

Educação Corporal na Perspectiva do Lazer¹

Soraia Chung Saura

Ana Cristina Zimmermann

Introdução

Presente na história da humanidade desde o início dos tempos, as dicotomias insistem em existir e coexistir: conceituais ou vividas, nos levam a transitar entre arte-ciência, realidade-ficção, cultura-natureza, possível-impossível – entre inúmeros outros pares de oposição a que estamos submetidos desde sempre. A ciência, por exemplo, defende e trabalha arduamente em direção à afirmação de que todos os fenômenos podem ser explicitados. “A ciência não crê que tudo sabe, mas o cientificismo tenta nos convencer de que, em algum momento, tudo saberá.” (VAZ, 2000, p.165) Já a arte, nos apresenta um mundo de fenômenos admiráveis, assombrosos e misteriosos que prescindem de explicação.

O par natureza e cultura foi explorado infinitamente em diferentes variáveis, e apresenta sempre um terreno fértil de discussões e debates. Almeida (2013) explora estas diferentes perspectivas e suas implicações: um corpo biológico dominante, independentemente da cultura; ou um corpo biológico submetido aos conteúdos da cultura? Quais os interesses das diferentes representações conceituais, o seu conjunto de ideias e suas consequências - um conjunto de ações, justificadas por esta ou aquela perspectiva, nunca imparciais. A busca de um princípio ordenador da existência humana ora pende para a cultura e ora para a natureza. Atualmente, muitas das abordagens colocam estes dois polos em circuito recursivo, de interdependência.

Essas polarizações figuram não apenas na ciência e todas as suas áreas de conhecimento, mas também nas artes, na religião, na cultura. Porque integram a consciência humana do existir. Portanto, são constitutivas de nossa existência, permeando a vida humana como um todo. Não podemos negar-lhes importância, reduzir-lhes o

¹ Publicado em: Carreira Filho, D.; Correia, W. (orgs) Educação Corporal, Entre Anúncios e Denúncias. Curitiba: CRV, 2016. Pag. 31-44.

alcance. Imprimem sua força nas discussões científicas, estão presentes no plano da cultura em geral e em particular, nos debates políticos, econômicos, sociais.

Essas dicotomias são insistentes e toda nossa habilidade atual em ciência, tecnologia e arte não dissolve a maior de todas as polarizações, que continua sendo o inexorável mistério de viver e morrer. Ao longo da história dos povos este par foi amplamente explorado nas mitologias e nas religiões – e amplia-se para as ciências apresentando narrativas mais ou menos conceituais, tecnicistas ou instrutivas, religiosas ou artísticas - todas buscando desvendar e esclarecer a natureza da vida e da morte. Na história da ciência e em todas as áreas do conhecimento é notável o imenso esforço de compreender o incompreensível e ordená-lo em um todo integrado e coeso. Muito se foi proposto e inferido, criado e imaginado para dar conta da angústia maior do homem: a consciência de sua finitude.

Estas bipartições, não tomadas como simplistas, são importantes por nos fornecerem referências e modelos para pensarmos as diversas dimensões da existência, analisarmos escolhas e percursos, termos uma visão mais crítica e analítica, considerarmos parâmetros diversificados para apreciar os méritos de uma mesma questão. É nesta direção que se apresenta este texto: uma reflexão sobre os antagonismos que envolvem as suas temáticas principais: a educação corporal e o lazer. Não destituídas destas duas dimensões, tecemos considerações iniciais sobre dois pares que perpassam as discussões filosóficas e podem contribuir com o olhar para as duas outras: a dimensão da ética e da estética, expressões humanas cuja magnitude não pode ser contemplada, mas deve ser apontada, ainda que brevemente, neste texto.

Educação Corporal – algumas considerações em relação a educação física e esporte

Tendo as ciências de um modo geral compartimentado conhecimentos até o limite de suas possibilidades, a tentativa hoje é de reintegra-los de alguma maneira – ou pelo menos em alguns momentos - em um todo orientado, menos dissociado do conjunto que nos forma. A área da medicina, por exemplo, tem trazido a necessidade de uma formação que agregue, para além de todos os conhecimentos técnicos acumulados, a humanização de seus procedimentos técnicos e profissionais, por longo tempo colocados em escanteio diante da formação especialista e específica, tão importante para os avanços da área. Rios e Schraiber (2012) avaliam que formar bons profissionais técnicos é hoje insuficiente para termos um bom profissional médico. Nas áreas da saúde, notadamente, as palavras

humanização, humanidades, humanitário, relações pessoais, intersubjetividade entre outras, aumentam de incidência vertiginosamente, demonstrando a necessidade de um conhecimento humano que busque o todo e as relações que se estabelecem entre as partes. Dentro das escolas de medicina tradicionais, criam-se espaços e laboratórios de humanidades, objetivando discutir aspectos tradicionalmente não abordados em áreas intrínsecas às biológicas. Pois além da cura do corpo, há a incerteza provocada pelas limitações da técnica, as pessoas reais e as incertezas humanas. Estes são, aliás, problemas de todas as gerações, esquecidas pelas ciências da saúde por um longo período em detrimento do que tange ao conhecimento cada vez mais específico e compartimentado em suas especialidades.

Como a medicina, também a educação traz um tema fundamental para a humanidade: a transformação da criança em adulto e a transmissão do conhecimento acumulado de uma geração à outra. Ambas - saúde e educação - discutem a permanência do homem no mundo, o tempo que não se encerra em si mesmo mas traz continuidades, os ciclos que fazem e se refazem. A pedagogia, área da ciência da educação, embora calcada em preceitos das humanidades, acompanha a tradição científica ao seguir o modelo das ciências naturais - compartimentando seu saber, visando seu aprofundamento. Ainda que esta seleção e separação sejam necessárias, seu excesso tem gerado hoje discussões em torno de disciplinas específicas que não dialogam entre si, grades curriculares que não intercambiam o conhecimento e a extenuante tentativa pedagógica de ruptura deste modelo. Dentre algumas consequências práticas, a sujeição do aluno aos professores especialistas vai dando lugar à participação ativa, à autonomia de aprendizagem, às relações cultivadas e à participação de todos na construção de conhecimento, que deste modo é elaborado de forma dialógica - e não hierárquica - na relação professor-aluno, mestre-aprendiz.

No que tange as áreas - também específicas - da Educação Física e do Esporte, a tentativa tem sido a de formular e estabilizar conceitos. Falamos de uma área do conhecimento bastante recente em comparação a outras ciências tradicionais. E que realiza, deste modo, intensa interface com essas (como a biologia, a anatomia, a fisiologia; também a pedagogia, a sociologia, a filosofia, a antropologia entre tantas outras). Uma análise inicial deste campo de conhecimento demonstra essa diversificação, que envolve termos, conceitos, metodologias e análises diferentes umas das outras. Talvez precisamente resida aí a sua riqueza enquanto campo de pesquisa, sempre interdisciplinar - e que pode, por sua vez, oferecer um modelo mais expandido de possibilidades para

outras áreas do conhecimento também. Definido por Vaz (2000) como um “território de fronteira”, a educação física e o esporte, em suas múltiplas relações com outras ciências, apontam a potência de um objeto ou fenômeno abordado por meio de diferentes perspectivas. O que pode parecer limitante na construção de uma área de conhecimento - e conceitos específicos - pode também ser compreendida como abertura de possibilidades, quando se trata de pensar o conhecimento e a ciência em si. Se emprestarmos a definição mais ampliada de “fronteira” da geografia, compreenderemos que estas não são propriamente apenas limites, são “espaços entre dois” (CERTEAU, 2008). Neste sentido, “Elas operam como territórios potenciais de encontro, interfaces: elas se entrecortam, evidenciando vários mundos e poderes que se atravessam.” (HISSA; NOGUEIRA, 2013, p. 57) Neste aspecto, as fronteiras que se estabelecem entre diversos campos de pesquisa convocam a “vivência da alteridade, de abertura ao outro. As fronteiras são permeadas por esse risco: o outro.” (HISSA; NOGUEIRA, 2013, p. 57). Este outro é a diferença, o que nos provoca, o que nos permite pensar para além do que já temos ou somos.

Educação física/ciências do esporte encontram uma fronteira, quando procuram por um objeto que lhes confira cientificidade, ou mesmo por um objeto que queiram estudar. Se quisermos entender as múltiplas expressões do corpo, inclusive seus movimentos – plenos de significados que cruzam natureza e cultura e que são, portanto, plenos de humanidade –, esbarramos em dois impasses. O primeiro diz que o corpo e seus movimentos, ou, por outra, a educação do corpo, possuem tal multivocalidade que é improvável que se consiga estudá-la dentro de apenas uma matriz disciplinar. (VAZ, 2000, p. 168)

O próprio conceito de corpo envolve ambiguidades ao pensarmos sob a perspectiva da objetividade ou subjetividade, se temos um corpo ou se somos um corpo, se biológico, cultural ou ambos. O corpo como biologia é materialidade, como cultura, uma construção simbólica, solicitando sempre novas elaborações. O corpo é o “dentro” e é o “fora”, dita escolhas de alimentação, de modos de conduta. Se é aceitável, se é higiênico. Materializa nossos desejos, nossa sexualidade. Revela limites morais, psíquicos, sociais. Submete-se a normatizações e instituições. Pode ser também virtual: sem contornos delimitados de espaço e tempo. Traz conteúdos diversos como o esforço da permanência, a negação do perecível, a negação da morte. A atualização da experiência da dor e do sofrimento, no corpo. A memória de uma comunidade ou da história de vida.

Por estas razões, ampliações e ramificações, as ciências humanas hoje buscam não fechar e estabilizar os conceitos em determinados enquadramentos – é da natureza de sua reflexão ampliar e diversificar questionamentos até os limites de suas possibilidades, para que possamos ter olhares variados sobre um mesmo fenômeno. A Educação Física e o Esporte, se por um lado apresentam a necessidade de estabilizar determinados padrões de reflexão e conceitos, por outro exigem que estes padrões e conceitos sejam ampliados por suas diversas matrizes e possibilidades.

Assim, partindo do pressuposto deste conceito alargado de corpo, onde a condição humana é ela mesma corpórea, a Educação Corporal chama para si uma educação não de um corpo biológico (ou motor) apenas, mas integrado em sua complexidade bio-cultural. A Educação Corporal – à luz de outras áreas do conhecimento - elimina o pensamento cartesiano e recoloca o corpo em sua dimensão totalizante, o homem indivisível. Restitui o lugar da experiência e do âmbito sensorial nas cadeiras dos conhecimentos específicos. Segundo Velásquez e Restripo (2011, p.548), a pergunta que revela a dimensão ontológica e crítica da Educação Corporal é “Quem sou?”. Deste modo, para a Educação Corporal, o corpo facilitaria a indagação e a busca ontológica do ser. O corpo é, desta maneira, não só o lugar do acontecimento, mas também o lugar da narração, e de como as pessoas chegam a ser quem são.

Lora (2011) já situou deste modo a Educação Corporal como um possível caminho para a almejada Educação Integral. Na perspectiva antropofilosófica o par experiência-sentido – que só pode se processar na vivência - situa-se precisamente nesta dimensão pedagógica da Educação Corporal, abandonando os pares ciência x técnica, e teoria x prática (LAROSSA, 2014), apresentando uma dimensão mais simbólica do corpo: da imaginação e do sonho, na busca humana de fundamento, coerência e aceção.

O Lazer

Na perspectiva do Lazer, a Educação Corporal pode encontrar a Educação Física e o Esporte em um profícuo caminho. Isso porque o Lazer não dialoga somente com parâmetros do corpo e da atividade física, mas com modos de vida, anseios, formas de ser e de estar com o outro, portanto, com a condição humana. Em uma perspectiva contemporânea, o Lazer prescinde de maiores conceituações e aproxima-se mais de um ideal, um estado e uma forma de ser (BRUNHS, 2004).

Enquanto conceito, o Lazer trouxe inúmeras bipartições, oriundas, também elas, de várias áreas do saber. Inicialmente, o conceito de Lazer surge como fenômeno da sociedade industrial, centrado nas questões do tempo de trabalho e não trabalho - orbitando em torno da questão da produtividade e como estratégia possível neste contexto, pautado sobretudo pela sociologia urbana. Mais adiante, o Lazer constitui-se como um direito constitucional. (SAURA, 2012 e 2013) Em um período de 24h, seriam oito delimitadas ao trabalho, oito para o sono e oito horas para o Lazer.

Atualmente, essa divisão mais racional do tempo não é factível e, quando apresentada às gerações mais novas, gera protestos e desacordos. De fato, diante da tentativa de contabilizar e cronometrar o que seria um “tempo livre de lazer”, ele inexistente. A definição de lazer não se restringe a seu aspecto temporal, não é “um tempo” que pode ser medido, mas de qualquer forma já está contaminado pela lógica da produção. A lógica da produção capitalista imprime a noção de tempo “perdido”, se este não for “produtivo” e “útil”, inclusive para todos os momentos de “não trabalho”. Ainda que dissociemos o Lazer das atividades de tempo livre, predomina a lógica produtivista: são inúmeros os afazeres de “Lazer” em sua extensão de utilidade para determinados fins – aquisição de cultura, aprendizado, melhora do desenvolvimento corporal, etc. Como ideal, aproxima-se das atividades que possuam significado para quem os realiza, e

o principal é que o significado não é inerente às coisas do mundo. Ele é construído, produzido, é o resultado de uma prática de significação – uma prática que produz significados, que faz as coisas significarem. (HALL, 1997 [s/p]).

Mais do que ser útil a algo, defendemos o Lazer como um fim em si mesmo, que encerra em si inúmeras possibilidades – não tendo serventia, pode aproximar-se de outra maneira, sem subserviência, à todos os fins. (SAURA, 2013) Mais do que “tempo” de Lazer podemos dizer de outros modos de resistência à questão do trabalho e do tempo livre, que perdem hoje seus limites divisórios tradicionais como trabalho x diversão, seriedade x brincar. (SAURA, 2014) Na perspectiva ontológica do “Quem sou” estas dicotomias são sempre experienciadas em reversibilidade, complementariedade, recursivamente, sem hierarquias, sem modos certos ou errados, apenas como dilatadores de consciência e possibilidades. De modo que hoje,

Podemos então aproximar o lazer de um estado de tranqüilidade e serenidade o qual permearia a vida como um todo, não sendo possível sua realização num determinado tempo. Implica em fazer

poucas coisas, procurar não se meter em coisas desagradáveis e não ir além dos próprios limites. Muitas vezes implica em renúncia e renunciar a dinheiro, status ou poder requer o privilégio de outros valores como sossego, paz, tranquilidade. (BRUHNS, 2004, p. 96)

É no campo simbólico da imaginação que encontramos um ser humano aberto ao mundo, talvez em estado de ócio criativo (CABEZA; MARTINS, 2008). Este humano renova imagens, ressignifica narrativas, valores, ordens de importância. Um corpo com dimensões políticas que determina sua inscrição ou sua resistência ao normativo estabelecido. Ordena o caos e trabalha com a consciência de sua finitude. Habita um mundo cultural, mitológico, simbólico, linguístico. Também científico, à luz da razão sensível (MAFFESOLLI, 1998) e novos parâmetros de conhecimento. Novas perspectivas frente aos estudos da imaginação e dos estudos simbólicos passam a ter sua importância reconhecida a partir de Bachelard (2008) e de Durand (2002). Neles, a imaginação – formada por imagens constituintes – retorna à cena principal no campo científico. Antes, empiristas e realistas reduziram o papel da imaginação a uma mera reprodução dos dados da percepção. A imagem era entendida como expressão sensível de algo que não era ela mesma, apenas uma representação da realidade. Portadora de um significado outro que não estaria contido em si, a imagem não passaria de um significante do significado. Mas hoje, a imagem não se subordina a condição ou semelhança com o objeto representado, mas com sua realidade específica. Torna-se origem de sua própria origem. “Ela passa a ser criadora e produtora de sentido”. (PUELLES ROMERO, 1998, p. 338)

As imagens e a imaginação são, deste modo, responsáveis pela criação de sentido, enquanto que a razão, pela inferência lógica. Nesta perspectiva, trabalham em conjunto: criam-se lógicas com sentidos que se articulam entre si em novos significados. Portanto, a própria realidade ou racionalidade está imbricada e implicada por / com a imaginação. “A razão analisa fatos, compreende a relação existente entre eles mas é o imaginário o responsável por criar significado”. (ROCHA PITTA, 2005, p. 12)

Característica deste território de imagens – o imaginário – atua como formador de narrativas e mitos. Mitos são imagens unidas não em função de uma lógica – que pode existir inclusive – mas com função de explicar o inexplicável, ordenar o mundo, organizar os mistérios. Os mitos constituem-se por serem:

Narração maravilhosa situada fora do tempo histórico e protagonizada por personagens de caráter divino e heroico. Com frequência interpreta a

origem do mundo ou grandes acontecimentos da humanidade. (ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p.28)

O mito fala daquilo que nunca aconteceu, mas que sem dúvida, sempre está presente no fundo da consciência. (ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p.29)

Importante ressaltar que todo o sentido de toda e qualquer mitologia é simbólico. Freud (1999) a caracterizava como sonho coletivo. Na perspectiva antropológica, a mitologia revela-se em imagens e relatos corporais ou falados.

Junto com a linguagem, é o primeiro estado da cultura onde se enraízam valores e se gesta o sentido, o primeiro passo no surgimento da dignificação humana com o qual se reveste o cosmos. (...) O que persegue a mitologia não é propriamente dar uma explicação ao que ocorre, mas colocar em ordem: uma ordem significativa e compreensível para o ser humano, que dê uma resposta concreta às inquietudes relacionando-as com a totalidade de sua existência. O mito não explica nada, mas implica o vivido. (ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p. 27)

Os mitos atuam em todas as formas de comunicação humana, pois estas imagens estão em nós. Não é fácil detectá-las, permeiam a vida como um todo, nos fazendo dar conta destes inúmeros paradoxos e angústias diante do tempo e da morte. (DURAND, 2002). Vida e morte, luz e obscuridade, amor e ódio, masculino e feminino, bem e mal, forte e fraco, ganhar e perder, e assim indefinidamente. As muitas explicações que surgem para os mistérios insondáveis da natureza, das contradições a que estamos expostos, originaram muitas mitologias ao longo da história da humanidade.

Esta implicação e geração de sentido exercem uma função protetora no desenvolvimento da psique, proteção que é tão indispensável quanto a nutrição do corpo e a educação do espírito ou intelecto. Mediar a realidade e articular os fatores de oposição que as constituem, integrando-os em uma cosmovisão humana – essa parece ser a principal função dos mitos, da mitologia e todo seu repertório de imagens que circula entre os homens desde o início dos tempos.

De acordo com estudiosos do imaginário - dentre os quais citamos Durand, (2002), Bachelard (2008), Ortiz- Osés (2005) e Ferreira-Santos e Almeida (2012), essas imagens oriundas de nosso repertório bio-cultural povoam os gestos e são atualizadas no corpo. Durand (2002, p.60), inspirado em Merleau-Ponty (1980), considera que “o corpo inteiro colabora na constituição da imagem”, e que há “estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas”. Nesta perspectiva

antropofilosófica, considera-se a linguagem do corpo também como uma linguagem simbólica, qual seja, de geração de sentido para a existência humana, por isso talvez a insistência existencial em realizar determinados gestos, movimentos, jogos, brincadeiras e esportes.

Estes gestos, movimentos e imagens, repetem-se indefinidamente e recursivamente no tempo histórico. Assim dizemos também deste homem universal que, independentemente das culturas e mesmo com os incontáveis avanços da ciência e da tecnologia – mantém as mesmas imagens e gestos por possuírem angústias humanas semelhantes. Portanto, as mesmas formas de geração de sentido também.

Como bem demonstrado pelos estudiosos de Educação Corporal, o corpo apresenta imagens e narrativas. É assim um local do exercício do imaginário humano. A geração de sentido, embora atue com imagens comuns à toda humanidade, persegue a pergunta ontológica do “Quem Sou”, ou “Qual minha potência”, ou “A que vim ao mundo”.

O território do exercício imaginário – portanto, de geração de sentido – é essencialmente o corpo. Pois na perspectiva ontológica do “Quem sou”, temos os gestos e linguagens, biografias e temporalidades, relações subjetivas e objetivas, um corpo vivido. O corpo permite assim o vínculo destes campos que integrados, perdem seus limites divisórios. O corpo em sua gestualidade atualiza imagens primeiras, estabelece vínculos. A potência do Lazer como um ideal, como forma de vida, pressupõe a liberdade possível de escolhas pautadas por um ser de autonomia, que persegue gestos e movimentos significativos, baseado em narrativas pessoais e imagens universais, repertório da Educação Corporal. O gesto e o movimento contidos nas atividades de Lazer e na Educação Corporal buscam não apenas uma perfeição técnica. Simbolicamente, referem-se a essa tentativa de organização de mundo. E nesta organização, a humanidade e seu repertório imagético, buscam a conciliação do bom, do belo e do justo. Neste sentido, ética e estética não estão dissociadas e tentam também se reequilibrar.

Ética e Estética

No campo das relações humanas o Lazer revela uma de suas grandes potências: a possibilidade de experimentarmos diferentes formas de nos relacionarmos com o outro e com o ambiente sem a imposição da utilidade ou da produção como fio condutor. São outros os valores que regem as relações humanas neste universo permeado pelo lúdico,

pelo ócio. Acolhem-se outros ritmos, o excesso, o riso, o risco, a calma. Nos experimentamos frente a outras lógicas temporais e espaciais, que não regidas pela funcionalidade, pelos cronômetros ou métricas. São outros os compromissos assumidos. O lazer, neste sentido, traz consigo a sugestão de uma forma de ser, que se mostra corporalmente a cada gesto. Nos jogos, na música, na dança, nas manifestações das culturas populares ou mesmo nas experiências de descontração mais singelas, elaboramos uma corporeidade carregada de sutilezas que transita entre cultura, desejos, imaginário, condições e possibilidades.

A esfera da ética considera como pressupostos a liberdade e a autonomia do sujeito consciente de si e dos outros. Liberdade e autonomia são elementos importantes na compreensão do fenômeno lazer como um fim em si mesmo. O envolvimento espontâneo com diferentes manifestações da cultura corporal, por exemplo, mostra o esforço e seriedade requeridos em um engajamento que transcende aos momentos do jogo, da festa, da dança, entre outros. Mas é sobretudo no reconhecimento da alteridade que exercemos nossa liberdade. Ser livre, neste sentido, é a possibilidade de viver a diferença, de contar também com a espontaneidade frente ao outro. “Pois na experiência de outrem, mais claramente (mas não de outro modo) do que na da palavra e do mundo percebido, inevitavelmente apreendo meu corpo como uma espontaneidade que me ensina o que eu não poderia saber a não ser por ela” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 137). O que aprendemos frente ao outro não é necessariamente sobre outra pessoa ou cultura, mas sobre como elaboramos constantemente nossa forma de ser quem somos. Diante do outro, quando permitimos um encontro, podemos descobrir coisas que não suspeitávamos sobre nós mesmos. Muitos são os testemunhos de pessoas que se conhecem apenas em situação de trabalho mediadas por relações formais e quando se encontram em outros momentos, em festas ou jogos por exemplo, descobrem “outra pessoa”. Elaboramos nossa originalidade frente à diferença, frente ao desafio de algo que não esperávamos.

O que sabemos sobre nós mesmos nunca é suficiente para garantir como seremos em diferentes circunstâncias. Essa relação com o outro e a necessidade de posicionamento em situações nem sempre premeditadas pode gerar também muitos conflitos, que não podem ser suprimidos, mas a partir dos quais podemos elaborar diferentes posturas. O Lazer indica uma busca que não é necessariamente de um conteúdo mas de uma experiência: não é imperiosamente o jogo, com suas regras e forma, que nos seduz, mas o jogar; o dançar, ler, cantar e assim por diante. Esta aposta na experiência sinaliza outro elemento importante que ajuda a pensar a ética nas relações humanas a partir do Lazer: a

presença, estar aqui e agora, um engajamento que requer totalidade frente ao outro. Essa presença indica o investimento em um presente que congrega passado - sinalizado na tradição - e futuro - na novidade que pode surgir de novos encontros. (ZIMMERMANN, SAURA, 2014)

Em muitos casos é no âmbito do Lazer que nos percebemos expressivos. A percepção de nossa capacidade criativa é também base para autonomia. No campo da ética, se o Lazer reflete ou reforça uma certa moral ou princípios de conduta presentes na sociedade, também apresenta outros códigos ou formas de conduta desejáveis. Se a cada circunstância concordamos em agir sob determinadas normas, a vida presente nas manifestações de lazer excede regras, técnicas e estratégias. O convívio e reconhecimento do outro revela consequências éticas na possibilidade de admitir as diferenças e construir algo a partir delas, o que se torna mais difícil em ambientes de alto controle social e comportamentos estandardizados.

Notadamente, a produção da beleza revela-se no ato espontâneo. Como no esporte, não basta aprender determinadas jogadas ou movimentos. É preciso executá-los com primor e beleza. Gestos e movimentos livres perseguem uma harmonia, um ritmo, uma coerência. Buscam superações em comunhão com o belo, reunindo empenho com leveza, atos heroicos com delicadeza. Como um pote utilitário confeccionado pelas mãos de nossos ancestrais, que não teria serventia se não fosse tão útil quanto belo, os gestos e movimentos possibilitados por uma Educação Corporal em consonância com as premissas de Lazer – e portanto de liberdade - não apenas nos servem, mas embelezam e admiram o mundo.

Assim o gesto pode estar associado à busca de uma perfeição técnica, mas esta busca sinaliza também uma elaboração imaginária que se vale amplamente da ética e da estética. Simbolicamente, refere-se a um ordenamento equilibrado. A tentativa é sempre a de conciliação do bom, do belo e do justo em nossos gestos e movimentos.

Considerações Finais

A partir de pares e dicotomias presentes em nosso universo bio-cultural, constitutivas de nossa existência, exploramos a temática da Educação Corporal e do Lazer, realizando alguns apontamentos da presença da Ética e da Estética nestes campos. A Educação Física

e o Esporte, também portadores de inúmeros pares de oposição – por apresentarem-se como uma área recente de conhecimento em relação às ciências tradicionais – apresentam uma multiplicidade de diálogo inter áreas, cuja diversificação, ao invés de limitante, pode ser paradigmática para outras áreas do conhecimento. Neste sentido, a Educação Corporal e o Lazer apresentam-se como conceitos alargados, valendo-se da perspectiva do imaginário. Ética e Estética apresentam-se como conceitos imbricados aos anteriores, sugerindo abertura ao outro, ao novo e à expressão; e no sentido de ordenamento simbólico e equilíbrio entre as dicotomias. Ressaltamos, no entanto, que estas considerações finais apontam para temáticas ainda a serem exploradas e aprofundadas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. Notas sobre os conceitos de natureza e cultura. In: SANCHES, J.; ALMEIDA, R.; SAURA, S.C. (orgs) **Interculturalidade, Museu e Educação**. V. 1, 1 ed. São Paulo. Editora Laços, pag. 74-95, 2013.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. BRUHNS, H. T. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. In **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.93-104, maio/agosto de 2004.

CABEZA, M.C; MARTINS, J.C. (orgs) **Ócio para Viver no Século XXI**. Fortaleza, CE: As Musas, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário: Bússula de Investigação Poética**. São Paulo: Képos, 2012.

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999.

HALL, S. (Org.). **Representation**. Cultural representations and signifying practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Dehli, 1997.

HISSA, C.; NOGUEIRA, M. Cidade-Corpo. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2013, jan./jun, p. 54-77.

GÓMEZ, S.N.; MOLINA, N. Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la Educación Corporal. In: **Revista Educación física y deporte**. v. 30-2, 2011, p. 539-549.

LAROSSA, J. **Tremores**, Escritos Sobre Experiência. São Paulo: Autentica, 2014.

- LORA, J. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.2, n.9, 2011, p. 739-760.
- MAFFESOLLI, M. Elogio da razão sensível. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. Sobre a fenomenologia da linguagem. In. MERLEAU-PONTY, M. Textos escolhidos. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés; GARAGALZA, Luis. **Mitologia Vasca**. Fundacion Kutxa: Donostia-San Sebastian, 2005.
- PUELLES ROMERO, L. La Fenomenología de la imagen poética de Gastón Bachelard. **Contrastes: Revista Internacional de Filosofía**, Málaga, n. 3, p. 335-343, 1998.
- RIOS, IC, SCHRAIBER, LB. **Humanização e Humanidades em Medicina: a formação médica na cultura contemporânea**. Sao Paulo: Editora Unesp, 2012.
- ROCHA PITTA, D. P. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica. 2005.
- SAURA, S.C. A Pedagogia do Movimento na Perspectiva do Lazer . In: Basso, L.; Correa, W. **Pedagogia do Movimento do Corpo Humano**. V. 1. 1 ed. Varzea Paulista. Ed. Fontoura. Pag. 121-140. 2012.
- SAURA, S.C. As múltiplas faces do lazer: o fazer das culturas populares, a experiência em museus, o Bumba-meu-boi e o tempo dos sonhos IN: SANCHES, J.; ALMEIDA, R.; SAURA, S.C. (orgs) **Interculturalidade, Museu e Educação**. V. 1, 1 ed. São Paulo. Editora Laços, pag. 96-112, 2013.
- SAURA, S.C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. In: *Rev Bras Educ Fís Esporte*, (São Paulo) Jan-Mar; 28(1):163-75 2014.
- VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.24, n.2, p.161-172 jan. 2000.
- VELÁZQUEZ, S.N.G.; RESTREPO, N.C.M. Las hermenêuticas del sí mismo: um acercamiento comprensivo a las dimensiones de la Educación Corporal. In: *Revista Educación física y deporte*, n. 30-2. 5539-549. Funámbulos Editores, 2011.
- ZIMMERMANN, Ana; SAURA, Soraia C. **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Selo Pirata, 2014.