

EMERGÊNCIA HUMANA, DIMENSÕES DA NATUREZA E CORPOREIDADE: sobre as atuais condições espaço-temporais do 'se-movimentar'¹

Carlos Luiz Cardoso²

Resumo Abstract

O presente trabalho tem como objetivo dar os primeiros passos em direção a uma reflexão filosófica sobre uma temática que julgamos imprescindível no trato das questões da cultura de movimento humano. Para tal investida, procuramos percorrer caminhos que ainda julgamos ser pouco pesquisados pela Educação Física escolar. As dimensões do universo, os tipos, lugares e noções de tempo fazem parte do nosso "se-movimentar", portanto é assunto de

The present study has as its aim to take the first steps towards a philosophical reflection on a theme that we consider paramount in dealing with questions of the culture of human movement. For such an undertaking we sought to follow paths that we believe that even now are hardly investigated at all by Physical Education teachers in the schools. The dimensions of the universe the types, a matter of pedagogical interest. Our work which opted methodologically for

interesse pedagógico. Nosso trabalho, que opta metodologicamente pela hermenêutica, tenta dar os primeiros passos em direção a um possível caminho de busca e compreensão de corporeidade, sabendo que não é o único, mas pode ser uma chance de entendimento.

Palavras-chave: se-movimentar; corporeidade; dimensões tempo-espaço; natureza humana

hermeneutics attempts to take the first steps towards a possible way investigating and understanding concepts of the body knowing that it is not the only one but that it may be a chance for better understanding

Key words: moving around; body concepts; time-space dimensions; human nature

1 - Introdução

Ampliar a compreensão em torno do 'lugar' do tempo e por extensão do 'espaço-tempo' tem sentido quando ela procura, por um lado, penetrar no 'mundo da vida' (no meio ambiente³ do cotidiano), e por outro, no 'mundo de movimento' (cultura corporal/movimento), tentando desvendar os 'enigmas' dos respectivos lugares tridimensionais e quadridimensionais, que são encarados como as primeiras das outras possíveis dimensões do tempo e espaço. Agora mais recentemente, nos deparamos com a idéia da possibilidade da união de ambas as dimensões (3^{a.} e 4^{a.}), formando

uma quinta dimensão do universo (quando da emergência humana), chamada por Elias (1998) de 'consciência do tempo' ou 'experiência vivida'. Essas possíveis novas configurações do tempo e do espaço, que, compondo um jogo complexo de idas e vindas entre si mesmas, interpenetrando-se mas não misturando-se, caracterizam a necessidade da compreensão da 'nova corporeidade'. A compreensão, como faculdade (dentre outras), precisa ser 'treinada' para acompanhar tal 'jogo' dimensional do corpóreo/corporeidade.

Por que ampliar essa compreensão/corporeidade? Primeiro porque essa faculdade é algo que

acontece no cotidiano e é trivial, podemos aprender a conviver com ela, pois em muitos casos, depende das circunstâncias, tanto pode ser como não ser prevista antecipadamente. Em segundo, porque é uma faculdade humana que se aprende, portanto torna-se uma experiência. Por último, que essa aprendizagem, como uma 'práxis vital' é também um 'mundo de antecipações em aberto', pois envolve, segundo Assmann (2001), a corporeidade inteira, tornando-se então, aquela aprendizagem pertencente a um conjunto de processos corporais. Portanto, essa nova epistemologia, longe do controle e manipulação, vem romper com o que é tradicional e procura um novo modo de ver e relacionar-se com o mundo. Talvez assim seja possível, encarar então, a tentativa de fundamentação de uma teoria pedagógica para a organização escolar, incluindo aí a Educação Física, o esporte, a ginástica, o lazer, a dança, as artes marciais, a cultura popular, dentre outras manifestações da cultura de movimento.

Mas o que tem a ver essa compreensão/corporeidade com a idéia de emergência humana, dimensões da natureza e noções de espaço-tempo? Inicialmente porque a 'natureza humana' é dotada de dois tipos de tempo: um exterior, também chamado de cósmico

(*krónos*) e que se permite dimensionar e medir. Assim como faz o relógio, que mede o tempo quando realizamos uma experiência; e outro interior (*kairós*), que não pode ser medido, e só determinadas faculdades humanas conseguem acessá-lo. Portanto, tal 'natureza humana' é possuidora de 'ferramentas' de trabalho para distintos tipos de tempo, bem como suas respectivas dimensões, lugares e momentos de intervenção, como o 'presente, o passado e o futuro'. Em segundo lugar porque é na emergência humana que passamos a contar com determinadas faculdades, que a filosofia (grega - pensamento ocidental) tenta nos explicitar, embora tenhamos, até hoje, certa dificuldade de 'pensar' como os gregos 'pensavam', daí a dificuldade de construção de um 'caminho' rumo à compreensão/corporeidade da vida. Por último, que só à medida que 'caminhamos' é que vamos nos dando conta do que construímos. Nossa história passa a pertencer a uma memória universal e tendemos a alcançá-la a todo instante. A sututilização da consciência do tempo, vai, então, distinguindo dimensões e noções de tempo.

Essa rede de significações é construída e também orientada por ações, atitudes e condutas ('se-movimentar'), nas respectivas dimensões espaço-temporais. Portan-

to, diante dos enunciados, é com base na Filosofia Hermenêutica e na Dialética que iremos tentar ampliar a 'compreensão' da corporeidade, do 'se-movimentar', e demais faculdades que nos pertencem, durante essa ação. Para Assmann (2001), a hermenêutica é a arte de descobrir, e as experiências humanas, por ficarem **abertas** nessa busca, permitem a continuidade de construção de **realidades abertas**, mas também complexas, portanto, para construir mundos, onde caibam todos, necessitamos da ajuda da dialética. Essa combinação, segundo Braidão (2000), vai permitir a construção de uma 'unidade', onde dificilmente algo escapará da temporalidade expressiva, pois a hermenêutica mostra os limites da dialética, e, por outro lado, a dialética mostra as possibilidades da hermenêutica. Tal combinação é a mais indicada para a apreensão do pensamento que tenta penetrar nas dimensões indicadas, ou no mínimo indicar as possibilidades existentes. A arte de compreender, continua o autor se referindo a Schleiermacher, está internamente conectada à arte de falar e de pensar, e nós tendemos a acrescentar, com a ajuda de Gadamer (apud Hamm, 2000), que a referida arte de compreender também está internamente conectada com o 'se-movimentar', pois consegue atingir um nível de expressividade e comunica-

ção, como "um conjunto da experiência humana, do mundo e da práxis vital" (p. 41).

Ainda com ajuda de Stein (2000), vamos esclarecer nossas opções metodológicas, necessárias quando da compreensão das faculdades humanas acima referidas. O processo interpretativo pode ganhar as seguintes denominações: 1) a hermenêutica técnica – usada na abordagem de textos; 2) a hermenêutica filosófica – pretensões que procuram alcançar problemas ligados ao conhecimento, como em outros tempos se encontrava a dialética; e 3) a filosofia hermenêutica – produto do século XX, que introduz um novo modo de conceber o próprio conceito de compreensão e interpretação. Apresenta-se como uma pretensão de radicalidade, diante das duas anteriores, e inaugura um novo ponto de partida para a Filosofia. Diante de tais colocações, tais diferentes modos de aproximação com o mundo cotidiano, nos permite conceber que também vamos nos aproximar de forma diferente, tanto das situações cotidianas, como dos 'modos de ser do homem' ao 'se-movimentar'.

Esperamos, assim, estar contribuindo, por um lado, com as reflexões pedagógicas e com as intervenções práticas no interior da cultura de movimento contemporâ-

nea (Educação Física, esporte, dança, artes marciais, ginástica e outras), e por outro, com a compreensão de diretrizes para a formação profissional daquele que se inicia aos estudos da cultura corporal/movimento. Nossas condições atuais exigem reflexões sobre uma nova relação com o tempo, trazendo consigo as perspectivas da chegada do homem-presente (Laïdi, 2000), caracterizando a 'pressa', a 'urgência', em confronto com a 'demora', o 'deixar ser' de Heidegger (apud Thiele, 1998). Tais condições atuais, tem se apropriado da rede de significações e configurações construídas num tempo incontrolável e atuante, oriundas de campos emocionais significativos, existentes em dimensões às quais nos submetemos a todo momento, sem condições de domínio e controle.

O que sabe a cultura de movimento (Educação Física), sobre o tempo, quando se ocupa do esporte, do jogo, da dança, da ginástica, das artes marciais e outras culturas corporais/de movimento, como forma de conteúdo de aula, sessões de treinamento, prescrições de exercício e outras instruções? Inicialmente, pode-se dizer que todas as configurações acima citadas permitem a manifestação dos diversos tipos e dimensões de tempo e qualquer lugar. Algumas com mais e outras com menos possibilidades de constatação. Tais diferenças, por

exemplo, vamos encontrar no 'jogo' (que é da esfera lúdica e integrante do mundo de vida das crianças) e no 'esporte' (que é da esfera mais organizada e elaborada, integrante do mundo dos adultos). Também vamos perceber tais tipos e dimensões de tempo se manifestando na dança, na ginástica, nas artes marciais e assim compreender melhor o uso das respectivas 'ferramentas' e a existência dessas dimensões no interior das práticas pedagógicas na Educação Física escolar e não-escolar.

Então a questão é a seguinte: há 'ferramentas' que possibilitam a nossa 'entrada' em tais lugares (espaço-temporais ainda em aberto) e 'conhecê-los'? Já que controlá-los, por um lado, é dito que é impossível, e por outro, que nessa tentativa de domínio, ampliamos é a esfera do poder, da manipulação e das maquinações egóicas. Como devemos proceder, sendo 'educadores', para ajudarmos a nós todos a 'entrar' coletivamente, como 'humanidade', nesses tais 'lugares'?

2 – A existência de tipos e lugares do tempo na emergência humana

Sócrates, quando jovem, queria por todos os meios conhecer a ciência física. Para tal tarefa, mais tarde, transfere suas preocupações

das coisas cósmicas para o homem. Por isso, segundo Platão (2002), ele é considerado aquele que fez a filosofia descer dos céus para a terra. Portanto, diante de tal iniciativa, até hoje continuamos a querer conhecer o homem e seu 'interior', apesar dos desvios de atenção e mudança de 'foco'.

Segundo Heidegger (2002), somente três 'pensadores originários' nos ajudariam em tal tarefa científica (Anaximandro, Parmênides e Heráclito), pois eles pensam no âmbito da 'origem' e assim permitem a construção de uma 'nova experiência', revelando o novo 'a-se-pensar', algo que pertence a um mundo em aberto, ainda não conhecido. Diz ainda Heidegger que o homem não consegue medir a dimensão de seu próprio interior, pois aí temos um tempo único e original que só pode ser conquistado através de uma 'busca' lá onde se encontra 'esse lugar'.

Heidegger (2002) diz que Heráclito pode ter deixado um fragmento que colocaria um divisor entre a filosofia e o surgimento da psicologia moderna, porém tanto uma como a outra continuam tendo como objetivo o 'querer' conhecer as 'coisas' humanas. Tal fragmento diz: "eu me investiguei a mim mesmo". Assim Heidegger diz que Heráclito tentou se informar de seus próprios processos e estados men-

tais, mediante a 'auto-observação', colocando-se como objeto de investigação e 'batizando' a moderna relação 'do homem consigo mesmo'. Está então criado o termo 'consciência de si'.

Essa 'busca', continua Heidegger, confirma a existência de um lugar:

"Buscar alguma coisa" não significa, absolutamente, o mesmo que "investigar alguma coisa" e "pesquisar tematicamente uma coisa". "Buscar alguma coisa" significa simples e imediatamente buscar alguma coisa em seu lugar e buscar esse lugar. No modo grego de pensar, ... significa: "eu busquei a mim mesmo" (p.321).

Além da indicação dada pelo autor de que este lugar possivelmente exista, também nos fornece a estrutura de uma 'ferramenta' para acessá-lo. Portanto, é possível pensar daí que só se chega a esse lugar chamado de 'mim mesmo' através da 'auto-observação'. No entanto faz-se uma ressalva, distinguindo entre 'busca' e 'investigação', demonstrando assim e habilidade que nos é exigida para percorrer tais 'caminhos' ainda desconhecidos. Então, tanto a filosofia como a psicologia, cada uma delas a partir de seus fundamentos 'originais' e 'temporais', oferecem instrumentos para

se conhecer as 'dimensões humanas' e seus respectivos 'lugares'.

Também vamos encontrar em Sócrates a confirmação da existência desse 'lugar interior'. Platão (2002) diz assim quando se refere ao método de seu mestre:

Todo o conhecimento já está no interior do homem, porém ele está adormecido, esquecido. Cumpre fazê-lo vir à tona, através de uma provocação que, ao mesmo tempo faz emergir o conhecimento verdadeiro, realiza um autêntico ato de purificação da opinião falsa (p.24).

Assim o autor refere-se a um mundo interior, mas que não é físico e que portanto fica à nossa disposição e que se quisermos conhecê-lo é só 'provocá-lo'. Claro que aqui não se trata de atuar com qualquer ferramenta, mas sim com aquelas que só pertencem originalmente a este mundo interior, e que com muita habilidade em seu manejo⁴ nos permitirá acessá-lo. Não porque esta seria uma intenção superficial, cotidiana, corriqueira mas sim uma atitude diferenciada

das demais, pois é através dela que estaríamos acessando o 'conhecimento verdadeiro' e assim nos afastando das 'falsas opiniões', mas nem por isso fugindo das configurações e interações sociais cotidianas.

Para Schopenhauer, que introduziu a filosofia indiana na metafísica alemã, vamos encontrar uma linha divisória entre o 'mundo da vontade' e o 'mundo da representação'. O autor faz essa diferenciação para designar o 'mundo interior' do 'mundo exterior' e Strathern (1998) retira o fragmento da obra e re-diz o seguinte:

Apenas em um ponto tenho acesso a outro mundo que não seja o da representação. Esse ponto está dentro de mim. Quando percebo meu corpo, isso é representação. Mas também estou consciente dos anseios que dão origem a essa representação: isso é a vontade. Apenas dentro de mim tenho de fato esse duplo conhecimento de vontade e representação (p.46-7).

Essa capacidade de ver além do mundo das aparências, só

é possível quando olhamos 'para dentro' e 'de dentro' de nós mesmos. Tanto que o autor confirma dizendo que só é possível o 'duplo conhecimento' a partir de um ponto existente dentro de si mesmo. É de se supor que, para o mundo da vontade, as 'ferramentas' utilizadas são diferentes daquelas utilizadas no mundo das representações. Já vimos anteriormente que a partir do 'mundo interior' Heráclito utilizou a 'auto-observação' para conhecer seus processos e estados mentais. O que não deixa de ser uma dupla função para um duplo conhecimento, ou seja, dirigir a atenção, tanto para o mundo interior (da vontade) como para o mundo exterior (das representações), e percebê-los distintamente em movimento, sem no entanto confundir-se com as circunstâncias, com os acontecimentos e eventos, e isso exige uma conduta, uma atitude ou gestos sintonizados com tal acontecimento⁵.

3 – As dimensões da natureza e os lugares das dimensões do tempo na cultura de movimento – Educação Física

Neste item do trabalho vamos nos deparar com indicações da existência de lugares não muito comuns e pouco refletidos no interior da produção acadêmica da Educação Física escolar brasileira, salvo os recentes trabalhos de Hildebrandt-Stramann (2001a e 2001b) e Kunz (2002b e 2000), que têm procurado orientar-se por tais concepções de tempo aqui refletidas e indicar possibilidades de atuação prática para os profissionais da área da cultura de movimento, tanto esportiva como lúdica, inclusive com destaque para 'ferramentas' como 'experiência' e 'vivência', vindas do primeiro⁶ e 'intuição' e 'conhecimento de si', do segundo⁷.

Embora o próprio nome “Educação Física” contenha, já de início, uma dimensão pertinente, isso não quer dizer que tenhamos conseguido sair dela para fazer outras interlocuções acadêmico-filosóficas. Vimos pensando sobre a possibilidade de admitir, em primeiro lugar, que esse nome “educação física” esteja correto, pois tais princípios que a orientam têm sido, desde sua origem, somente aquele de educar o físico, um corpo que só existe já no passado, desprovido de impulsos vitais e de movimento. Em segundo lugar, que a “educação física” é um nome que vem sendo adequado, para se referir a algo que realmente só tem se comprometido com o mundo físico, com o tempo cósmico, o espaço exterior, ou seja, com a tridimensionalidade. Portanto, por último, só nos resta dizer que na “Educação Física” a formação profissional, que prepara o jovem para o mundo, tanto do ‘trabalho’, mas que também deveria preparar para o mundo da ‘vida’, vem sendo equivocada, por não ter tido competência de abordar com clareza e profundidade, o próprio ‘homem’ e

suas respectivas ‘dimensões’ externas e internas, ou seja, a própria corporeidade, o corpóreo. É por isso, mas não só por isso, que Assmann (1998) oferece vários enfoques sobre a corporeidade e movimento.

Vamos, portanto, voltar ao tema do tempo e suas dimensões, para mostrar que nossas afirmações acima têm fundamento. Embora os filósofos em geral apresentem divergências, todos concordam no fato de que há duas maneiras de se conhecer uma coisa. Nesse caso Bergson (1989) as distingue, dizendo que a primeira delas “implica que rodeemos a coisa; a segunda, que entremos nela” (p.133). E que para tanto, na primeira ficamos detidos no ‘relativo’, e que na segunda atingimos o ‘absoluto’. Para tal esclarecimento, o autor utiliza o movimento de um objeto no espaço, para dizer que tanto ao percebê-lo como ao exprimi-lo, nos colocamos fora do próprio objeto. E que, somente quando se fala de um ‘movimento absoluto’ é que se atribui ao tal móvel em movimento, um interior, tal qual um ‘estado da alma’, e que só se consegue com um esforço de ‘imaginação’⁸.

Portanto, tal nova 'ferramenta', sugerida por Bergson e oriunda desse mundo interior, chamada de imaginação, indica que "o movimento não será mais apreendido de fora e, de alguma forma, a partir de mim, mas sim de dentro, nele mesmo, em si. Eu possuiria um absoluto" (p.133). Vejamos como tal conduta nos exige um esforço, o mesmo que estaria sendo exigido para utilizar a "auto-observação" de Heráclito, ou a "provocação" de Platão, ou ainda o "duplo conhecimento a partir do interior" de Schopenhauer.

Comentando sobre a possibilidade de que não só os físicos, mas também qualquer outro cientista, ou mesmo qualquer sujeito, para medir o tempo, esses se equivocam quando acham que medem o tempo partindo das medidas desse próprio tempo que é de todos, que é de todo mundo, Bergson, então, diz o seguinte:

Se ele resolve o problema, é nesse mesmo Tempo, no Tempo de todo mundo, que ele verificará sua solução. Quanto ao tempo amalgamado com o espaço, quarta dimensão de um Espaço-Tempo, só tem existência no intervalo entre a posição do problema e sua solução, isto é, no cálculo, sobre o papel, enfim (p.239).

Então surge agora uma outra dimensão além daquela

tridimensional que estamos acostumados a reconhecer. A quarta dimensão, que é aquele lugar onde existe uma junção do espaço e do tempo. É a tal interpenetração das dimensões sem que haja uma mistura ou confusão de ambas. Depreende-se daí que essa construção amalgamada expressada pelo autor, aconteça também e exista dentro de nós, num processo chamado de 'duração' (*durée*). Uma dimensão além da terceira, mas que aqui no mundo físico também se manifesta através de nosso interior. Portanto, o verdadeiro caminho filosófico indicado pelo autor é aquele que encontramos na 'vida interior', como um 'primeiro campo de experiência'. Diz ele ainda que é a partir desse alargamento, dessa ampliação da compreensão, que surge todo o progresso humano posterior.

Para Trevisan (1995), seguindo as orientações do caminho intuicional de Bergson, é a filosofia que de fato dilata a nossa percepção em profundidade e

estabelece, por assim dizer, uma quarta dimensão, que torna nossa percepção atual e solidária com todas as ocorrências do passado ao mesmo tempo que a faz projetar-se também integralmente no futuro imediato que se prepara (p.164).

Essa constatação permite destacar que é na quarta dimensão

o lugar de onde partem possibilidades de apreender tanto o passado quanto o futuro. Tal lugar amplia nossa percepção a tal ponto de se poder dizer que ali ocorre uma concentração e condensação crescente de duração, do tempo ou do movimento, que acaba fundindo-se na 'eternidade'. Eternidade essa conhecida como o próprio tempo quadridimensional. Por isso conhecemos a frase que diz: 'viver para além da eternidade', ou seja, 'saber viver' é conseguir 'experenciar e vivenciar' para além do tempo físico, cósmico, exterior, mas não só isso, portanto é saber ir adiante do tempo interior quadridimensional. Para além da quarta dimensão do tempo.

Vamos encontrar no livro de Assmann (2001), uma parte dele dedicada às reflexões sobre o tempo na sociedade aprendente, e ali vamos nos deparar com a colocação de que "a nossa percepção do espaço não inclui muitas das dimensões imaginadas por aqueles que especulam sobre a teoria das supercordas e coisas semelhantes" (p.222). Isso quer dizer que nossa percepção tem limites, e está praticamente envolvida com a terceira. Já sobre o tempo, que pertence à quarta dimensão, possui características parasitárias da nossa sensorialidade espacial, ou seja, temos limites também aí. Esse empobrecimento nos coloca em condições favoráveis a maquinações

egóicas e de submissão ao imediatismo pragmático das condições de vida na pós-modernidade, característica da sociedade tecno-lógica/informatizada.

Numa palestra proferida em 1961, Heidegger (1989) discorre sobre o Tempo e Ser. Aborda o tempo e dentre as indicações diz que vulgarmente nós o conhecemos no sentido da distância entre dois pontos. Assim temos o cálculo do tempo. É através dessa representação unidimensional e linear que pensamos o tempo bidimensional, como uma sucessão de agoras e em consequência a tomamos de empréstimo da representação do espaço tridimensional.

No entanto, nos esclarece ainda o autor:

Antes de qualquer cálculo sobre o tempo e dele independente, é no iluminador alcançar-se-recíproco de futuro, passado e presente que repousa o elemento próprio do espaço-de-tempo do tempo autêntico (p.213).

Continua ele dizendo que só esse tempo é uma autêntica dimensão, pois ela repousa naquilo no qual o futuro traz o passado, o passado traz o futuro, e a relação mútua de ambos permite que possamos perceber a clareira oferecida do 'mundo de antecipações em aberto' do presente vivo.

Mas ainda não está solucionado o 'enigma'. Falta a origem desse tempo. O tal ponto de origem constatado anteriormente como 'mundo interior'. Esses três modos de alcançar o 'presentar', que para o autor é um amálgama, muito bem descrito também por Bergson e que aqui vamos encontrar como um envisceramento, não pode originar e se atribuir como o tempo vivo e presente. Tal tridimensionalidade repousa sobre "uma espécie de quarta dimensão – não apenas uma espécie, mas uma dimensão efetivamente real" (p.213). Portanto o tempo é quadridimensional, chamado também de quarta dimensão. Mas segundo o autor e também Heidegger, essa é na verdade a primeira das demais dimensões existentes, pois é dela que tudo se determina e se origina, é por isso que denominamos ao primeiro como aquele que é originário. Tanto aproxima o futuro, passado e presente um do outro, como também os afasta, mas é na manutenção da ligação um ao outro que acontece a unidade indivisível do 'mundo interior', do tempo vivo e único. Tal modo de proceder permite que possamos alcançar o passado, o futuro e o presente 'lá naquele lugar' onde ele se origina. Este tempo quadridimensional só existe quando do surgimento e da existência da dimensão humana. É a 'emergência humana' que cria o tempo.

Só 'ferramentas' originárias dessa dimensão é que nos permitem sentir tais sensações. Não é sem dúvida, afirma o autor, que só construindo esse 'caminho' é que nos será possível acessar tal dimensão. A 'compreensão hermenêutica' é aquela que "ouve" com muita leveza, o que é próprio dos processos dessa dimensão originária. Nossa tarefa, segundo o autor, é fazer com que a filosofia questione tais processos que estão além das dimensões quadridimensionais, a partir da própria dimensão original, porque é dela que brotam tais possibilidades. Perguntar sobre algo é permanecer num ponto acima de tal coisa e isto quer dizer ficar fora dela, por isso a proposta do autor é penetrar na tal coisa, demorar-se nela, submeter nosso comportamento às suas leis. Isso é, viver 'a coisa'. O exemplo dado por ele é a própria filosofia. Quando perguntamos o que ela é, ficamos fora dela, mas quando 'filosofamos' entramos na filosofia, penetramos nela, nos submetemos às suas leis. Vivemos o original, o supra-tri-quadri-penta-hexa..... dimensional.

4 – Indicações de dimensões além do tempo e espaço quadridimensional

Elias (1998) nos permitirá compreender melhor as 'vivências' e 'experiências' humanas, porque

nos indica a existência de uma nova dimensão do tempo, além daquelas conhecidas até hoje como dimensões tri e quadridimensionais. Sua pergunta inicial é: “como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos?” Já de saída coloca as coisas nos seus devidos lugares. Os sentidos pertencem à tridimensionalidade. Já o tempo não. Tanto que os sentidos não conseguem ver o tempo. A ‘hora’, em forma de tempo que corre, é algo invisível⁹. Os relógios e calendários só medem a ‘duração’ desse tempo. Os sentidos pertencem ao corpo físico. Não são ‘ferramentas’ que acessam a outras dimensões, embora forneçam informações para tal, passando por canais competentes, chegam até o nosso ‘mundo interior’ e devolvem, por outros canais, as informações/respostas, que chegam até o ‘mundo exterior’. Tudo isso acontece numa outra rede de informações, rede essa com conexões diferentes do tempo cósmico e exterior.

As discussões polêmicas sobre o tempo apontam, segundo Elias, para duas posições de confronto, a saber: 1) o tempo é igual a todas as outras coisas da natureza

objetiva. A única diferença é que não podemos percebê-lo. Com a chegada da era moderna, essa idéia de Newton foi sendo colocada de lado; e 2) o tempo precede a tudo, e que, portanto, todos os fatos e acontecimentos são captados, e se assentam na consciência humana (ou razão ou espírito humano).

Tal idéia é contrária a de que o conhecimento poderia estar sendo acumulado ao longo do tempo. Portanto, o esforço do autor vai na direção de afirmar que

nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo (p.10).

Então, se tal ‘longo processo de aprendizagem’ não teve um começo com a história da humanidade, podemos destacar, diante do que vimos até agora, duas possibili-

lidades: 1) a de que se isso é fato, então é na 'emergência humana' que recebemos do *topos noétos* (dimensões superiores do mundo das idéias - Idéia Suprema Primordial), o tal conteúdo 'primordial', 'original' para (re)iniciar 'aqui' na terceira dimensão, aquilo que veio de 'outro lugar', mas para que recebêssemos tal 'conteúdo' seria necessário recebermos 'junto' o *cosmos noétos* (dimensões superiores da natureza - *physis*), ou seja, o tempo-espaço adequado para tal (re)início, no qual tal 'conteúdo' pudesse se manifestar e assim fazer 'emergir, nesse outro lugar, o humano'; 2) já a outra possibilidade, de acordo com Elias, é a proposta a partir da qual, independente da emergência humana e sua história, nosso processo de aprendizagem já vinha sendo construído e acumulado de gerações por gerações, sem no entanto ter um ponto de início definido. Não há como dizer, por exemplo, que foi 'a partir daqui', no entanto, a indicação dada em sua obra sugere-a junto ao **surgimento da quinta dimensão simbólica do universo**.

Conhecer o tempo como conhecemos hoje, permitiu que fabricássemos relógios digitais, à prova d'água, fogo, altura e tudo o mais. Também diminuimos distâncias na rede de comunicação globalizada¹⁰. A computação abriu um campo de facilidades que ainda agora não estamos conseguindo perceber suas conseqüências. No entanto, para nosso autor, tal cisão entre tempo 'físico' e tempo 'social' é a mesma que divide o mundo em 'sujeito' e 'objeto'. Por isso que para Elias "não são 'homem e a natureza', no sentido de dois dados separados que constituem a representação cardinal exigida para compreendermos o tempo, mas sim 'os homens no âmago da natureza'" (1998, p.12).

Essa familiaridade aqui destacada, é a mesma da criança, que quando vai crescendo, se familiariza "com o 'tempo' como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo"¹¹. Essa autodisciplina exige que a criança aprenda a se portar de tal forma e de acordo com o contexto em que está inserida, bem

como modela sua sensibilidade em função de um 'tipo de tempo' que posteriormente, quando adulto, lhe será exigido o desempenho desse 'papel'¹². Essa é a coerção do mundo exterior, de fora para dentro, a partir das instituições sociais construídas no tempo. Formam um sistema (dentre tantos, como o esporte, por exemplo), para nos exigir uma autodisciplina por toda nossa existência. Essa é a contribuição do mundo exterior para que possamos cristalizar os 'habitus sociais', como maneira de garantir o processo civilizador e sua correspondente estrutura de personalidade social¹³. É assim que a personalidade social do processo civilizador influencia, tanto na construção da personalidade individual como na sua manutenção ao longo do tempo de vida (cósmica e interior).

Pode-se dizer, voltando ao tempo, segundo Elias (op cit), que

o relógio indica o tempo, mas ele o faz através de uma produção contínua de símbolos que só têm significado num mundo de cinco dimensões, num mundo habitado

por homens, isto é, por seres que aprenderam a associar às figuras perceptíveis imagens mnêmicas específicas, e portanto, um sentido bem determinado (p.16).

Dessa forma, em todos os níveis de organização, de interação ou de configuração, tais símbolos numéricos orientam o fluxo contínuo da consciência, como um *continuum* incessante do devir. Tais níveis de memória, segundo nosso autor, podem ser físico, biológico, social ou individual. Com um exercício de aproximação, podemos perceber que além dos quatro níveis de uma rede de comunicação, de arranjo e encenação, surge uma nova dimensão humana. É um mundo de 'cinco dimensões'.

Para que o indivíduo se sinta inserido nesse mais novo degrau de síntese da consciência, seria necessário, junto do acesso ao tempo quadridimensional, que o indivíduo desse conta de que é da quinta dimensão, da qual se originam as determinações que organizam esse mundo, e que nesse exato instante presenciamos, não é simultâneo. Portanto

O tempo, que só era apreendido, no patamar anterior, como uma dimensão do universo físico, passa a ser apreendido, a partir do momento em que a sociedade se integra como sujeito do saber no campo da observação, como símbolo de origem humana e, ainda por cima, sumamente adequado a seu objetivo. O caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do ato de que tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos. O tempo traduz os esforços envidados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc. (p.31-2).

Para que a sociedade possa se integrar como sujeito do saber no campo da observação, é preciso que haja, em primeiro lugar, uma reciprocidade a nível de personalidade, ou seja, uma personalidade individual, como aquela construída pela criança, ao longo de seu desenvolvimento infantil e uma personalidade social que é aquela que vem sendo

construída pela humanidade ao longo de sua própria história (e mesmo antes dela? Conforme diz nosso autor em questão). Tais acontecimentos e tais observações das simbologias se interpenetram mas não se confundem nem se misturam. Cada uma continua pertencendo à sua dimensão embora se manifestem 'juntas'. Nosso campo observacional assim as percebe¹⁴.

O fluxo incessante de acontecimentos é uma figuração simbólica (um mundo de representações) da quinta dimensão do universo. Essa representação só existe porque esse novo tipo de tempo permite um movimento de passagem entre o que é corpo e o que é mente, tornando-os corpóreos, ou um estado de corporeidade. Esse 'balançar ao sabor do vento' é o resultado de nosso esforço para que possamos nos manter dentro de tal fluxo de acontecimentos. Fluxo esse que nos indica as posições que assumimos, ou outros papéis sociais que são exigidos por essas novas 'posições'¹⁵. As mudanças de configurações sociais, de interações grupais

e relacionamentos individuais, tudo isso é medido pela quinta dimensão do tempo-espaço. Ficar muito tempo num lugar ou ter que sair dali rapidamente é determinado por tal fluxo incessante de acontecimentos. Também mudanças nas regras e normas de comportamento, na conduta, enfim, na corporeidade, são tão bem descritas por Elias & Dunning (1992), na gênese do esporte moderno e sobre a evolução do controle da violência no interior das manifestações esportivas, mudando assim, não só as condutas como também as normas e regras.

5 – Indicações e possibilidades da cultura corporal/movimento-corporeidade como questões norteadoras do estudo do 'se-movimentar'

A Educação Física alternativa, propositada a partir de meados de 80 e início dos anos 90 (Hildebrandt-Stramann/Grupo de Trabalho Pedagógico¹⁶e Kunz¹⁷, res-

pectivamente), nos apresentam um início, por um lado, de 'abertura' e 'emancipação', e por outro, de possibilidades de 'ampliação' da 'compreensão' sobre o fenômeno 'esporte' e 'movimento humano/corporeidade'

Tanto a 'concepção de aulas abertas às experiências' como a 'concepção crítico-emancipatória' apresentam o conceito do 'se-movimentar', como um diálogo com o mundo, construído a partir das configurações sociais e significados individuais. Essa nova visão antropológica do 'movimento humano' torna-se possível diante da concepção de que o movimento só é possível porque são indivíduos que 'se movimentam' em algum lugar e por alguma influência. Ao 'se movimentar' o homem, não só se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas também ao seu interior, 'a si mesmo'. Para Gordjin (apud Tamboer, 1979), é nesse diálogo com o mundo que se dá a expansão e um aprofundamento desse próprio mundo.

A experiência¹⁸ inicialmente, e a vivência¹⁹ posteriormente, como categorias centrais da teoria da didática das 'aulas abertas', segundo Hildebrandt-Stramann (2001a), envolvem nossa vida, nossa existência. Tanto os filósofos como os pedagogos vêem-se, portanto, envolvidos com essa questão. Tanto a experiência é um meio para se adquirir conhecimento, como também é algo que podemos acumular, e que passa a fazer parte de nossa vida, da nossa história. "Experiência como um momento ativo, mas também como um momento passivo, como resultado objetivo, mas como um significado subjetivo" (p.80). Podemos perceber que tais colocações envolvem não só 'vivências subjetivas' como 'conhecimento objetivo', pois as experiências dependem não só das condições materiais e sociais, mas também dessas configurações sociais e materiais. Podemos, portanto, fazer as experiências ou sermos impedidos e assim experiência pode ser produção e também recepção da realidade. A experiência não é só uma 'cópia' da realidade, mas também não deixa de 'penetrar' no indivíduo como também de intervir na 'realidade'.

Quando Kunz (2002b) aborda a questão do 'conhecimento de si' no espaço educacional, inicia o texto com um pensamento: "... para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si próprio" (p. 15).

Reproduzimos só a parte final do pensamento para destacar a importância do conhecimento do mundo interior em detrimento das ofertas do mundo exterior e dos outros. Saber discernir entre o exterior e o interior, entre os outros e a si próprio. Tais iniciativas, segundo o autor, serviriam para a 'formação de valores humanos', do 'aprender a aprender', de modo que esse seria o "encaminhamento mais concreto e específico de desenvolvimento de qualidades que transcendem uma formação instrumental e técnica – não que essa não seja necessária – que ainda não nos foi oferecida" (p.27).

Silva (2001) faz uma reflexão sobre os novos e possíveis fundamentos da corporeidade, a partir do entendimento do 'cuidado de si', com origem no conceito grego de

higiene e de uma estética que acompanhe toda a evolução da existência humana, constituindo assim uma nova cultura e talvez uma nova ciência, estabelecendo uma nova relação com a natureza interna e externa. Tal proposta se origina, no sentido de que tanto a idéia de corpo como de movimento está baseada numa concepção centrada na dimensão anátomo-fisiológica, sendo assim, passiva, não-criativa, a-histórica e desprovida de subjetividade. No entanto, ressalta a autora que, tanto a raiz que separou corpo e mente, criou também o antagonismo entre educação e saúde, como se fossem processos separados, para partes isoladas do indivíduo. Sugere, portanto, para a comunidade científica da área da Educação Física, um trato dialético com estas dimensões para que não se corra o risco de novo reducionismo e aproximações com o idealismo.

Cardoso (2002a), a partir da recuperação histórica da origem das concepções de ensino acima referidas, destaca, por um lado, a influência da sociologia alemã (A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt - Teoria da Ação Comunicativa de Habermas), e por outro, da psicologia social norte-americana (O Interacionismo Simbólico de Mead/Blumer). Nesse conjunto de fundamentos teórico-filosóficos, o autor destacou algumas contribuições

para a melhor compreensão/corporeidade no 'se-movimentar', oriundos dessas concepções de ensino: 1) a 'liberdade criativa' de Hildebrandt-Stramann (2001a), que ocorre pela via corporal e não intelectual, pela via da experiência corporal e sensível. Portanto, a experiência vivida/corporal sensível é a categoria central da sua concepção das aulas abertas para a Educação Física escolar; 2) a natureza corporal-sensível, vinda do conhecimento chamado intuição, se manifesta em forma de um 'saber' anterior à própria ocorrência. Kunz (2000) nos apresenta então, por um lado, a intuição formal-sensível que fornece base para o intelecto, e por outro, a intuição supra-sensível, de registros na consciência de dados imediatos que podem ou não ser confirmados *a posteriori*. Esta é a corporeidade que nós vivemos e não a que nós pensamos, pois é assim que nossas experiências no mundo da vida permitem a intervenção das aprendizagens; e 3) a 'fenomenologia/hermenêutica do movimento', que ocorre durante o 'se-movimentar', em forma de uma 'incorporação', Bracht (1999) vai chamar de 'movimentopensamento'. Sua proposição caminha no sentido de complementar a epistemologia do movimento, pois esta se encontra excessivamente comprometida com uma postura racionalista/

cognitivista e que não abre espaço para o conceito de verdade. Portanto, o desafio é: “nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimentopensamento’ (p.54).

Diante dessas possibilidades, comprova-se por um lado, que “o mundo da Educação Física, esporte, lazer e meio ambiente está em aberto”. Por outro lado, precisamos uma nova compreensão de corporeidade, levando em conta a multidimensionalidade do espaço e do tempo (meio ambiente), para contribuir no processo de “educar” para uma “outra natureza”, que sempre esteve aí do nosso lado, mas que ainda não tínhamos “nos dirigido a ela” com a devida atenção que merece.

Referências

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.
- BARRACHO, C. *Psicologia social: ambiente e espaço; conceitos, abordagens teóricas e aplicações*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Eugênese, desenvolvimento e psicologia, 2001.
- BERGSON, H. L. **Cartas, conferências e outros escritos**. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores), 1889.
- BRACHT, V. *Educação Física & ciência*. Ijuí: Unijuí, Coleção Educação Física, 1999.
- BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R.R. & Rocha, R.P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM. pgs. 23-38, 2000.
- CARDOSO, C. L. A Psicologia Social de G. H. Mead e as propostas alternativas na Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximação e busca de fundamentos sócio-psicológicos. Florianópolis, 148 f. **Monografia** (Depto. Educação Física) – CDS/UFSC, 2002/a.
- CHENG, W. J. *Tai Chi Chuan; a alquimia do movimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1989.
- COHN, E. *Aikido; técnica e filosofia*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- CUPANI, A. O. **A contribuição de Alfred Schütz para a filosofia das ciências sociais**. Florianópolis, 94 f. Tese (Depto. Filosofia) – CFH/ Universidade Federal de Santa Catarina, 1980 .
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELIAS, N. & DUNNING, E. **Em busca da excitação**. Lisboa: Difel. Col. Memória/Sociedade, 1992.

- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFSM/UFPE. (Cardoso, C.L.-Org.). **Visão didática da Educação Física; análises críticas e exemplos práticos de aulas.** Rio de Janeiro: Livro Técnico. Coleção Educação Física, Série Fundamentos, v.11, 1991.
- HAMM, C. A hermenêutica da consciência estética – anotações sobre a teoria de Gadamer. In: Reis, R.R. & Rocha, R.P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica.** Santa Maria: UFSM., 2000.
- HEIDEGGER, M. **Heráclito, a origem do pensamento ocidental – Lógica; a doutrina heraclítica do lógos.** 3.ed. Trad. Márcia Sá C. Schuback. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- _____. **Conferências e escritos filosóficos.** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores), 1989.
- HILDEBRANDT-STRAMAN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física.** Ijuí: Unijuí. Coleção Educação Física, 2001/a.
- _____. Escola primária em movimento e movimento na escola primária. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v.12, n.2, p.119-28, II Sem. 2001/b.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Livro Técnico. Coleção Educação Física, Série Fundamentos, v.10, 1986.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Unijuí, Coleção Educação Física, v.2, 2002/a.
- _____. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física. In: _____. (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Unijuí. Col. Ed. Física, v.2, 2002/b.
- KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento,** Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 1-8, 2000/1. Especial – Temas Polêmicos.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Unijuí. Coleção Educação Física, v.1, 1998.
- _____. **Transformações didático-pedagógicas do esporte.** Ijuí: Unijuí. Col. Ed. Física, 1994.
- _____. **Educação Física: ensino e mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.
- LAÍDI, Z. **A chegada do homem presente; ou da nova condição do tempo.** Lisboa: Flammarion. Instituto Piaget-Col. Epistemologia/sociedade, v. 175, 2001.
- MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.** Intr.Charles W. Morris. Buenos Aires: Paidós. Col.Biblioteca de Psicología y Sociología, v.3, 1972.

- PLATÃO. **Apologia de Sócrates – Banquete**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret. Coleção a obra-prima de cada autor, v.20, 2002.
- SILVA, A. M. Os saberes da carne; da cientificidade em Educação Física e das possibilidades de uma problematização epistemológica da corporeidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu/MG, **Anais...** Caxambu - CBCE.
- STEIN, E. Interpretacionismo; a tradição hermenêutica diante de duas novas propostas. In: Reis, R.R. & Rocha, R.P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000.
- STRATHERN, P. **Schopenhauer em 90 minutos**. Trad. Maria H. Geordane. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Coleção Filósofos em 90 minutos, 1998.
- SUGAI, V. L. O caminho do guerreiro II; integrando educação, autoconhecimento e autodomínio pelas artes marciais. São Paulo: Gente, 2000.
- TAMBOER, J. 'Se-Movimentar': um diálogo entre o homem e o mundo. **Revista Pedagogia do Esporte**. Hamburgo, v. 3, n. 2, p.14-29, março 1979. (Trad. do Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, durante o curso de mestrado em Educação Física na UFSM, no período 85-88).
- THIELE, L. P. **Martin Heidegger e a política pós-moderna**; meditações sobre o tempo. Lisboa: Flamarion. Instituto Piaget - Coleção Pensamento e Filosofia, v. 33, 1998.
- TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação; mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Unijuí. Coleção educação, 2000.
- TREVISAN, R. M. (1995). **Bergson e a educação**. Piracicaba: Unimep, 1995.
- WAGNER, H. R. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schütz**. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar. Coleção Biblioteca Ciências Sociais, 1997.

Contato: cardoso@cds.ufsc.br

Recebido: dez/2004
Aprovado: fev/2005