido ou morto enquanto que, na outra metade, simplesmente o conflito se dilui e o embate não se trava. Nestes últimos, verifica-se a acomodação, uma vez que o monstro desiste, deixa o personagem em paz e vai viver em paz em outro lugar.

Em termos de regimes do imaginário, no esteio de Durand (2002), podemos afirmar que a amostra da produção simbólica apresenta-se equilibrada entre expressões do regime diurno e noturno. Em qualquer um dos casos, observa-se que as narrativas não se demoram na resolução do problema, do conflito – que para Yves Durand representa o próprio conflito existencial fundamental do homem diante da morte -, assim, não se caracterizam universos marcados pela angústia existencial. O que sobressai, pelo contrário, é a crença na força, na determinação, na busca de um objetivo pessoal, na coragem heróica ou, ainda, a atuação mágica de poderes especiais e ancestrais, a força do amor ou do bem.

Para clarear ainda mais o que foi dito, uma tabela foi montada apontando como as representações dos diversos elementos se distribuíram em termos de sentidos positivos ou negativos, ou da idéia de Vida e de Morte.

**Tabela 3: Distribuição dos sentidos por elemento entre as idéias de Vida e de Morte**

<b>Elemento</b>	<b>Vida</b>	<b>Morte</b>
1- Queda	12	01
2- Espada	11	02
3- Refúgio	12	01
4- Monstro	03	10
5- Cíclico	08	05
6- Personagem	12	01
7- Água	11	01
8- Animal	09	01
9- Fogo	09	04

Em diálogo com o trabalho que Altair Loureiro (2004) desenvolveu sobre o imaginário de universitários idosos, utilizando a idade como um fator determinante na postura do grupo perante a angústia da morte, é possível aqui ressaltar que os participantes do presente estudo situavam-se na faixa etária entre 20 e 24 anos, o que pode se relacionar à postura positiva, leve e dinâmica deles diante as ameaças do Tempo.

#### **4.4.4 Análise dos personagens**

Para Yves Durand, muito pode ser apreendido acerca da subjetividade do participante ao se prestar atenção ao elemento personagem. Através de sua forma, tamanho, local, ação e outras características, pode-se vislumbrar uma exteriorização da forma de ser e estar no mundo do sujeito que realiza o teste AT9.

Como dito anteriormente, o AT9 foi utilizado aqui como uma base sobre a qual a análise se construiu sem se prender à terminologia e à classificação dos micro-universos míticos proposta por Yves Durand. Isto porque não se objetivava neste estudo um mergulho profundo nas dimensões psicológicas profundas de cada um dos participantes, o que se aproximaria de uma aplicação psicológica do AT9 como teste projetivo, mas procurava-se, ao invés disso, obter pistas dos sentidos, símbolos e mitos que permeiam o imaginário do grupo de graduandos em EF na UERJ pesquisado.

Com isso em mente, podemos afirmar que o elemento personagem apareceu, na produção simbólica de todos os participantes, representado na forma de um homem jovem. Vale lembrar que, por acaso, uma vez que o grupo foi escolhido segundo o critério da disponibilidade dos participantes, aproximadamente metade deles eram moças de idade entre 21 e 23 anos, mas, mesmo assim, nenhum um único personagem era feminino. O perfil do herói parece ser responsável por este resultado, aproximando o personagem-herói de um homem jovem e, também cabe dizer, forte e bonito.

Este herói jovem apareceu envolto em romances e aventuras, desafiando com bravura os múltiplos perigos impostos pelas forças da natureza, animais e monstros fantásticos. Na maioria dos desenhos, o personagem-herói é representado inserido na paisagem quase sempre natural de uma floresta. No que concerne o tamanho do personagem, observa-se que sua imagem está adequada à cena em perspectiva, ou seja, ele não aparece em destaque absoluto. Muitas vezes até surge pequeno no alto da montanha ou da cachoeira ou, ainda, dentro de uma caverna evidenciando o tamanho grande, por vezes gigante do monstro. Mesmo assim, há de se ressaltar que os personagens-heróis, elaborados por estes jovens graduandos, não aparentam medo, mas, pelo contrário, apresentam rostos felizes, expressões suaves quase sempre com um sorriso. Corajosamente empunham suas espadas e lançam seu olhar rumo aos grandes desafios.

Ao responder a pergunta do questionário sobre quem eles seriam dentro da composição e qual atitude tomariam, a grande maioria se identifica com o herói, o guerreiro, caçador, cavaleiro e afirma que defenderia as pessoas e enfrentaria os monstros e os obstáculos.

Outras respostas interessantes também surgiram: em dois casos os participantes se identificaram com o monstro, sendo que um afirmou que se transformaria assumindo características favoráveis (solidariedade, generosidade, compreensão) para o grupo em que convivia e outro revela que, mesmo sendo monstro, ajudaria e ofereceria alimento ao personagem assustado. Ainda vale mencionar as outras três repostas diferentes: na primeira o participante se identifica com o animal do desenho sentindo-se assustado; na segunda afirma que seria uma pessoa que não participa da narração e fica alheia aos acontecimentos fazendo rapel em meio à tranqüilidade da natureza; e a terceira indica um elemento mágico,

ausente na história e na narração, a Sereia da Paz que instrui sobre a importância da paz e da natureza e evita o conflito entre personagem e monstro.

No geral, é bem verdade que podem parecer bastante inocentes em sua postura, até um pouco infantis representados por “bonecos de pauzinhos”, mas apóiam-se na fé, na crença em algo maior, na força do amor e do coração. Se apresentam tais sentimentos que lhes dão sustentação em suas aventuras, são, por outro lado, motivados pela busca de glórias e louros da vitória e da conquista: pela promessa dos braços da amada, pela eterna gratidão da cidade libertada de seu monstro, pela paz e tranquilidade ociosa do prazer em meio a natureza acolhedora.

Deste modo, pode-se concluir que a maioria dos participantes identifica-se com uma postura positiva diante da vida. O fator de transformação e renovação está presente em suas produções simbólicas, ainda que não apresentem, exceto por um participante, uma visão crítica ou política da mudança. Ao contrário desta visão historicista tipicamente moderna, optam pela via da autotransformação, da superação pessoal e da crença na possibilidade de mudar através da educação e do amor almejam um mundo de paz e harmonia próximo à natureza, mas que inclua os prazeres da cidade bem como as glórias e o reconhecimento social.

#### 4.5 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*eu sempre quis fazer **EF**, sempre não, sempre é muito: desde pequenininha*

*Eu me sinto bem na **EF**. Não me vejo fazendo outra coisa*

*Acho que todo mundo **muda**, assim, acho que a gente tá fazendo uma graduação e vai ter que trabalhar no mundo a fora, uma coisa bem mais ampla. E primeiro que eu acho que todo mundo tem **mudar**, né?*

*falar de **EF** é falar de necessidade de **mudança***

*Acho que em síntese para mim a **EF** é uma oportunidade que eu estou me dando para tentar **mudar** como está sendo vista a **EF**.*

A aproximação dos sentidos profundos atribuídos pelos sujeitos à Educação Física e ao curso de licenciatura em EF se deu a partir da aplicação de quatro (04) entrevistas semi-estruturadas com base nas seguintes perguntas:

- “Quais as imagens que surgem em sua mente ao pensar em Educação Física?”; e
- “Como você se vê no curso de EF?”.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas sob a ótica da Análise do Discurso de Eni Puccinelli Orlandi (2005).

Admitindo que não há uma verdade oculta atrás do texto, mas compreendendo que os próprios gestos de leitura e interpretação intervêm no real do sentido. Cabe ao analista construir seu dispositivo teórico que possibilite compreender o texto, ou seja, saber como um objeto simbólico produz sentido, explicitando os próprios processos de significação – compreender o dito, o não-dito e o que poderia ser dito, as próprias margens do texto.

Para Orlandi (2005):

A Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido [...] A Análise do Discurso se propõe construir escutas [...] procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (p. 34).

Ao entender o discurso como movimento, curso, percurso, e o texto como uma materialidade simbólica preñe de significados e que possui uma espessura semântica, Orlandi (2005) destaca dois conceitos, paráfrase e polissemia, e afirma que:

todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2005, p. 36).

A polissemia é, em outras palavras, a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos na mesma palavra. Buscou-se aqui revelar a polissemia do discurso dos entrevistados através das marcas lingüísticas mais recorrentes, a saber: **esporte, professor, Educação Física, aula, mudança/mudar, curso e criança.**

## Esporte

A marca lingüística **esporte** apareceu materializada em palavras diversas como natação, vôlei, e outros desportos bem como em objetos e utensílios relacionados a estas práticas como quadra, bola, técnico, etc.

*“A primeira coisa que vem a cabeça quando se fala de EF é **esporte**, não que seja só isso, mas com certeza **esporte**”*

A marca *lingüística* **esporte** é ampla e profundamente acoplada aos sentidos de Educação Física, sendo a palavra utilizada mesmo como sinônimo indiferenciadamente. O **esporte** como aquilo que motiva, desperta, mobiliza como força dinamizadora que dá sentido as práticas e à própria vida dos participantes.

O **esporte** aparece também relacionado a sentidos de descontração, prazer, movimento, brincadeira e criança. A alegria, a distensão, o jogo e o escape da monotonia, algo que se afirma em oposição ao que é chato e teórico sendo fundamentalmente prático e vivo.

A palavra **esporte** também aparece no discurso como algo profundamente ligado ao indivíduo, à semelhança de uma vocação de religiosa, que lhe constitui estando presente desde sempre, explicando a razão pela qual os sujeitos entraram no curso de EF. O **esporte** como a verdade profunda e essencial, uma predeterminação, um destino. Os discursos apontam para uma predestinação, uma vez que

*Eu vou ser bem sincera: eu sempre quis fazer EF,[...]: desde a 8ª série, 7ª série em diante que eu comecei a me envolver mais a fundo com o **esporte**, sempre eu tive nesta área*

O sentido de **esporte** como profissão e carreira e inserção no mundo do trabalho profissional remetendo ao desejo de ser bem sucedido, de conquistar um lugar ao sol, êxito e reconhecimento profissionais seguindo o exemplo dado por técnicos e professores de EF que influenciaram positivamente os participantes quando estes eram praticantes ou atletas de esportes variados.

Além deste sentido, a marca lingüística **esporte** ainda aparece deslizando para sentidos relacionados à saúde, ao bem-estar, aos cuidados com o corpo.

Por último, a marca **esporte** aponta para sentidos de competição, disputa, embate, acenando para a possível vitória e para o reconhecimento do grupo como meta e sinônimo de felicidade.

### Professor

A marca lingüística **professor** aparece relacionada àquele que instrui e que influencia, como um mestre, um guru. O **professor** é também o técnico, o que é severo, duro e que conforma o participante a partir da disciplina e da técnica. O **professor** como aquele que pode ajudar, promover mudanças, sendo um instrumento de uma transformação para uma condição melhor de seus alunos, da sociedade e da própria EF. É, na maioria das vezes, o **professor** correto, presente, que ensina a matéria, em conformidade com as regras e normas da sociedade, o enquadrado, e que serve de inspiração e exemplo.

*eu tive bons **professores** de EF que me influenciaram bastante, que me incentivaram  
o meu **professor** era meu técnico,... ele me influenciou bastante  
tive **professores** que acabaram me influenciando*

A mesma marca do **professor** também apareceu com um sentido oposto, revelando a face negativa da imagem que o mesmo goza na sociedade. Assim, o **professor** evoca sentidos de ignorância, descompromisso, decepção e descaminho.

*os **professores** perdidos  
o **professor** não tinha um foco  
um **professor** qualquer  
**professor** passa uma prova, mal dá aula*

### Aula

A marca lingüística **aula** teve seu sentido deslizado para a monotonia, chatice, obrigatoriedade (em oposição ao sentido atribuído à EF como diversão e brincadeira). A **aula** evoca o tempo do relógio enquanto a EF, o jogo e o esporte evocam o tempo da fruição, do prazer. O sentido que relaciona **aula** a período de contagem e organização do tempo também foi recorrente, implicando em

domesticação dos corpos, autocontrole e repetição. O tempo do calendário e sua repetição enfadonha no calendário escolar, o mesmo.

A marca **aula** apresentou-se também associada à aprendizagem e à escola, aproximando-se de sentidos negativos como algo que pode gerar o mal para o participante, uma ameaça, um perigo caso não se siga todas as regras impostas. A marca **aula** expressa também em outros termos como disciplina e escolar, remetem a imposição, subordinação, algo exterior e alheio que é imposto ao participante violentando-o.

A marca **aula** é, por outro lado, associada ao esporte e à EF evocando sentidos positivos na maioria das vezes. Ainda remeteu a total despropósito, inutilidade, irracionalidade quando os praticantes se referiram às disciplinas de licenciatura como Filosofia, Sociologia e Psicologia.

*aquela chatice de sala de **aula***

*muita **aula** aqui no 12º eu acho inútil*

### Mudar/mudança

A marca lingüística **mudar/mudança** surgiu no discurso dos entrevistados como uma transformação tanto em termos individuais como da sociedade em geral, destacando a idéia de que mudar é necessário e apresentando a mudança como sendo algo necessariamente bom.

*a faculdade **muda** a gente. Eu **mudei** para melhor*

O discurso adquire um tom messiânico quando aponta para o papel fundamental da EF para a mudança do mundo.

*EF me lembra necessidade de **mudança***

*em síntese, para mim, a EF é uma oportunidade que eu estou me dando para tentar **mudar***

*o objetivo maior é tentar **mudar** essa visão pessimista da EF*

*que se todo mundo fizesse atividade física, pelo menos uma hora por dia, o mundo **mudaria** para melhor*

Uma crença inabalável na capacidade de mudança da EF e em sua relevância no âmbito escolar e mesmo num nível muito amplo de mudança da

sociedade como um todo, evidencia como a EF surge identificada com o Bem e aquilo que é naturalmente bom para estes participantes. A simples prática da atividade física, independente de seu contexto, de seus métodos e conteúdos, é apontada como solução mágica, bálsamo para os males do mundo.

A mudança de que se fala aqui é uma mudança pessoal, um tornar-se forte, uma adequação a vida social resguardando o princípio da alegria e do prazer. Sem tecer considerações realmente críticas do ponto de vista histórico social em seu discurso, os participantes ficam no nível mais imediato e fazem pequenas reclamações quanto a este ou aquele professor e sobre esta ou aquela disciplina. Quando falam em termos macroscópicos, apelam às forças mágicas e irracionais da EF, assim como ficou claro na análise dos desenhos e histórias, a crença no Bem, numa força maior, no amor e, ao lado de todos estes, no esporte e na EF.

### Criança

A marca lingüística **criança** remete aos sentidos como brincadeira, alegria, fruição e diversão, aproximando-se dos sentidos semelhantes evocados pela marca **esporte**. Esta marca, entretanto, traz os aspectos negativos dessa fruição dinâmica, manifestos nos sentidos de descontrole, incapacidade e imaturidade.

*era uma **criança** e vai ser assim a faculdade inteira. Se sair daqui assim, não vai conseguir nenhum trabalho*

*com 30 **crianças** pulando em cima de você, você vai ter que se impor*

*é inútil falar de Platão para uma **criança***

*brincadeiras, a parte de recreação e **criança***

A **criança** é o indivíduo que não se adaptou ou moldou as regras. É aquele que não tem limites, que ultrapassa o tempo do jogo e leva a fruição e a liberdade, presentes no jogo, para o dia-a-dia. Tal atitude é digna de reprovação pelos participantes que a relacionam à falta de sucesso na vida profissional, aos que não compreendem, não aprendem e não prestam atenção na aula. Mas devemos observar bem como aqui a aula é valorada positivamente, apesar de todos os sentidos negativos que lhe são atribuídos. Aqui começamos a perceber um delineamento de sentidos conflitantes nos discursos dos participantes: ama-se a liberdade, o jogo, o prazer, a fluidez e o movimento, e, ao mesmo tempo, valoriza-se

o sucesso, rejeita-se os desajustados, almejando-se o sucesso, o reconhecimento e as recompensas materiais.

*todo mundo vai um dia atingir uma certa **maturidade** e vai ter que lidar com ela, ninguém vai ser aquela pessoa que era quando estava na escola, no segundo, terceiro ano, quando era uma **criançona** e vai ser assim a faculdade inteira e vai sair daqui. Se sair daqui assim, não vai conseguir nenhum trabalho.*

### Educação Física

Os sentidos atribuídos à **EF** passam pela paráfrase da memória, do conceito estabelecido, ou seja, EF como educação do corpo em movimento e em suas muitas tendências ou vertentes que se atualizam na enunciação do discurso, e se movimenta ainda por muitos outros sentidos.

Muitas vezes o termo apareceu com o sentido de descontração, brincadeira, recreação e também tantas outras vezes foi identificado diretamente com o esporte, a competição. A marca **EF** evocou o sentido também de predestinação, vocação, sonho e destino. A **EF** aparece também como a possibilidade de se soltar, de ser livre, de ser criança. O termo surgiu associado à idéia da transformação, da mudança para melhor, aquilo que faz com que a pessoa se sinta bem, aquilo que dá dignidade e como possibilidade de mudar o mundo.

*Quando falo em **Educação Física** a primeira coisa que me vem é educação através do corpo do movimento. Na minha concepção é uma forma de ensinar sem aquela chatice de sala de aula, de matéria obrigatória*

**Educação Física** é esporte de um modo geral. E a parte cultural também

*A primeira coisa que vem a cabeça quando se fala de **Educação Física** é esporte, não que seja só isso, mas com certeza esporte, saúde*

**Educação Física** lembra escola, agitação, estética, brincadeira

*Ao pensar em **Educação Física** vem a minha cabeça a idéia de desprestígio, necessidade de mudança*

Compreender o que é EF para esses graduandos que estavam no meio de seu curso de licenciatura no ano de 2008, é percorrer esse caminho da historicidade do termo, do manancial de sentidos já-ditos e aceitos à infinita espiral do tempo. É perceber as continuidades e rupturas de sentidos, o trajeto, o percurso entre

memória e atualidade, entre o instituído e o instituinte, entre o político e o simbólico, entre a história e o imaginário e entre o indivíduo e o social.

Nos muitos sentidos que emergem desses discursos, vemos desfilar muitos dos tópicos abordados nos capítulos anteriores, sobre os quais refletiremos a seguir.

A **EF** como saúde, mas não no sentido verdadeiro do termo ou segundo o conceito ampliado da Organização Mundial da Saúde, mas simplesmente como um corpo que parece saudável porque belo e forte. Aliás, em muitas das vezes, os esportistas, praticantes de atividades físicas e os próprios professores se afastam do conceito de saúde ao se entupirem de suplementos hiperproteicos e de hormônios, mas valorizam a forma, o resultado mais imediato, o instante presente e querem congelar este instante esta forma física a qualquer custo. Temos a ética da estética de Maffesoli e assistimos também ao seu conceito sobre a lógica da conjunção presente na pós-modernidade, não é uma coisa ou outra, mas tudo ao mesmo tempo agora. Ainda passeando por conceitos e reflexões de Maffesoli, vemos o imanentismo, o hedonismo e o presenteísmo se expressarem nos sentidos atribuídos à **EF**, o máximo de prazer agora, contudo encontramos sentidos de projeção futura e sacrifício nos discursos dos graduandos – eles querem ter um futuro brilhante, reconhecimento, fama, prazeres mundanos. A inconseqüência também se esbarra em sentidos relacionados à preservação do meio ambiente e aos cuidados com os animais. Mas como estes sentidos relacionados à ecologia se transformam em atos ou será que figuram simplesmente em uma lista de preocupações românticas sem nenhuma conexão com a realidade material?

A **EF** aparece também com sentidos próximos aos enunciados por Nilda Ferreira e Vera Costa (2003) que afirmam que esta se apresenta como uma dimensão simbólica que faz a sutura entre natureza e cultura. Aqui vemos a valorização da natureza como o espaço da fruição em contraponto ao urbano caracterizado pelo tempo do relógio. A aventura, em meio a florestas, rios, cachoeiras e animais selvagens, presente em todos os desenhos, narrativas e entrevistas evidencia o imaginário de heróis-atletas e heróis-professores, que se lançam destemidamente no embate contra forças esmagadoramente maiores que eles e que se acreditam vencedores. Sua produção simbólica em todos os níveis nos confirma isso: eles acreditam na possibilidade de mudança das condições da profissão, na vitória do bem, na força do amor e na transformação do professor-monstro no professor-herói.

A **EF** como ponto de encontro entre o sagrado e o profano, jogo entre deuses e homens, conforme destacado por Jeferson Retondar (2003) está presente na discursividade dos participantes. O aspecto sagrado apareceu na possibilidade de se soltar, de fruir, de gozar de uma liberdade plena ainda que por instantes nas variadas experiências físicas, ou nos variados esportes - em se deixar levar pelas águas do rio e descobrir o Ser do Homem, como deseja o Plano Político Pedagógico do Curso de **EF** do IEFD/UERJ.

Essa **EF** que se aproxima como uma experiência mágica, da qual o professor é o mago capaz de transformar a criança-bicho em criança-cidadã, como nos fala Nilda Ferreira (2003) é o sentido da EF redentora do indivíduo ao mundo, como num passe de mágica, sem a menor preocupação com a viabilidade prática ou projeto. Crê-se nessa possibilidade e isso já é suficiente.

Os sentidos de **EF** como autodomínio, conquista de obstáculos, aventura e auto-confiança presentes nos desenhos e narrativas remetem aos resultados dos estudos de Vera Costa (2000) acerca dos sentidos que impelem os praticantes de esportes de aventura e risco. Esta mesma autora nos fala da transgressão encontrada também no discurso dos participantes, mesmo que só no espaço-tempo permitido da duração de uma aventura ou de uma partida. Ultrapassar limites, quebrar recordes e ser mais se aproximando dos deuses ou do super-homem.

No mesmo sentido, Geovana Coicieiro (2006) ressalta a busca do prazer e do êxtase em sua pesquisa sobre o imaginário de corredoras de longa distância e é esta mesma busca por prazer-liberdade-movimento que perpassa toda a produção simbólica do grupo mesclada à ludicidade, à evasão de uma realidade por demais monótona e enfadonha, mesmo presos a representações e sentidos de sucesso profissional que limitam esta busca de prazer imprimindo-lhe limites.

O heroísmo destacado por Fabiana Sousa (2004) em seu estudo sobre o imaginário no *rafting* está fortemente demarcado na produção gráfica e textual dos graduandos, seja na perspectiva de um universo heróico puro ou de uma variante combinada a elementos do universo místico. Esse herói que desce aos infernos em busca de alcançar os prazeres celestiais é uma representação bastante perfeita do imaginário relacionado a ser professor de **EF**. A produção simbólica do grupo revelou sentidos de ligação entre o céu e a terra, como as espadas cravadas na terra ou numa pedra, guardiães de poderes e prêmios mágicos e fantásticos. Os sentidos que emergiram do discurso desses graduandos nos falam do

enfrentamentos desses monstros, da interiorização ou do abrigo estratégico em cavernas para proteção e autoconhecimento, da luta para transpor obstáculos e da busca cega de um objetivo. Se vitoriosos em sua aventura, eles esperam alcançar o céu, a fama, o dinheiro, a diversão e a liberdade de mais momentos de fruição. Mas quais são esses objetivos pelos quais eles afirmam se empenhar sem temor?

#### 4.6 IMAGINÁRIOS POSSÍVEIS

**O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (...). Por isso a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito (ORLANDI, 2005, p. 42).**

De um modo geral, o grupo tem uma atitude positiva perante a angústia relativa ao Tempo e a Morte, sempre achando uma solução para a questão colocada, seja pela via da força e da bravura, seja pela fé, pelo amor ou outro valor/ideal que sustente sua prática. É possível vislumbrar aqui a esperança - todos venceram ou se “entrosaram” com o monstro salvo duas exceções: uma na qual o monstro espreita, mas não chega a atacar o personagem e outra na qual o monstro é o personagem que vislumbra uma mudança de atitude no futuro. Aqui transparece uma fé na vida, nas possibilidades e alternativas, uma disposição positiva em relação às possíveis dificuldades e obstáculos. Nenhum protocolo apresentou uma atitude pessimista, nem uma solução negativa perante o Tempo e a Morte.

Em muitos dos desenhos uma questão ética ou moral se apresenta: é preciso atingir uma meta, um ideal, salvar as pessoas da vila, fazer tudo por amor, proteger a natureza, etc. Os poderes dos personagens são a bravura, ou algo místico relacionado a portais e ritos de passagem.

O monstro é, para muitos, o que é estranho, feio, diferente, enquanto que o personagem/ herói é o jovem, o bom, o esperto. Há uma clara dicotomização nesta

visão de mundo, mesmo nos protocolos que integram elementos do regime diurno e noturno, ou mesmo nos micro-universos místicos. Há sempre a divisão entre o bem e o mal, uma busca pela paz, justiça, tranqüilidade, o bem.

Em termos de gênero, é possível observar que, dentre os participantes deste estudo, há o predomínio dos universos do tipo místico entre as mulheres e, no que diz respeito aos homens, há uma tendência para soluções heróicas.

Algumas imagens foram bastante recorrentes como a cachoeira e o rio, simbolizando vida, renovação, natureza, tranqüilidade, formando uma constelação de imagens positivas. Já o monstro, símbolo do medo, perigo, morte, apareceu representado como réptil ou pássaro, como um homem estranho com dentes grandes e garras ou ainda como aquilo que não tem forma.

O local do curso de EF é palco de desfile de corpos sarados, em roupas sumárias, evidenciando uma sociabilidade que assume uma estética própria. Maffesoli (1987; 1999) discute esta questão quando nos aponta como em nossas sociedades pós-modernas a identidade é aquela da tribo, é no seio dos seus que o indivíduo constrói sua narrativa, dá sentido a sua existência. Ele também nos fala do sensível, da ética da estética, numa sociedade em que o corpo é valorizado como objeto em si, como espetáculo, como forma em si: o corpo pavoneia-se.

É digno de nota que todos os personagens foram, sem exceção, representados como homens, jovens, guerreiros ou caçadores. Os ideais de beleza, força e coragem surgiram em várias manifestações. A busca por um ideal, a crença no bem, o desejo por paz e tranqüilidade marcaram as histórias.

É possível indagar se não seria essa mesma atmosfera que envolve os discursos acerca da profissão de professor de EF: a crença na possibilidade de fazer o bem, o esporte como a salvação para todas as mazelas, a afirmação da forma/beleza e a negação da Morte e do Tempo. Os heróis da EF na forma dos grandes atletas ou dos simpáticos professores acreditam ter a força e o poder para ultrapassar todos os obstáculos, fazer o monstro sucumbir ou simplesmente afugentá-lo. Orientados por algo de ordem extraordinária querem fazer o bem, alcançar o objetivo, salvar suas princesas. O ideal bucólico de paz e tranqüilidade na natureza aparece integrado a toda a temática heróica. Não se trata de um herói sanguinário, em sua maioria, mas daquele que se preocupa com o bem maior, com a vila, a cidade, as pessoas.

A dualidade experimentada por uma representação binária da realidade se destacou. O bem e o mal não convivem no mesmo espaço-tempo, não surgiu a possibilidade da terceira via, do encontro, do complexo. Na simplicidade de um pensamento excludente o bem triunfou sobre o mal.

a Profissão Educação Física, com seus conhecimentos específicos sobre as diferentes condições, conceitos e possibilidades metodológicas de promover programas de atividades físicas e esportivas para a sociedade, considerada por essa razão de forma contundente como elemento imprescindível para a consecução dos objetivos de saúde e qualidade de vida da população, quando aplicada de forma qualificada, competente, responsável e ética, certamente poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida da comunidade e fortalecimento dos anseios e dos direitos de cidadania (CARTA BRASILEIRA DE PREVENÇÃO INTEGRADA NA ÁREA DA SAÚDE, 2005)

O parágrafo acima é um trecho do documento publicado pelo Conselho Federal de Educação Física, cujo relator e idealizador foi o Prof. Dr. Manoel José Gomes Tubino. Para Ângelo Vargas (2009), os futuros profissionais de Educação Física devem ter uma vocação pelos valores humanos

adesão a um conjunto de virtudes, o que significa predisposição para uma escala de valores humanos como são, por exemplo, a beneficência ou benemerência; a não-maledicência; o respeito à autonomia das pessoas; a fidelidade à verdade; a promoção da justiça social; a solicitude e a compreensão do sofrimento humano (p. 87)

O herói jovem, bonito e bom, esta imagem do professor de Educação Física que figura no imaginário e é evidenciada nos livros e documentos oficiais, compreende um caráter teleológico da prática desta profissão que adquire um caráter messiânico, recorrente no campo da Educação<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sobre este assunto, ver os textos de Maria Cecília Sanchez Teixeira e de Marco Antonio Dib no livro "Imagens da Cultura: um outro olhar" organizado por Maria Cecília Sanchez Teixeira e Maria do Rosario Silveira Porto.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual mundo de imagens cibernéticas, de gestos eternizados em telas de cinema e da exposição viciada de corpos sempre jovens e retocados em revistas de páginas brilhantes de colorido hiper saturado, é preciso pensar o imaginário relacionado à Educação Física indagando-se sobre quais os sentidos atribuídos pelos jovens que aderem a esta profissão, quais os sonhos e sentidos profundos que mobilizam suas representações do mundo e de sua profissão.

Nas bancas de revistas, uma infinidade de periódicos tratam do corpo e de suas temáticas - saúde, beleza, estética, sexo, moda – todos apontando para a afirmação da vida, da eterna juventude, apostando no presente no qual se pode extrair, “curtir”, desfrutar e viver o máximo. Um presente que se eterniza numa epifania de aparições efêmeras, no eterno retorno e repetição, do mesmo sempre diferente. Ainda nas mesmas bancas de revistas, avistam-se os jornais popularescos e sua avalanche de notícias de morte, as aberrações, a obscenidade do corpo morto e exposto – a morte vulgarizada em fotos coloridas e de enquadramento duvidoso.

O que pode a Educação Física face ao fato, a vida trágica que se apresenta amplificada por todos os recursos midiáticos? Como pode a Educação Física forjada nos ideais positivistas, militaristas, eugenistas, higienistas entre outros, ou seja, segundo um universo de imagens diurnas e diairéticas, ressignificar sua práxis em meio ao saturamento do imaginário diurno e ao ressurgimento das imagens noturnas? Como este *reencantamento do mundo* atinge a teoria e a prática da EF e, em especial, como se manifesta nos cursos de formação de professores da área?

Todas estas perguntas estimularam a execução desse estudo, algumas, já as tinha na cabeça, outras se formularam no desenvolver da pesquisa. Primeiramente, não pretendo esgotar o tema, reconheço meus limites humanos, meu tempo urbano com suas urgências inadiáveis de calendário-graus-notas e outras exigências do que regulamenta nosso cotidiano, ainda bastante moderno devo dizer, a despeito de concordar e admirar bastante as reflexões otimistas e dinâmicas de Maffesoli acerca da pós-modernidade que ora se apresenta. Afinal, apesar dos símbolos, discursos e imaginários deslizarem mais rapidamente de um regime a outro, as estruturas e instituições, dentre elas as universidades e seus cursos, tendem a se descolar muito mais lentamente.

Esta época de transição na qual as imagens do antigo regime característico da época moderna, digo aqui o regime diurno de imagens como entendido por Gilbert Durand, e despontar de imagens e *schèmes* do regime noturno que anunciam a pós-modernidade ficou bem apresentada na produção simbólica do grupo estudado. Num equilíbrio de 50% a 50%, observamos as soluções para a angústia gerada pela presença do monstro, ora dilacerando o monstro e ora simplesmente deixando que ele vá embora para cuidar de outras coisas. A própria questão existencial e o seu medo da morte não apareceram como tão prementes e marcantes para estes jovens, muito mais lhes afligem as pequenas mortes de nosso dia-a-dia, seus pequenos fracassos e tropeços.

Suas reflexões parecem se ater ao seu mundo imediato, a sua tribo, em conformidade com a noção de proximidade explicada por Maffesoli. Um pouco diferente do proposto por Maffesoli é a característica individualista que esses jovens ainda guardam da época moderna, não que não aceitem o destino no tocante aos grandes fatos e ocorrências, mas se insurgem no cotidiano contra aspectos frívolos ou menores de suas vidas. Parece claro que se afirmam em seus valores de grupo e aí encontram espaço para ser através da identificação com o grupo, a turma, o time, o desporto, o país em qualquer campeonato mundial. A EF ainda parece guardar o romantismo da possibilidade de grandes mudanças, de pensar a felicidade de todos, de acreditar na educação como motor de uma transformação de toda sociedade. O dado importante de se salientar é que a crença, a fé existe, mas nenhum projeto ou racionalização que vise se desdobrar em ações visando este objetivo foi citado ou encontrado. A vontade de mudança fica no campo da fé e não se atualiza em ações.

No que se refere a objetivos, estes universitários acreditam na importância de se lutar até o fim pelos seus objetivos, e parecem inocentemente corajosos frente aos desafios gigantescos de uma ordem social, política, cultural que enrijeceu conceitos e costumes ao longo de centenas de anos de história. Provavelmente, tal coragem e determinação advenham justamente da inconsciência do tamanho do monstro que lhes aguarda. Ou, ainda, deva-se talvez ao imediatismo de seus desejos e sonhos profundamente materiais e hedonistas.

Baseados em seus corpos fortes e jovens, desconsiderando a complexidade de suas crenças, eles não se abatem perante o Tempo e a Morte. O fato de serem bastante jovens, como foi mencionado anteriormente, pode contribuir para esta ausência de angústia perante a Morte e o Tempo que passa. Afinal o passar do

tempo e sentido subjetivamente. O tempo para estes graduandos se apresenta de duas maneiras: o do fruir e da liberdade do movimento durante jogos, atividades física e esportes e o da disciplina de treinamentos rígidos, aulas monótonas e calendários acadêmicos. Mesmo quando fora das situações que dentro do campo da EF oferecem estes momentos de prazer, estes jovens, a exemplo de muitos outros e do que observa Maffesoli, se reúnem com outros do mesmo grupo, da mesma tribo, e buscam esta fruição nos excessos dos sentidos: nas *raves*, nos bailes *funks*, nos comes e bebes exageradamente salgados, oleosos e saborosos, nas orgias do sexo, nas festas visuais nas telas de super-resolução ou nas luzes das vitrines dos *shopping-centers*. De modo que as considerações acerca de um bem maior, de um objetivo maior, de uma mudança verdadeira são só um dentre os muitos itens que atraem sua atenção.

Segundo o panorama aqui traçado, o curso de EF do IEFD/UERJ apresenta-se ainda profundamente marcado pelas estruturas modernas, pela forma de se pensar a EF e a ciência do passado, valorizando os aspectos biologizantes e mecânicos do corpo. O que fica evidente a partir da análise da distribuição das disciplinas, concentradas nas áreas médico-biológico e técnico-desportivas, bem como a partir da inexistência de um único departamento dedicado a disciplinas de caráter humano, filosófico ou social – o que dizer da dimensão simbólica ou imaginária da EF. A história do IEFD se coaduna com a história da EF no Brasil e seu currículo atual é coerente com sua trajetória. Embora o Projeto Político Pedagógico do curso já aponte brechas deixando emergir sentidos diferentes na polissemia de seu discurso, há de se refletir se o ritmo de adaptação do curso ao novo paradigma de ciência, ao novo imaginário que se anuncia, será ou não anacrônico. Mais uma vez voltamos ao tempo do relógio, que corre depressa demais em nossa modernidade e que só pára em nossa pós-modernidade nos momentos de fruição e êxtase. Nesse sentido, é mister realizar uma reflexão acerca da organização, metodologias e objetivos do curso – levando em consideração o simbólico, o imaginário, a polissemia do discurso – e nessa medida que acredito que este estudo se justifique pois, uma vez que não foram encontrados estudos do tipo acerca do curso de EF no IEFD/UERJ, este fornecerá informações e reflexões para estudos posteriores.

Neste sentido, insisto na reflexão sobre a ausência de discurso crítico nos participantes. Será que lhes faltam instrumentos teóricos? A desproporção do estudo

das questões humanas, sociais, políticas e culturais em face ao número esmagador de disciplinas, horas-aula e créditos dedicados à compreensão do homem-corpo-máquina pode ser um fator importantes para este achado. Convém considerar o próprio “*esprit du temps*”, no qual consciência política e questionamentos existencialistas soam totalmente *demodé*.

Por fim, tratando-se de uma licenciatura, um curso de formação de professores, surpreende como os sentidos relacionados à educação tenham aparecido pulverizados em meio a uma multiplicidade de sentidos outros que pareceram, várias vezes, muito mais pregnantes do que aqueles. A educação esteve ligada aos sentidos de mudança - como dito anteriormente, uma mudança fantástica descontextualizada, mágica que aconteceria por si só – bem como aos sentidos de monotonia, descrédito, descompromisso e desprestígio, tão freqüentemente ligados à educação hoje em dia.

No entanto, as produções simbólicas dos estudantes se apresentaram repletas de fé, coragem, força, determinação e, sobretudo de um caráter leve e alegre que aposta nas possibilidades da vida. Só este resultado já o torna muitíssimo relevante: há esperança, a parte dos discursos que afirmam as dificuldades – todas as carências que caracterizam a Educação – um mar de jovens cheios de frescor, heroicidade e disposição desemboca no mercado de trabalho todos os anos. Como vimos quanto aos números do Censo da Educação Superior, a EF vê seus números se multiplicarem ano a ano. Há movimento, força e também pressões do novo tempo e seu neo-romantismo impulsionando para novas pairagens. Refletir sobre os imaginários possíveis na EF dá forças para repensar o ensino superior da EF em nosso país em busca de novas sínteses ou de novos conflitos.

***Eu também me sinto assim, um pouco mais, alguém que pode tentar fazer alguma coisa, fazer diferente, fazer alguma coisa por alguém, pelo outro. Pois a nossa profissão vai incluir formação da pessoa, da criança. Então assim, me sinto mais responsável e mais privilegiado por ter essa possibilidade de poder ajudar alguém. Eu costumo dizer, não sei se é exagerado, mas uma vez um colega nosso falou assim: que se todo mundo fizesse atividade física, pelo menos uma hora por dia, o mundo seria melhor. Aí a gente riu na hora, mas eu pensei, pô... A EF, não só porque eu faço, mas eu considero a disciplina mais importante da escola. Se fosse feita, se fosse orientada da maneira que deveria ser, que a gente aprende, o mundo seria melhor, com certeza. Com certeza, não se é uma coisa exagerada, mas eu vejo dessa forma. (...) Então pode ser uma utopia, uma ilusão, uma coisa assim que eu possa me***

***quebrar por aí. Mas eu vejo assim, eu acho que o mundo seria melhor. Eu acho mais ou menos assim... também, lida com a parte afetiva, cognitiva, psicológica, motora – tudo. É a pessoa em si (Resposta de um graduando em EF entrevistado).***

Parece que esta síntese já se anuncia em alguma medida nos discursos dos estudantes que valorizam o jogo, o prazer da fruição, da liberdade na dimensão noturna da EF, mas que pontuam o tempo todo sobre a importância das regras, da seriedade, da disciplina. É bem verdade que os heróis diurnos povoam ainda o imaginário destes jovens: seus atletas, técnicos e professores ideais. Mas a este imaginário se misturam imagens noturnas, lembrando-nos do mito de Hermes e sua complexidade, sua síntese. Resta-nos a expectativa sobre como estes estudantes vão lidar com essas polaridades, como será o desfecho de suas narrativas. Trazendo em si a vontade de buscar o bem, ajudar pessoas, mudar a EF e também o mundo, juntamente com a busca do prazer individual, o êxtase, a fruição, a realização profissional, estes jovens se mantêm leves como se dispusessem das sandálias aladas de Hermes e afirmam

***Esta parte de ser criança eu mantive, mas com maturidade, eu brinco.***  
**(Resposta de um graduando em EF entrevistado)**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro. Mitanálise e interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em educação e em ciências sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n.8, 1995, pág. 117-142.

BETTI, Mauro; BETTI, Irene. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, 1996, p. 10-15.

BOTELHO, Rafael Guimarães; OLIVEIRA, Cristina da Cruz de; FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Tendências das memórias de licenciatura do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992-2005). **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 138, p. 13-22, set. 2007.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto/1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 4 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, 2002: 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União 2004; 65: 18-9.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Estabelece os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física. Brasília, DF: Diário Oficial da União 1987; 315.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante às **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. n. 58, de 18 de fevereiro de 2004. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão, 18 fev. 1984.

**CARTA BRASILEIRA DE PREVENÇÃO INTEGRADA NA ÁREA DA SAÚDE**. Rio de Janeiro: CONFED, 2005

CARMO JÚNIOR, Wilson. Educação física e a ciência, qual ciência? **Motriz**, v. 4, n.1, Junho 1998, pág. 44-51. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1\\_ART07.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART07.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 23 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2009.

COICEIRO, Giovana Alves. **O imaginário de corredoras de longa distância**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Vera Lúcia Menezes; COSTA, Maria Regina Menezes. **Imaginário e profissionalização em educação física**: textos e contextos. Rio de Janeiro: Shape, 2009.

COSTA, Vera Lúcia Menezes. **Esportes de Aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DURAND, Yves. Symbolisation et structures de l'imaginaire. **Les études philosophiques**, Vendôme, n. 3 juillet-septembre, 1971, p. 315 - 323.

\_\_\_\_\_. **L'exploration de l'imaginaire**: introduction à la modélisation des univers mythiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988.

ENTRETIEN AVEC LE SOCIOLOGUE MICHEL MAFFESOLI: propos recueillis par Michaela Fiserova. **Sens Public**: Revue Internationale, Lyon, n.10, 19 fev 2006. Disponível em: <[http://www.sens-public.org/article.php3?id\\_article=193](http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=193)> Acesso em: 12 set. 2009.

FERREIRA, Nilda Teves; COSTA, Vera L. M. **Esporte, jogo e imaginário social**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves (Coord.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus / Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressiva: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física.** São Paulo: Loyola, 1997.

GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Nu e vestido: 10 antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000.** Acesso em 30/08/08: [http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/Sinopse\\_Superior-2000.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/Sinopse_Superior-2000.pdf)

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006.** Acesso em 30/08/08: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse\\_EducacaoSuperior\\_2006.zip](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.zip)

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007.** Acesso em 30/06/09: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse\\_EducacaoSuperior\\_2007.zip](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2007.zip)

LOUREIRO, Altair Macedo (org.). **O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9.** São Paulo: Zouk, 2004.

MAFFESOLI, Maffesoli. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 15, agosto 2001, p. 74-81.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. O paradigma estético: a Sociologia como arte. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 21, 1986, p. 113-117.

\_\_\_\_\_. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

\_\_\_\_\_. **O instante eterno: o retorno trágico nas sociedades pós-modernas.** São Paulo: Zouk, 2003a.

\_\_\_\_\_. Imaginaire et pluralité, **Esprit critique**, Printemps, vol.05, N.02, 2003b, Disponível em <<http://www.espritcritique.fr/0502/esp0502article01.html>>. Acesso em 13 ago 2009.

\_\_\_\_\_. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. Educação Física Escolar. In: **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 41-72.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra.** Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967. Coleção Universidade.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

**Parecer nº: CNE/CES 0058/2004**, de 18 de fevereiro de 2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Paradigma do imaginário e educação fática: contribuições filosóficas e antropológicas. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). **Imaginário, cultura e educação**. São Paulo: Plêiade, 1999.

RETONDAR, Jeferson. Jogo: ponto de encontro entre deuses e homens. In: FERREIRA, Nilda Teves; COSTA, Vera L. M. **Esporte, jogo e imaginário social**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **O imaginário no rafting**: uma busca pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem. São Paulo: Zouk, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIGUNOV, Viktor; DORNELES, Cléia; NASCIMENTO, Juarez. O ensino da educação física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV, Alexandre; SHIGUNOV, Viktor (org.). **Educação física**: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

**SRIMAD BHAGAVAD-GITA**. São Paulo: The Bhaktivedanta Book Trust, 1994.

SUANO, Helenir. Cultura e imaginário no universo de uma organização educativa. In: LOUREIRO, Altair Macedo (org.). **O velho e o aprendiz**: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004. cap. 5, p.141 – 160.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Imaginário, cultura e educação**: um estudo sócio-antropológico de alunos de escolas de 1º grau. 1994. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2006, n. 9, p. 215-227.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Org.). **Imaginário, cultura e educação**. São Paulo: Plêiade, 1999.

\_\_\_\_\_. **Imagens da cultura:** um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

VARGAS, Ângelo. Ética e formação profissional: a quebra de dogmas e paradigmas na Educação Física. In **Imaginário e profissionalização em educação física:** textos e contextos. Rio de Janeiro: Shape, 2009.