Memoria Académica
compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Quintão de Almeida, Felipe; Bracht, Valter; Ferreira Ghidetti, Filipe

A presença da fenomenologia na educação física brasileira : implicações para o estudo do corpo e outras problematizações

Educación Física y Ciencia

2013, vol. 15 no. 2

CITA SUGERIDA:
Quintão de Almeida, F.; Bracht, V. y Ferreira Ghidetti, F. (2013) A presença da fenomenologia na educação física brasileira : implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. Educación Física y Ciencia, 15(2). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5973/pr.5973.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación** (FaHCE) de la **Universidad Nacional de La Plata.** Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar **http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar**

Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

FAHCE
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ARTICULOS / ARTICLES

A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações

The presence of phenomenology in physical education in Brazil: implications for the study of the body and other problematizations

Felipe Quintão de Almeida (1)
Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
fqalmeida@hotmail.com

Valter Bracht (2)
Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
valter.bracht@pq.cnpq.br

Filipe Ferreira Ghidetti (3)
Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
filipe_ghidetti@hotmail.com

Resumo
Este artigo discute os usos da fenomenologia na educação física brasileira. Em termos metodológicos, descreve cinco registros desse referencial no campo, representado por autores como Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz e Terezinha Petrúcia da Nóbrega. Problematiza alguns aspectos dessa recepção ao destacar limites, mas, também, desafios de pesquisa e reflexão no âmbito dessa tradição na educação física.

Palvras-chave: Educação Física. Corpo. Fenomenologia. Merleau-Ponty.

Abstract
This paper discusses the uses of phenomenology in Physical Education in Brazil. In methodological terms, it describes five studies that belong to this theoretical framework in the field, represented by authors such as Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz and Terezinha Petrúcia da Nóbrega. It problematizes some aspects of this reception, by highlighting not only its boundaries, but also the challenges for research and reflection within this tradition in physical education.

Key words: Physical Education. Body. Phenomenology. Merleau-Ponty.

Introdução

Neste artigo, descrevemos a presença do referencial fenomenológico no campo da educação física brasileira. Vamos privilegiar, nessa retrospectiva, cinco registros, representado por autores como Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz e Terezinha Petrúcia da Nóbrega. Não significa que sejam os únicos, mas avaliamos que os cinco autores selecionados são, de distintas maneiras, importantes na história da

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina

recepção da fenomenologia na área. Nesse exercício, assumimos o pressuposto de que a história de um autor ou de uma tradição teórica, numa área do conhecimento, é a história de sua recepção. Sendo assim, perguntamos: qual é a "fenomenologia" da educação física brasileira? Quando esse referencial se torna recorrente na área? Quais usos e apropriações foram e têm sido realizados? Quais foram os principais divulgadores de seu vocabulário no campo? Como vem se atualizando? Na medida em que desenvolvemos essas questões, será possível visualizar as contribuições da fenomenologia no estudo do corpo na educação física. Na sequência dessa "retrospectiva", problematizamos algumas características dessa "recepção".

Contribuições da fenomenologia no estudo do corpo na educação física brasileira

Na década de 1990, Souza e Silva (1990, 1997) realizou duas investigações em que propôs um modo de classificar as "pesquisas" que vinham sendo realizadas em educação física. Ela organizou a produção do conhecimento na área em torno de três matrizes teóricas: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Na primeira pesquisa (Souza e Silva, 1990), a autora analisou as dissertações de mestrado defendidas, de 1977 até 1987, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Santa Maria. Em seu doutorado, Souza e Silva (1997) ampliou sua investigação, incorporando àquelas universidades as dissertações defendidas, entre 1988 e 1994, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Estadual de Campinas. Há duas conclusões dos estudos de Souza e Silva (1990, 1997) que nos interessam: por um lado, as dissertações analisadas no primeiro estudo indicam a ausência de pesquisas com caráter fenomenológico-hermenêutico; por outro lado, as análises da segunda investigação assinalam que 21,62% das dissertações concluídas naqueles programas foram identificadas como pertencentes ao referencial fenomenológico-hermenêutico. Em pouco tempo, portanto, a fenomenologia começou a figurar entre as abordagens de pesquisa em educação física no Brasil. (4)

Embora Souza e Silva (1990) tenha concluído pela ausência, nos anos 1980, desse referencial nas dissertações que investigou, isso não significa que a fenomenologia estava completamente ausente do campo. Entre os autores que, ainda na década de 1980, começam a interlocução entre a educação física e a fenomenologia, identificamos dois como precursores. Uma curiosidade: os dois são filósofos de formação. (5) O primeiro deles é Silvino Santin, (6) em especial no livro "Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade". O material, publicado em 1987 reúne textos escritos pelo autor entre 1982 e

1987. No texto mais antigo do livro, Santin (1987) utilizava algumas teses do filósofo francês Merleau-Ponty. Em 1994, ele (1994) publica outra obra, chamada "Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento", em que há dois capítulos, um originalmente publicado em 1991 e outro em 1993, nos quais Merleau-Ponty é utilizado. Nos dois materiais, a referência a Merleau-Ponty está atrelada ao conceito de corporeidade. (7) A leitura desses textos revela que Santin se fundamentou no filósofo francês para defender a centralidade desse conceito na (re)definição do humano. Segundo ele (1987, p. 85), na "Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty encontramos um profundo esforço de recuperação do homem como corporeidade. Uma corporeidade movente, falante e que sente". Continua dizendo que,

> *"Assim, avançando no caminho de repensar o corpo fora dos conceitos tradicionais, chegaríamos à conclusão de que o homem é o corpo, e a corporeidade é a humanidade ou o especificamente humano do homem. Neste ponto, encontramos Merleau-Ponty. Ele é o defensor da unidade plena do homem, não a unidade que se faz pela soma das partes, mas a unidade que, de forma alguma pode ser separada por partes. Esta unidade proposta não é pensada como sacrifício de alguma dimensão do homem, muito menos pelo processo reducionista, onde só se fica com uma das partes como sendo o todo. A explicitação desta unidade aparece na Fenomenologia da Percepção, na primeira parte (p. 81-232), dedicada ao corpo. A unidade humana se daria como corporeidade. Afirma Merleau-Ponty: 'realmente, eu não tenho corpo, mas sou corpo'" (Santin, 1994, p. 85).*

Nessas circunstâncias, "A educação física passa a ensinar e a ajudar viver e sentir-se corporeidade. Este objetivo passaria a ser fundamental na educação física, na medida em que ele é o suporte básico do próprio modo de ser do homem" (Santin, 1987, p. 50). É essa redefinição da educação física, a partir do conceito de corporeidade, que balizou Santin em sua crítica à concepção de corpo-máquina, ao dualismo corpo-alma e à noção de movimento sem intencionalidade ou expressividade, porque reduzido à sua dimensão mecânica, estereotipada (como no caso dos esportes de altorendimento). Em seu lugar, Santin (1987, 1994) defendeu a intencionalidade imanente a qualquer ação humana, propondo um retorno aos movimentos criativos, aos gestos expressivos, sensíveis, naquilo que eles têm de original, próprio, pessoal, artístico, exatamente porque antecedem às racionalizações científicas que subjugam o corpo e seu movimento.(8) Com isso, esperava dar "[...] mais um passo através do qual podemos chegar à descoberta da intencionalidade que fundamenta a articulação e a organização dos movimentos do homem que a educação física põe em prática" (Santin, 1987, p. 35). Embora não esteja explícito nos seus textos, Santin parece traduzir, com esse argumento, o imperativo fenomenológico do "retorno às coisas mesmas", na tentativa de chegar a uma "relação ingênua com o mundo" e, assim,

oferecer uma descrição direta de nossa experiência primordial com ele, quer dizer, buscar aquilo que, de fato, ele é para nós antes de qualquer tematização. Nos livros de Santin (1987, 1994), o "impulso lúdico" representaria essa condição.

Ao mesmo tempo em que Santin escrevia seus textos, o filósofo português Manuel Sérgio também recorria à fenomenologia de Merleau-Ponty como um dos alicerces para seu arquiconhecido projeto: a criação da Ciência da Motricidade Humana. Não vamos retomar a história dessa ciência nem da presença marcante do filósofo português na educação física brasileira. Interessa-nos o tipo de uso que faz da fenomenologia. (9) É no doutorado, concluído em 1986 e com a tese publicada como livro um ano depois, que escreve um capítulo que, embora pequeno, é todo ele dedicado ao filósofo francês. (10) Antes desse capítulo, na introdução da tese, afirma Sérgio que, em sua segunda parte,

> *"[...] enceta-se um diálogo com Merleau-Ponty para [...] se apresentar os prolegómenos a uma nova ciência do homem, já que o autor de Phénoménologie de la percepcion recusa a insularidade cartesiana e pretende conjugar todos os horizontes abertos pelo 'saber absoluto', a percepção. O Homem, para ele, mais do que um sujeito epistêmico, é uma consciência encarnada, que realiza a sua intencionalidade, através do corpo" (Sérgio, 1987, p. 19).*

Sérgio (1987, p. 63), à semelhança do que identificamos nos textos de Santin, assume que o corpo encerra um poder de significação, na medida em que ele não é uma coisa, mas "[...] constitui um meio de exprimir sentido e de comunicá-lo. [Tampouco] é um objecto, no significado cartesiano do termo, pois, como humano é significante, gênese e fonte de sentido". Corporeidade é conceito que denota esse seu poder expressivo. Ao defini-la, Sérgio (1987, p. 62) parafraseia Merleau-Ponty para afirmar que o corpo é o princípio estruturante do ser-no-mundo, condição de sua existência: eu não estou diante do meu corpo, mas sou o meu corpo. A corporeidade, continua ele (1998, p. 155), é condição de presença da "[...] participação e significação do homem, no Mundo. A motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projecto. Toda a conduta motora inaugura um sentido, através do corpo". Nesse contexto, merece destaque a definição de motricidade, um conceito central na sua proposta de uma nova ciência, a partir do conceito de intencionalidade operante. Para Sérgio (1987, p. 92-93),

> *"No tocante à compreensão da motricidade, que se confunde com a intencionalidade operante, esta, em Merleau-Ponty, mais do que movimento é um status ontológico, que permite uma correspondência súbita, pré-consciente às solicitações do mundo que a condiciona. A motricidade diz-nos que o mundo está dentro de nós, antes de qualquer*

> *tematização. Porque o homem é portador de sentido – daí a sua intencionalidade operante ou motricidade [...]. Assim, motricidade há que interpretá-la como um corpo que se pro-põe e se ex-põe a outros corpos, com os quais com-põe o mundo interpessoal e comunitário. A motricidade, a intencionalidade operante, é a evidência de uma dialética incessante corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa, onde jorra e se actualiza o sentido. Neste corpo-a-corpo, neste permanente vai e vem, não só se remete para a impossibilidade de traçar, no mundo humano, uma fronteira entre a natureza e a cultura, como se assinala que a própria motricidade (característica do corpo-próprio) já está prenhe de significação e, mais do que ponte entre o implícito e o explícito, ela põe-se em acção e, como tal, é sentido. Nouns sommes condamnés aus sens, da página XIV da Phénoménologie de la Perception torna-se visível, através da motricidade."*

É possível identificar, além de "intencionalidade operante", outros conceitos, como "essência", "percepção", "corpo-próprio" etc. Malgrado esse capítulo mais conceitual de Sérgio (1987), predomina em seus escritos um uso bastante pontual de Merleau-Ponty. A esse respeito, diga-se de passagem, seu trabalho pouco difere do uso que Santin fez do filósofo francês. Sobre isso, conferir, entre outros, "Filosofia das actividades corporais", publicado em 1982, "Educação física ou Ciência da Motricidade Humana", de 1989, e "Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente", de 1994.
O terceiro registro que queremos comentar é o desenvolvido por Wagner Wey Moreira. Em 1990, ele defendeu seu doutorado com uma tese em que opera com o vocabulário do filósofo francês. No ano seguinte, esse texto é publicado no formato livro, com o título "Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica" (Moreira, 1991). De "fenomenologia" propriamente dita, há um capítulo dedicado à análise do que o autor chama de "fenômeno", entendido da seguinte maneira:

> *"O fenômeno educação física escolar, neste trabalho, será observado do ponto de vista do corpo encarnado do ser-no-mundo, através da ciência na psicologia, em uma abordagem fenomenológica, dentro da objetividade das descrições dos problemas do mundo vivido" (Moreira, 1991, p. 48).*

O autor (1991) justifica a opção pela abordagem fenomenológica pois ele está, em sua pesquisa, interessado no "mundo vivido" antes de ser colonizado pela ciência. Além disso, enquanto "[...] a ciência empírica factual trabalha com fato (coleta de dados), a fenomenologia trabalha com descrições do fenômeno" (Moreira, 1991, p. 51), um tipo de tratamento que estaria faltando à educação física. Essas características da fenomenologia possibilitariam a ele investigar a "essência do corpo", chegar à sua natureza própria como um fenômeno, pois, ainda que o corpo possa aparecer como "[...] objeto, sua essencialidade pode ser compreendida ao olhá-lo como 'sendo-com', isto é, andando, falando,

relacionando-se com os outros" (Moreira, 1991, p. 51). Com esse princípio, Moreira (1991, p. 51) pretendia, na sua tese, entender como os alunos veem e sentem seus corpos; como esses corpos são trabalhados pelos professores de educação física; quais experiências aparecem na relação didático-pedagógica entre o corpo do professor que ensina e o corpo do aluno que aprende etc. Sua expectativa era a de identificar, nas aulas de educação física, "outra" possibilidade de experimentar o corpo, diferente do corpo coisificado ou do corpo objeto, então predominante nas investigações na área. Ele se indaga: "Estaria o professor de educação física, na interação com seus alunos, preocupado exclusivamente com essa idéia do corpo-objeto, com as relações causais dos aspectos anatomosfisiológicos?" (Moreira, 1991, p. 49).

Avaliamos que o livro, em termos teóricos, reproduz a mesma estratégia já identificada em Santin e Sérgio. Ele utiliza conceitos que lhe interessam ("mundo vivido", "époche", "redução fenomenológica"), mas não se aprofunda nas reflexões. Apesar disso, o material merece destaque. Por um lado, é uma tentativa (talvez a primeira) de operar com o referencial fenomenológico em uma pesquisa de campo, com professores e alunos de educação física escolar. Por outro lado e salvo melhor juízo, foi o primeiro material com base na fenomenologia publicado por um professor que fez formação inicial na educação física. Aliás, na contracapa do livro está anunciado que o autor é pioneiro no empreendimento de pesquisa com abordagem fenomenológica aplicada à educação física. Moreira, depois da publicação do livro, continuou sua trajetória acadêmica operando com a fenomenologia (Moreira, 1995; Moreira & Nóbrega, 2008) em meio a outros interesses de pesquisa, mas concluímos que o trabalho que desenvolveu ficou muito aquém das potencialidades abertas por essa tradição.

No início dos anos 1990, outra abordagem da fenomenologia é apresentada à educação física brasileira, dessa vez por meio da interpretação que dela nos ofereceu Elenor Kunz. (11) Como é conhecido, Kunz fez seu doutorado na Alemanha. Nesse país, teve oportunidade de acessar uma perspectiva teórica em que a fenomenologia era uma referência central. Teve o mérito, assim, de traduzir esse referencial para o Brasil ainda no início dos anos 1990, sendo, desde então, o principal divulgador da "Teoria do Se-Movimentar Humano" (TSMH). A TSMH é uma perspectiva teórica desenvolvida no contexto holandês-alemão por autores como Jan W. I. Tamboer, Frederic Jacobus Johannes Buytendijk, Viktor Von Weizsäcker, Paul Christian, Carl Christian Friedrich Gordijn e Andreas Heinrich Trebels. Este último, principal nome da perspectiva na Alemanha, orientou Kunz em seu doutoramento.

A tese, embora defendida em 1987, foi publicada no Brasil em 1991, com o título: “Educação física: ensino e mudanças” (Kunz, 2004). Nesse livro, pela primeira vez, aparecem, de modo mais sistematizado, as considerações de Kunz a respeito da TSMH, que é uma teoria que fornece uma conceituação sobre o corpo/movimento humano e estabelece parâmetros para que os professores compreendam as imagens que fazem de seus alunos ao analisá-los em movimento. A abordagem fenomenológica do movimento oferecida pela TSMH implica uma crítica às abordagens disciplinares do movimento humano. Trata-se da interpretação proveniente das ciências naturais e do esporte. Nesses âmbitos, o movimento é “[...] interpretado como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio ser humano que o realiza” (Kunz, 2004, p. 162). Assim, de acordo com essa leitura, o movimento humano “[...] nada mais é do que o deslocamento do corpo ou partes deste em um tempo e espaço determinado” (Kunz, 2004, p. 162).

Descontentes com essa análise do movimento humano, aqueles autores holandeses e alemães realizaram estudos para entender a diferença entre o movimento no esporte e o movimento próprio, quer dizer, o movimento analisado sob todas as perspectivas que envolvem um sujeito em seu “se-movimentar”. Afirma Kunz (2000) que essa interpretação deve se referir a, pelo menos, três dimensões: o sujeito das ações do movimento; uma situação concreta na qual as ações do movimento estão vinculadas; um significado que orienta as ações do movimento e é responsável pela apreensão de sua estruturação. O movimento humano, na perspectiva do “se-movimentar”, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. É interpretado como uma complexa rede de relações, uma das formas que o homem tem de compreender seu mundo. Portanto, isso só pode ser um acontecimento relacional, dialógico, de modo que eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. “O se-movimentar envolve o sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar” (Kunz, 2004, p. 174). No “se-movimentar”, atualizam-se as relações significativas com o mundo, sendo concebido como um acontecimento em que o homem entra em diálogo com o mundo. Em relação a Merleau-Ponty, sua obra “Fenomenologia da percepção” (Merleau-Ponty, 2011) é muito importante para a TSMH. Essa centralidade já tinha sido declarada pelo próprio Kunz, quando questionado sobre a importância do livro para a TSMH: das teorias da fenomenologia que foram utilizadas pelos primeiros holandeses, a base foi Merleau-Ponty, em especial sua “Fenomenologia da percepção” (Ghidetti, Bracht & Almeida, 2013). Também encontramos essa informação em Trebels (2006, p. 38): “Gordijn apóia-se, basicamente, nos pressupostos da fenomenologia francesa, principalmente a de Merleau-

Ponty e sua obra Fenomenologia da Percepção". Trebels (2006) ainda diz que Tamboer foi aluno de Gordijn e assumiu também a fenomenologia francesa como sua grande referência. Quando comparado aos três registros anteriores, é evidente a maior presença dos conceitos fenomenológicos nos textos de Kunz ("mundo vivido", "intencionalidade operante", "corpo-sujeito", "corpo-próprio", "corpo-relacional," "percepção", "essência", "experiência" etc.), divulgador da TSMH no Brasil (Ghidetti, 2012).

Além de Santin, Sérgio, Moreira e Kunz, gostaríamos de incluir, nessa lista, Terezinha Petrúcia da Nóbrega e suas contribuições ao desenvolvimento do referencial fenomenológico no campo da educação física. Ela, já na sua dissertação de mestrado, aproxima-se dessa perspectiva, ao defender o trabalho com o título "Aprendendo com o corpo: pressupostos filosóficos da corporeidade na educação física". Nessa pesquisa, advoga que o conceito de corporeidade,

> *"[...] formulado com base nas noções de corpo-próprio e de motricidade, fundamenta a concepção ontológica de corpo proposta na perspectiva fenomenológica e permite superar a perspectiva dualista, fundada na noção de corpo-máquina do pensamento cartesiano. [...] as noções de corpo-próprio e de motricidade permitem legitimar a educação física como disciplina curricular organizada a partir do critério da corporeidade, voltando-se para a apropriação de uma linguagem predominantemente sensível, baseando-se na intencionalidade do hábito motor" (Nóbrega, 1995, s/p).*

No doutorado, oportunidade em que foi orientada por Wagner Wey Moreira, avança em suas reflexões fenomenológicas com a defesa da tese "Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo" (Nóbrega, 1999). Desde essa época, o interesse de Nóbrega nessa tradição se materializou em inúmeros artigos e em dois livros principais. O primeiro, de 2000, chama-se "Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo-sujeito" (Nóbrega, 2000a). Em 2010, a autora publica "Uma fenomenologia do corpo". Trata-se de um livro em que retoma várias reflexões desenvolvidas em artigos antes publicados. Nesse material, aprofunda um pressuposto inicialmente presente em sua dissertação:

> *"[...] a de que a corporeidade, como noção teórico-experiencial, pode contribuir para a transformação de atitudes frente ao conhecimento, de um modo geral, e na educação, de modo particular, realizando uma parceria, um jogo criativo entre razão e sensibilidade por meio da estesia do corpo e de sua comunicação sensível" (Nóbrega, 2010, p. 9).*

Se comparados com os usos fenomenológicos de seus antecessores, e a despeito das afinidades existentes entre eles (por exemplo, o conceito de corporeidade), alguns aspectos

se diferenciam nos escritos de Nóbrega. Além de serem utilizados em maior abundância, há maior tratamento teórico dos conceitos de Merleau-Ponty; também existe um diálogo mais efetivo com o filósofo francês, que vai muito além de sua obra "Fenomenologia da percepção". Isso se manifesta por meio da presença de conceitos como "estesia", "ser selvagem" ou "ser bruto", "ontologia sensível", "carne", "reversibilidade", "quiasma", "sentido bruto", "natureza" etc., presentes em livros publicados ao final da vida de Merleau-Ponty (o mesmo após a sua morte); (12) há um tratamento de temáticas que ultrapassa as preocupações da educação física propriamente dita, ou seja, é possível ver a autora problematizando a educação, a arte, a dança e a própria filosofia a partir da fenomenologia; de todos eles, além disso, é a única que propõe uma interlocução entre a fenomenologia e as teorias distintas, especialmente ao promover um diálogo de Merleau-Ponty com conceitos dos conhecidos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (Nóbrega, 2000b, 2005, 2008, 2010). Seu argumento é o de que os estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty abrem perspectivas diversas para as investigações no âmbito das atuais "ciências cognitivas" (como a linguística, a inteligência artificial, a neurociência etc.) ou da "filosofia da mente". De todos os cinco registros, além disso, é no de Nóbrega onde identificamos o reconhecimento de algumas ambiguidades na obra de Merleau-Ponty (e como o filósofo tentou resolvê-las). Segundo ela (2000b, 2011), essas ambiguidades refletem o envolvimento de Merleau-Ponty, sobretudo na "Fenomenologia da percepção", com a "filosofia da consciência". (13) Por tudo isso, e mesmo correndo o risco de sermos injustos com outros colegas que aqui (não) foram mencionados, acreditamos que, com Nóbrega, identificamos aquilo que há de mais complexo nos usos da fenomenologia no campo da educação física brasileira.

Quando "voltamos" o olhar para esses cinco registros, não é muito difícil concluir que foram importantes ao oferecer um novo vocabulário para a compreensão do corpo e do movimento na educação física. Com suas convergências e distanciamentos, foram fundamentais, assim, para uma reviravolta no estatuto do corpo nas teorizações da área. Se Merleau-Ponty não foi o único responsável por isso, sem dúvida sua fenomenologia desempenhou um papel de primeira grandeza nesse sentido.

No tópico a seguir, que é o derradeiro, problematizamos alguns aspectos da recepção fenomenológica na educação física brasileira.

A fenomenologia na educação física: outras problematizações...

Em educação física, a presença da fenomenologia, dos anos 1980 até hoje, é sinônimo da obra de Merleau-Ponty. Talvez isso se explique pela centralidade do corpo nas teorizações

do filósofo francês, de modo que os autores da área que operam com fenomenologia pouco se interessaram por filósofos que, de distintas maneiras, estiveram vinculados a essa tradição, como Jean Paul Sartre, Alfred Schütz, Paul Ricouer, Martin Heidegger etc. Ali ás, Edmundo Husserl, "pai fundador" da fenomenologia, não é seriamente considerado no campo. Faltam, também, estudos que avaliem as relações que Merleau-Ponty estabeleceu com seus colegas de "tradição", como os acima mencionados.

E só a partir da década de 1990, sobretudo com os trabalhos de Kunz e Nóbrega, que podemos afirmar o estabelecimento de uma tradição de estudos fenomenológicos na educação física. É possível concluir isso não apenas em função do que foi identificado por Souza e Silva (1990, 1997) em suas pesquisas, mas porque os usos que Santin e Sérgio fizeram dele, nos anos 1980, não permitem afirmar que seus estudos eram, tecnicamente falando, fenomenológicos. Havia pouca "fenomenologia" em seus trabalhos. Situação não muito diferente é a de Moreira (1991), que acabou não se consolidando, na área, em torno dessa tradição. Além disso, Merleau-Ponty "convivia", em Santin, Sérgio e mesmo Moreira, com perspectivas e tradições distantes da sua, representadas por intelectuais como Foucault, Althusser, Kuhn, Popper, Marx, Levinas, Capra, Vygotski etc. Nesse procedimento, a fenomenologia nunca esteve em primeiro plano, como referência condutora das reflexões. Malgrado essa característica, é graças a Santin, a Sérgio e a Moreira que a área começa a se aproximar do vocabulário fenomenológico.

Com Kunz e Nóbrega, a abordagem se complexifica. Há, certamente, "mais fenomenologia" em seus textos. É evidente, contudo, que há diferenças entre as abordagens de ambos. (14) No caso de Kunz, ela foi mediada pela TSMH e praticamente restrita à "Fenomenologia da percepção". Essa não é a situação de Nóbrega, pois explorou outras obras de Merleau-Ponty e procurou desenvolver seu pensamento à luz de teorias mais recentes. Ao fazer isso, chamou a atenção do campo para uma espécie de redescoberta da fenomenologia de Merleau-Ponty nas "ciências cognitivas" e na "filosofia da mente", atuais disciplinas que se ocupam de temas com os quais o filósofo francês também tratou em meados do século XX. Nesse contexto, não deixa de ser curioso que teses fenomenológicas, muitas das quais dirigidas contra a própria ciência, estejam sendo retomadas/problematizadas/atualizadas por biólogos, filósofos, neurocientistas, linguistas, físicos etc. nos debates contemporâneos sobre a relação entre mente-corpo. Para a educação física brasileira, isso é tudo muito novo, o que se apresenta como um campo aberto de reflexão e pesquisa. (15) Outra característica dos estudos fenomenológicos da educação física é a circularidade em torno dos argumentos de Merleau-Ponty, existindo pouco espaço para críticas ou, então, para se discutir "limites" da sua perspectiva. Se não é difícil mirar e anunciar "quem é quem"

no trabalho com fenomenologia em educação física, tarefa mais árdua é identificar críticas producentes a essa tradição.

As críticas existentes são de autores que mantêm uma relação ambígua com a fenomenologia, no sentido de que operam com ela, mas, também, com outras referências distintas. Esse é o caso de Betti (2006) que, mesmo trabalhando com fenomenologia, pontuou sobre alguns limites dessa perspectiva quando aplicada à educação física. Destacamos dois deles, conforme Betti (2006): a dificuldade de transportar o método fenomenológico da filosofia para a pesquisa empírica; (16) a dificuldade com a questão axiológica, que inexoravelmente se apresenta aos fenômenos educativos. A esse respeito, diz o autor (2006, p. 88-89):

> *"Educar exige tomar partido, [o que] faz surgir as possibilidades de escolha – os valores (ABBAGNANO, 2000). Ademais, permanece na fenomenologia merleau-pontyana um resíduo de 'não-sentido', algo inacessível à interpretação, o que dificulta as pretensões de qualquer 'propositividade pedagógica' que se queira construir para a educação física. Como então manter as bases fenomenológicas (no plano ontológico) e ao mesmo tempo avançar para o plano epistemológico, da produção do conhecimento e da propositividade que possam orientar as tarefas pedagógicas da educação física? É aí que a perspectiva semiótica que privilegia a Teoria Geral dos Signos ou Lógica da Linguagem, de Charles S. Peirce, oferece um caminho promissor."*

Ghidetti (2012) é outro autor que problematizou os usos da perspectiva fenomenológica na educação física. Para ele, na medida em que a TSMH se baseou exclusivamente na "Fenomenologia da percepção", desconsiderou que Merleau-Ponty produziu revisões em seu pensamento que afetaram teses presentes no livro de 1945. Isso significa dizer que a TSMH se mantém "presa" às ambiguidades do pensamento de Merleau-Ponty identificadas naquele livro. Dessas ambiguidades, é claro, o filósofo francês se ocupou na sequência do seu trabalho (Merleau-Ponty, 2004, 2006, 2012), mas isso não é incorporado pela TSMH brasileira. Expressão disso é que, na produção teórica de Kunz ao longo dos anos 1990 e 2000, outras referências relativas à Merleau-Ponty têm baixa ocorrência e quase não há efetivo debate sobre o conteúdo delas mesmas (Ghidetti, Bracht & Almeida, 2013). Finalizamos chamando a atenção para um tema que, embora, "atravesse" toda a obra de Merleau-Ponty (Furlan & Bocchi, 2003), consideramos pouco desenvolvido nos registros fenomenológicos aqui discutidos. Referimo-nos à linguagem e sua relação com a expressividade corporal.

É nos textos de Nóbrega onde mais aprendemos sobre aquela relação. (17) Afirma Nóbrega (2010) que, em Merleau-Ponty, há uma ampliação da comunicação humana que não se limita à linguagem conceitual, mas inclui, também, a linguagem gestual, sensível e outras formas de linguagem, como a artística. Nesse quesito, aliás, são célebres as análises de Merleau-Ponty sobre a pintura, em especial de Paul Cézzane (Merleau-Ponty, 2004). Para Nóbrega (2010, p. 89), "O corpo e a experiência de movimentos fundam a linguagem sensível, que é plástica, poética, configurando uma nova compreensão do ser humano e do conhecimento". Para o filósofo francês, o corpo não é lugar apenas da percepção e da ação, mas também o fulcro de nossa capacidade expressiva e, portanto, a base de toda a linguagem e de todo o sentido. Merleau-Ponty, desse modo, atrela a compreensão da linguagem às experiências do corpo e da existência. Além disso, nem tudo na linguagem se reduziria aos aspectos conceituais, mas refletiria significados primários, irrefletidos pela consciência, que precisam ser vividos para adquirir sentido. Segundo a interpretação de Nóbrega (2010, p. 89),

> *"É preciso reconhecer, antes do pensamento teórico, antes da significação, o sentido expressivo presente no mito, na poesia e no corpo, assumindo a ligação primordial transversal entre objetividade e subjetividade, entre a consciência, o corpo e sua expressão na linguagem."*

Apesar desses esclarecimentos, não está claro como se dá essa mediação entre o sentido expressivo do corpo e a linguagem. Em outras palavras, como esse sentido expressivo, anterior à significação, se relaciona com a linguagem? Qual é a osmose que aí se efetiva? Embora Sérgio (1987, p. 94) não tenha discutido isso em seu trabalho, ele faz a pergunta que aqui nos interessa: "[...] qual o modo de estudar o sensível (o pré-consciente, como fundo ou horizonte de toda a reflexão) sem tematizá-lo e, por conseguinte, sem a presença, também implícita, da cultura?". Conclui dizendo que "'O trânsito da percepção ao conceito, da zona da pré-constituição à da constituição, foi algo que Merleau-Ponty jamais conseguiu explicar'" (Sérgio, 1987, p. 94). Para empregar a própria linguagem de Merleau-Ponty (2004), como se dá a osmose entre a fala falante e a fala falada? Como se dá o retorno à origem da linguagem ou, então, a recuperação de seu movimento expressivo primário? O que é a linguagem no instante em que ela mesma se realiza como expressão? Em suma, como ocorre a passagem da linguagem em estado nascente, como ato instituinte e criativo, para a sua sedimentação, constituída por significações correntes e pelas demais formas de expressão de um dado meio sociocultural? Encerramos com essas questões, na expectativa de que elas possam provocar o debate e suscitar a conversação.

Notas

(1) Dr. Felipe Quintão de Almeida, é Doutor em Educação (UFSC). Professor Adjunto do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC). Vitória, ES, Brasil. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em: educação física escolar, epistemologia da educação física, história do esporte e sociologia das práticas corporais.

(2) Dr. Valter Bracht é Doutor em Filosofia (Universidade de Oldenburg). Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educacao fisica escolar, formação continuada de professores, educacão e epistemologia.

(3) Ms. Filipe Ferreira Ghidetti é Mestre em Educação Física (UFES). Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. Tem experiência na área da Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia e Educação Física escolar.

(4) Em outro texto (Almeida, Bracht & Vaz, 2012), discutimos a dificuldade de se reunir, numa única categoria, duas tradições de pesquisa bem distintas entre si: a fenomenologia e a hermenêutica. Além disso, manifestamos que, no trabalho de doutoramento, as dissertações que Souza e Silva (1997) caracterizou como fenomenológico-hermenêuticas não operavam, a julgar pela lista dos autores mais utilizados, nem com a fenomenologia, nem com a hermenêutica. Isso coloca em xeque, portanto, o número apresentado por Souza e Silva (1997), referente aos 21,62%. Apesar disso, vamos trabalhar com essa informação.

(5)Não podemos deixar de mencionar que, nos anos 1980, Jean Le Boulch utiliza ideias da fenomenologia em seus livros (1983, 1987), em especial, a de Merleau-Ponty, um dos grandes expoentes da fenomenologia francesa. Desconsideramo-lo, aqui, pois, no Brasil (onde seu trabalho teve grande repercussão a partir dos anos 1970), não foi reconhecido por isso.

(6) Outra curiosidade: Silvino Santin era professor da Universidade Federal de Santa Maria e orientava dissertações no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, oferecido pela instituição. As dissertações desse programa foram estudadas por Souza e Silva (1990, 1997).

(7) Ver, por exemplo, Santin (1987, p. 26, 50 e 79) e Santin (1994, p. 86, 95 e 97).

(8) Essa “virada” proposta por Santin foi devidamente criticada por Vaz (1995) e Bracht (2003). Não podendo retomá-la aqui, esclarecemos que estamos de acordo com ela.

(9) Betti (2006) também ofereceu uma descrição desse uso.

(10) Há um artigo, escrito em 1998, chamado “Maurice Merleau-Ponty: o corpo e a fenomenologia”. Foi publicado em “Episteme: revista multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa”. Não tivemos, contudo, acesso a esse texto de Sérgio para avaliar sua interpretação de Merleau-Ponty.

(11) Betti (2006) e Ghidetti (2012) se ocuparam das influências fenomenológicas no âmbito do trabalho de Kunz.

(12) Por exemplo, Merleau-Ponty (2004, 2006, 2012).

(13) A respeito dessas ambiguidades, sugerimos o trabalho de Cardim (2007). Conforme ele, no livro “Fenomenologia da percepção”, Merleau-Ponty se inscreve no interior da tradição que ele procura criticar, herdando, assim, os seus pressupostos dicotômicos e permanecendo, portanto, no interior de uma filosofia da consciência que estabelece uma correlação estrita entre o sujeito e o objeto. Para Gil, nem mesmo a renovação que Merleau-Ponty empreendeu em sua fenomenologia conseguiu livrá-lo do fantasma da consciência, pois “[...] aparentemente não conseguiu destacar o conceito claro de uma experiência do invisível que deixasse de se referir em primeiro lugar ao sujeito consciente (a experiência do invisível torna-se a de uma consciência ‘indirecta’, ‘ignorante de si’, ‘não-intencional’,

'do ser selvagem' [...]" (Gil, 1996, p. 45). Não identificamos, nos cinco registros analisados, uma conclusão como essa. Em Nóbrega, a única das recepções aqui estudadas que reconheceu as ambiguidades do pensamento de Merleau-Ponty, não encontramos ecos desse tipo de interpretação.

(14) Apesar das diferenças, não deixa de ser curiosa a ausência de diálogo entre eles. Identificamos uma tentativa muito incipiente de conversa em Mendes e Nóbrega (2009).

(15) Nóbrega avançou pouco nesse debate, a partir da interlocução com Maturana e Varela. Recentemente, Abath e Caminha (2012) trataram desse assunto em texto no qual situam Merleau-Ponty em relação às teses do fisicalismo, doutrina que advoga ser a linguagem da Física o vocabulário de toda a ciência.

(16) Em certo sentido, isso se relaciona com um limite que Varela, Thompson e Rosch (2003) apontaram em relação à fenomenologia de Merleau-Ponty: mesmo que tenha enfatizado o contexto incorporado pragmático da experiência humana, ele o fez de maneira puramente teórica.

(17) Fora dos cinco registros aqui descritos, Betti (2006) e Ghidetti (2012) também se ocuparam disso a partir da TSHM. No âmbito dessa teoria, as reflexões sobre o conceito são muito dependentes daquilo que Merleau-Ponty disse a seu respeito na "Fenomenologia da percepção". Sabemos, contudo, como o filósofo operou reordenações em seu pensamento após esse livro que também impactaram sobre aquilo que ele escreveu sobre a linguagem.

Referências

Abaht, A., & Caminha, I. (2012) O. Merleau-Ponty e o fisicalismo. *Revista de Filosofia: Aurora*, Curitiba, v. 24, pp. 615-638.

Almeida, F. Q., Bracht, V., & Vaz, A. F. (2012). Classificações epistemológicas na educação física...redescrições. *Movimento*, v. 18, pp. 241-263.

Betti, M. (2006). *Corpo, motricidade e cultura*: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. Relatório de Pesquisa apresentado ao Departamento de Educação física da Faculdade de Ciências da Unesp. Bauru.

Bracht, V. (2003). Educação física escolar e lazer. In: Werneck, C. L. G., & Isayama, H. F. (Org.). *Lazer, recreação e educação física* (pp. 147-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Cardim, L. N. (2007). *A ambigüidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Furlan, R., & Bocchi, J. C. (2003). O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, v. 8, n. 3, pp. 445-450.

Gil, J. (1996). *A imagem-nua e as pequenas percepções*: estética e metafenomenologia. Lisboa: Relógio d'água.

Ghidetti, F. F., Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2013). A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 3, pp. 886-902.

Ghidetti, F. F. (2012). *A teoria do "se-movimentar" humano (TSMH) em questão*: limites e possibilidades para uma teoria da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória.

Kunz, E. (2004). *Educação física*: ensino & mudanças. Ijuí: Unijui.

Kunz, E. (2000). Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Kinein*, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, s/p.

Le Boulch, J. (1983). *A educação pelo movimento*: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

Le Boulch, J. (1987). *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Merleau-Ponty, M. (2004). *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Nacif.

Merleau-Ponty, M. (2006). *A natureza*. São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2012). *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva.

Moreira, W. W. (1991). *Educação física escolar*: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Unicamp.

Moreira, W. W. (Org.). (1995). *Corpo pressente*. Campinas: Papirus.

Moreira, W. W., & Nóbrega, T. P. (2008). Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. *Cronos*, Natal, v. 9, pp. 349-360.

Nóbrega, T. P. (1995). *Aprendendo com o corpo*: pressupostos filosóficos da corporeidade na educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Nóbrega, T. P. (1999). *Para uma teoria da corporeidade*: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Tese (Doutorado em Educaçaõ) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Nóbrega, T. P. (2000a). *Corporeidade e educação física*: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: Editora da UFRN.

Nóbrega, T. P. (2000b.) Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. *Princípios*, Natal, v. 7, n.8, pp. 95-108.

Nóbrega, T. P. (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 599-615.

Nóbrega, T. P. (2008). Merleau-Ponty o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. *Revista Cronos*, Natal, v. 9, pp. 393-403.

Nóbrega, T. P. (2010). *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria Editora da Física.

Nóbrega, T. P. (2011). Merleau-Ponty: movimentos do corpo e do pensamento. *Vivência*, Natal, v. 1, pp. 127-136.

Nóbrega, T. P., & Mendes, M. I. S. (2009).Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo natureza e cultura. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n.2, pp. 1-10.

Santin, S. (1987). *Educação física*: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí.

Santin, S. (1994). *Educação física*: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.

Sérgio, M. (1982). *Filosofía das actividades corporais*. Lisboa: Compendium.

Sérgio, M. (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana*: prolegómenos a uma ciéncia do homen! Lisboa: Veja.

Sérgio, M. (1989). *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus.

Sérgio, M.(1994). *Motricidade humana*: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget.

Sérgio, M. (1998). Maurice Merleau-Ponty: o corpo e a fenomenología. *Episteme:*revista multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*,* v. 2, pp. 123-138.

Souza e Silva, R. V. (1990). *Mestrados em educação física no Brasil*: pesquisando suas pesquisas. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Souza e Silva, R. V. (1997). *Pesquisa em educação física*: determinações históricas e implicações epistemológicas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas.

Trebels, A. H. (2006). A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: Kunz, E., & Trebels, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória*: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte (pp. 23-48). Ijuí: Unijuí.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2003). *A mente incorporada*: ciências cognitivas e experiências humanas. Porto Alegre: ArtMed.

Vaz, A. F. (1995). A filosofia na educação física: soltando as amarras e a capacidade de ser negatividade. In: FERREIRA NETO, A.; GOELNNER, S. V. BRACHT, V. (Org.). *As Ciências do Esporte no Brasil* (pp. 165-191). Campinas: Autores Associados.

Recibido: 20-11-2013
Aceptado: 07-12-2013
Publicado: 20-12-2013