

A brincadeira de corpo e alma numa escola *sem fim*: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender.

*Wilson do Carmo Junior*¹

RESUMO:

Este estudo representa uma análise filosófica sobre a Educação Física, com o propósito de formular relações interdisciplinares na educação global da criança. Reporta, pelas vias de alguns sistemas filosóficos contemporâneos, as questões estéticas no que se refere à intencionalidade da criança na busca da beleza, da ludicidade, e da sua expressão corporal enquanto brinca. As reflexões sobre o belo e o lúdico. o uso do corpo nas atividades propostas pela Educação Física oferecem, juntamente com o mundo imaginário da criança, os elementos fundamentais da relação entre conceitos, valores e comportamentos. Trata-se, portanto, de referendar a escola imaginária construída a partir do simbolismo existente no cotidiano infantil. Considero dentro do contexto escolar, os "lugares imaginários" nos quais a criança, pelo uso de sua corporeidade, descobre quase que solitariamente, o mundo com suas harmonias. UNITERMOS: Educação Física, o jogo e a Educação

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho trata de uma perspectiva filosófica acerca das questões que envolvem a escola, a criança, o sentimento de beleza, o fenômeno lúdico, o corpo e o movimento. Naturalmente, ao tratarmos desses assuntos, algo de *muito mais* filosófico paira no ar. Em princípio, na medida em que tais assuntos transparecem amplos e abrangentes, há nesse particular uma preocupação em referendar estas questões sob a ótica da Educação Física. Entretanto, à luz de todo o seu conteúdo disciplinar, creio ser possível discutir assuntos dessa natureza numa compreensão rigorosa, pertinente à reflexão filosófica.

Para muitos dos estudiosos da Educação Física como disciplina acadêmica ou área de conhecimento, a filosofia parece ser apenas especulação, reflexão infundável e estratosférica, entre outros predicados de conotação pejorativa. Pretendo que este trabalho seja um estudo sobre Educação Física, que venha ativar elementos humanos profundos, dentro do processo de desenvolvimento, como uma *entidade* que pensa, sente, e pedagogicamente possível e plenamente coerente com os postulados estabelecidos na Educação Física.

Há certas dificuldades no senso comum, em compreender o sentido da ciência e sua vinculação com as coisas do cotidiano. Ou uma dificuldade de aceitar a reflexão filosófica como uma ordem cultural provocadora de mudanças. Assim como na Educação Física há o estigma de que sua sustentação está a critério das atividades musculares e nervosas, ou funções fisiológicas e biomecânicas, há na filosofia o estigma da função meramente intelectual-metafísica, passivamente refletida e absorpta na esfera das idéias.

É nesse sentido que fica proposto um artigo elaborado com uma perspectiva filosófica, com a finalidade de provocar mudanças de princípios e fazer-se pensar como conteúdo da *práxis*. Nesse trajeto, onde a Filosofia pode ficar um tanto próxima da Educação Física, é preciso considerar que o *conceito* possui tanta força quanto qualquer *fenômeno natural*. É preciso enxergar que essa relação é interativa e inequívoca quando se trata de questões humanas. O *conceito*, como aqui pretendo desenvolver, refere-se a um *personagem*

1 Professor do Departamento de Educação Física do IB UNESP - Rio Claro - São Paulo

da cultura, assim como *corpo e movimento* também o são à luz dessa mesma cultura. Trata-se de compreender tais *personagens* com determinações polissêmicas, que não perdem com isso sua existência animada.

O discurso sobre qualquer assunto educacional requer uma posição filosófica. Nesse caso, todo professor, toda escola, toda beleza, e todo fenômeno lúdico impõem-se pela força do conceito, para posteriormente se estabelecer como um dado operante. Essa condição prediz que filosofar não é uma simples arte de formar, inventar ou de fabricar conceitos, pois devemos considerá-los necessariamente formas de cultura, e não achados de gabinetes ou produtos mercadológicos (DELEUZE & GUATARRI, 1992).

As reflexões aqui propostas ficam como recriação do *produto* da vida, pressupostos tratados como imperativos da *educação*. Uma possibilidade referendada pela Educação Física *possível*, pela justaposição de conteúdos e de realidades numa mesma direção. Façamos um exercício: leiam *nosso corpo*, pensem naquilo tudo que fazemos com *ele*. Na medida em que *o* percebemos já estamos *fazendo* (ato), portanto deixamos de *ter corpo e*

SOBRE A ESCOLA, E UM HOMEM BELO QUE BRINCA

É preciso falar de uma escola que ainda não frequentamos, mas que já está estabelecida há muito tempo próxima de nós; ali, nos quintais, nas varandas do mundo, no meio-fio das calçadas, no contato imediato com a melhor parte do *humano* que há em nós, mas ainda *do lado de lá* como no *espelho* de Alice (Alice no País dos Espelhos). Talvez com toda razão de Alice, estamos tentando *ver* pelo lado errado do espelho da vida, na medida em que "enxergamos" a cultura esquecemo-nos

que ela esta sendo constantemente sendo reinventada, exatamente porque as transformações devem ser necessárias e frequentes. O tempo cultural exige como premissa a transformação do *estar-no-mundo*. É nesse sentido que nos inclinamos a defender uma causa de *educar*, que seja e esteja engajada perante outros fenômenos, aberta a outras linguagens sem perder a razão. Talvez abrir o conceito de educar com todas as suas metáforas, permitindo exercer um aprendizado que venha do *acordo* que sentimos quando esse poder é exercido enquanto ato espontâneo, tomando para si a parte mais delicada do encargo educativo: o apelo não só a princípios e normas, mas também a sentimentos e arte.

É preciso acreditar *com-ciência*, mas também *com-fé*, na transformação natural e generosa que o *dever escolar* instituído solicita da alma humana. Essa crença significa a permissão extraída do possível e imaginável desse espaço humano que se abre quando *sentimos alguma coisa*. Para tanto, é preciso um raciocínio disposto a reeducar os sentidos, fazendo-os com que pareça um desejo, e não mérito coercitivo. Conhecer uma criança e a sua *intencionalidade*, pode e deve soar como desejo impessoal e mágico. Para isso, é preciso uma outra escola, inseri da nos espaços dos encontros humanos, e dentro dela, a causa justa da brincadeira e da beleza enquanto uma provocação de sentimentos e emoções. Esse conteúdo parece constar em todos os currículos e programas, porém distanciado do mundo da vida.

Considerando a filosofia como uma manifestação da cultura, que provoca mudanças a partir de sua *prática*, talvez seja possível a construção de um mundo inteiramente novo de motricidade e de emoção. Precisamente aquilo que a Educação Física tanto procura: a obtenção espontânea de uma postura filosófica, que faça da prática seu postulado teórico e vice-versa. Isso porque todo amparo educacional refletido pela Educação Física *pré-supõe* a *pré-sença*. a *physis*,

que exige de antemão um conceito novo de corpo-movimento. Que seja adquirido pela *consciência de corpo*, a partir de uma rica experiência de aprender por si mesmo. O corpo da criança é a sua consciência, e implica ser sua mais concreta representação. No mundo da criança, as experiências de movimento, definem seu caráter e sua personalidade. Estão presentes em cada gesto. em cada operação de sua *corporeidade*, como um manifesto que transita ininterruptamente entre o ato e o pensamento (W ALLON, 1971). A criança que brinca sente-se bela tanto quanto sente-se brincando, pois suas escolhas são independentes dos outros, suas intenções são voltadas por uma necessidade de *fazer alguma coisa*. seus gestos são indefinidos. Nesse campo de tensões as experiências não possuem pré-concepções e sim concepções absolutamente intencionais, ou seja cada experiência já consta de um conceito justo e não um *pré-conceito* estabelecido por alguma autoridade ou força alheia.

Não há mistério algum nessa reflexão sobre o universo infantil da brincadeira e da beleza. É preciso considerar que o interesse imediato de todo ser humano com o mundo se instala, antes de tudo, pela experiência subjetiva de estar sempre representado no mundo vivido. Essa representação invisível, tanto ao nível da fantasia quanto ao nível das operações concretas, mostra um *corpo* como extensão do mundo. Desse corpo nada escapa, está incluído um mundo sensível e inteligível. Portanto, a corporeidade, ou a forma mais autêntica do *corpo humano* ser representado no mundo vivido, torna-se a própria humanidade, que é a forma mais autêntica do *ser humano* ser representado no mundo vivido, e nenhum conceito ou ato exercido pelo mundo natural é capaz de dicotomizar ou criar um conceito mutuamente exclusivo. Nesse sentido, esse corpo humano e todo movimento por ele exercido, poderia ser uma *instalação* que transcendeu a cultura transitória. Artisticamente, poderíamos interpretar como a criação de uma *obra de arte*. Essa

subjetividade aparente pode ser vista como na experiência estética, um sentimento mágico, misterioso onde todo vínculo dos elementos desse corpo cultural (gestos, expressões, motricidade esportiva, etc.), contrapõe-se a um corpo escultural plastificado pela publicidade extemporânea. que sub-julga uma evidência simbólica que são arquétipos ou entidades que também compõem o ser humano.

Não há adulto ou criança que consiga separar tais elementos. Nas aulas de Educação Física é possível ver e tocar essa relação intrincada de quem está inspirado. *inspirando. e trans-pirando*. Podemos in-corporar as metáforas. multiplicar o *esforço*. o *equilíbrio*. a *força*. a *resistência*. tanto psíquica quanto orgânica e fisiológica. Resta-nos a competência para discursar sobre tais capacidades humanas em níveis educacionais mais legítimos. Seria interessante se tirássemos a experiência que temos do cotidiano, do dia-a-dia, e empregássemos nosso *ato corporal* como transferência de tarefa para o uso autêntico do corpo humano. Veremos que toda utilidade, toda compensação, toda velocidade que empregamos nos nossos atos, somam fatores que favorecem o desprezo e o desrespeito à individualidade e a visão de totalidade. Portanto, nas questões humanas, e em todos os lugares onde há o referente corporal e cotidiano, estão as categorias existenciais (alegria, tensão, medo, tristeza, ira, ansiedade, angústia, etc.) que freqüentemente interpretam o mundo maravilhoso que habita em cada um de nós.

Consideremos assim, como cidadão do mundo, aquele que vive as *categorias existenciais*, presentes e representadas numa linguagem corporal única, formulando um diálogo imperceptível como quem *joga* constantemente com todas as suas forças físicas. O inequívoco acontece aí, somado em códigos, sob o domínio de todas as linguagens, o manifesto fiel que estamos *vivos*. O jogo aparece como movimento, pelo

qual o homem se forma abraçado com a natureza, realizando sua humanidade no encontro e no contato consigo e com os outros elementos dessa natureza. Diante de todas essas experiências, a corporeidade fica dignamente representada como fenômeno *corpo-em-movimento*. Algo absolutamente incalculável onde a natureza se manifesta tratando os homens tão bem quanto trata suas outras obras. Age nos lugares humanos onde o homem ainda não pode agir por si mesmo, brinca com o inconsciente e acrescenta o *todo* em cada uma das *partes*; *pré-visto como coreografia* tanto bela quanto lúdica.

Bela porque eleva uma necessidade física a uma necessidade estética, faz vibrar, emociona. Lúdica porque é livre, espontânea, incômoda a toda coerção e privação. Esses dois fenômenos notáveis são passíveis de observação explícita, próprio do elemento lúdico e da vida artística. É fundamental entretanto, permitir o fluxo da consciência *do estado de brincadeira* que freqüentemente estamos associados, pois este estado é, naturalmente *obra* de arte enquanto expressão estética, transforma-se em atividade lúdica como uma linguagem primordial totalmente nova, onde se' mostra toda sua simbologia.

Não é absurdo associar a atividade artística às manifestações múltiplas do desejo e do prazer. Elas se tornam legítimas, no interior das atividades destinadas a satisfazer as necessidades humanas primordiais. Visto assim, é preferível optar por uma idéia de homem ou de sociedade, que seja estimulante pensar no trabalho como quem exercita o espírito da brincadeira típica do mundo infantil. A consciência infantil observa o mundo adulto como uma grande brincadeira, leva a "sério" todas as tarefas e são atrativas como volúpia do ser apaixonado - a *libido* propriamente.

Nessa reflexão, o sujeito não escapa do momento estético na sua filosofia mais extensa: a aptidão natural pelo lúdico da sua experiência mais concreta. Toda

beleza, toda reação, real ou imaginária, corresponde à universalização do bem e do justo. Nesse vínculo, todo homem é sujeito e objeto da própria existência. Uma relação onde o *comum* deixa de ser pejorativo. Ação (ato), e vontade (potência) do caráter humano se estabelecem no momento do *jogo da vida* onde todos os "**dados que caracterizam o transcorrer de um movimento como fenômeno lúdico já se encontram reunidos visivelmente no jogo impessoal de luz e sombra das ondas ao luar**" (BUYTENDIJK, 1977 pg.75). Todo ser humano descobre bem cedo que o mundo é uma brincadeira; depois, porém, descobre o *pré-conceito* e os poderes: daí toda beleza, toda brincadeira fica instalada na *prateleira escolar* como objeto de

EM TODA ESCOLA HÁ CORPOS QUE BRINCAM Á VONTADE

Quanto mais detalhadamente se estuda o comportamento animal mais fica evidente a sua relação com o mundo numa compreensão vivida corporalmente e, portanto, *carnal*, integrada aos sentidos. Na vida animal o corpo é sua representação e sua sobrevivência imediata. Todos os sentidos estão articulados como *sua forma própria de ser no mundo*. Os estudos de comportamento mostram que em todas as espécies animais existem lutas, mas nunca competições. O *jogo* entre os filhotes de gamo é a esquiva, a fuga. Já o *jogo* entre os filhotes de felino é a investida, o ataque (LORENZ, 1986). Há mais *educação* nessa afinação do que em grande parte dos postulados psicológicos que julgam comportamentos humanos.

Existe uma certa demora para que toda criança em idade escolar se adapte ao ritmo que pressupõe sua *educação*. A rigor, as presenças vivas que animam o ambiente escolar são os impulsos, as motivações intuitivas, as ações irracionais, as capacidades e as

disposições orgânicas (implicitamente notáveis) dos alunos. Há algo inteiramente inexplicável que é representado pelo barulho, pela distorção de normas, pela algazarra, e que a cada momento, institucional ou não, certo ou errado, visível ou invisível, resolve-se com um ato de criatividade pura.

O ato criativo, no sentido fenomenológico (no mundo da vida), está representado pelo instante lúdico, segundo a crença de quantos afirmam ser o lúdico extremamente profanador, violador, influente e que contém um *movimento incessante*. Criança alguma é convidada ou obrigada a *fazer farra*. Tem-se a impressão que toda criança sabe jogar com a vida como prerrogativa da sua sobrevivência. Ora, não há comportamento mais animalesco do que o tumulto do pátio escolar. São jogos e jogadores autênticos onde "o jogador bem sabe o que é jogo e que aquilo que ele faz é apenas jogo, mas ele não sabe o que é isto que ele sabe"(BUYTENDIJK., 1977). Os jogos habituais, o relacionamento com coisas e pessoas, em cada gesto de brincar tornam-se o *querer fazer por conta própria*, o que significa autonomia, e que pode ser vista como responsabilidade assumida. Toda tentativa infantil equivale a um pensamento sem palavras. "Pensar significa tentar"; "querer significa pensar"(MERLEAU PONTY, 1969). Daí a reflexão que *tentar e querer* depende e se estabelece na corporeidade, na transcendência do organismo biológico. A contragosto do mundo infantil, toda fervura da espontaneidade fora das salas de aula é profana, e a toda passividade e tédio das salas de aula é o sagrado. A primeira conduta dá-se o nome de *intervalo*, à segunda *educação*.

EM TODA ESCOLA HÁ CORPOS QUE BRINCAM À VONTADE.

No princípio dos tempos, um único verbo ensinado por Deus ou ditado pela Natureza era a identificação

precisa das coisas, dos sentimentos, das leis. "Urna amálgama de música, poesia e ciência". Obtinha-se de uma indicação objetiva, pouca diferença entre a *palavra* e o *cântico*, no manifesto verbal, a palavra era celebrante e trazia em si própria a substância do real indicado. "De modo que, pela virtude de uma revelação benévola ou de inspiração exata, a primeira língua aliava a plenitude do *saber* à plenitude musical de seu poder expressivo" (STAROBINSK, 1984). Porém esse manifesto paradisíaco do início dos tempos foi esquecido, desmembrado e disperso.

Há, entretanto, um consolo. Fazendo uma analogia, todo homem possui temporalidade ontogenética e filogenética. Daí a relação precisa do balbuciar do *homo sapiens* primordial e do bebê; ambos concentram-se sobre o sensível, sobre o ato de sentir uma presença absoluta, refluindo qualidades sensíveis do mundo exterior para o universo interior do corpo para fazer-se significado e significante de si mesmo. Era a cinestesia, associada ao desenvolvimento de uma atividade motriz pretendente de uma motricidade linguística. Em toda sua dimensão corporal a linguagem se configura em gesto como prazer estético, o sentimento de beleza mais original que se manifesta em rito como o primeiro *jogo* humano.

Com a descoberta da linguagem, a criança encontra sua humanidade autêntica, física e direta. É o primeiro esplendor da vontade viva e vigorosa, métrica e poética. Nesse sentido, o corpo biologicamente instituído no mundo se oferece à primeira *dança* da vida. No verdadeiro sentido da representação, todo ser é artista e todo ato *faz* sentido. Eis uma noção de subjetividade corporal, quando se manifesta nos códigos do gesto humano, *o jogo humano* da palavra *com* as coisas. Talvez seja a partir desse princípio que a observação nos indica a crer que toda criança brinca porque já conhece e sabe dizer para si mesma sua brincadeira, assim ela joga porque conhece a imagem do jogo. Portanto, em- toda

expressão verbal já se encontra o *a priori corporal*. Daí que "a vida da linguagem autêntica consiste na polissemia"(NITZSCHE, 1976).

Corpo, movimento e linguagem para *ser(tomar-se)* humano devem unificar-se na liberdade. No processo real da existência, a liberdade parece ser um conceito mal compreendido. Sob a acusação dos dualismos culturais, o corpo humano se estabelece sob o arbítrio de regras, normas de conduta, controle e sistemas de aprendizagens, como se todas essas vinculações pudessem ser prerrogativas educacionais de crescimento e desenvolvimento com a finalidade de libertar. A oposição entre o ser-corporal e o ser-intencional fica instituída nas tramas conceituais do bem e do mal, do sujeito e do objeto, da teoria e da prática, da matéria e do espírito, da liberdade e da opressão. Assim, na tensão desenvolvida no ato de jogar com o *corpo humano* tornou-se problema, e toda *totalidade* ou conciliação um pretexto filosófico.

Para toda e qualquer *Educação Física*, a relação corpo-movimento-linguagem pode significar a própria totalidade. Não há necessidade de pretextos, pois, no sentido estético a relação entre esses conceitos atrai e emociona, assim como repugna e racionaliza. Sob a ótica do lúdico, é motivante pela vontade, é espontâneo pela alegria que desperta. Ora, corpo-movimento-linguagem, senão a única, é a primeira instituição natural e orgânica que acusa a presença humana no mundo. Nesse particular, mesmo que mal concebida, a Educação Física pode ser a instituição precursora de toda essa ordem. No interior da sua *prática*, estende-se uma *teoria* humana, com o rigor de uma ciência pura além do empírico, onde se traduz uma experiência filosófica real e autêntica.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTO FÍSICO E CRIATIVO

Nitzsche disse "não acredito em nenhum Deus que

não pudesse dançar". Dispondo dos mais diversos movimentos que sabe poder executar, o homem não deixa de brincar jamais. Na comunhão de "poder" e "brincar" surge a ARTE. Podemos considerar que a mais primordial de todas as artes foi provavelmente a dança, o conceito mais puro de motricidade, cujas formas mais primitivas, fundamentais, já se encontram esboçadas nos primeiros primatas. Quem se move jamais contraria a dança, assim sempre existirá o "campo livre de tensões": a motricidade é jogo, torna-se curiosidade, permite exploração de formas e imagens, portanto é bela por necessidade simbólica. É nesse sentido que podemos acreditar que toda representação, todo objeto criado pelo *homo-faber* sobrevêm o *apriori* da potência criativa do *homo-ludens*. Independente de todos os conceitos que surgiram para justificar a prática de algum movimento, o conhecimento humano a seu respeito nasce sempre como nasce a vida.

Talvez seja verdade que alguns dos nossos jogos atuais , em parte, são remanescentes de antigas cerimônias mágico-religiosas nas suas formas mais primitivas. Os mitos primitivos eram dramatizados por meio de algum tipo de jogo (ELIADE, 1976). Afirmam os antigos fabricantes de brinquedos que os jogos infantis constituem a fonte mais profunda que brota do santíssimo subterrâneo humano de onde nasce toda força criadora. Pressupõe-se que cada brinquedo possui sua motricidade intuitiva imposta pela natureza da sua construção. O que flui da imaginação se completa apenas na confirmação de algum ato motor significante. Daí a justificativa de que o brinquedo e sua cadeia de operações demonstra "especificamente que a tomada de conhecimento ou *conscientização* é uma atividade" (CHATEAU, 1965). Cada realização cognitiva é uma atividade no mesmo sentido em que o é qualquer comportamento explorador do ambiente. A formação de imagens da realidade do mundo exterior, que se passa no interior de todo organismo, produz as mais variadas performances,

seguem uma coerência precisa onde a vida sempre está presente como alguma forma de jogar humanamente.

Ao observarmos uma criança que brinca, percebemos uma coisa curiosa: seu estado de espírito coincide com sua concentração no objeto da brincadeira, jamais é estático e possui um sentido de atração que contagia. Traduz-se assim uma conduta humana responsável; sua corporeidade se torna sua língua. Podemos acreditar que desta relação surge o gestar de uma *humanidade* vinda do humano, e da *corporeidade* vinda do corpo. No roteiro da brincadeira está a construção imediata do espaço imenso que seu corpo ocupa; é extenso tanto quanto dura seu interesse. Essa conduta ontológica é educação sem limites, tão mágica quanto lógica: contrapõe o *modelo* que é sempre limitado, e contrapõe o *método* que é sempre repetitivo.

As lições da antropologia, indicam que o verdadeiro brincar está escondido em alguma realidade sagrada, no tempo primordial (ELIADE, 1976). Há um lugar ontológico para justificar porque as crianças brincam. No exercício da brincadeira, na vontade humana de *estar feliz*, há uma função dominante que antecede toda vontade. Esse inexplicável tempo-espaço os psicólogos chamaram de simbolismo, e que de uma certa forma tanto inspirou os pedagogos, e estes, com toda racionalidade disponível, insistem em estabelecer o *horário* para estudar e o *horário* para brincar. Poderíamos dizer que o *tempo* e o *espaço* que se apoderou do *humano*, para que despertasse nele o *homo-ludens*; foi a sagração mítica. Está assim explicado e apresentado na *paidéia*, onde a inspiração que desencadeou a pedagogia do ocidente

inspirou-se nos poemas de Homero e Hesíodo.

O espaço humano determinado pelos deuses fisicamente perfeitos imperou na *paidéia* como categoria sagrada: De *Ulisses* a *Apolo*, nada escapava da imitação de deuses estabelecendo os arquétipos para todos os ritos do mundo civilizado. Talvez seja preciso educar um outro corpo, uma outra alma, uma outra mente, além do discurso filosófico e da metodologia viciada. Pode ser traduzidos em atos que dão sentido, distintos daqueles que dão *objetos*. que apenas preenche artificialmente o *fazer sentido*.

Educar para a vida é *tocar o mundo* como essência, no sentido de estender-se a ele e até ele, no sentido fenomenológico, seguindo uma ontologia da natureza. É possível afirmar, embasado nos parâmetros que toda recreação estabelece quanto se propõe o *brincar* que, em toda pedagogia ou psicologia da escola, há antecipadamente uma *educação física* espontânea e autêntica. Uma espécie de ajuste do espaço humano no tempo preciso, no limite de toda ação, movimento e emoção. Essa reflexão exige tanto filosofia como estado de espírito, uma dedicação quase que orgânica para *verde-participar* da Escola-Ludens, aquela, onde a *criança* de Piaget considerou o lugar e o instante onde se descobriria um jogo de inteligência sem obrigação, estabelecendo-se num lugar onde possa existir pelo menos duas crianças brincando, compreender que "há uma autêntica moral de premeditação" (PIAGET, 1956). Uma unidade de "seriedade" do jogo que se interioriza e se transforma em felicidade. Assim como nos mitos, a dedicação apaixonada como no jogo amoroso em todas as suas formas.

O CORPO-A-CORPO NA ESCOLA SEM FIM

O aluno-artista forma um ser sublime quando se defronta com o ato de aprender. Ao adulto cabe apenas permitir a animação e orientar para a devoção. Todo simbolismo não foi inventado numa prancheta de escritório, embora insistentemente a psicopedagogia deixe isso transparecer. O sentido de educar parece estar na contra-mão da experiência vivida. Tem-se, via de regra, a absorção pura e simples da instrução conceitual livresca obtendo-se com isso autorização para educar pessoas: eis o papel do *professor*. Ora, se temos a capacidade de aprender, entendamos o fenômeno como quem compreende a linguagem e a fala, pois, o "homem fala porque o símbolo o tomou homem"(LACAN, 1956). Na criança, as primeiras palavras sobressaem do *seu* corpo, faz o ausente estar presente. Coincidentemente, quando a criança começa articular as primeiras palavras, fica em pé e anda. Esse andar é o fascinante mundo da transformação, é a marcha para o futuro. Nesse instante, a perda da segurança é ganho de coragem, toda superação requer primeiro a simbolização da atitude, depois sua representação. A rigor em toda aprendizagem, antes do aluno há o artista. Assim a escola nunca teria *graus*, nunca teria *fim*.

Estaríamos maravilhados se pudéssemos de imediato transformar as salas de aula em palcos da vida, quadras em recantos e quintais, pátios em gramados e bosques, cada instrumento pedagógico em brinquedo - é uma questão conceitual. Por incrível que pareça, a Educação Física é a própria permissão dessa transformação. Em cada currículo, em cada programa, em cada plano há um espaço gratuito para exercitar *recreios*, *danças*, *expressões*, *esportes*. Caberia a cada animador o uso preciso do corpo humano como alfabeto e cultura, o movimento como linguagem, o gesto como código. O resultado seria outra prática, sem medida, incomensurável,

sem com isso destituir a beleza olímpica e atlética dos saltos, dos "jumps", das cortadas, dos arremessos, das paralelas, das argolas, braçadas ...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo mundo, por escola traduz-se "aprender". Vemos que todo aprendizado se estabelece em etapas, e todo seu processo pressupõe superação. Termina-se um, inicia-se outro, numa dicotomia incessante, da pré-escola à universidade. Por conceito, onde termina a escolarização, começa a *vida*. Nada mais estúpido e incorrigível do que todo esse processo.

Numa *escola sem fim*, o corpo-docente se instala como elemento orgânico e parte integrada, frequentemente redescobrimo o começo de tudo. Urna eternidade que se recupera em cada instrução, onde todos os *graus* se unificam e se destacam como a "areia e a praia". O espaço humano se afeiçoa com o espaço pedagógico, assim como a *História Sem Fim* e o *Pequeno Príncipe* fizeram parte do simbolismo ontológico de toda infância. Numa *escola sem fim* todo movimento se alimenta de razão e emoção como no *jogo*. Nesse sentido, a oscilação dos conceitos de educação que provocou tantas surpresas e mistérios na cultura pedagógica, quase sempre esqueceu-se de revelar um corpo *humano* disponível para o movimento, para a beleza, para a brincadeira e para o desvelamento. Ao abrir um livro abre-se também uma corporeidade integrada. Assim como o gesto que denuncia o instante e atitude que antecede a experiência.

Foi assim que Manu (ENDE, 1980) descobriu o tempo afetivo e o Pequeno Príncipe ficou do tamanho do mundo. Na *escola sem fim*, as fadas também dançam e os príncipes praticam esportes. Tanto quanto científico, a aritmética se impõe poeticamente, assim como os números possuem formas e exprimem quantidade, sua representação pode ser colorida e sonora.

Para afirmar sua dedicação integral e exclusiva com a vida, toda Escola deveria se estender em dimensões supra-sensíveis e intra-corpóreas. Todo ato humano de aprender pressupõe uma motricidade geral da consciência sensível.

Na *escola sem fim*, todo aprender é língua e linguagem. Assim como em todo jogo, ensina-se a viver numa incansável confirmação que a cadeia verbal é dissolvida por algum movimento e vice-versa. "Esse sentido nascente na borda dos signos, essa iminência do todo nas partes encontram-se em toda história da cultura"(MERLEAU-PONTY, 1991, p.78). Tudo aquilo que *pré-para-nós* (preparamos) se estabelece como cumplicidade com a escola da vida.

É possível explorarmos uma *escola sem.fim* dentro da nossa cultura, pois essa mesma cultura nos serve aos extremos maniqueístas a partir dos olhos de cada um. Entendamos, pois, que em toda cultura ou escolarização, nem sempre nos são oferecidas significações absolutamente transparentes: a gênese do sentido nunca está absolutamente determinada.

Se existe uma Escola possível, que se constitua enquanto entidade para educar, que seja atraente pelo belo e pelo lúdico, e que ofereça infâncias justas e sagradas. À luz de uma filosofia para a Educação Física, fica proposta uma *paidéia* com o mesmo postulado poético, com a mesma inspiração mítica da sua origem. Os professores já se tornaram ídolos a partir do referencial animado que impera em seus espíritos. É preciso expandir o corpo ainda no cárcere do *EU*. Eliminar a pré-concepção que, equivocadamente, nomeou o *corpo* como sendo apenas objeto natural e orgânico, a contra gosto dos princípios que revelaram esse mesmo corpo como entidade plena e livre.

Playing of the body and soul in the endless school; reflecting about beauty and play in the act of learning.

ABSTRACT:

This study represents a phylosophic analisys about Physical Education. and it aims to stablish interdisciplinary relationship in children education. Through the phylosophic systems it reports aesthetic issues related to children intentionality in search for beauty and playing. in terms of human corporeity. The reflection about beauty an play and about of use of the body in activities promoted by Physical Education. ali together with children imaginary world offer the spectrum of the relationship among concepts. values. and behaviors. Therefore it counterring the imaginary school built upon the symbolism existed in childish every day. It considers inside the school context the "imaginary places" in which the children. through the use of all his corporeity. alone .. finds the world with its harmonies. UNITERMS: Physical Education. the play end Education

BUYTENDIJK, F.J.J. O jogo humano. In: *Nova Antropologia; o homem na sua existência biológica. social e cultural.* São Paulo: Vo1.4, p. 63-87, 1977.

CHA TEAU, 1. *A criança e o jogo.* Coimbra: Editora Biblioteca Filosófica, 1965. p. 45

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 15.

ELIADE, M. *Mito e realidade.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, p. 73

ENDE, M. *Manu a menina que sabia ouvir.* São Paulo: Editora Salamandra, 1980, p. 40

LACAN, J. La parole et le langage en psychanalyse. In: *La psychanalyse I.* Paris: P.U.F., 1956, 23-38.

LORENZ, K. *A demolição do homem.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, 77.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito.* Rio de Janeiro: Griffo Edições, 1969, p. 18.

MERLEAU-PONTY, M. *Signos.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991, p. 82.

NITZSCHE, F. *Humano demasiadamente humano.* Lisboa: Guimarães Editores, 1976, p. 61.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976, p. 104.

STARŮBINSK, I. linguagem poética e linguagem científica. In: *DIÓGENES; Antologias*. Brasília: Editora UnB, 1984, p. 41-55.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1971, p.122.