

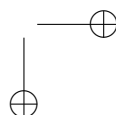
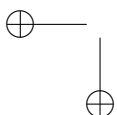
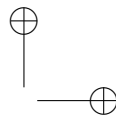
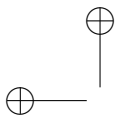
Educação e Desporto para Crianças e Adolescentes



José Antunes de Sousa

2015

www.lusosofia.net





LUSOSofia:press

Covilhã, 2015

FICHA TÉCNICA

Título: *Educação e Desporto para Crianças e Adolescentes*

Autor: José Antunes de Sousa

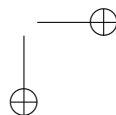
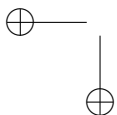
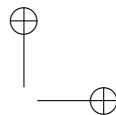
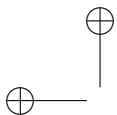
Colecção: Artigos LUSOSOFIA

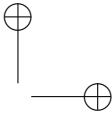
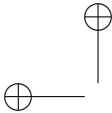
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

Composição & Paginação: Filomena S. Matos

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2015





Educação e Desporto para Crianças e Adolescentes

José Antunes de Sousa

Índice

1. Breve articulação conceptual	4
2. Desporto na infância	12
3. Adolescência e Desporto	18
4. Tonalidades e perspectivas: considerações finais	23
Algumas referências bibliográficas	28

1. Breve articulação conceptual

Ao propormo-nos reflectir, ainda que breve e insuficientemente, sobre o papel que o desporto pode desempenhar – ou, simplesmente, desempenha? – no processo educativo do ser humano, o que de imediato se nos impõe é tratar de indagar se educação e desporto são conceitos autónomos e/ou circunstancialmente convergentes, ou, se, pelo contrário, são conceitos entre si implicados, isto é, se não há verdadeira educação sem o desporto e se este, por sua vez, não o é realmente se, antes de tudo, não concorrer para a educação do praticante.

Para atalhar razões e prevenir até eventuais equívocos terminológicos, o mais sensato é proclamar, com sanguínea convicção, a mútua implicação osmótica entre educação e jogo: não se cresce em humanidade sem o erótico (no sentido mais genuinamente platónico do termo) entretenimento do jogo. Sim, que o desporto é já um momento póstumo e socialmente convencionado daquele outro momento, irruptivo e poiético, de descoberta do «mundo original» que o precede e justifica.

O jogo é elemento essencial na constelação axiológica que vai processando, em harmonia, a personalidade do indivíduo – e quem não cresce jogando e brincando não cresce de forma nenhuma, pois que crescer só por fora é, garantidamnete, ficar raquítico por dentro.

Sabemos, como bem o frisou, entre outros, George Herbert Mead, que o jogo funciona como o mediador mimético entre o mundo tacteante das crianças e o mundo estabelecido dos adultos: através da replicação lúdica dos critérios e dos valores dos pais, os filhos integram, aos poucos, no seu *self* o acervo cultural do grupo. Essa integração processa-se simbolicamente e mediante o desempenho efabulatório e antecipativo dos diferentes papeis sociais.

Sendo isto *também* assim, que o é, o jogo é, porém, naquela sua já aludida dimensão erótica – de uma busca fascinada e abismada

do outro lado das coisas – muito mais que isso apenas. Muito mais do que um mero expediente processual na vinculação afectiva e axiológica a um grupo humano.

Reconheçamo-lo: o jogo, enquanto expressão motriz de uma certo jeito de perceber e inventar o mundo, constitui-se também em ingrediente indispensável ao clique conexional com um outro nível mental/consciencial, bem para lá das fronteiras estáveis de determinado grupo antropológicamente configurado e sedimentado e no seio do qual se nasceu e cresceu – porque a humanidade, afinal, só avança (não necessariamente no sentido de uma linearidade cumulativa!) mediante jogadas ousadas que rompem a espessura de uma camada aquietante da segurança identitária de um grupo determinado. Sim, porque, através do jogo, o homem (sobretudo a criança), mais do que decifrar o mundo, ele inventa-o. De resto, já Henri Bergson o fizera notar com clareza na sua obra *Les Deux Sources de la Morale et de la Religion* (1932) ao postular a inauguração de superiores estádios de consciência e moral por espíritos que buscam mais mundo para lá do mundo que se vê: afinal «vê mal quem só vê o que se vê bem» (Vergílio Ferreira, 1969).

Que o jogo seja o catalisador privilegiado e insubstituível na ôntica configuração dos grupos e até das nações ninguém em seu juízo o contestará – o jogo encena criativamente esta modalidade existencial do humano.

Sem dúvida que o jogo, sendo culturalmente situado, tende a replicar os valores instituídos e, por essa via, configuradores dessa sociedade. Há no jogo, como acentua Huizinga (1955), uma certa dimensão evocativa e restauradora dos mitos cosmogónicos. Dir-se-ia, nesse sentido, que parece acontecer, pelo jogo, uma espécie de circularidade osmótica entre o desejo/gosto de jogar, aquilo a que se joga e o que nisso efectivamente se joga.

Contudo, desta circularidade resulta por vezes um estatismo, um certo fixismo axiológico, uma espécie de letargia telúrica que amarra o indivíduo ao grupo e o conforma até quase à sua anulação.

Por isso é que Kohlberg (1987), por exemplo, distingue o estádio convencional, o da conformação e, na maioria dos casos, da formatação moral e no qual o indivíduo é de certo modo absorvido pelo magma colectivo, do estádio pós-convencional que descreve e traduz o momento da desconformidade pessoal, da transgressão do estabelecido pela inércia da aceitação geral, enfim, da rotura e superação da rigidez dos padrões do grupo.

Dir-se-ia, por isso, que o jogo, enquanto expressão intencional de busca de mais mundo, tanto pode conduzir à mera réplica do mundo que se imita como pode projectar para um mundo novo que se inventa – o jogo como decifração e/ou como invenção.

Por isso é que educar pelo jogo é também preparar e aplanar as veredas do novo: jogar é criar! O jogo é demiúrgico não apenas porque reproduz mas também porque inaugura rastos do humano – como aconteceu quando o jovem e lendário William Elis, cansado do que lhe parecia ser a monotonia da gestualidade do futebol, decidiu, sem mais, correr em direcção da baliza adversária com a bola bem segura nas mãos, furtando-se às vãs tentativas de o travar por parte dos seus adversários – e assim nascia o rãguebi.

Como é também pelo jogo que alguém se joga inteiro na aposta num novo mundo que sonha e cria. Esta acepção do jogo como ingrediente demiúrgico da alma humana introduz no conceito um matiz de inerência ontológica a ponto de fazer dele aquilo a que, numa aproximação a uma linguagem kantiana, poderíamos designar de transcendental cultural. E, nesse sentido, acompanhamos Huizinga no que concerne ao carácter inato e universal do jogo (enquanto este autor vê o jogo como anterior à clutura, Caillois, por exemplo, concebe o jogo como fator de cultura), mas, dizia, não ao ponto de vermos nele «algo diferente da vida cotidiana». A não ser que a essa vida a concebamos de uma forma algo dualista, à luz de um postulado cisional do humano, segundo o qual a vida se processa *necessariamente* entre dois polos irredutíveis: o do dever e o do prazer. Esta visão dicotómica da vida está bem pa-

tente, aliás, nesta expressão de Caillois (1990): «o jogo opõe-se ao trabalho, tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregue». Trata-se de uma concepção sumptuária do jogo, visto como algo excedentário ou ornamental, como um intervalo diletante na ingente e suprema tarefa de ganhar a vida – como se o importante não fosse, acima de tudo, vivê-la!

E isto resulta do dramático equívoco de subordinar a existência individual ao critério da utilidade, segundo o qual «o tempo é ouro» e o desígnio maior é o de triunfar na vida – sempre à luz do critério da mensurabilidade social. Daqui, o erro clássico de confundir ócio, que é, como se sabe, a condição atitudinal para o jogo, com ociosidade: o ócio é instância atenciosa do ser e condição privilegiada para a criatividade, enquanto que a ociosidade significa a desconexão com o significado da vida – mesmo fazendo muitas coisas, não se sabe para quê isso se faz, porque, como dizia Séneca, «chega primeiro não quem anda mais depressa mas quem sabe para onde vai».

O jogo, enquanto predomínio prazenteiro da atenção sobre a tensão e que tem, além do mais, a função de socializar e irmanar nos afectos e na festa, não deve, pois, ser visto como algo que se oponha ao sério – para uma criança, por exemplo, não há nada mais sério do que brincar. Da mesma maneira que brincadeira não é perda de tempo nem leviandade.

Mas há ainda um aspecto importante a considerar e que é, em boa parte, o responsável por esta artificial dicotomia vivencial entre jogo e trabalho, entre tempo que se perde e tempo que se ganha e que tem a ver com a desvalorização semântica do trabalho. Sobretudo nas línguas latinas este vocábulo deriva do verbo *tripaliare* que, por sua vez, vem de *tripalium*, que era um instrumento de tortura, composto por três paus, usado nas galeras para castigar os condenados por crimes. Ou seja, ao trabalho se foi associando no inconsciente colectivo a condição de penosidade: só trabalha quem

não sabe fazer mais nada, porque se supõe que trabalhar é um castigo.

Mas há uma palavra grega, *ergon*, que é a raiz de demiurgo, aquele que cria, e que inspirou a cosmogonia de Hesíodo, *Erga kai Emerai* (Os Trabalhos e os Dias), ou seja o trabalho não como pena (*ponon*), mas como criação prazenteira e jubilosa.

Neste sentido, é verdade que o jogo surge mais que tudo, sem dúvida, como um hiato transgressivo na narrativa existencial. E assim é, de facto, mas com a seguinte precaução: esse hiato faz parte do precesso, da mesma forma que o silêncio/intervalo faz parte constitutiva da própria melodia.

O jogo, aquém de qualquer ritualidade institucionalizada que o converte no fenómeno civilizacional que é o desporto, o jogo, dizia, além de inato, universal (Huizinga, 1955), é também totalitário. Que significa isto? Que, além de ser coextensivo da própria condição humana, é também implicado em todas as suas dimensões: não se joga só à bola, joga-se ao humano – o homem joga-se todo naquilo que joga!

Ora, chegados a este ponto em que a ludicidade se insinua como catalisador da expressividade humana e, por consequência, em aspersor de significatividade e de cultura, a articulação operatória entre jogo enquanto constante antropológica e o desígnio crucial da educação afigura-se-nos muito mais clara e óbvia: não há verdadeira educação sem jogo e, por sua vez, o jogo perde a sua genuinidade se não for realmente educativo.

Não é apenas uma correlação funcional o que encontramos entre educar e brincar – é uma interdependência do tipo ontofenomenológico: educa-se jogando e joga-se educando.

E como educar é também ajudar a integrar na sociedade, o jogo como êmbolo preferencial desse processo, tem que reflectir em si esse desígnio socializante e convivial – e fá-lo, de forma exímia, convertido em desporto, por força da sua normatividade institucionalmente codificada. Sim, o desporto é a fluxo ludico-agonístico

da vida canalizado institucionalmente pelo desígnio contratualista da sã convivência. O desporto consubstancia a superação do puro espontaneísmo do jogo, integrando-o no sistema institucional de uma educação visando a saúde plena – individual e colectiva.

Quando, porém, a dimensão colectiva se torna *absolutamente colectivizante*, degradando e abolindo até a componente lúdica sem a qual não há verdadeiro desporto, isto é, a sua função frutiva e recreativa, o que acontece é a sua desumanização, uma vez que o ser humano que o pratica é trucidado e sacrificado no altar sacrossanto dos resultados, capturados e capitalizados abusivamente por uma concepção concentracionária e totalitária de Estado, sempre numa liturgia propagandística de auto-legitimação e auto-perpetuação.

Esta deriva usurpativa da prática desportiva resultante de um fanático dirigismo por parte de certos Estados alerta-nos para a necessidade de uma articulação sadia e humanizante entre desporto e educação, como acima frisávamos. Neste sentido, vale certamente a pena um breve exercício de clarificação do conceito de educação.

E, também aqui, a etimologia nos pode fornecer preciosa ajuda: o verbo latino *educō*, *are*, *atum* significa criar, alimentar, cuidar de...como valerá talvez a pena, creio, ter presente um outro verbo parónimo, o verbo *educō*, *duxi*, *ductum*, este com o significado de conduzir para fora, fazer sair, tirar de.

Desde logo, a ideia de que educar é criar, alimentar, cuidar de alguém – eis no que verdadeiramente consiste a tarefa do educador: criar: Mas como ? À força, como fez, em boa medida, James Mill com seu filho John Stuart Mill, convencido que estava da sua tese empirista e da pura passividade da mente humana? Impondo, qual oleiro, todo um conjunto de valores e atitudes? Não. Educar (e-duco) não é tanto conduzir para como sobretudo conduzir *desde*: é sempre a partir de um lastro ontológico que ilumina e sinaliza o caminho por onde ir. Dir-se-ia que à nobilíssima missão de educar subjaz, se se preferir, no plano arquetípico, uma *virtus*, uma *dynamis*, que é simultaneamente memória e profecia, certamente repli-

cação significativa do vivido, do ancestral, mas também abertura criativa ao novo, num balanceamento dialéctico entre sincronia e diacronia.

Mas o facto de ao acto de educar presidir uma virtualidade significativa tal não quer dizer que se possa educar forçando, numa demonstração de virilidade (*vir*, varão, enquanto símbolo de força e músculo): o educador é não aquele que força, mas o que permite.

Poder-se-á dizer que há na acção educativa, quer por parte de quem age quer por parte de quem reage, uma referência dinâmica a uma dimensão ontológica de que ambos os polos do binómio educativo se alimentam – como se à atitude pedagógica, de quem dá recebendo e de quem recebe dando, presidissem um certo desígnio ontofânico: é o ser que se manifesta e exprime sob a forma situada deste ego concreto e personalístico. O educador desempenha o papel de facilitador de uma *egofania* – e aí toda a sua suprema nobreza!

Educar é ajudar a desentupir os canais de comunicação criativa com o mundo. O educador encaminha a água que rega – não é, porém, a causa/origem dela. Apenas propicia que siga o seu curso e cumpra o seu desígnio entelequial.

Quem não ouviu já falar dessa espécie de pequenos profetas, as crianças indigo, e cujo principal rasgo é uma particular acuidade emotiva e sobretudo essa intrigante perspicácia do novo? Esses meninos são lampejos anunciadores da nova consciência que começa a insinuar-se no nosso horizonte próximo.

Por isso, do que se trata é de inserir as tarefas educativas na dinâmica ontológica desse novo paradigma de uma pedagogia da consciência, isto é, trata-se de passar de uma concepção transitiva, manipulatória, dual, fundada no exclusivo de uma psicologia funcionalista e cognitiva para uma concepção triádica, segundo a qual, ambos os polos do binómio educacional se ancoram na mesma Consciência Quântica, esse estádio superior e universal de consciência de partilha e comunhão criativas.

E o jogo, reconhecamo-lo, integra-se nesse movimento criativo da consciência que se exprime a partir do vazio de si: Deus trabalha nos intervalos – e o jogo é esse espasmo ocioso e, por isso, sapiencial, que favorece a irrupção do novo.

Por isso é que educar pelo jogo é a via mais segura e eficaz para a maturação pessoal, porque promove a atenção às próprias emoções e predispõe à descoberta criativa e respeitosa dos outros e do mundo.

Esta desdramatização por via da desvalorização do lado arquitectural e obviamente mecanicista no que se cria ser a tarefa de moldagem da pessoa humana é confirmada pela incorporação da componente lúdica no processo e que faz com que a relação pedagógica passe a ser sobretudo vista como cumplicidade criativa.

Ora, uma tal perspectiva, a de uma educação a partir da consciência muito mais do que como uma gradual consciencialização, isto é, o processo educativo reconhecido muito mais como inspiração do que concebido como transpiração, uma tal perspectiva, dizíamos, implica, por sua vez, a revisão de um conceito zelosamente defendido por uma certa abordagem transformista da educação – o conceito de autoridade.

Que se verifica uma assimetria posicional, talvez mesmo situacional, entre educador e educando, disso não restam dúvidas. Mas importa que nos entendamos: essa aparente superioridade do educador é apenas do âmbito da metodologia e da disciplina institucional – é uma vantagem mais que tudo processual e procedimental. Atenção, porém, que é, em todo o caso, uma vantagem de peso e respeitável – para que não se instale a anarquia.

Mas também aqui e uma vez mais, a etimologia vem, solícita, em nosso auxílio: o verbo latino *augeo*, *auxi*, *auctum*, que está simultaneamente na origem de palavras como autoridade e autor, significa literalmente ajudar a crescer. Daí que a autoridade de quem tem a nobre missão de educar corresponda à inalienável obrigação de ajudar a crescer o seu pupilo na assintótica e, por isso, sempre

inacabada, tarefa da realização de si. Educar é dar a mão, amparar e facilitar numa caminhada partilhada e mutuamente inspiradora.

Num giro panorâmico, podemos facilmente constatar que por detrás de uma abordagem forçosa e impositiva do processo educativo, de que Licurgo ficou como encarnação lendária, ao adoptá-la no sistema marcial e militarista de Esparta, mora uma concepção pessimista da própria natureza humana: «homo homini lupus» (Hobbes), ou, como sentenciou, no seu jeito impressionante, o incontornável Samuel Beckett (1952): «todos nascemos maus. Alguns ficam assim».

Em contraponto com a rigidez da forja espartana, situa-se um ideal marcadamente sapiencial do sistema educativo ateniense, privilegiando a harmonia mente-corpo, em prol de um desígnio prioritariamente humanizante e só acessoriamente mobilizador para a resposta à ameaça militar.

O novo paradigma, aqui preconizado, resgata uma concepção antropocêntrica da educação, em detrimento de uma outra, orientada obsessivamente para a compulsão exibicionista e fátua dos resultados, como é o intento confesso de uma certa psicologia funcionalista, porque «o melhor educador não é o que controla, mas o que liberta» (Cury, 2004).

2. Desporto na infância

Uma questão prévia: desporto *da* ou *na* infância? E convenhamos que não é assim tão dispicienda essa questão. Trata-se afinal de saber se há uma tonalidade única e exclusiva da vivência infantil do jogo e consequentemente do desporto ou se do que se trata é tão-só de conceber uma fórmula desportiva adequada à infância. Porque, seguindo o conselho de Rousseau (1762), o aluno deve ser tratado segundo a sua idade – e cada idade tem a sua maneira própria de ver

e sentir o mundo, razão pela qual esta questão é válida igualmente em relação à adolescência que nos ocupará a seguir.

O que é desejável é uma convergência das duas perspectivas: um desporto concebido tendo em consideração a irrepetível atitude basicamente jocosa, aberta e imaginativa que caracteriza a infância, sendo certo, porém, que se corre sempre o risco de tal fórmula, mais que uma emanção do mundo da criança, ser não mais do que uma hipóstase do mundo adulto matizada artificialmente com tonalidades mais ou menos coloridas. E para minorar esse risco o que se pede aos professores é uma atitude de humilde atenção, escuta e observação.

De facto, a primeira verificação é a de que as crianças, desde tenra idade, se entretêm a jogar/brincar aos adultos – fazem-no, porém, a partir de uma atitude franca, cândida e desarmada, o que dá a esse mundo, assim replicado e imitado, uma tonalidade fascinatória, aparentado, de alguma maneira, com o mundo mágico das origens.

Antes, porém, de seguirmos em frente nesta análise do papel desempenhado pelo jogo no desenvolvimento sadio e harmonioso da criança, importa prevenir, desde já, que esta não deve nem pode nunca ser vista como um adulto em ponto pequeno, como bem assinala Rousseau em *Emílio*, mas como um homem que é também e necessariamente criança. Porque crescer não é desembaraçar-se das infantilidades de criança, mas colocar o poder da criança que se é ao serviço do homem que se quer vir a ser. Sim, que a criança é poderosa na exacta medida em que, por via da sua natural candura, nada teme – e nada temer é tudo poder!

O vocábulo criança, que aqui nos ocupa, é uma derivação de-veras significativa do gerúndio do verbo *creo*, *avi*, *atum*, que significa, entre outras coisas, fazer brotar, fazer crescer. Criança: um ser humano – é curioso verificar como este termo se não aplica nunca aos animais, pois que comporta uma implícita ressonância semântica de humanidade – um ser humano, dizíamos, em crescimento. É

como se a criança fosse uma simbiose dinâmica entre uma contínua criação, numa admirável invenção, a cada momento, de um novo ser, e a fertilização e demais cuidados com um tenro e delicado ser em desenvolvimento.

A criança é também o infante, termo que assume hoje, contudo, uma conotação quase exclusivamente nobiliárquica, mas que, em qualquer caso, tem a ver com infância, como estado em que se não fala, um estado que se caracteriza pela incapacidade de falar. Só que a esta clássica tradução do latim convém acrescentar-lhe o advérbio de tempo *ainda*, sob pena de incorrerem em sério e grave equívoco: na infância não se fala *ainda* porque «as crianças não aprendem a falar, já sabem» (Chomsky, 1955) – e eis como se contesta e, de alguma maneira, se desconstrói, uma vez mais, uma visão estritamente mecanicista e empirista da educação.

A criança é um ser que vem de longe, porque gerado no interior de um campo consciencial próprio e condicionado por determinado «campo morfogenético» (Sheldrake, 1988). Por alguma razão o homem de sessenta anos contempla, atónito, o à vontade e a naturalidade com que o neto de cinco anos manuseia e explora o computador e o *tablet*: não foi seguramente com o avô que aprendeu – já sabia!

Convirá, a tal propósito, ter presente o que atrás se disse sobre a função egofânica da educação – que ela propicia a aparição, o desvelamento, em diacronia, das virtualidades e propensões de determinado ser humano. Mas, atenção, só há a manifestação de algo se algo houver para ser manifestado – a criança é, à sua maneira, um «mundo de propensões» (Popper, 1991).

O que porventura mais certa e pertinentemente caracteriza a infância é a atitude fascinada, exibida pela criança perante o mundo, sem esquecer, porém, que a descoberta do mundo é, em boa verdade, a criação/invenção desse mundo – porque só uma consciência força e faz «colapsar» uma mera possibilidade, convertendo-a *nesta* realidade e não noutra.

A escolha criativa da buliçosa consciência da criança incide na faceta do mundo que nela (no seu coração, enquanto sede da vida intelectual) mais eco faz: realiza fora o que, no íntimo de si, mais evidentemente se insinua.

E há uma especificidade no sentir de uma criança: «tratai vosso aluno segundo a idade». Porque «a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias» (Rousseau, 1762).

O despontar das sensações, envolvendo o corpinho grácil de uma criança, o seu engodo pela brincadeira, a obsessão pela imitação desconcertante do real, tudo isto faz da criança sujeito privilegiado do jogo, pois que a dimensão de gratuidade deste se enquadra, de forma particularmente adequada, na sua vivência vagarosa, ainda que intensa e trepidante, do tempo.

Há na criança uma familiaridade jocosa e gozosa com a vida que a torna adepta irresistivelmente ávida de qualquer forma de jogo – tudo serve para brincar: é o jogo na sua dimensão informal, precisamente.

Assim sendo, quando se trata de adequar o desporto, que é, como bem sabemos, o próprio jogo já enquadrado institucionalmente, à infância, a questão que nos interpela é a seguinte: que desporto para uma criança para quem nada de mais sério e importante há do que brincar? Como conciliar a norma, temperadora e balizadora da sã convivência social, com a criatividade, com a espontânea e por vezes dissonante e transgressiva expressão das habilidades individuais?

Porque, convenhamos, há um sério perigo à espreita dos meninos mais dotados: que uma lógica exclusivamente performativa e funcionalista (e, claro, utilitarista) os capture, os absorva, os *reifique* e deles faça uns autómatos esplêndidos – forjados na técnica, mas despojados de humanidade. É certamente no que dá o excesso de normatividade num desporto que se requereria mais que tudo de feição recreativa e que, assim, corre o risco de resvalar para uma eufemística mas real situação de exploração infantil.

É certo que se torna decisivo permitir a expressão jubilosa das naturais habilidades – e isto não apenas na perspectiva de uma eventual carreira desportiva, mas também e até sobretudo na perspectiva de um desenvolvimento pessoal sadio, integrado e harmonioso.

Mas é igualmente determinante que a criança se exercite no reconhecimento e aceitação de referências e balizas, que são, afinal, os sinais de limitação a uma expressão incondicionada e anómica do que poderá crescer como um perigoso egotismo patológico, inibidor de uma sã convivência em comunidade.

Aos professores de Educação Física a quem cabe, por norma, acompanhar estas crianças através da execução de práticas desportivas, diversas e atractivas, o que se lhes pede é que sejam judiciosos na arte de interpretar, no âmbito do pré-vivido e do pré-reflectido, a espontaneidade lúdica dos seus pequenos alunos, conjugando-a com um rol de regras a respeitar e que funcionem como indutor de moral colectiva.

Mas há mais: importa que revelem prontidão em detectar condicionamentos de ordem física ou psicomotora em crianças sobre as quais facilmente recai o estigma social que as ostraciza e traumatiza, em certos casos, de forma irreversível.

O desafio, pois, aos professores: dedicar atenção aos que dela mais precisam, sem, com isso, contribuir para a acentuação da exposição social das carências e fragilidades que a motivaram, porque, por exemplo, um eventual excesso de atenção pode fazer sobressair ainda mais a fragilidade que pareceu reclamá-la. O desafio é o de ser capaz, o professor, de estabelecer uma criteriosa e equilibrada articulação entre ensino especial e normalidade, com tudo o que de dúbio este conceito suscita na própria psicologia: nem excessiva dramatização (que intimida e humilha) da excepção/diferença, nem o oposto – «laissez faire laissez passer». Sim, porque um laxismo pedagógico, neste caso, poderá conduzir ao refúgio natural dos excuídos: o autismo.

Dir-se-ia que a criança é sujeito do desporto (em Portugal, o desporto curricular tem a designação oficial de Educação Física, o que constitui um flagrante anacronismo à luz da Ciência da Motricidade Humana), mas a criança não pode sujeitar-se em demasia à rigidez institucional desse desporto, permitindo-se-lhe, ao invés e sempre que possível, frestas por onde ela possa expressar a sua natural criatividade – porque o adulto não tem o direito de violentar a matriz demiúrgica do desporto infantil, pois é pelo jogo que ela sobretudo cria: «O curso do mundo é uma criança que brinca e coloca as peças aqui e ali. É o reino da criança» (Heraclito, frag.).

A criança, se repararmos bem, vive-se inteira no ser que é, razão pela qual o mundo tem a dimensão e o feitio dos seus sonhos. Neste sentido, digamos que o jogo aparece mais como uma emanção individual do que como iniciativa social e/ou institucional – porque o seu terreno natural é o da ludicidade. Não é, por isso, difícil promover o desporto entre as crianças, a não ser que a esse desporto o pintemos de cores carregadas e austeras – que o mundo da criança é o do sorriso!

É certo que as crianças, como bem explicou Lawrence Kohlberg (1987), integram em si os valores sociais por via heteronómica, mas tal processo interaccionista não invalida um certo teor inatista de alguns desses valores, como concluiu este autor dos seus aturados e sistemáticos estudos transculturais – concluiu pela existência de todo um acervo de valores universais!

Importa, de passo e por fim, realçar o paralelismo do construtivismo kohlberguiano e piagetiano: o desenvolvimento do raciocínio moral e o desenvolvimento cognitivo progridem praticamente a par, o que é deveras significativo da sua mútua implicação. Ambos os autores, ao mesmo tempo que realçam o papel «desafiante» do meio, reconhecem uma dinamicidade interna sem a qual o processo seria inviável.

3. Adolescência e Desporto

À semelhança do que fizemos em relação à infância, cremos ser de franca utilidade uma breve reflexão preambular, uma espécie de *prolegómenos*, ao conceito de adolescência, cingindo-nos, também aqui e como é recomendável, à luz que sobre ele pode lançar um brevíssimo exercício de ilucidação etimológica relativamente ao verbo latino que está na origem deste vocábulo, a saber: *adolesco*, *evi*, *adultum* e que significa crescer, tornar-se maior.

De notar, desde logo, como o particípio que, como se sabe, denota a acção enunciada pelo presente do indicativo como acção já consumada, neste caso, como estado já atingido, significa não já a acção de crescer, mas o facto de alguém estar já (ter já) crescido: *adultum* (adulto). Neste sentido, bem poderíamos dizer que o adolescente é alguém que está em vias de se tornar adulto, crescido.

Ora, parece ser justamente esta situação de estar em trânsito para, este caminhar oscilante e movediço em direcção de algo... que, em boa verdade, catacteriza o problemático estado da adolescência – esse estado, não o de simplesmente estar, mas o de estar simplesmente a caminho de.

Um outro termo igualmente importante dentro da semântica deste estágio de desenvolvimento humano e que, por isso, cabe aqui invocar, é o de puberdade – *pubertas* – que deriva do adjectivo *puber*, *is*: já crescido, coberto de pêlos. Sim, que na raíz deste adjectivo está, por sua vez, o nome/substantivo feminino *pubes*, *is*, que significa isso mesmo: pêlo.

O adolescente é, portanto, alguém que está em vias de se tornar púbere/crescido e coberto de pêlos – e um corpo coberto de pêlos é um corpo que denota ter atingido a sua maturação: a barba como símbolo social da maturidade e consequente fertilidade a que se chegou.

Ora, como é fácil de perceber, o que, no fundo, caracteriza a adolescência é a situação e sensação de transitoriedade, de evanescência, dir-se-ia mesmo, até do ponto de vista fisiológico.

Com efeito, enquanto a infância, como vimos, se caracteriza por um sincero prazer em estar – estar inteiro e redondo naquilo em que se está –, a adolescência, pelo contrário, parece caracterizar-se sobretudo por uma insuportável ânsia de passar de uma coisa para outra, de uma sensação para outra. Na infância, o mundo cabe todo no pátio lá de casa (não, porém, porque seja pequeno esse mundo, mas porque é imensamente grande esse pátio, a ponto de nele caber o mundo todo), enquanto, na adolescência, não há limites para o mundo que a cada instante se inventa.

Enquanto a criança (infância) está mais instalada no prazer – e no poder – de ser pequena, o adolescente vive-se na aflição e na ansiedade de ser grande – e depressa!

Na criança, o vagar e o sabor das pequenas-grandes coisas; no adolescente, a pressa no provar saltitante e errático de tudo e de nada. Na infância, o tempo/espço da atenção; na adolescência, a dissipação e a dispersão. Na infância, o vagar; na adolescência, o frenesi.

A criança é toda e tudo na criança que é, enquanto o adolescente nada é no ser que aparenta, porque é da sua natureza estar apenas em vias de ser o que ainda não é.

Na infância, enfim, o sol do meio-dia, sem quaisquer sombras; na adolescência a alvorada tumultuosa dos sentidos – por isso, para um adolescente, entupido e inundado pela torrente da vida – um valor absoluto e como tal incondicionalmente vivido – a morte é simplesmente inverosímil: só morrem os outros.

A adolescência, como afirma Rousseau em *Emílio*, reflecte e consubstancia, a seu modo, o conflito moral entre paixão e razão. Mas, convém que não nos precipitemos ao ver um irreduzível antagonismo entre estes dois estádios do desenvolvimento pessoal: não são momentos que se oponham, mas que se complementam –

a evolução dá-se na implicação do antes no que vem depois, do que está em baixo no que surge acima: em cada momento está o todo que se é.

Ora, desta superficial e rudimentar caracterização dos dois estados evolutivos que nos ocupam, talvez possamos retirar algumas indicações úteis à hora de conceber e implementar uma pedagogia integrada, com a incorporação, curricular ou não, mas sempre importante, diria mesmo necessária, da componente desportiva. Sim, que o desporto desempenha um papel descompressor, catártico e, independentemente do momento da vida, fortemente socializante e congregador.

O desporto potencia e fluidifica a corrente humanizante veiculada pela tríade metodológica sugerida por Rousseau: do homem consigo mesmo, do indivíduo na sua relação com os outros (sistema social) e do indivíduo na sua relação com as coisas, ou seja, com a natureza. Desempenha, por isso, um papel insubstituível – porque alia e conjuga a informalidade do jogo com o formalismo das regras, a jogada imprevista e individual com a colaboração indispensável dos e com os demais companheiros, em interação solidária, conjuga, enfim, o prazer de jogar com o júbilo responsável de ganhar – sempre no respeito pelos que, perdendo embora hoje, são seguramente os vencedores de amanhã.

Entendidos que estamos quanto ao papel educativo do desporto, talvez valha, entretanto, a pena, ressaltar um valor precioso, ao qual fizemos já breve alusão, e que, no âmbito da psicologia infantil, costuma ser particularmente encarecido – o tempo.

Há coisas que ou se fazem *a tempo*, isto é, no tempo oportuno (*kairos*), ou, por mais que se venha a fazer e a tentar remediar o que se não fizera, já não vem nunca a tempo o que se faça.

Exemplo: o pai, jovem e focado na carreira profissional, e que, *por isso*, não tem tempo para perder tempo (?) a brincar com o filho de dois anos – porque sai cedo e regressa tarde e, aos fins de se-

mana, tem sempre qualquer coisa de muito importante e inadiável a fazer na empresa ou no computador.

Uns anos volvidos, já com a vida estabilizada e com conta bancária devidamente recheada, quer compensar o tempo perdido *comprando* (termo chocante, mas é, afinal, disso que se trata) o filho com choruda mesada e, quem sabe, com carro de topo de gama. Resultado: o dinheiro tão generosamente disponibilizado pelo pai vai direito para a compra apressada de vício e aturdimento – é que este menino, agora adolescente, não teve as coisas devidas no tempo adequado, não tendo amadurecido com o tempo, porque ficou pendente no e do tempo que lhe não deram.

Assim com o desporto: um desporto demasiado formatado pelo desígnio da alta competição é *inoportuno* para uma criança, mas já pode ser adequado, ou, pelo menos, adaptável à condição de adolescente, uma vez que a adesão emotiva a um ideal desportivo pode, entre outras coisas, desempenhar um papel corrector e obviamente colector da dispersividade emocional e mental típica destas idades.

Vejamos: o jogo é tão natural que até os animais jogam e brincam, como bem assinala Huizinga (1955), que vê, repete-se no jogo um elemento pré-cultural. Tão natural que uma das coisas que mais nos deveriam chocar e interpelar é como é que é ainda possível, hoje, em alguns espaços pedagógicos, a brincadeira ser olhada de soslaio e assumir o tal aspecto transgressivo de perda de tempo e em que o jogo é ainda encarado como algo a tolerar, mais do que algo a organizar e a fomentar.

Ora, sendo o jogo algo de natural, talvez possamos, ainda assim, detectar alguma *nuance* entre o jogo na infância e o jogo na adolescência. Sendo embora natural em ambos os estádios, o jogo aparenta ser mais naturalmente natural na infância – um natural cómodo, como o ar que se respira.

Na infância, o jogo é, como sugere Heraclito, matricial, paradigmático do genuinamente humano, enquanto, na adolescência, parece haver uma certa tendência para acentuar a diversão, a dis-

tracção, porventura em detrimento da atenção gozosa do jogo enquanto tal – mais entretidos no lado de fora do que no lado de dentro do jogo.

Na adolescência parece haver uma maior predisposição para a briga afirmativa, pelo que a componente agonística e emulativa parece adquirir uma mais nítida relevância, como parece ser também nesta idade, em que a pulsão da vida é mais veemente, que o desporto pode desempenhar, por outro lado, um papel mais temperador da natural tendência para o excesso, típica deste estado de frémito e alvoroço.

Por outro lado ainda, sendo a adolescência um tempo de rebeldia, de irreverência e de alergia aos valores instituídos, o desporto pode funcionar – e sabemos que funciona – como moderador dessa tendência iconoclástica, essa tendência para contestar e depreciar tudo o que seja obrigatório. De passo, talvez convenha precisar que os adolescentes não são propriamente contra os valores – simplesmente andam, aflitos, em busca deles!

É por este conjunto de razões e de outras – que as há – que neste ítem sobre a adolescência, o desporto aparece precedido da conjunção copulativa e. Porquê? Não tanto por razões redaccionais, sequer de eufonia: mais que tudo para retratar e assinalar a necessidade que há de parte das instituições, estatais e públicas, de procederem a um esforço contínuo de adaptação da prática desportiva a um tipo de gente – os adolescentes – para quem essa prática não é tão naturalmente sanguínea, misturando-se neles o apelo do jogo com toda uma miríade de solicitações que os dispersam e aturdem.

Não, portanto, que na adolescência o desporto seja entendido como apêndice de circunstância, mas que, sendo algo de essencial ao desenvolvimento sadio e harmonioso dos jovens, seja criteriosa e criativamente embalado pelas escolas de forma que se lhes possa tornar suficientemente atraente para os levar à sua prática continuada.

Porque enquanto na idade infantil o jogo é uma extensão natural da criança, é o tempo da informalidade, na adolescência, até como elemento contrariante da sua natural irreverência, há que insistir também na formalidade – não porque dela se goste, mas porque dela se necessita!

É neste contexto, de um desporto mais sério e com implicações na representação nacional, que a designação adoptada pelo Brasil de “Desporto Educacional” na sequência de um “Desporto Escolar” me parece particularmente acertada, pois consagra e reflecte dois momentos substancialmente distintos, ainda que possam ser simultâneos, dependendo do grau de aptidão performativa de crianças e jovens. Se, num momento, se privilegia a expressão despreocupada, informal e lúdica através do jogo, num outro é já baseado num conceito estratégico de correcto encaminhamento e aproveitamento de talentos que despontam que o desporto é concebido e organizado. O importante é que entre o desporto curricular e o desporto mais opcional e, nessa medida, mais baseado na adesão responsável de cada praticante, haja uma articulação oportuna e multidisciplinar a levar a efeito pelas diferentes coordenações. E isto é tanto assim na organização do Desporto no Brasil como o deve ser em Portugal, com as suas especificidades organizativas.

4. Tonalidades e perspectivas: considerações finais

Num trabalho mais do tipo ensaístico, que não com qualquer pretensão documental e histórica, seria rematada leviandade e pura perda de tempo insistir no que por especialistas foi já dito – e com brilhantismo.

As inevitáveis referências a figuras marcantes da história da educação física e do desporto obedecem exclusivamente à óbvia

necessidade de uma adequada contextualização daquilo que poderíamos considerar uma semântica corporal, servida, permita-se-me a ousadia, por uma gramática do movimento gestual.

Sim, a ginástica, ou seja, o treino do corpo desnudado, como sugere à letra o étimo grego, resulta, originariamente, creio bem, de uma auto-percepção maravilhada de um corpo que se move – e que pode fazê-lo com graça e intencionalidade: o corpo como instrumento de apreensão e domínio do mundo.

É essa percepção de poder corporal, um poder que se pode sobretudo exercer sobre o outro que tem igualmente um corpo com o qual se rivaliza, é essa emulação viril, como tal percebida, que reclama uma correspondente necessidade de treino. Um treino em pêlo, isto é, sem adereços, sem disfarces – o corpo na sua expressão primicial e com o vigor da vida a expressar-se de forma directa e ostensiva.

Se, como vimos, em Esparta, esta *somatocracia*, o corpo como sede de poder, servia os desígnios de uma Cidade-Estado acossada e, por isso, em permante pé-de-guerra (o exercício físico como ingrediente central de uma educação intrinsecamente marcial e militarista), já em Atenas a consciência de um corpo em movimento beneficia, ao que se crê, de um contexto mais contemplativo, de uma certa serenidade sapiencial, pelo que a ginástica se integra, de modo significativo, num desígnio cósmico (*cosmos*: harmonia), de harmonização do binómio mente-corpo – e aí sobretudo o poder!

A educação do corpo e pelo corpo (só muito mais tarde, em plena modernidade, se passou a falar em educação física), no período helénico e, depois, já sob o domínio judicioso e pragmático dos romanos, passou, como se sabe, a exhibir, uma tonalidade mais abrangente: visava, sem dúvida, também fins militares, mas igualmente a saúde, a raíar mesmo um certo exibicionismo narcísico nos famosos balneários.

Esta concepção higieno-militarista que praticamente desapareceu numa Idade Média em que o corpo era uma má companhia,

visto como fonte de pecado e desgraça, veio a ser recuperada em *Arte Ginástica* (1569) por Jeronimus Mercurialis e que, com alguns matizes de uma reencontrada humanidade, encontra eco no próprio Jean-Jacques Rousseau.

Depois, enfim, é o que se sabe: F. L. Jahn, na então Prússia (a ressonância impressiva de um muliatrismo prussiano!), secundado, em território germânico, por Guts Muths (1793) e por Francisco Amorós, em França (era espanhol, mas naturalizado francês), e o culto do corpo através da sua exercitação, a ser exaltado até ao fascínio, visto e celebrado como êmbolo privilegiado de uma apologética nacionalista e militarista – a força e destreza físicas não só como meio, mas também e até como símbolo de uma patriótica superioridade, ou seja, de uma razão de poder, expressão de uma acérrimo individualismo.

Por seu turno, Pehr Henrik Ling, que tomou contacto demorado com ancestrais práticas da China imemorial, impressionado certamente pelo teor tendencialmente holístico dessas práticas, procurou emprestar à sua concepção de Educação Física um cunho de pluridimensionalidade, que até ali se desconhecia e que, convenhamos, mesmo em textos académicos, nem sempre tem sido devidamente reconhecido e merecidamente enaltecido. Ao ponto de, em Portugal, por exemplo, a sua ginástica ter ficado para sempre e impressivamente caricaturada como “ginástica cueca” numa hilariante cena entre Vasco Santana e Ribeirinho no filme “O Pátio das Cantigas”, numa clara alusão à condição de sueco de Ling. Para sermos justos, devemos, por outro lado, reconhecer que tal cena, uma das mais arraigadas no imaginário português, acabou por constituir precioso contributo, ainda que de forma ínvia, para a popularização do autor num país pouco dado à erudição.

No seu sistema gímico, Ling integra quatro aspectos a serem trabalhados e como directamente beneficiários do adestramento físico: o pedagógico, ou seja, o desígnio de uma adequada formação humana, o médico ou higienista, numa atitude preventiva de doen-

ças e deformações, o aspecto militar e, por último, o estético – a ginástica também como expressão artística de um corpo cineticamente significativo.

Deste painel referencial sobressai um manifesto reconhecimento do corpo como instância de poder – um poder que é preciso fomentar e exponenciar – e que se usa em prol deste ou daquele caso, em função deste ou daquele objectivo.

Como, refira-se de passo, aconteceu em Portugal, primeiro ainda no século XIX, com a criação de um ginásio por iniciativa de D. Pedro IV, tendo sido, para o efeito assessorado tecnicamente por Amorós, e depois, já na 1ª República e sobretudo no Estado Novo, com a crescente socialização da ginástica nas escolas sob o comando de oficiais da Marinha e do Exército, que, à luz de Jahn e de Ling, transportavam para os pátios das escolas o regime militar da “ordem unida”, à base de uma rigorosa e vistosa sincronização de movimentos e, já agora e muito importante, com a obrigatoriedade do banho publico. O exercício físico como forma de preparar cidadãos saudáveis e de aprontar soldados robustos e valorosos para o combate – que era sobretudo um combate de trincheiras – eis a expressão situada da acima referida concepção higieno-militarista da educação Física.

Só à guisa de curiosidade, certamente significativa, refira-se a encarniçada resistência que prestigiados professores moveram à introdução curricular desse novo fenómeno que dava pelo nome de futebol – uma terrível ameaça à saúde e vida dos jovens.¹

De entre estas abordagens à relevância pedagógica do exercício físico, aquela que mais nos interpela é a ateniense, treinados que estamos para a luta, para o activismo de uma permanente atitude de conquista. Interpela-nos o facto de, nessa perspectiva ateniense,

¹ “E assim durante longos anos, entre nós o footbaal tem sido o agente fomentador da ruína irreparável de muitos rapazes que se não se têm levianamente entregue a tais práticas não iriam tão cedo pertencer ao número daqueles que povoam as ignotas paragens do Além...” Ten. Artur Rebelo de Almeida, O Footbaal tornado perigo social, em “O Sport de Lisboa”

prevalecer um certo desígnio sapiencial que manifestamente está ausente em todas as demais que têm do corpo uma visão mais que tudo manipulativa e utilitarista.

Aqui fechamos o nosso círculo analítico, recuperamos a ligação congruente com nosso fio conductor inicial: se educar é favorecer a maturação humana, isto é, facilitar o lidar responsável com as emoções e, em última análise, a progressão no caminho da auto-consciência, que papel a desempenhar pelo corpo em tão crucial empreendimento? O papel de simples objecto de que se dispõe e se tenta dominar ora para auto-recriação ora como elemento de poder na luta contra os outros? Será o corpo um verdadeiro instrumento de poder? Resposta: sim, mas não na habitual acepção belicista, sequer agonística, embora se reconheça que, na prática desportiva, o corpo é instrumento essencial, por ser uma subjectividade em carne e em drama – e bem sabemos que a prática desportiva se desenrola no campo fenomenológico da intersubjectividade, entre dois ou mais corpos, movidos, cada um deles, por uma vontade intencionada.

Contudo, o novo paradigma do primado da consciência criativa reclama para o corpo uma função menos ostensiva, menos coriácea, certamente mais subtil: a dignidade de ser instrumento não de um poder que se tenha, mas de um poder que se é – o auto-empoderamento, precisamente. Porque o corpo é também consciência e ter consciência do corpo é fazer dele um actor criativo – eis o modo de cultivar a saúde: privilegiando o diálogo inteligente com o corpo. Muito mais do que as flexões, as suspensões e as acrobacias, o que faz mesmo bem ao corpo é sobretudo o afago intencional da cálida e silenciosa atenção que lhe dedicamos.

O corpo integrado na economia eudaimónica de uma consciência situada, o corpo não como impecilho que há que domesticar, à viva força, mas como guardião solícito do «Sancta Sanctorum», esse íntimo inexpugnável de nós: «interior intimo mei» (Santo Agostinho).

O corpo, nesta perspectiva que ousar propor, assume o papel crucial de *portalidade ontológica*: na presentificação consciencial do corpo acompanhada do correspondente prazer de ser este corpo, acontece o tempo oportuno (kairos) à expansão criativa da consciência.

E eis como se abrem insuspeitadas veredas para o sucesso – pessoal e desportivo. Porque educar para a consciência é *necessariamente* educar para o sucesso – em todas as suas expressões.

Vejo, aliás, no pendor frutivo da vida que caracteriza, em boa medida, o povo brasileiro, uma oportunidade para uma pioneira abertura consciencial, que, de algum modo, se vai já fazendo notar. Esse jeito entretido e brincalhão de os garotos viverem o jogo nas praias do Brasil vem-lhes, creio bem, da maneira sensitiva e atenciosa como vivem a vida que pulsa no seu próprio corpo. E embora o desporto seja também disciplina e cálculo, a criatividade está na desocupação ociosa da mente e na entrega jubilosa ao jogo.

Apetece dizer: Que longe que fica a praia do Ipanema da velha Esparta!

Algumas referências bibliográficas

Caillois, R. (1986). *O Mito e o Homem*. Lisboa: Edições 70.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.

Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.

Mercurialis, J. (1569). *Arte Ginástica*.

Marivoet, S. (2002). *Aspectos Sociológicos do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pimentel, G & Assis, G. (org.) (2010). *Teorias do Lazer*. Maringá: UEM.

Rousseau, J.J. (1762). *Emílio ou Da Educação*.

Sérgio, M. (2003). *Para uma Nova Dimensão do Desporto*. Lisboa: Piaget.

Serpa, H. (2007). *História do Desporto em Portugal Do Século XIX À Primeira Guerra Mundial*. Piaget.