

## Para compreender o “tempo interior em aberto”: reflexões a partir de Schütz e Mead em direção à Educação Física e o esporte<sup>1</sup>

*Carlos Luiz Cardoso<sup>2</sup>*

### Resumo Abstract

Este trabalho tem como objetivo destacar a dimensão de 'tempo interior em aberto', como aquela que vem tentando, e que ainda não está esgotada, dar conta de estabelecer vínculos entre as dimensões estruturais e das interações (macro e microssociais). A partir da concepção de estruturas do mundo da vida, a sociologia fenomenológica parte dos indivíduos e de suas interações. Nessa dimensão, temos percebido que muitas contribuições nos foram deixadas. Apresentamos então, algumas iniciativas, a partir do interior da Educação Física e do esporte, na tentativa de compreender a nova corporeidade, considerando tais dimensões temporais dentro dos conceitos originados na microssociologia.

**Palavras-chave:** tempo interior em aberto; Educação Física; esporte; se movimentar; corporeidade.

The aim of this study is to highlight the dimension of 'unexplored inner time', as that which keeps seeking fulfillment and which is not yet is not yet completely filled, to establish connections between the structural dimensions and those of interactions (macro and micro social). The interactions of individuals begin to move from the conception of world of life structures, to phenomenological sociology. In that dimension, we have perceived that many contributions have been made. We present, then, some initiatives, from the internal area of Physical Education and sports, in the attempt to understand new body concepts, considering such temporal dimensions within micro sociological concepts.

**Key words:** unexplored inner time; Physical Education; sport; to move; body concepts.

---

1 Este texto é um recorte da pesquisa sobre as origens e fundamentos da Concepção de Aulas Abertas, apresentada no Departamento de Educação Física/CDS/UFSC, como pré-requisito parcial para a progressão funcional.

2 Professor do Departamento de Educação Física-DEF, do Centro de Desportos da UFSC, e membro do NEPEF-Núcleo de Estudos Pedagógicos na Educação Física. E-mail: [cardoso@cds.ufsc.br](mailto:cardoso@cds.ufsc.br)

## 1 – A fenomenologia sociológica de Alfred Schütz

### 1.1 – O autor e sua obra “fenomenologia das relações sociais”

Alfred Schütz é nascido na Áustria (Viena) em 1899 e falecido em 1959. Antes de emigrar para os EUA, em 1939, estabelece as bases da Sociologia Fenomenológica descrevendo também a metodologia geral para a construção significativa da ‘realidade social’. Estudou Direito e Ciências Sociais em Viena. Ali se interessou pelos trabalhos de Husserl (do qual se tornou amigo) e Weber. Chegando na América do Norte se envolve com a universidade e o mundo dos negócios. Na universidade, conhece os discípulos de Husserl e representantes da sociologia germânica. Não consegue concluir suas pesquisas sobre ‘as estruturas do mundo da vida cotidiana’ e os sistemas relevantes que ali se encontravam devido à morte prematura.

Dentre as várias obras que produziu, encontramos “A estrutura do mundo da vida” (traduzida para o espanhol), e que é organizado por Thomas Lückmann, na Universidade de Frankfurt. No entanto, o texto que ora analisamos (Fenomenologia e relações sociais), é uma organização de Helmuth

Wagner e que conta com vários textos escolhidos e que seguem em ordem, o esquema do pensamento básico de Schütz.

Sua teoria é a elaboração da síntese entre as obras de Husserl (a fenomenologia) e Weber (a sociologia do entendimento), estabelecendo os fundamentos de uma sociologia fenomenológica. Outras influências foram fundamentais para o seu trabalho como Bergson, James e Scheler numa fase inicial, e numa fase posterior encontramos Dewey, Mead, Cooley e Thomas.

Embora tenha se empenhado nessa tarefa, seus textos são muito independentes um do outro, resultado de seu envolvimento nos negócios, como executivo. Então, filosofava nas horas vagas e seus textos surgiam de forma fragmentada. Essa falha acadêmica obriga um certo silêncio e a impressão de que poucos tinham acesso aos seus escritos.

O ponto de partida fenomenológico de Schütz (apud Wagner, 1979) tem origem no seguinte:

“... nas experiências do ser humano consciente, que vive e age em um ‘mundo’ que ele percebe e interpreta e que faz sentido para ele. Para lidar com esse mundo, ele utiliza um modo de intencionalidade espontânea, em termos intelectuais, mas ainda assim ativo: não há

fase ou aspecto da consciência humana que surja de si e por si próprio; consciência é sempre consciência de alguma coisa. As formas de consciência estão ligadas ao conteúdo das experiências. Experiência é atenção 'dirigida' para objetos, reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos esses objetos são 'intencionados' (p. 7).

Essas são as bases fenomenológicas reflexivas, onde o método "reduutivo" estende-se da própria experiência de alguém para a experiência de um indivíduo e de outros 'eus'. Assim Husserl define uma consciência comum que se une às consciências individuais da vida social, uma sociedade de pessoas que compartilham de uma vida consciente. Tal como Mead, Husserl diz que a nossa consciência de outros eus nos oferece mais que uma duplicação, por isso conseguimos estabelecer uma diferença entre 'si próprio' e o 'outro', que experimentamos em si, mas também com os outros eus e com a sociedade.

Das bases sociológicas de Husserl, Schütz (apud Wagner, 1979) diz o seguinte:

"Ação é conduta humana que pode consistir em atividades físicas palpáveis, em atividades da mente, em falta de ação deliberada, ou em tolerância intencional das ações dos outros. Em todos os casos, porém, a conduta humana só é considera-

da ação quando e na medida em que a pessoa que age atribui à ação um significado e lhe dá uma direção que, por sua vez, pode ser compreendida como significante. Essa conduta intencionada e intencional torna-se social quando é dirigida à conduta de outros" (p. 9-10).

Aqui encontramos o conceito de compreensão de Weber, que está ligado à teoria da conduta subjetivamente significativa, e que pode tornar o sujeito ser compreendido por outras pessoas, também a compreensão, através de observação e motivação, contribuindo para a sociologia interpretativa.

Todos os esforços de Schütz foram contribuições fundamentais para a sociologia. Durkheim fez a seguinte pergunta: o que é um fato social? Schütz, por outro lado, fez outra: qual a realidade social com que lidam os sociólogos? Começou sua investigação, como Durkheim, na esfera da consciência humana, na mente do homem. No entanto, seguiu um caminho diferente e viu a possibilidade de descoberta numa realidade construída pelos homens e para si próprios a partir de suas experiências intersubjetivas.

Na sua época, suas contribuições foram consideradas 'lunáticas' e até irrelevantes. No entanto,

considerava os resultados dos seus estudos 'válidos até segunda ordem'. Afirmava aos seus alunos, que embora tivesse feito as perguntas certas, não sabia se as respostas estavam de acordo. Considerava-se um sociólogo de grande importância tanto dentro da tradição européia como norte-americana. Pelo fato de tomar como ponto de partida os 'atores sociais', que constituem a sociedade, em vez de sistemas e instituições sociais, que são os produtos de suas atividades, permitiu que seu trabalho servisse para os expoentes das abordagens subjetivas tanto na Sociologia como na Psicologia Social americanas, entre as quais, a "teoria interativo-simbólica".

### 1.2 – Thomas Lückmann e a obra "las estructuras do mundo de la vida"

Thomas Lückmann é catedrático de Sociologia na Universidade de Frankfurt. Assim como H. Wagner, reuniu material que foi publicado em vários textos e artigos em separado e organizou o livro que trata das bases fenomenológico-sociológicas de Schütz, portanto, Lückmann desempenha o mesmo papel. Organiza alguns escritos de Schütz, pois devido à sua morte prematura não consegue dar fim ao seu propósito, de montar o que seria o

último livro, contendo suas mais recentes investigações sobre as estruturas do mundo da vida cotidiana.

Embora Husserl já tivesse oferecido um método altamente rigoroso para essa análise descritiva da constituição do mundo da vida cotidiana na experiência humana, Schütz afirmava, fazendo uma advertência, de que faltava aplicar o método fenomenológico na investigação do mundo social, para melhor compreender a ação humana entre o material e o simbólico. Nessa missão ele se torna um filósofo fenomenológico. No entanto, também foi um cientista social com formação em direito, economia e sociologia.

A amplitude das abordagens de sua obra vão da intersubjetividade, dos signos e dos símbolos, passando pela linguagem, pelas tipificações e o conhecimento; passa também pela realidade 'múltipla' e a ação social, até a metodologia das ciências sociais. Não pára por aí, pois ainda faz uma análise crítica das obras de James, Scheller, Sartre e também Husserl. Além dessas contribuições, o seu esquema básico de pensamento conta com o enriquecimento das novas influências intelectuais do pragmatismo norte-americano, especialmente James e Mead.

Com todas essas contribuições Schütz & Lückmann



(1977) abordam as dimensões espaciais e temporais do mundo da vida, juntamente com as estruturas da fantasia e do sonho, bem como a origem e o desenvolvimento das primeiras relações sociais. Para que se possa compreender melhor essas relações, os autores oferecem uma atitude fenomenológica crítica, pela qual dar-se-ia conta dos fundamentos das ciências sociais.

Na primeira parte dessa obra, o mundo da vida é examinado como um espaço onde acontecem atitudes naturais e com características de um mundo 'evidentemente' real, pois esta é a realidade que todos nós experimentamos socialmente. É a nossa realidade cotidiana. Torna-se, portanto, uma dimensão social central no mundo da vida<sup>3</sup>. Ali dentro acontecem as relações sociais espaciais e temporais. Essas relações contribuem para estruturar o mundo e os encontros face a face com nossos semelhantes<sup>4</sup>. Essa experiência vivida e a sua respectiva cognição mostram o resultado de uma atividade social. Então, "o mundo, com seus múltiplos elementos, são aceitos como um teatro, no qual o conhecimento e a ação são fundamentalmente intersubjetivos"<sup>5</sup>.

Tanto o caráter social como o aspecto contextual do conhecimento, acontecem no interior do mundo da vida. Em todo momento, no qual o indivíduo está consciente, ocorre dentro de uma situação específica, de uma circunstância característica e as determinações dessa situação se originam na esfera social. Estamos sempre condicionados socialmente. Essas 'situações' sociais merecem uma análise criteriosa na obra de Schütz, tanto que ele relaciona essa situação com as estruturas de significação às tipificações. Elas ocorrem tanto na dimensão interna do indivíduo como externa, socialmente, e assim contribuem no seu desenvolvimento particular. O contexto e a realidade social estão entrelaçados. Nesta interdependência vamos encontrar significação e tipificação. Também o conhecimento e a sociedade se acham profundamente entrelaçados e proporcionam estruturas com significação para cada um de nós, não importa onde se tenha originado o seu nascimento, pois vai levá-las consigo até envelhecer, junto com os demais indivíduos.

A primeira etapa de interação com outros indivíduos, que já conhecemos como socializa-

<sup>3</sup> Ver o mundo vivido em Freitag, 1993b e o mundo da vida em Habermas, 1990.

<sup>4</sup> Ver as díadas e tríadas em Bronfenbrenner, 1996; a socialização primária em Berger & Lückmann, 1985; e na função dos 'papéis sociais' em Mead, 1972.

<sup>5</sup> Ver também a teoria da 'dramaturgia' de Goffman, 1995.

ção primária, a criança está envolvida em um contexto motivacional cheio de significações que já foram criadas socialmente. E na continuação dessa socialização, agora chamada de secundária<sup>6</sup>, surgem outras significações motivacionais e interpretativas, formando um novo acervo social de conhecimento que são acessados através de signos, marcas e da linguagem. A essa altura do processo de socialização, é possível captar as bases para a teoria social do conhecimento como também para a sociologia do conhecimento, pois tal acervo de conhecimento está disponível a qualquer indivíduo. Está ali para a distribuição social entre todos os indivíduos.

## 2 – A psicologia social de George Herbert Mead

Quando Schütz começa a se aprofundar no cenário cognitivo do mundo da vida, descobre que cada indivíduo constrói o seu próprio 'mundo' e faz isso com o auxílio de materiais e métodos que têm origem em outros mundos, pois o mundo da vida é um mundo social pré-estruturado pelo indivíduo. Esse é o jogo entre os esforços que o

indivíduo faz para compreender o mundo social que está à sua volta, e a pré-estruturação cognitiva própria desse mundo. O indivíduo é guiado por instruções e interpretações que lhe são dadas pelos 'outros' (o 'outro' generalizado de Mead) e pressupõe uma linguagem (comunicação) entre os sujeitos. Esses sujeitos constroem, utilizam, definem e discutem sobre as marcas, indicações, signos e símbolos que permitem a comunicação.

Schütz faz uma diferença entre signo e símbolo, os quais até então, eram entendidos como sinônimos. Diz ele então que signos são veículos que permitem a comunicação e são imbuídos de significação dados pela pessoa que os produz (através de sons para que sejam ouvidos; gestos que possam ser vistos e mensagens que possam ser lidas). Por outro lado, os símbolos não podem ser interpretados, exceto por meio de outros símbolos e assim ser vivenciado existencialmente na intenção simbólica.

O uso do termo simbólico na teoria do "Interacionismo Simbólico" da Psicologia Social de Mead, é, segundo Schütz (apud Wagner, 1979), "uma escolha infe-

---

<sup>6</sup> Ver Berger & Lückmann, 1985.

liz" (p.22). Não porque ele usa o termo símbolo em vez de signo, mas por ignorar a distinção entre estas duas categorias diferentes e que pertencem aos veículos de expressão e comunicação de significados. As conseqüências desastrosas foram amenizadas porque Mead se aprofundou não só na "comunicação ordinária", mas também nos problemas referentes à expressão artística, o que proporcionou um avanço na questão dos signos para o simbolismo chamado genuíno, que são aquelas experiências que estão em um lugar além do contexto total do mundo da vida, antes de alguém ter nascido e depois de alguém morrer (universo 'quase intemporal').

Outro aspecto que vale destacar, é a distinção entre conduta e comportamento. Tal qual aquela realizada por Mead, que para diferenciar sua obra do behaviorismo (comportamentalista) usa a expressão behaviorismo social e o condutismo. Para a ação no mundo da vida, Schütz distingue três termos: a conduta (que designa experiências ativas, significativas e em potencial); a ação (conduta idealizada com antecedência); e trabalho (que se refere à ação planejada, provocando mudança no estado exterior, com auxílio dos movimentos corporais).

Nossa intenção não é a reflexão quanto a estes termos, mas

sim destacar o termo conduta (mais adiante vamos abordar os movimentos corporais), que também é usado por Mead, porque as conotações ambíguas ligadas ao termo comportamento se aproximavam do behaviorismo (comportamentalismo) norte-americano e para evitar complicações com as teorias mecanicistas de estímulo e resposta (R-S), eles passaram a preferir o termo conduta.

Voltando à ação no mundo da vida e aos três termos usados por Schütz, nos deparamos com os "movimentos corporais". Para Mead, isso se chamará "gestos" comunicativos, pois o indivíduo percebe outras pessoas, seus corpos e seus movimentos corporais. Estas experiências imediatas acontecem num 'ambiente de comunicação comum', num ambiente 'interativo'. Cada um dos envolvidos vivencia a situação de acordo com suas próprias experiências, mas vivencia também o vivenciar da situação pelas outras pessoas. Schütz (apud Wagner, 1979) diz que essa é a experiência do "nós" e cria a tese geral do alter ego, e esclarece o fundamento da psicologia e sociologia fenomenológica: "o alter ego é aquela corrente de consciência cujas atividades posso captar, no seu presente, através das minhas próprias atividades simultâneas" (p.33).

Na construção cognitiva do mundo da vida, esta tese

intersubjetiva é a base para a compreensão mútua. Conheço e reconheço o que ocorre na mente do outro colocando-me no lugar do outro. Assim o “tu” torna-se o “outro eu”. Conceito semelhante ao “outro generalizado” criado por Mead (1972). Também essa compreensão mútua intersubjetiva é a única capaz de provocar a “compreensão motivacional” de Schütz e que para Mead é designada como aquilo capaz de “provocar a reação do ‘outro’”.

Quando Schütz & Lückmann passam a analisar a forma como as estruturas do mundo da vida são constituídas, os ordenamentos espacial e temporal ganham destaque nas suas respectivas zonas de operação. Essa zona de operação se constitui ‘no mundo ao alcance’. Nesse mundo existe uma zona na qual podemos influir mediante nossa ação direta.

Mead também analisou a estrutura da realidade dos objetos materiais em relação à ação humana e principalmente à manipulação desses objetos. Ele chamou essa zona de “manipulativa”, pois para ele isso era o miolo da realidade. Ela envolve todos aqueles objetos que podem ser tocados e vistos<sup>7</sup>. Essa

experiência na zona manipulativa permite a ‘verificação fundamental de toda a realidade’. Aquelas que estão distantes aparecem com deformações das perspectivas óticas e não seria necessário exagerar na distinção como faz Mead, tanto que o indivíduo adulto tem à sua disposição um acervo de experiência ao qual pertence a categoria distância e o conhecimento pressuposto de que é possível superar à distância, através de atitudes e mudanças de lugar, aproximando a coisa distante para dentro da zona de manipulação.

Já quanto à estrutura do tempo, o mundo ao alcance tem um caráter temporal do presente. As experiências efetivas se referem ao acervo vigente e à mão do conhecimento, que foi acumulado mediante sedimentações do passado. Essa estrutura temporal é mais complicada que aquela espacial. Pois o mundo ao alcance recuperável se baseia no passado, naquele momento que existiu antes e estava ao meu alcance e que poderá estar novamente ao meu alcance efetivo (e assim sucessivamente podemos fazer tudo de novo). Essa troca no ponto de interseção do sistema de coordenadas transforma o nosso interior

---

<sup>7</sup> Em contraste com a zona das ‘coisas distantes’ que não podem ser manipuladas, experimentadas pelo contato corporal vivo, mas estão dentro do campo de visão.



'aqui' em 'ali'. Assim as nossas idealizações definem que o atual ali (que agora já é o anterior aqui) pode se transformar de novo em um "aqui atual". Então, o mundo ao meu alcance no passado, tem o caráter de um mundo que pode ser efetivado e também recuperado. Assim, tanto a zona de potencialidade é dominada pelo passado, como a zona de operação é do futuro.

Diante dessas constatações, Mead chega a uma conclusão parecida, tanto que Schütz e Lückmann dizem o seguinte: "a realidade presente é uma possibilidade. É o que seria se eu estivesse ali em vez de estar aqui". Além disso, a estrutura da esfera de alcance apresenta os seguintes elementos temporais subjetivos:

- 1) o alcance efetivo (fase presente do fluxo de consciência, com seu tema efetivamente presente e os horizontes explicáveis baseados no acervo de conhecimento);
- 2) o alcance recuperável (a memória); e
- 3) o alcance executável (a expectativa).

Seguindo as reflexões necessárias sobre o tempo, os autores destacam que a concepção de 'tempo subjetivo' e o fluxo da consciência, ou seja, a duração interior e suas

articulações também são analisadas por três filósofos (Bergson, James e Husserl), com grande influência no estilo e modo de fazer interrogações no interior da filosofia moderna.

### 3 – Contribuições para a compreensão da educação física e do esporte

A concepção de 'movimentos corporais' faz parte de algumas reflexões que as propostas didático-pedagógicas, surgidas na última década, no interior da Educação Física escolar, e podem agora ganhar uma "extensão compreensiva".

Schütz (apud Wagner, 1979) diz que os nossos movimentos corporais, ao constituir o mundo exterior e conter uma concepção de tempo, provoca uma investigação. Para tanto, esses movimentos são vivenciados por nós em dois planos distintos, que são os seguintes:

"...na medida em que são movimentos no mundo exterior, os vemos como eventos que ocorrem no espaço e no tempo espacial, mensuráveis em termos do percurso traçado. Na medida em que são vivenciados também a partir de dentro, como mudanças que ocorrem, como manifestações de nossa espontaneidade pertencentes à nossa corrente de consciência, eles participam do nosso tempo interior ou *durée*" (p.69).

Quanto ao mundo exteri-

or, tudo passa a pertencer à mesma dimensão de tempo em que ocorrem os eventos da natureza inanimada, e aí se incluem a distância percorrida e seu respectivo tempo cronometrado, gasto por um corredor, por exemplo, numa prova de atletismo de 400 metros com obstáculos. Esse é o tempo espacial, homogêneo, de forma objetiva ou cósmica.

Por outro lado, quanto ao mundo interior, ou *durée*, nossas experiências atuais são ligadas, ainda segundo nosso autor, “ao passado por meio de lembranças e retenções e ao futuro por meio de protensões e antecipações” Os movimentos corporais se transformam em um veículo que permite transitar de nossa *durée* para o tempo espacial ou cósmico (aquele cronometrado). Assim, as nossas ações relativas a trabalho (ações que modificam o estado exterior através de uma ação planejada – por exemplo, a corrida de 400 metros com obstáculo, citada à pouco), permitem que possamos vivenciar uma série de eventos que ocorrem simultaneamente nos tempos interior e exterior e reunir ambas as dimensões num único fluxo, que Schütz passará a chamar de “presente vívido”.

Esse presente vívido tem origem na interseção da *durée* com o tempo cósmico e toda vez que nos encontramos ali em atos de traba-

lho em curso, o “eu” que “trabalha” vivencia a si próprio como a origem das ações em curso e, em consequência, como um eu total, não-dividido. Este “eu” está ali vivenciando seus movimentos corporais a partir de dentro, do tempo interior, da *durée*. Vive ali nas experiências essencialmente atuais e relativas a esses movimentos corporais (ainda vale o exemplo da corrida dos 400 metros com obstáculo), que são inacessíveis à lembrança e à reflexão. Por isso, Schütz vai dizer que esse mundo que está sendo vivido no momento é um mundo de **antecipações em aberto**. Ali, o eu que trabalha, aliás nesse instante somente o ‘eu profundo’ trabalha, e então ele vivencia tudo isso “*modo presenti*” (no tempo presente), e essa vivência do “si próprio” como autor do trabalho em curso, é vista como uma unidade.

No entanto, quando nessa circunstância acima citada (ainda a corrida), o eu, numa atitude de buscar a reflexão, voltar-se para os atos do atual trabalho em andamento, e os ver ‘*modo praeterito*’ (no tempo passado), esse não é mais o eu total, a unidade, o eu não-dividido, mas sim um eu parcial, ‘eu superficial’, que está realizando outro ato determinado (a reflexão, o pensamento) e que se refere a todo um sistema de atos diferentes e ao qual o eu parcial pertence. Esse eu parci-

al é aquele que toma um 'papel' ou um "mim". Schütz usa esse conceito que foi introduzido na literatura por James e Mead (1972), com toda a reserva necessária, pois alega ser um termo um tanto ambíguo.

#### **4 – Dimensões de 'tempo interior' e a nova compreensão de corporeidade**

A Educação Física alternativa, propositada a partir de meados de 80 e início dos anos 90 (Hildebrandt, R. & Laging, R., 1986; Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991; e Kunz, 2002, 1994 e 1991), 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 experiência inicialmente, e a vivência posteriormente, como categorias centrais da teoria da didática das 'aulas abertas às experiências', segundo Hildebrandt-Stramann (2001), envolvem nossa vida, nossa existência. Tanto os filósofos como os pedagogos vêm-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.

Quando Kunz (2002) aborda a questão do '**conhecimento de si**' no espaço educacional, inicia o texto com um pensamento:

Reproduzimos só a parte final do pensamento para destacar a importância do conhecimento do mundo interior e as 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 antagonis-

mo 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 (2002), recuperando a origem das concepções alternativas de ensino na Educação Física escolar, destaca, por um lado, a influência da sociologia alemã, e por outro, da psicologia social norte-americana. Nesse conjunto de fundamentos teórico-filosóficos, o autor destacou algumas contribuições para a melhor compreensão do '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 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 e do esporte está em aberto". Por outro lado, precisamos uma nova compreensão de corporeidade, levando em conta a multidimensionalidade do espaço e do tempo, 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

- BERGER, P. & LÜCKMANN, Th. 1985. *A construção social da realidade*. 6.ed. Petrópolis: Vozes.
- BRACHT, V. 1999. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
- BRONFENBRENNER, U. 1996. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARDOSO, C. L. 2002. *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, 148f. Monografia (Departamento de Educação Física). Centro de Desportos, UFSC.
- FREITAG, B. 1993. *Sistema e 'mundo vivido' em Habermas*. *Revista GEEMPA*, n.1, p.61-71.
- GOFFMAN, E. 1985. *A representação do eu na vida cotidiana*. 6.ed. Petrópolis: Vozes.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSC. 1991. *Visão didática de Educação Física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- HABERMAS, J. 1990. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. 2001. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. Ijuí: Unijuí.

- HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. 1986. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- KUNZ, E. (Org.). 2002. *Didática da Educação Física*. Ijuí: Unijuí.
- \_\_\_\_\_. 2000. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Revista Movimento*, Ano 6, n. 12. Número Especial, Temas Polêmicos.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Educação Física, ensino e mudança*. Ijuí: Unijuí.
- MEAD, G. H. 1972. *Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Piados.
- SCHÜTZ, A. & LÜCKMANN, Th. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SILVA, A. M. 2001. *Os saberes da carne*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu/MG, *Anais do Combrace*. Caxambu: CBCE.
- TAMBOER, J. 1979. *Se movimentar: um diálogo entre o homem e o mundo*. *Revista Pedagogia do Esporte*. Hamburgo, v.3, n.2, p.14-29, mar. (Trad, organizada e adaptada pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM).
- WAGNER, H. R. (Org.). 1979. *Alfred Schütz na Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.

Recebido em fev./2003  
Aprovado em mar./2003