

Lucas Brandão Sampaio Procópio

**YOGA & EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSAIANDO O ENCONTRO E
VISLUMBRANDO DIÁLOGOS**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2017

Lucas Brandão Sampaio Procópio

**YOGA & EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSAIANDO O ENCONTRO E
VISLUMBRANDO DIÁLOGOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2017

AGRADECIMENTOS

A Swami Satyananda Saraswati e a nobre linhagem de *sannyasis* sob sua auspiciosa guia.

A Swami Niranjanananda Saraswati e Swami Satyasangananda Saraswati, por fazerem eclodir em minha experiência humana as sublimes expressões de *bhava* e *shraddha*.

A Swami Aghorananda Saraswati e Gangadhara Saraswati, *Shiva* e *Shakti*, pela astúcia e sabedoria em manterem acesa a chama do Yoga em terras brasileiras. Recebam o meu sincero *pranam*.

A José Alfredo, paciente, observador, zeloso. Agradeço pela dignidade e o cuidado que sempre imprimiu no trato com o outro. Inspira a nos tornarmos mais generosos com a vida.

Aos pais, os primeiros gurus.

Aos irmãos, pelo olhar respeitoso e afetuoso de minha trajetória.

RESUMO

Esse trabalho parte do entrelaçamento de dois percursos: um, enquanto inserção engajada na licenciatura em educação física e, portanto, atento às questões que lhe atravessam; outro, enquanto professor de Yoga e, também, imerso no vasto universo de experiências filosófico-práticas que esse caminho propõe. Os pontos de interseção entre esses dois caminhos nem sempre nos pareceu claros e coerentes; do contrário, por vezes se manifestavam díspares e contraditórios. Nesse sentido, no intuito de explorar os encontros, as descontinuidades, as contradições e complementaridades do encontro entre o yoga e a educação física brasileira, perguntamos quais, então, são os diálogos possíveis entre esses universos? Como o yoga tem sido interpelado pela educação física e quais as aprendizagens essa (a educação física) tem elaborado a partir de suas interpelações? Para construirmos uma resposta qualificada à essas perguntas e, simultaneamente, para que pudéssemos então lançar outras perguntas ao final desse trabalho, elaboramos essa monografia a partir do encontro de um escrita ensaística alinhada à uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratória à algumas produções da educação física sobre o yoga. Esse trabalho divide-se, assim, em quatro eixos estruturantes: no primeiro deles, lançamos mão da discussão acerca da pós-colonialidade e do decolonialismo, no intuito de oferecer algum subsídio à nossas intenções conceituais; em nosso segundo eixo, expomos algumas reflexões pertinentes à escola, sobretudo à *forma escolar* e à *escolarização*, de modo que se fizessem também refletidas na discussão sobre a constituição histórica da educação física brasileira, presente nesse mesmo eixo; em nosso terceiro eixo, exploramos exclusivamente a temática do yoga, buscando apresentar ao/a leitor/a questões centrais para uma compreensão mais qualificada dessa manifestação; por fim, em nosso quarto e último eixo, apresentamos a empiria de nosso trabalho: a busca e explicitação dos trabalhos publicados na/pela educação física brasileira ó sejam esses artigos, monografias, teses, dissertações, anais do Conbrace ó acerca do yoga. Visualizamos, tendo percorrido o processo descrito nessas linhas, que o trato com o conhecimento do yoga, pela educação física, ainda o é limitado e, ousamos dizer, equivocado. Lançamos mão de outras possibilidades de entrelaçamento entre os saberes constitutivos desses universos, sobretudo ao pensarmos a escola e, como desdobramento, a própria educação física presente na escola.

Palavras-chave: Yoga. Educação Física. Escola.

ABSTRACT

This monograph originates from two personal intertwined paths: one, as an undergraduate in physical education and, in a way, attentive to the debates on this field and, the other, as a Yoga teacher who is also immerse on its vast universe of philosophical and empirical experiences. The intersection points of these two paths has not always appeared clear and coherent. Instead, they frequently revealed themselves distinct and even contradictory. In this sense, aiming at exploring how these two fields could relate to each other, we ask how Yoga has been investigated by the studies done by physical education? What has the Brazilian physical education learned from these investigations? In order to elaborate a qualified answer to these central questions and, at the same time, put forward another set of provocative questions by the end of this monograph essay, we wrote this work as an essay based on an explorative qualitative research on some of the studies published by the Brazilian physical education. This monograph, finally, is divided into four parts: first, a discussion on post-colonial theory; second, a discussion on the *scholarization* of social practices; third, a discussion on some of the philosophical aspects of Yoga and fourth, a discussion on the studies that have been published on the physical education field throughout the last decade, on Yoga. We have found out that Yoga has been misunderstood by the Brazilian physical education and, to some extent, its knowledge (either written or empirical) has also been limited to the Western categories of the concepts of body and movement. We suggest other ways of taking into account different cosmologies within our schooling system.

Keywords: Yoga. Physical Education. School.

SUMÁRIO

1 DO AUTOR À TEMÁTICA E A PESQUISA COMO COMPONENTE AUTO-REFLEXIVO	6
1.1 De quem escreve.....	6
1.2 Os caminhos se trançam e a apresentação de diálogos e rotas possíveis	8
2 ORIENTE E OCIDENTE E REFLEXÕES PÓS-COLONIALISTAS	12
2.1 Norte-Sul ou Ocidente-Oriente: um olhar por luzes pós-colonialistas	13
2.2 Vislumbrando caminhos de encontro.....	18
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA E DIÁLOGOS COM A CULTURA E A APRENDIZAGEM	22
3.1 Educação, escola e cultura	22
3.2 Algumas reflexões sobre <i>cultura e aprendizagem</i> na educação física brasileira	25
4 O YOGA - ALGUMAS BASES PARA SUA COMPREENSÃO	36
4.1 Preparando o terreno e a terra de <i>Bharata</i> e o cultivo do Yoga.....	37
4.2 O Yoga e suas expressões	39
5 QUANDO YOGA & EDUCAÇÃO FÍSICA SE ENCONTRAM E DIÁLOGOS ESTABELECIDOS E POSSÍVEIS CAMINHOS.....	43
5.1 Mecanismos de pesquisa	44
5.2 Considerações sobre os diálogos entre Yoga e Educação Física	49
5.2.1 <i>Trabalhos da/na Educação Física onde há a centralidade ou a emergência do Yoga</i>	49
5.2.2 <i>Considerações gerais acerca dos trabalhos discutidos</i>	53
6 AMARRANDO O NÓ, DEIXANDO OUTRAS LINHAS DESATADAS - NOTAS CONCLUSIVAS	55
REFERÊNCIAS.....	58

1 DO AUTOR À TEMÁTICA Ó A PESQUISA COMO COMPONENTE AUTO-REFLEXIVO

Peço licença para começar esse trabalho narrando sucintamente os caminhos andados que me possibilitaram estar neste lugar. Assumo essa postura em uma perspectiva de explicitar uma convicção sobre nossos processos de investigação acadêmica ó a *pesquisa* é primordialmente um movimento reflexivo dos nossos próprios percursos e trajetórias; é um intenso engajamento na tentativa de se relacionar e desvendar nossa própria forma de ser e estar no mundo. Nossas inquietações, anseios e interações com todo o processo investigativo são, no limite, manifestações de nossa expressão mais íntima. É, portanto, partindo desse lugar que inicio essa monografia.

1.1 De quem escreve

Adentro o curso de educação física no ano de 2011; naquele ano, nossa turma inaugurava um novo momento desse curso na UFMG, o qual consistia na entrada sendo realizada de forma separada em relação às suas modalidades ó bacharelado e licenciatura. Assim, quando da inscrição da segunda etapa do processo seletivo, os candidatos já precisavam sinalizar para qual entrada estavam concorrendo.

Dos dezessete anos que tinha até então, treze deles envolveu o envolvimento visceral com a natação competitiva. De tal forma, naquele momento, ainda que não mais frequentasse as piscinas, aquele esporte estava impregnado não só no meu corpo mas também na minha forma de interagir com o mundo. Sustentando uma dada coerência de um modo de perceber a vida, faço a opção pela entrada no bacharelado em educação física.

O ineditismo de um momento dessa experiência humana, a intensidade no desvelamento de um novo caminho, o estabelecimento de novas relações e as projeções de organização de uma construção da vida eram alguns elementos centrais de um *sentir* que dificilmente poderiam se revelar em uma construção verbal. Simultaneamente à essa entrada, coexiste outra abertura ó o envolvimento com um curso de formação em Yoga.

Naquele momento, então, trilhava dois caminhos que embora pareciam potencialmente confluentes, se mostravam absolutamente díspares. Se por um lado me estabelecia envolto à uma lógica de percurso formativo em que pesava elementos do academicismo e do tecnicismo estáticos, manifestando-se em processos de educação rígidos e com poucas aberturas para o diálogo com a alteridade, por outro, era cotidianamente convidado e provocado a me lançar

em um processo de desconstrução, de sensibilização e de mergulho nas sutilezas da minha experiência humana. Não carece dizer que tamanha tensão só poderia se expressar em uma intensa inquietação no sentido de buscar compreender a minha forma de se fazer presente no mundo.

Sem muito saber como acolher e dialogar com tal desconforto, me deparo com importantes pontos de encontro no percurso acadêmico de forma que, transbordando as margens do alinhamento com a dimensão conceitual do campo, com os processos pedagógicos e com os debates da área, sinto-me acolhido e amparado sobretudo na afetividade e no compartilhamento da vida, generoso e sincero, de colegas que transitavam por outros cenários e momentos do curso. Ainda que estes pontos de encontro e de apoio fossem fundamentais para a permanência e continuidade nesse caminho, a constatação de que havia alguma desorganização nas bases da vida era um imperativo.

Essa desorganização se sustentou e se expressou de formas distintas até o ano de 2013 quando, passados cinco semestres de vida universitária, fui contemplado com uma bolsa de estudos com a duração de um ano e meio para intercâmbio na Austrália. Tal período foi de uma riqueza profunda, uma vez que possibilitou sobretudo um deslocamento das referências que até então construía e assim, ao observar de outro ângulo, me permitiu elaborar outras construções no caminho que trilhava no curso. Não somente, mas também alargou meus horizontes de interação com a vida e me sensibilizou para questões caras aos nossos tempos.

Uma vez tendo retornado dessa jornada, buscando outros lugares que não a educação física, transito e frequento ó por um semestre ó outras unidades dessa universidade e me envolvo com disciplinas que me provocariam a pensar o nosso curso sob outros olhares. Nesse momento, já haviam passados dois anos da saída ao intercâmbio. As angústias se pulverizaram; as inquietações, não. Buscando uma atitude concreta que me deslocasse do lugar da desorientação acadêmica para aquele do direcionamento utópico, faço a transição do bacharelado para a licenciatura.

Passo, a partir dali, a transitar por outras disciplinas e por outras referências. Me encontro com outras pessoas e estabeleço outras redes de afetividade. Estava mais confortável nesse lugar. Havia um fluxo espontâneo no trato com as responsabilidades de estudante e na geração de novas e fundamentais inquietações. Chegado à esse momento da escrita, talvez não se recorde, mas havia destacado que a entrada nessa graduação havia se estabelecido por uma tensão ó de um lado, a experiência lógica, racional e tecnicista do espaço universitário, por outro, a experiência da alteridade, do sensível e da (auto) empiria do Yoga. Até então tenho me proposto a detalhar algumas das múltiplas expressões do primeiro. Assim, como a relação

com o Yoga tensionava com essa dimensão da experiência? Em que medida ele lançava luz para compreender a educação física e, de forma similar, em que medida me permitia ser interpelado a partir do entrelaçamento desses dois percursos?

Em um salto cronológico, destaco que a partir do ano de 2015 o Yoga irriga minha vida de formas das mais variadas. Assumo um lugar de pertencimento e o acolho como prática que rege e organiza minha jornada. Nesse sentido, como coabitar espaços que tem a potência de se fazerem convergentes mas que de alguma forma expressam um distanciamento epistemológico? Permitindo o desdobramento dessa questão e, da mesma forma, me aproximando das questões lançadas no parágrafo anterior, questiono também em que medida o Yoga pode lançar luzes para compreender a educação física sob uma ótica do diálogo com a alteridade.

As inquietações não cessaram, repito. Elas se transmutaram, assumiram outras formas, ramificaram-se e se fizeram múltiplas. Agora, todavia, me deparo com algo que enfim diz respeito à minha própria história, que me atravessa e me indaga cotidianamente. Em uma tentativa de me colocar em sintonia com o que escrevi no princípio desse escrito é que então lanço mão dessa monografia, a qual começa a se expressar nessas linhas iniciais e que continuará se desvelando nas partes seguintes.

No tópico inaugurado abaixo, explicarei a sistematização desse trabalho, explicitando a estrutura de organização, as indagações que estão norteando nosso percurso e o caminho que iremos percorrer para suscitarmos possíveis respostas, ou melhor dizendo, outras tantas perguntas.

1.2 Os caminhos se trançam ó apresentação de diálogos e rotas possíveis

Essa monografia é o entrançar de dois trajetos paralelos que tenho percorrido em minha vida. Um deles, diz respeito à formação enquanto professor de educação física; o outro, enquanto professor de Yoga. Os entrelaçamentos desses dois percursos são potencialmente frutíferos e, em contrapartida, usualmente dessemelhantes.

O envolvimento orgânico tanto com um quanto com outro tem me provocado a pensar em que medida esses dois universos se aproximam e possibilitam mutuamente se qualificarem e, do contrário, em que medida se distanciam e não estabelecem um diálogo.

A educação física brasileira ó em particular aquela da escola básica ó é constantemente interpelada em sua constituição. Quais são os seus pressupostos? O que a legitima? Quais os

conteúdos que compõem sua grade curricular ao longo dos anos de escolarização? São essas algumas das questões que permeiam o campo de debate dessa disciplina.

Nesse trabalho, estamos ancorados nas teorias críticas da educação física que emergiram do movimento renovador da década de 1980. Guardadas suas diferenças e excepcionalidades, entendemos que tais pressupostos e os/as autores/as que cederam e cedem parte de suas vidas à se debruçarem sobre uma perspectiva crítica da educação física escolar ó de sua epistemologia às suas práticas pedagógicas ó tem há muito delimitado o espectro de posicionamento dessa disciplina no cenário educacional. Como aponta Daolio (2010), esse movimento foi responsável por conduzir a virada epistemológica da educação física no período em questão, conduzindo à uma transição do paradigma das *ciências da natureza* ó até então imperante do campo ó para uma abertura e consequente entrada dos estudos com influências das *ciências humanas e sociais*.

O Yoga, por sua vez, apresenta-se como uma forma de interação com a vida onde é primado a não-fragmentação de nossa presença humana no mundo ou, em outras palavras, a ideia de que somos, na perspectiva dessa e de tantas outras formas de se interagir com a vida, seres indissociáveis e orgânicos.

O Yoga é também manifestado através de técnicas e métodos que, ancorados em uma ancestralidade que elaborou ricas especulações filosóficas¹, possibilitam ao seu aspirante tomar consciência e se apropriar de sua experiência mais íntima com a vida ó a sua dimensão corporal, os seus ciclos de vida, suas relações interpessoais, sua dimensão psíquica e emocional, etc. O envolvimento com tal universo, portanto, pressupõe o desenvolvimento de outras habilidades² que não necessariamente são valorizadas pela academia e que, de tal modo, passam a permear (quando muito) as margens dos nossos processos educativos.

A escrita desse trabalho monográfico não é neutra. Do contrário, ela é entranhadamente influenciada pela relação que tenho com o yoga através da escola³ da qual pertencço - *Satyananda Yoga/Bihar Yoga*. Essa tradição de Yoga tem o seu berço na Índia no princípio da década de 1960, se configurando como escola que, histórica e astuciosamente, estabelece um diálogo entre as tradições filosóficas clássicas indianas⁴ e a ciência ocidental. Em outras palavras, nessa intersecção e nesse cuidadoso diálogo, a escola *Satyananda*

¹ Dentre as filosofias que tiveram o território que hoje denominamos de Índia como espaço-tempo fértil para sua construção, o Yoga encontra-se em diálogo com três dessas: *Samkhya, Tantra, Vedanta*.

² O resgate da oralidade como dimensão fundamental da aprendizagem; o reconhecimento da historicidade na construção de toda forma de conhecimento; a exploração dos cinco sentidos nas práticas educativas; o direito ao silêncio e a riqueza de se voluntariar ao silêncio; o deslocamento de uma presença individual e egoica para uma participação orgânica, partilhada e que preze pela coletividade.

³ Aqui entendida do ponto de vista da elaboração e sistematização filosófico-prática do Yoga.

⁴ Em particular, o *Vedanta*, o *Tantra* e o *Samkhya*.

Yoga/Bihar Yoga reconhece o seu marco temporal na modernidade sem se desprender e se descolar da ancestralidade que caracteriza os pilares do Yoga, compondo à essa dinâmica elementos como a relação guru-discípulo (*parampara*), a aprendizagem pela oralidade (tomando forma, por vezes, através do canto), as múltiplas e complexas expressões do Yoga que transcendem a relação única e exclusiva com o corpo físico.

Me situando, enxergando e vivendo a educação física desse lugar, percebo uma possibilidade interessante de permitir que o Yoga possa interpela-la ou, mesmo, de pensar em um terreno possível de diálogo, na perspectiva de que tal encontro possa lançar luzes para um caminho de descolonização das formas de produção e da constituição pedagógica da educação física, quiçá elucidando outras possibilidades de se relacionar com o conhecimento que temos produzido nesse campo, em especial na educação física escolar.

Nesse sentido, como estará devidamente exposto em nosso quinto capítulo, a partir de uma busca⁵ por publicações e trabalhos que assumem o yoga como a centralidade de suas reflexões, buscamos explicitar e problematizar o diálogo realizado por esses trabalhos com algumas áreas da educação física.

Enfatizamos que não se trata de propor ramificações ou caminhos alternativos àqueles que a educação física passa a construir a partir do movimento renovador. Situar essa monografia nesse contexto seria mesmo uma contradição em si. Trata-se, do contrário, de reconhecer a legitimidade e importância desse campo de produção sem perder de vista as suas lacunas. Sobre essas vislumbramos lançar alguma luz para outras formas de se construir o conhecimento acerca do corpo, do movimento, da educação física, sustentando o argumento de que, para tanto, outras racionalidades precisam ser formuladas em diálogo com o que se tem produzido nesse campo.

Para tanto, dividimos essa monografia em cinco capítulos. O **primeiro** deles, é esse que o leitor ou a leitora está interagindo ó ao chegar ao final de sua leitura, esperamos ter clareado as possíveis contribuições dessa pesquisa ao campo onde ela se situa; o horizonte para o qual ela se propõe a caminhar e as formas como sistematicamente vislumbramos fazê-la. No **segundo** capítulo, trazemos à centralidade a discussão sobre o decolonialismo, anunciando alguns autores e algumas autoras que historicamente marcaram e outros e outras que ainda produzem nesse campo teórico, bem como lançar luzes a algumas manifestações de descolonização político-social em três distintos contextos. Vislumbramos nesse capítulo expor ao leitor ou a leitora uma primeira provocação para discutirmos a educação e a educação

⁵ Busca realizada nos principais periódicos do campo da educação física, teses e dissertações e os anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

física escolar sob a ótica da descolonização. Em nosso **terceiro** capítulo, expomos algumas questões que tangenciam a educação e suas relações com a educação física, como a escolarização das práticas sociais e o debate da cultura. Fazemos, nesse capítulo, uma exposição mais alargada da constituição histórica de nossa disciplina a partir movimento renovador, problematizando os diálogos desse campo com os conceitos de *cultura* e *aprendizagem*. No **quarto** capítulo, lançamos mão dos aspectos históricos, filosóficos e práticos do Yoga. Ao explicitar sua trajetória ancorada na ancestralidade das especulações filosóficas indianas, buscamos fazer alguns apontamentos da relação desta forma de compreender a vida e a educação física. Em nosso **quinto** capítulo, convidamos à compor essa monografia artigos, publicações em anais, teses e dissertações brasileiras da educação física que tem o Yoga como centralidade de seu trabalho. Nesse capítulo, buscamos refletir sobre as medidas de aproximação e distanciamento desses dois campos, explicitando possíveis caminhos de diálogo entre ambos.

2 ORIENTE ó OCIDENTE ó REFLEXÕES PÓS-COLONIALISTAS

*Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos, mas não há hoje, no mundo um muro, que separe os que têm medo dos que não têm medo. Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do sul e do norte, do ocidente e do oriente.*⁶

Mia Couto

No seio dos jogos de poder hoje ramificados na geopolítica de nosso planeta há uma longa narrativa de dominação e colonização de uns sobre outros. Nessa narrativa, identidades (alheias) são forjadas e a construção imagética do *outro* é costumeiramente elaborada de maneira perniciososa, reduzindo a dimensão humana à frágeis categorias que se alinham à uma dada moral hegemônica. Nesse cenário, a constatação de que verdadeiramente partilhamos as mesmas nuvens cinzentas sobre nossas cabeças se enfraquece à revelia da concretização dos muros que insistem em nos apartar e a nos enquadrar.

É nesse sentido que, nesse capítulo, enveredamos nossas reflexões para um campo teórico que vem se afirmando como estudos decolonialistas ou pós-coloniais. Na perspectiva da desconstrução desses muros ó alguns abstratos e tantos outros concretos, esse campo teórico problematiza o marcado eurocentrismo na história das produções científicas, artísticas e culturais provenientes das regiões colonizadas ó América Latina, Oriente Médio, África e alguns países asiáticos. Esse eurocentrismo é tão somente fruto dos processos de colonização e suas implicações quanto à conquista territorial e ao domínio cultural, econômico, político e intelectual dessas regiões. Assim, nos cabe aqui a tentativa de expor algumas questões centrais desse campo, anunciando autores e autoras que se posicionam na matriz decolonialista, bem como as bases de seus estudos e argumentações.

Em um primeiro momento, expomos a dinâmica da pós-colonialidade tal como proposta por Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses em *Epistemologias do Sul*, trazendo também à superfície algumas reflexões elaboradas por autores/autoras que se situam nesse campo teórico ó o próprio Boaventura e o pioneiro Edward Said. Em um segundo momento, elucidamos alguns exemplos de ruptura com o paradigma colonizador no sentido da valorização das formas de expressão e vida dos povos historicamente subalternizados por esse processo. Vislumbramos que esse capítulo ilumine as reflexões ao capítulo seguinte, no qual abordaremos de forma mais detida algumas questões pertinentes à educação e à educação física.

⁶ Trecho do texto *Murar o Medo*, escrito pelo moçambicano Mia Couto e proferido pelo mesmo em uma conferência sobre os desafios da globalização (Conferência do Estoril) em 2011.

2.1 Norte-Sul ou Ocidente-Oriente: um olhar por luzes pós-colonialistas

Santos e Meneses (2010) reintroduzem o conceito de Epistemologias do Sul em livro homônimo organizado por ambos. Como apontam nas páginas iniciais de tal volume, epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (SANTOS & MENESES, 2010, p. 15). Avançam na reflexão ao afirmarem que todo conhecimento válido está atrelado a um dado contexto, estando esse sujeito às suas próprias estruturas e critérios de validação⁷. A conjuração dos movimentos expansionistas e de dominação explicitaram um movimento de espoliação não só da terra, mas também das relações entre nações e, ainda, entre grupos e classes sociais. Tal movimento é reverberado hoje nas formas de dominação capitalista que, mais que uma matriz econômica, é também um *modus* civilizatório, onde impera a dominação nas esferas da família, da religiosidade, do tempo, da moral, da produção científica. Todavia, é preciso reafirmar a existência (e a urgência da coexistência) de epistemologias outras, as quais resistiram e persistem se construindo e se reinventando ainda que em constante movimento de tensionamento e negociação com uma epistemologia hegemônica. O colonialismo hoje, antes que uma estratégia política de conquista ou tomada de terras e escravização de povos primeiros, é expressa na monopolização cultural, identitária e científica de diferentes culturas.

Assim, cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, o termo *epistemologias do sul* remete às distintas e plurais formas de construção do conhecimento provenientes de povos e comunidades tradicionais, bem como populações que atravessaram a dominação colonialista do Norte (populações indígenas, ribeirinhos, afrodescendentes, mulheres, ciganos e tantas outras) - o sul geográfico (América do Sul, África, sudeste asiático). Em contrapartida, o norte geográfico remete-se às nações onde predomina-se uma construção hegemônica do pensamento (Europa e América do Norte) atrelada às formas de dominação coloniais. Vale o destaque que a sobreposição Norte-Império e Sul-Subalterno não é total - no norte global há aquelas populações que foram também suprimidas nos processos de expansão e dominação de territórios pelos Impérios, como no sul global há nações (Austrália e Nova Zelândia, por exemplo) que se alinharam com os padrões de desenvolvimento e pensamento europeus, assim como há, no interior dos países colonizados, elites que também se forjaram brancas, cristãs e europeias (SANTOS & MENESES, 2010). Em síntese, como apontam os autores:

⁷ Para uma discussão elucidativa, sugerimos a leitura do ensaio *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*, escrito por Manuela Carneiro da Cunha e publicado na Revista USP no número 75 de 2007.

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS & MENESES, 2010, p. 19).

É nesse terreno da produção acadêmica que autores e autoras como Edward Said, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, Ananda Coomaraswamy, Ananda Roy, Shiv Visvanathan, Stuart Hall, Ranajit Guha, Tapan Roychaudri, Arjun Appadurai, Homi Bhabha e outros/as desenvolveram e tem desenvolvido suas críticas e reflexões dos encontros que se conjecturaram entre Ocidente ó Oriente ou, apropriando dos termos anunciados, entre Norte ó Sul global. Desses encontros e suas inerentes disputas e correlações de força emergem processos de negociação quanto às formas de elaboração identitária e cultural. O imperativo da produção intelectual no campo de produção decolonialista é o argumento de que os tentáculos⁸ do colonialismo se ramificaram para além da solidificação de uma única matriz econômica e a crença de que seja essa a eleita para governar e reger as relações de troca em todos os agrupamentos humanos. Estendendo seu alcance, o colonialismo pressupõe uma injusta e desigual correlação de forças na qual estabelece-se uma fronteira absolutamente arbitrária e, não raras vezes, estabelecidas por poucos para organizarem a vida de tantos, entre o que é válido e inválido, entre o legal e o ilegal e assim consecutivamente (SANTOS, 2010a). As reflexões dos deslocamentos dessas abstratas linhas correspondem à uma libertação de uma dada forma de compreensão e interação com a ciência, com o conhecimento, com as artes, com a política e, no limite, com a vida. São as fragmentações, desmantelamentos e descontinuidades de outras formas de compreensão e organização da vida que não se situam no escopo ocidental-moderno o que chamam de epistemicídeo⁹.

Pioneiro nos estudos pós-colonialistas, situa-se o intelectual árabe-americano Edward Said. Nascido em Jerusalém no ano de 1935, filho de árabes cristãos, teve sua trajetória escolar em Cairo, Egito, imigrando futuramente para os Estados Unidos em 1951, onde completou o seu ciclo escolar. Sua inserção na vida acadêmica se deu através de duas conceituadas universidades ó Princeton e Harvard. Em 1963 ingressa como docente na Universidade de Columbia, ainda em Nova York. Edward Said é um dos críticos literários e culturais norte-americanos de maior expressividade do último século. Dentre seus escritos e publicações, *Orientalismo ó o Oriente como invenção do Ocidente*, publicado em sua

⁸ Termo utilizado por Boaventura de Souza Santos (2010).

⁹ Ver Santos e Menezes, 2010.

primeira edição em 1978, nos provoca a refletir sobre as conceptualizações forjadas que construímos do Oriente¹⁰ ou, como o próprio autor o classifica em seu prefácio à terceira edição, é ainda ãum livro sobre cultura, ideias, história e poder (...). (SAID, 2007, p. 13).

É sob esse prisma que Said elabora o seu trabalho sobre Orientalismo. Afirma o autor, apoiando-se na defesa de Gramsci de que toda elaboração crítica principia-se em um processo de auto-conhecimento¹¹ a partir da construção histórica de seu protagonista, que seu envolvimento e dedicação com o seu trabalho flui de sua consciência em se identificar como um *oriental* educado sob preceitos ocidentais em duas colônias britânicas (Palestina e Egito).

Said aponta um destaque para a dominação franco-britânica no oriente até a Segunda Grande Guerra¹², onde tanto Grã-Bretanha quanto França compunham ricas redes de influência e controle, estendendo do domínio bélico, percorrendo o comércio de especiarias e até mesmo o campo de produção intelectual, artística e cultural de distintas porções de terra ó da Índia, do Levante Mediterrâneo, das terras bíblicas ó domesticando os saberes de tais culturas a serviço dos europeus (SAID, 2007, p. 30).

O esforço de Said em identificar a produção identitária do oriente sob as lentes franco-britânicas e, contextualmente, também sob lentes estadunidenses, encontra-se alinhada com tantos outros intelectuais do terceiro mundo¹³ que enraizaram-se no privilegiado seio da universidade ocidental, provocando movimentos contestatórios em seu *metier*.

Ainda que realize críticas ao trabalho de Said, buscando aprofundá-lo do ponto de vista de aproximação com a Índia, Shiv Visvanathan, importante cientista social indiano, alinhando-se ao autor *pós-colonialista* cita o exemplo da produção cinematográfica de Richard Attenborough sobre a trajetória política de Gandhi, do exercício da advocacia na África do Sul ao movimento do *satyagraha* indiano. Nas palavras de Visvanathan,

É interessante observar que o Gandhi cinematográfico é encarado e consumido através do olhar ocidental. Gandhi é lido através de C.F. Andrews, de Polak, de Madeline Slade, da fotógrafa Margaret Bourke-White, do jornalista que cobriu a Marcha do Sal, do juiz branco que o saudou e o sentenciou. O indiano Gandhi é consumido e construído através de olhos ocidentais. Com efeito, o filme de

¹⁰ Apesar que o enfoque de Said incide sobremaneira no Oriente Médio, dada à sua própria constituição histórica, étnica e identitária, suas reflexões se alastram para os demais países em que pese os ardores do colonialismo europeu do século passado e que, historicamente, não se alinharam com as políticas imperialistas (econômicas e culturais) estadunidenses e europeias. Em nossa concepção, remete-se também ao Sul global proposto por Boaventura de Souza Santos.

¹¹ O ponto de partida da elaboração crítica é a consciência do que você realmente é, é o -conhece-te a ti mesmo como um produto do processo histórico até aquele momento, o qual depositou em você uma infinidade de traços, sem deixar um inventário. Antonio Gramsci, em *The prison notebooks: selections*, p. 324.

¹² Ao término da II Guerra Mundial o tabuleiro global tem sua configuração alterada, com a ascensão da potência estadunidense e soviética e suas respectivas zonas de influência e domínio.

¹³ Alguns dos/as autores/as já mencionados/as nesse capítulo.

Attenborough tornou-se uma fábula para a forma como o Oriente é consumido e construído hoje em dia. (VISVANATHAN, 2010, p. 581)

Essa observação se torna ainda mais interessante ao analisar a autobiografia gandhiana. Não é mentira que alguns desses personagens desempenharam papéis importantes no *satyagraha*, como o padre Charles Andrews e Madeline Slade (Mirabehn)¹⁴, todavia, o movimento de independência indiana, como defendido por Gandhi e sustentado por Nehru e aliados prezava pela emancipação construída pela base dos indianos, com os indianos, pelos indianos e para os indianos. O delineamento dessa concepção talvez tenha tido um representativo marco em uma das viagens de Gandhi, naquele contexto, advogado, aristocrata e britânico em sua etiqueta, à segregada África do Sul das primeiras décadas do século passado. Em um percurso de trem, recusando-se a atender o pedido do agente de bordo para se mudar do vagão da primeira classe, ainda que advogado, trajando terno e gravata e, sobretudo, detentor do devido bilhete, foi fisicamente expulso daquela viagem. Nas palavras do próprio líder indiano:

O trem chegou a Maritzburg, capital de Natal, por volta das nove da noite. Nessa estação, o costume era fornecer cobertores aos passageiros. Um funcionário da estrada de ferro veio e me perguntou se queria um.

- Não ó respondi, - trouxe um comigo.

Ele se foi. Em seguida, surgiu um passageiro que me olhou da cabeça aos pés e viu que eu era um homem de cor. Isso o perturbou e o fez sair. Voltou com um ou dois funcionários. Ficaram todos em silêncio, mas surgiu mais um empregado, que se aproximou de mim e disse:

- Venha comigo. Seu lugar é na terceira classe.

- Mas eu tenho um bilhete de primeira ó protestei.

- Isso não importa ó retrucou ele. Ó Já lhe disse que tem de ir para a terceira classe.

- E eu lhe digo que me permitiram viajar nesse compartimento em Durban. Vou ficar aqui.

- Não, não vai ó disse o funcionário. Ó Tem de deixar este compartimento, senão vou ter de chamar a polícia para retirá-lo a força.

- Pois faça isso. Eu me recuso a sair voluntariamente.

Veio o policial. Pegou-me pelo braço e me pôs para fora. O mesmo foi feito com minha bagagem. Recusei-me a ir para outro vagão e o trem partiu sem mim. Sentei-me na sala de espera com minha maleta e deixei o resto das bagagens do lado de fora. Os funcionários da estrada de ferro se encarregariam delas. (GANDHI, 2009, p. 110)

Ao evocar essa fala do líder indiano, vislumbramos exemplificar as faces mais explícitas e delineadas do colonialismo. Se, por um lado, trajando externa e internamente a

¹⁴ Mirabehn foi uma aristocrata que se despojou de seu lugar de privilégio na colônia para se manter próxima de Gandhi no movimento de independência indiana. Nesse processo, passou a morar no *ashram* de Gandhi e adotou um estilo de vida baseado nos preceitos do espaço ó vestes naturais e produzidas localmente, alimentação vegetariana, engajamento nas tarefas domésticas, entre outras.

roupagem britânica¹⁵, por outro, suas características físicas, seu sotaque e suas formas mais sutis de expressão não poderiam jamais camuflar sua subalternidade.

Essa reflexão nos parece cara em momento em que a história global alcança momentos de tensões extremadas, polarizações limitantes, incapacidades para o diálogo e intolerâncias explícitas como o que se faz diferente. A geopolítica contemporânea não aponta para um cenário de paz e diálogo entre nações: a ascensão de movimentos neo-nazistas na Europa e Estados Unidos, o alcance expandido das bandeiras da extrema direita, a liderança de um corporativista sectário no império estadunidense, a crise dos refugiados e a ascensão do terrorismo são alguns exemplos elucidativos. Essa constatação que assume tons de desesperança é ainda acentuada face ao cenário político nacional de usurpação de direitos básicos, de entrega da riqueza nacional ao capital estrangeiro, da desistência do projeto de soberania e emancipação da nação ou, em outras palavras, de uma intensificação nunca antes experimentada na história da república de uma abertura à colonização moderna, explícita e desenfreada do Brasil.

Se por um lado podemos sustentar que a história da civilização humana nunca foi de fato pacífica e harmônica e o pessimismo global que nos circunda e nos acomete é fruto de um fluxo de informações globalizado e de instantâneo alcance, inédito em nossa história, por outro, também não é mentira que jamais chegamos a ter mais de sete bilhões de seres humanos compartilhando de uma casa comum, em que a distribuição global de alimento é profundamente desigual a ponto de que uma em cada oito pessoas no mundo passe fome¹⁶, ou mesmo o fato de termos influenciado de forma intensa as desregulações climáticas e a alteração dos ciclos naturais da Terra de forma que levou o químico vencedor do Nobel Paul Crutzen a cunhar o termo *antropoceno* para designar a inauguração de uma nova era pautada no impacto de nossa espécie nesse planeta. Ou, ainda, que vivemos a plena expansão das produções de armamentos nucleares, capazes de dizimar toda a vida na Terra em poucos instantes.

A explicitação de um cenário concreto onde carecemos e clamamos por utopias ó no sentido freiriano do *inédito viável* ó pode sucumbir em duas possibilidades de (in-) ação: ou nos afogamos em nosso conformismo e desesperança, entregando a nossa sorte aos poucos que orquestram a organização econômica e política do mundo, sabendo que junto da nossa, entrega-se também a de quem é condenado a pouco aspirar com a sua própria trajetória de

¹⁵ Gandhi passou alguma parte de sua vida na Grã-Bretanha, tendo se formado como advogado no Império e não na colônia.

¹⁶ Notícia do portal G1: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/uma-em-cada-oito-pessoas-no-mundo-passa-fome-1.html>. Acesso em 19 ago. 2017.

vida ou, alternativamente, assumimos nossas próprias responsabilidades perante à comunidade humana nos dispendo à sermos nós mesmos a materialidade das transformações que vislumbramos para nossa casa comum. Nesse processo, entendo que seja necessário e fundamental uma elaboração interna de coerência e convicção para que efetivamente possamos solucionar de forma solidária e coletiva nossas demandas ecológicas, sociais e políticas.

Nesse sentido, atribuímos valiosa expressividade nas reflexões propostas pelos estudos pós-colonialistas. Em seu cerne, propondo um alargamento de nossas compreensões para o encontro com o *Outro*, somos desafiados em nossas próprias formas de entender a vida, para que, no limite, a coexistência de diferentes maneiras de ser e estar no mundo seja não só uma opção, mas um imperativo ético que reja a humanidade.

2.2 Vislumbrando caminhos de encontro

É nesse delicado encontro entre ocidente-oriental/norte-sul que os arquétipos que habitam em nosso imaginário vão se desvelando quase sempre em uma perspectiva de desprestígio, invalidação e anulação da experiência alheia, da existência de outras formas de interação com o conhecimento, da coexistência pacífica das diferenças¹⁷. Para que se legitime a existência do *Outro* frente à uma dada construção hegemônica do pensamento, é necessário que seja ele incorporado à tal construção, anulando todas as suas possibilidades de expressão daquilo que lhe é próprio e que lhe constitui organicamente.

Em que pese essas afirmações, é preciso contestar as tentativas de generalizações e totalizações das distintas formas de existência. Talvez possam ser úteis enquanto mecanismos didáticos de compreensão de dadas conjecturas e articulações geo-políticas, no entanto, a repetição de uma totalização latino-americana, africana, asiática, árabe, indiana e tantas outras, nos cerram os olhos e limitam nossas possibilidades de alargamento da experiência humana, do encontro com o *Outro*, da alteridade. Não nos restringindo apenas às populações colonizadas, compreender o norte global como uma complexa rede de negociações onde relações de poder, de inequidade e de injustiça entre nações e mesmo no interior de cada centro hegemônico é, se não uma afirmação da tentativa de alargamento do olhar, mas também um exercício de enobrecimento humano.

¹⁷ Para aprofundar nessas reflexões, sugerimos aqui a leitura de duas obras do grupo de autores/as subalternistas evocados nas páginas acima: *Pode o Subalterno Falar*, de Gayatri Chakravorty Spivak e *Black Skins, White Mask*, do filósofo negro Frantz Fanon.

É nessa perspectiva que agora apontamos algumas estratégias que tem nos iluminado o caminho para pensarmos, política e socialmente, possibilidades concretas de interação respeitosa entre formas distintas de estar no mundo, de modo que a expressão alheia não seja diminuída mas, antes, que seja valorizada por aquilo que ela é.

Anunciando um incipiente mas pulsante debate sobre o possível período do pós-neoliberalismo na América do Sul, Villalba-Eguiluz & Etxano (2017) apontam para alternativas para o desenvolvimento dessa região. De forma mais específica, trazem para o centro do debate o conceito do *Buen Vivir (BV)*¹⁸ proposto pelo governo equatoriano na sua constituição de 2008. Distante de ser essa uma proposta consensual e prontamente acolhida pelos grupos que a compõem, é também um campo de disputas onde diferentes campos ideológicos buscam sua afirmação. Esse debate, contudo, não assume o protagonismo de nossa reflexão.

O paradigma do *Buen Vivir* está assentado sobre questões caras às sociedades modernas, como as noções de desenvolvimento e seu alinhamento com a matriz política e econômica imperativa. Não há uma base única dos elementos centrais desse paradigma, todavia, há alguns elementos preponderantes que perpassam os seus debates:

(i) uma reconceituação de bem-estar e de qualidade de vida, conectada aos conceitos de harmonia e equanimidade, reconhecendo o valor do que é comunitário e coletivo frente ao que é individual e incluir a subjetividade e a espiritualidade, não apenas o material. (ii) Uma reconceituação das relações humanas com a natureza, também guiada pelo conceito de harmonia e não limitada ao conceito de sustentabilidade; algumas correntes vão além e postulam uma transição em direção ao biocentrismo e uma ruptura com a dicotomia natureza/sociedade. (iii) Uma crítica profunda dos modelos lineares de história e desenvolvimento e à meta quase exclusiva do crescimento econômico. (iv) Um reconhecimento do valor da cultura e dos conhecimentos indígenas originais e das soberanias nacional e regional frente ao projeto modernizante do Ocidente (reivindicações relevantes à identidade, plurinacionalidade, decolonização e interculturalidade). (VILLALBA-EGUILUZ & ETXANO, 2017, p. 2)¹⁹

Em sintonia com a constituição equatoriana, a constituição boliviana de 2009 se faz também na vanguarda das ações políticas descolonizadoras. Esse documento foi elaborado através de uma constituinte que contou com significativa participação popular e indígena,

¹⁸ Bem-viver ou, em língua quéchua, *Sumák Kawsay*.

¹⁹ Tradução de responsabilidade desse autor. (i) *a reconceptualisation of wellbeing and the quality of life, linked to concepts of harmony and equity, recognising the value of what is communitarian and collective facing what is individual, and including the subjective and spiritual, not only the material.* (ii) *A reconceptualisation of human relations with nature, also guided by the concept of harmony, and not limited to the concept of sustainability; some currents go further and postulate a transition towards biocentrism and a break with the nature/society dichotomy.* (iii) *A deep critique of lineal models of history and development and the almost exclusive goal of economic growth.* (iv) *A recognition of the value of original, indigenous cultures and knowledges and of national and regional sovereignties facing the Western modernising project (claims concerning identity, plurinationality, decolonisation and interculturality).*

sendo um de seus marcos o reconhecimento da Bolívia como um estado plurinacional. Afirma-la como tal implica reconhecer que o território boliviano é sobretudo multiétnico, de modo que povos indígenas não só tem seus próprios direitos reconhecidos, como também podem ter assegurado o direito à autonomia legislativa e de organização social em um dado território ó todas essas reconhecidas pelo Estado (DAN, 2015).

Em termos de organização política, povos e nações indígenas tem participação proporcional nas cadeiras dos órgãos legislativos. Da mesma forma, é também estipulado pela constituição de 2009 um órgão judicial e um tribunal constitucional assegurando as mesmas proporções. Ainda, o seu artigo 179, em seu primeiro parágrafo, determina que a jurisdição indígena seja exercida por suas próprias autoridades. Por fim, são reconhecidos também, além do espanhol, outros trinta e seis idiomas compondo o repertório linguístico do território boliviano.

A Bolívia, em afinação com o *Buen Vivir* equatoriano proposto em 2008, se coloca na vanguarda da descolonização política dos subalternos de seu território. Ao afirmarem constitucionalmente a existência de um estado pluriétnico e multicultural, desconstroem a imagem de um nação una, monolítica e homogênea para evocarem a noção de um Estado diverso, plural e de diferentes tipos e contextos de cidadania (DAN, 2015).

Persistindo em nossas elucidações da geopolítica decolonialista, lançamos mão de um último exemplo que nos provoca a pensar outras relações com o mundo. Em março de 2017 o parlamento neozelandês assegurou direitos que são convencionalmente próprios à pessoas físicas, ao rio *Whanganui*²⁰ - o terceiro mais extenso nacionalmente²¹. Essa é uma importante conquista da tribo *Whaganui*, que se engaja nessa questão desde a década de 1870. Sem nos aprofundar no debate antropológico que tem sido feito acerca dessa questão, tampouco na cosmologia do povo *Whaganui*, essa é também uma decisão jurídica sem precedentes e de valiosa simbologia, uma vez que confere a legitimidade à cosmovisão dessa tribo em ter o rio como parte indissociável de sua relação com o mundo.

Ao construir essa exposição, miramos clarear o leitor sobre algumas questões centrais no debate da pós-colonialidade ó o alargamento da noção de colonialismo; as distintas formas de expressão da colonialidade; perspectivas possíveis da descolonização do pensamento ó de modo que essas possam também iluminar nossas reflexões sobre a educação e a educação física.

²⁰ O seu nome em *maori* é *Te Awa Tupua*.

²¹ Notícia do jornal *The Guardian*, de 16 março 2017: *Rio neozelandês tem assegurado os mesmos direitos que um ser humano* (em tradução livre de responsabilidade desse autor) - <https://www.theguardian.com/world/2017/mar/16/new-zealand-river-granted-same-legal-rights-as-human-being>

Assim, a construção desse capítulo é uma provocação para nos indagarmos quanto às relações que temos construído no cerne das instituições educativas ó em especial, a escola básica. Evocando elementos e dimensões que constroem sua materialidade ó os sujeitos, a temporalidade e sua distribuição geoespacial ó esse capítulo se propôs à um movimento duplo: por um caminho, propôs nos instigar à elaboração criativa de outras formas de educação que contemplem o *outro* em sua integralidade e plenitude e que seja potencializadora de sua expressão do mundo. Desdobrando-se, qual é a responsabilidade da educação física nesse sentido ou qual o vigor da educação física em gerar ou contribuir com esse movimento? Por um outro caminho, intencionamos que esse capítulo pudesse nos oferecer algumas pistas para a construção de uma dada coerência que temos tentado manifestar na elaboração de nossas reflexões.

Em nosso próximo capítulo, utilizamos das provocações elaboradas aqui para refletirmos sobre os processos (de)colonialistas reverberados na educação/educação física, seja do ponto de vista da escolarização da cultura, seja do próprio trato com o conhecimento.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA Ó DIÁLOGOS COM A CULTURA E A APRENDIZAGEM

A educação física não se faz descolada da arena de debate do campo educacional. Esse último, também não se apresenta como campo apartado da nossa produção científica e da moral ocidental que rege as construções individuais de cada cidadão/cidadã brasileiro/a. De tal forma, como em efeito cascata, as concepções de ciência engendradas no seio da universidade brasileira necessariamente se desdobram no campo educacional; os debates, as tensões e os apontamentos desse campo de produção, por sua vez, invariavelmente se desdobram sobre a construção da educação física.

Nesse capítulo, podendo ser entendido tanto como um desdobramento do anterior como uma expressão autônoma e inteligível de forma fragmentada dessa escrita monográfica, lançamos mão de algumas reflexões relativas à descolonização do pensamento, em particular nos remetendo as formas de escolarização operadas pela escola moderna. *A posteriori*, adentramos ao campo de produção da educação física para que, ao nos situarmos, possamos ter algumas pistas dos possíveis diálogos entre Yoga e educação física ó tema esse que será mesmo clareado nos próximos dois capítulos.

3.1 Educação, escola e cultura

Temos compreendido a escola como espaço-tempo de partilha das práticas sociais historicamente construídas por uma dada *cultura*. Nesse sentido, sabemos que toda estrutura curricular é fruto de disputas, conflitos, processos de seleção e, por conseguinte, outros de exclusão. Cabe aqui discutirmos, ainda que de forma sucinta, algumas questões pertinentes à escolarização das práticas sociais.

Para adentrarmos nessa questão, é preciso de início abordarmos a própria constituição da escola, enfatizando seu percurso histórico e a forma que lhe confere identidade. Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 13) propõem que as primeiras elaborações da instituição que hoje nomeamos como **escola** se remete a rupturas e organizações promovidas no interior das sociedades europeias que passaram a promover algumas mudanças na relação com as aprendizagens. Assim, um espaço-tempo específico é criado para que as relações *pedagógicas* passem a ser ecoadas ó eis aí a primeira ruptura e fragmentação dos processos de aprendizagem social dos sujeitos. Se antes ãaprender não era distinto de fazerö (VICENT, LAHIRE & THIN, 2001, p. 13), havia ali o terreno onde mestre-aluno deveriam se encontrar para manterem as relações de aprendizagem.

Avançando na discussão da historicidade da forma escolar, os autores apontam também que a invenção dessa nova dinâmica da aprendizagem do social estava assentada em um pacto firmado tanto por mestres quanto por alunos, no qual estariam as partes submetidas à regras impessoais, delimitadas à um espaço físico e a um tempo estritamente regulado (2001, p. 15).

Remetendo-se ainda às escolas da França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 28) apontam cinco eixos invariantes entre as formas escolares de relações sociais:

- a) a escola como espaço-tempo específico, apartado das relações familiares e religiosas, vinculadas à aprendizagem de saberes objetivados. Por exemplo, o saber escritural; (p. 28)
- b) essa instituição se assumindo como o centro de pedagogização das relações sociais de aprendizagem, pautando-se em saberes formalizados, delimitados, objetivados e codificados, criando-se uma estrutura também enrijecida de aprender a transmitir; (p. 28)
- c) a valorização do código escrito como geradora também de uma sistematização de ensino; essa, por sua vez, possibilita efeitos de socialização duradouros. Está aqui implícito uma oposição às aprendizagens no âmbito das formas de socialização orais e das aprendizagens da/na prática; (p. 30)
- d) a forma escolar de socialização configurando-se também como um centro de aprendizagem de relações de poder. As relações estabelecidas entre alunos e mestres estão submetidas às regras supra-pessoais que regem todas as dinâmicas escolares; (p. 30)
- e) para acessar qualquer tipo de saber escolar, é preciso que antes se domine a língua escrita; (p. 34)

Ainda, afirma os autores, a forma escolar de socialização deve se distinguir da instituição escola. Nesse sentido, embora o segundo possa carregar em si os traços marcantes do primeiro, esse, por sua vez, não encontra-se restrito e circunscrito apenas às delimitações do segundo. Antes, a forma escolar de socialização pode estar presente também em outros contextos de prática (hospitais, clubes de esporte, academias militares e tantos outros).

Adentrando na discussão daquilo que é próprio não à instituição escola, mas à forma escolar de socialização, Gomes (2007, p.3) sugere o conceito de *escolarização* para se refletir sobre a crescente projeção na entrada à escola e conseqüente imperativo de uma sociedade escolarizada. Nesse sentido, tendo estabelecido um diálogo com os três autores para tratar

aquilo que chamou de *singular* (a forma escolar), nos interessa nesse momento a sua reflexão do que denominou de *plural* (a aprendizagem situada). Nesse tema (aprendizagem situada ó plural ó situacional), interessa investigar contextos situados de aprendizagem, buscando interpela-los em sua variedade e riqueza de percursos, de formas e de intersecções²².

Nessa perspectiva de análise, é colocado que a aprendizagem é inerente à prática social (GOMES, 2007, p.8). Em outras palavras, o envolvimento na prática seria o responsável para a concretização da aprendizagem. De forma mais elucidativa, a aprendizagem situada pode ser assim entendida:

Os diferentes membros dessa comunidade participam em modo diferenciado, mas, antes de mais nada, é preciso que cada um seja reconhecido como membro ó daí a sua participação ser legitimada, mesmo se periférica pela sua ainda incapacidade de agir/interagir de outra forma. Se alguém não é reconhecido como participante, ele pode estar presente junto com os demais mas não vai conseguir aprender, pois sua forma de participação não o levará a viver as ocasiões necessárias para isso. (GOMES, 2007, p.8)

Nesse contexto, vale frisar, não é sequer a aprendizagem, tampouco o ensino o foco das relações, mas sim o acesso à prática, no sentido que diferentes inserções e diferentes níveis de habilidade implicarão em aprendizagens distintas. Não classificadas em cadeia hierárquica ou de valores, mas apenas distintas.

A autora anuncia (GOMES, 2007, p. 15) assim uma outra categoria importante para se refletir sobre a escola ó o *estranhamento*. Em um movimento de um deslocamento epistemológico, provoca que para se pensar a escola e, sobretudo, para nos pensarmos em interação com esse espaço sob outro ângulo, é preciso que acessemos outros sistemas de pensamento.

A partir dessa provocação, nos remetemos à outra reflexão para nos posicionar de forma mais singular à matriz decolonialista, em particular nas luzes que essa nos lança para pensarmos a educação²³ e, em alguma medida, a educação física na escola.

Em texto de 2012, Nilma Lino Gomes propõe um jogo de interpelações a partir de um duplo caminho: manter-se subserviente às normas imperativas da educação ou propor soluções criativas à essas? Arriscamos dizer que o primeiro remete-se a manter-nos na condição de colonizados, ao passo que o segundo se assenta na possibilidade de nos emancipar dessa condição e promover a descolonização de nossa forma escolar.

²² As discussões sobre a aprendizagem situada (*situated learning*), as quais compõem as bases das reflexões da autora que estamos em diálogo, são propostas por Jean Lave & Etienne Wenger. Para um aprofundamento, ver: LAVE, Jean, WENGER, Etienne. *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

²³ Para o adensamento dessas reflexões sugerimos os seguintes filmes: *Escolarizando o Mundo ó o último fardo do homem branco* (2011); *A educação proibida* (2012); *Quando sinto que já sei* (2014).

Nesse sentido, alinhando-se ao segundo, nos provoca repensarmos os currículos brasileiros na perspectiva das conquistas de povos indígenas e afro-brasileiros, estando essas materializadas nas leis 10.639/03 e 11.645/08, a qual alteram a LDB de 1996 ao incluírem a obrigatoriedade do ensino transversal da histórias das populações indígenas e dos negros no Brasil. Esse é um movimento de absoluta importância ao contínuo apagamento das expressões dos povos que, embora fundadores da nação brasileira, foram e ainda o são, em larga medida, colocados na subalternidade.

Nos interessa aqui pensarmos no debate étnico-racial da perspectiva de repensar não somente a inclusão de conteúdos, a modificação de percursos escolares ou as alterações nos currículos. Antes, nos seduz a possibilidade de pensar outras interações com o conhecimento e o desenvolvimento de outras racionalidades. A possibilidade concreta de uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico (GOMES, 2012, p. 105).

Nesse sentido, ao lançarmos mão do Yoga para nos provocar nessa direção, não estamos inaugurando um novo campo de reflexões. Já tendo percorrido esse caminho, guardadas suas particularidades, em seu livro intitulado *Tantra Vidya*, Swami Aghorananda Saraswati propõe uma abordagem interdisciplinar a partir de um entrecruzamento entre os clássicos textos dos *tantras* (*Tantras Shastras*), os estudos pós-coloniais, subalternistas e de gênero.

Em seu trabalho, parte de pesquisas filosófico-práticas elaboradas e construídas a partir de uma relação próxima com a Índia para questionar as representações historicamente construídas do Brasil e, com alguma ênfase, da dimensão da mulher e do feminino²⁴. Propõe também que a construção imagética brasileira está assentada na subalternidade, de modo que uma saída possível é o estabelecimento de uma relação de desconstrução dos paradigmas que acolhemos em nossa síntese histórica.

Em nosso próximo tópico, entramos ao campo da educação física. Nele, propomos uma reaproximação ao percurso histórico desse campo a partir da década de 1980, com o movimento renovador para, em seguida, anunciarmos alguns pressupostos de sustentação às provocações anunciadas com essa monografia.

3.2 Algumas reflexões sobre *cultura e aprendizagem* na educação física brasileira

A Educação Física brasileira é constantemente interpelada nas suas formas de se constituir enquanto disciplina. O debate sobre sua legitimidade nos currículos escolares foi e

²⁴ Nesse aspecto, relaciona alguns mitos referentes à personagem de *Durga* (mitologia hindu) à aspectos que remetam à questão da representação da mulher e do feminino no ocidente.

ainda o é presente no cenário educacional, sendo esse debate atravessado por questões pertinentes aos conteúdos que essa disciplina deve incorporar, à distribuição desses pelos ciclos escolares, os instrumentos avaliativos que ela deve lançar mão etc. De forma a buscar respostas à essas questões, deve-se discutir qual a educação física se tem construído no âmbito das formações iniciais de professoras e professores, uma vez que são esses os espaços-tempos que irão, invariavelmente, reverberar no cotidiano escolar de sujeitos singulares em seus modos de interagir corporalmente com o mundo.

Em uma reflexão sobre as condições históricas que atravessaram a educação física ao longo das últimas décadas, Jocimar Daolio (2010) faz um trabalho importante ao se problematizar o diálogo com o conceito de *cultura* proposto por alguns autores relevantes no campo. Buscamos explicitar os seus principais apontamentos, enfatizando as críticas apresentadas pelo autor à cada matriz de diálogo com o conceito em debate. Simultaneamente, destacamos também o diálogo de alguns desses autores com a ideia de *aprendizagem*, conceito esse também importante às nossas reflexões.

Antes, contudo, é pertinente o esclarecimento contextual da produção de Daolio ó obra que nos aportará nesse capítulo. O autor aponta para uma virada epistemológica da Educação Física na década de 1980 ó se até o momento os estudos relativos à esse campo se situavam sob a matriz das *ciências da natureza*, começava a serem visibilizadas reflexões que estavam em diálogo com disciplinas ancoradas nas ciências humanas e sociais. Nesse sentido, uma outra atmosfera intelectual passava a compor o universo da educação física, estabelecendo e afinando relações com a sociologia, a antropologia, a psicologia, as artes, as ciências políticas e afins.

Essa conquistada abertura teórica impôs novas formas de se conceber o movimento. Se até então o corpo e o movimento eram explicados a partir de uma concepção biológica e objetivista, com essa reorganização a *cultura* passa também a iluminar as reflexões acerca do corpo (em movimento). É interessado nas distintas nuances que esse conceito se manifestará que Daolio imerge nessa reflexão. Parte da antropologia social e do diálogo com dois antropólogos para nortear sua jornada. Um deles, Marcel Mauss, antropólogo francês da primeira metade do século XX, o qual desenvolveu um estudo acerca das *técnicas corporais* e que se apresenta de forma absolutamente pertinente à educação física. O segundo, Clifford Geertz, antropólogo estadunidense que incorpora a dimensão do *simbólico* ó não suscitado por Mauss ó nas suas reflexões sobre a cultura.

Geertz refuta a elaboração de que somos uma formação *estratigráfica*, isto é, formados por estratos, tendo nossa composição biológica no núcleo e as demais ó psíquica, emocional,

etc. ó compondo outras camadas. Em contraposição, aponta para uma formação *sintética*, na qual nossas dimensões se interagem em uma dada mutualidade e se manifestam como variáveis de nossa expressão humana.

Nesses próximos parágrafos nos remeteremos aos apontamentos e críticas destacados por Daolio às formas como os autores por ele elencados tem operado com o conceito de cultura. Fazemos aqui ecoar a manifestação do autor de que, ao contrário de se propor uma nova abordagem de educação física, lhe competiu a tarefa de olhar para nosso campo a partir da antropologia social, buscando compreender quais caminhos ela nos aponta enquanto prática pedagógica.

De princípio, Daolio traz para a cena a proposição conceitual de Go Tani e parceiros. A proposta colocada por eles ficou, na educação física, conhecida como a *abordagem desenvolvimentista*. Essa, publicizada no final da década de 1980, sugere um enfoque à motricidade e ao movimento humano em seus aspectos biológico-cognitivos como objeto de investigação da educação física (DEBORTOLI & SAUTCHUK, 2014). Tal abordagem coloca a aprendizagem motora como centro de sua proposta, ao passo que as influências culturais sobre as distintas manifestações do movimento humano estão colocadas, quando presentes, de forma periférica ou secundária. De tal maneira, os conteúdos propostos e sua distribuição em relação aos períodos escolares são demarcados tendo em vista única e exclusivamente a potencialização do desenvolvimento motor dos estudantes.

Estabelecendo um paralelo com a compreensão de *humano* pelo pensamento evolucionista do século XIX, Daolio sugere que a abordagem desenvolvimentista se alinha à essa concepção. As ampliações e o alargamento das formas de se compreender e se interagir com o mundo seriam uma consequência do aprimoramento de estruturas inerentes à nossa constituição biológica. Em outras palavras, a *cultura* seria uma consequência do desenvolvimento de nosso sistema nervoso. Associando-se a Geertz, seríamos então compostos por múltiplas camadas, cada qual sendo desencadeada e influenciada pela outra.

Nessa lógica, os processos de aprendizagem corporal aconteceriam a partir de uma lógica de representações mentais, na qual uma dada estrutura mental, coordenada pelo sistema nervoso central, seria responsável pela assimilação e processamento da informação para que assim, a partir de uma habilidade cognitiva e motora, pudesse se expressar a partir do movimento. Esse, vale dizer, é tido por essa abordagem como a centralidade da educação física, estando contido em uma sequência linear de aprendizagem que vai do desenvolvimento das habilidades básicas (geneticamente definidas) ao desenvolvimento de habilidades

específicas (apreendidas); vale dizer também, tendo como parâmetro de referência a aprendizagem dos movimentos esportivos (FARIA *et al.*, 2015, p.5).

Já três décadas passadas do ineditismo dessa proposição, nossa área se mantém constante e enfaticamente reafirmado o lugar e a centralidade das dimensões socioculturais na compreensão do corpo e do movimento humano. Todavia, isso não significa negar os estudos relativos à motricidade, tampouco deslocar o seu conhecimento da escola e, menos ainda, da formação de professores e professoras de educação física. Reconhecendo o conhecimento relativo à aprendizagem motora como pertinente à educação física deve-se assumir também que esse não é o eixo central de nossa intervenção pedagógica.

Deslocando-se dessa abordagem, a reflexão é direcionada à João Batista Freire e a abordagem por ele proposta é *construtivista-interacionista*. Publicizada em 1989, um ano depois da obra lançada por Go Tani *et al.*, João Batista Freire propõe o que denomina de *educação de corpo inteiro*. Esse autor não aprofunda de forma específica o conceito de cultura que norteia suas reflexões e faz uma crítica veemente à lógica escolar de lida com os corpos e os movimentos - segundo aponta, essa instituição tem continuamente ignorado a cultura infantil, imobilizando e disciplinando as crianças a operarem com uma racionalidade verbal, teórica e discursiva, limitando e inibindo seu potencial criativo e dinâmico.

Apesar de se deslocar explicitamente da abordagem desenvolvimentista, Freire propõe que é responsabilidade da educação física possibilitar às crianças o aprimoramento de suas capacidades motoras através de jogos e brincadeiras. Apesar dessa explícita ambiguidade, Freire avança na proposta desenvolvimentista quando, para além das referências da motricidade (Piaget, Wallon, Vygotsky e Le Boulch), suscita também a dimensão psicológica e a relação com o meio ambiente. Apesar da expansão na compreensão de educação física, o autor parte dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras como caminhos para possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos, mas não colocando-os como patrimônios da humanidade e, portanto, como conteúdos dessa disciplina, mas como meros facilitadores dos processos de aprendizagem dos sujeitos.

Deslocando-se novamente, Daolio (2010) pontua alguns elementos centrais na abordagem do conceito de *cultura* pelo grupo *Coletivo de Autores*. Na abordagem proposta por esse grupo é *crítico-superadora* e é publicizada no livro *Metodologia do ensino da educação física*, de 1992, os autores e as autoras lançam mão do materialismo dialético de Marx para apresentar a educação física como linguagem a ser desenvolvida no âmbito da escola. Como tal, deve cumprir a função de impulsionar os seus sujeitos a lerem a realidade a partir de uma dada ótica, compreendendo essa em seu dinâmico e constante processo de

transformação; esses sujeitos, ao realizarem essa leitura e interagirem com esse processo, estarão aptos à eles mesmos influírem em suas realidades no sentido de minimizarem os desequilíbrios sociais e promoverem justiça social. Fazendo uso dos termos empregados por esse coletivo, a educação física tem uma dimensão *diagnóstica*, relacionada à leitura da realidade, uma dimensão *judicativa*, uma vez que joga luz sobre valores incutidos em uma dada ética que, à seu modo, reflete as formas de se expressar de uma classe social e, por fim, uma dimensão *teleológica*, pois aponta para um caminho de transformação social.

A proposta elaborada por esse grupo de autores assume que a aprendizagem na educação física esteja assentada sobre uma lógica de ordenação, na qual busca-se favorecer nos indivíduos a capacidade de ler criticamente a realidade, construindo possibilidades concretas de refletir sobre os significados atribuídos à cultura (FARIA *et al.*, 2015, p. 8). Reiteramos que esse processo toma forma sem perder de vista as diferentes representações de classe na sociedade urbano/industrial/capitalista ó ponto fundante dessa proposta.

Ainda que reconheça o salto dado pelo *Coletivo* no sentido de qualificar e ampliar o debate acerca das práticas corporais ó por eles nomeado de *cultura corporal de movimento* ó Daolio (2010) insiste na crítica de que a dimensão simbólica do humano persiste em se manter na invisibilidade. Conforme aponta, explicitar o conflito de classes e apontar caminhos, ainda que corajosos, para o estreitamento do abismo social através das aulas de educação física, não é suficiente. A abordagem proposta por esse grupo, portanto, deixa frestas. O reconhecimento de que todo indivíduo é produtor de códigos e que as diferenças presentes no interior de cada grupo social formam complexas redes de interação com a vida, esteve ao largo das reflexões naquele momento.

Assume o protagonismo da crítica, agora, o conceito de cultura tal qual sugerido por Elenor Kunz. A abordagem, denominada pelo autor de *crítico-emancipatória* é apresentada em suas bases em duas publicações: *Educação Física: ensinios & mudanças* (1991) e *Transformação didático-pedagógica* (1994). Alinhando-se com as críticas colocadas pelo *coletivo de autores*, Kunz também aponta para a frágil sustentação de uma educação física tradicional e tecnicista que, em larga medida fazia-se reprodutora das desigualdade sociais que compunham o cenário nacional.

Entendendo a educação física como componente de uma estrutura socioeducativa mais ampla, critica a hegemonia das ciências naturais na construção do campo e advoga por uma maior implicação dos estudos elaborados sob uma perspectiva das ciências humanas e sociais nessa área. Nesse sentido, Kunz elabora uma larga reflexão acerca do movimento humano, chegando à expressão tão difundida no campo: *se-movimentar*. Abarca essa expressão a ideia

de que o movimento é fruto de uma ação intencional na investida de se estabelecer uma relação imbuída de significados. É na relação sujeito-mundo, portanto, que o conjunto de significados emergentes daquela intencionalidade de movimento é suscitado. Em outras palavras, os significados não estão nem no sujeito, nem no mundo, mas no encontro de ambos (DAOLIO, 2010, p. 37). Ainda, Kunz critica o uso do termo *cultura corporal*, afirmando que a cultura necessariamente se revela pelo corpo. Nesse sentido, opta pela utilização do termo *cultura do movimento*.

Sob um olhar crítico, Daolio (2010) destaca certas particularidades dos trabalhos de Kunz quando, por exemplo, lança mão de uma amplitude (desproporcional ao trabalho proposto, sob seu ponto de vista) de autores e teorias de campos diversos ó a fenomenologia, a teoria antropológica de Tamboer, os filósofos da escola de Frankfurt etc. Também, enaltece o fato do autor ter trazido à luz questões antes ou invisíveis ou suprimidas pela educação física ó dicotomia natureza-cultura e mente-corpo, a subjetividade, relação identidade pessoal-identidade social, etc. Em contrapartida, Daolio aponta que, ao se apossar de uma perspectiva filosófica e não sociocultural da antropologia, Kunz cai em uma armadilha e acaba ele mesmo por solidificar a dicotomia entre o bom e o mau, o certo e o errado, fruto de um olhar idealizado sobre o humano.

Em um próximo movimento, é colocado sob discussão a relação estabelecida com o termo *cultura* por Valter Bracht. Apesar de ter participado como um dos autores da obra *Metodologia do ensino da educação física*, esse autor tem construído um percurso intelectual autônomo e, por vezes, divergentes daqueles apresentados na obra de 1992. Nesse sentido, é colocado sob análise duas coletâneas escritas na década de 1990 ó *Educação física e aprendizagem social* (1992) e *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz* (1999).

Nesses conjuntos de textos de sua autoria, Bracht argumenta que a educação física tem sido lida sob duas perspectivas ó uma ampla e outra restrita. Na primeira, a qual chama de inadequada, compreende que a educação física se remete à todas as manifestações corporais relacionadas à *ludomotricidade* humana. A segunda, compreende que ela é composta pelo conjunto de práticas pedagógicas que tem em seu centro os movimentos humanos, constituindo-se, então, como pertencente à instituição escola. Aprofundando-se nessa segunda perspectiva, buscando sugerir caminhos para sua legitimação na escola, destaca dois caminhos: um heterônomo e outro autônomo.

O primeiro justifica a educação física para além de suas práticas; lançam mão das disciplinas de caráter biológico, apresentando uma visão instrumental dessa disciplina. Nesse

contexto, entende-se que a educação física deveria ser promotora da saúde, de hábitos higiênicos e geradora de um sentimento cívico. O segundo a explica a partir de seu próprio fazer, conferindo importância e sentido às suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o diálogo tem sido realizado com a antropologia filosófica e a fenomenologia.

Compondo o grupo de intelectuais *críticos* e *progressistas* da educação física, tendo desempenhado papel crucial na disputa pela garantia e legitimação da educação física na escola, Bracht avança no sentido de acoplar a dimensão simbólica em suas reflexões. Assim, percebe os limites impostos por uma ordem científica e considera a existência de um saber prático (corporal) que não pode ser contido pelas palavras ó teríamos um saber fazer ou um saber sobre o saber fazer? Questiona o autor.

Compõe elemento fundamental na obra desse autor a concepção de que o objeto de intervenção da educação física é a *cultura corporal de movimento*. Para alargar suas reflexões nesse sentido, o autor se debruça sobre as reflexões no âmbito da cultura afirmando que, para se afirmar como teórico progressista, não é suficiente elaborar a educação física na perspectiva cultural, uma vez que o próprio conceito de cultura pode ser suscitado sob pontos de vista um tanto conservadores. Como exemplo, utilizando de uma crítica feita por John B. Thompson (sociólogo estadunidense), Bracht situa Geertz ao lado daqueles que utilizam de uma premissa cultural sob um viés conservador. Nesse ponto, Daolio critica de forma veemente o posicionamento assumido por Bracht. Argumenta que esse se aprisionou na manifestação filosófica da antropologia antes que sua vertente social. Ao assim fazê-lo, perde de vista a possibilidade de se aprofundar nas contribuições e na perspectiva da análise da cultura legadas por Geertz.

Em outro ponto, ao discutir as práticas pedagógicas da educação física, Bracht tem sua discussão ancorada em uma velha (e rica) questão da educação física que, por sua vez, ancora-se também em outra cara questão da antropologia: ao mesmo tempo que a educação física constitui-se como um saber corporal, é também um saber sobre esse saber corporal. Temos um corpo e também **somos** um corpo. Essa problemática desdobra-se na polaridade natureza-cultura. Em que medida nossa estrutura biológica é definidora de nossas formas de interação com o mundo, fazendo do comportamento humano um dado universal e em que medida as ações humanas são reverberações das nossas interações culturais, demarcando então diferentes manifestações de uma mesma espécie?

Escapando (ou propondo saídas) dessa e de outras polarizações (como fazer-pensar; corpo-mente) em nossa área, Bracht afirma que uma educação física crítica consiste em não só abarcar a dimensão cultural em suas reflexões, como também compreender que a ética, a

estética e a sensibilidade são igualmente parte das práticas pedagógicas dessa disciplina. Como ele mesmo define, ã(...) nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, *movimentopensamento*ö (BRACHT, 1999, p. 54).

Daolio (2010) retoma e amplia a crítica anteriormente anunciada, afirmando uma associação limitante de Bracht com a antropologia filosófica e não à social. Ao assim fazê-lo, traz essas dicotomias para a área quando a antropologia social supostamente já teria desenvolvido uma elaboração mais concreta e possibilitado alguns caminhos de respostas. Isto é, para a antropologia social (embasada em Geertz) que ilumina as críticas de Daolio, não há expressamente uma preocupação em desnaturalizar a cultura ou vice-versa; entende-se que o fazer humano se dá, indissociavelmente, pelo entrelaçamento das dimensões naturais (biológicas) e culturais.

Deslocando-se para uma crítica à Mauro Betti e suas reflexões acerca da *cultura*, Daolio apoia-se em trabalhos do autor publicados ao longo da década de 1990 (de 1991 à 1999), sobretudo em seu livro *Educação física e sociedade*, de 1991. Betti, apesar de ter feito importantes contribuições ao campo, não preocupou-se na formulação de uma abordagem.

Em uma de suas investigações, no início da década de 1990, engaja-se na discussão da educação **do** movimento (problematizada sobretudo por Go Tani) e educação **pelo** movimento (João Batista Freire). O primeiro confere uma especificidade (ainda que essa fosse e seja questionada) à educação física, todavia, suprime a dimensão do subjetivo. O segundo, traz à superfície a relevância do acolhimento das distintas personalidades no processo educativo, porém, marginaliza as justificativas da presença da educação física frente as outras ações educativas na escola. Buscando uma solução à esse impasse, propõe a utilização do termo *cultura física*, o qual remete à ãum conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais dessa culturaö (DAOLIO, 2010, p.50).

A partir de 1994, Betti migra da *cultura física* e adere também à *cultura corporal de movimento*. Nessa virada, Betti aponta para dois tópicos que, naquele momento, pareciam consensuais entre os teóricos da educação física brasileira: a) a especificidade da educação física como *corpo/movimento*; b) a responsabilidade dessa disciplina em garantir a *integração da personalidade* do sujeito na esfera cultural do *corpo em movimento*. Nesse sentido, personalidade é entendida como a manifestação de uma interação contínua, constante e histórica entre sujeito e mundo.

Já em 1999, Betti sugere e aponta para a educação física como prática cidadã, estando essa assentada sobre três princípios: da *inclusão*, da *alteridade* e da *formação e informação*

plenas. Enfatizando o princípio da *alteridade*, Betti coloca que o profissional de educação física deve interagir com o **outro** a partir de uma perspectiva da totalidade, (re)conhecendo-o em sua plenitude humana, com suas limitações e potencialidades.

Estabelecendo paralelos com essa reflexão, o autor aponta ainda para a dimensão simbólica da educação física; afirma que essa área não deve se constituir como uma contínua teorização da *cultura corporal de movimentos*; antes, deve-se buscar estabelecer uma prática pedagógica com ela. Isto é, para além de uma dimensão intelectual e discursiva que permeia esse campo de saber, há também uma dimensão corporal, que não é da ordem da intelectualidade apenas, mas sim da ordem do sentir e do se relacionar ó à esse último dá-se o nome de *saber orgânico*. Assim, caberia à educação física, então, realizar a mediação desse saber para a consciência, permitindo que os sujeitos conquistassem sua autonomia e potencializasse suas interações com tal saber.

Em linhas gerais, Daolio aponta que Mauro Betti concretiza importantes passos à educação física na medida em que expande o debate para a ótica do simbólico, muito embora não o tendo feito pela via da antropologia social. Daolio também sugere que, ainda nesse sentido, a antropologia social é potencialmente campo de importantes contribuições ao território da educação física, sobretudo no alargamento das compreensões de *alteridade*.

Tendo percorrido esses seis campos de diálogo²⁵ com o conceito de cultura, sem a pretensão de cunhar uma nova abordagem de educação física, Daolio (2010) propõe ao menos um novo olhar à essa área ó aquilo que chamou de *educação física da desordem*. Nesse contexto, baseia-se na antropologia social de Clifford Geertz para advogar por uma educação física que rompa com determinadas estruturas enrijecidas e passe a operar com uma concepção de cultura onde a *história* não seja estática e externa aos sujeitos, mas que se assuma, a partir de sua interiorização, como *historicidade*. Em outras palavras, a compreensão da cultura pelas lentes do simbólico, como propõe o antropólogo, desloca e redimensiona a educação física de uma área que lida com o corpo e o movimento para uma área que tem como protagonista as manifestações culturais que se relacionam ao corpo (DAOLIO, 2010, p. 70).

Atualizando e buscando propor novos caminhos de diálogo entre a Educação Física e a Antropologia contemporânea, Debortoli e Sautchuk (2014) sugerem uma aproximação com a antropologia de Tim Ingold para tanto revisitar o conceito de cultura por outro olhar, como alargar as conceituações (e suas devidas apropriações pela educação física) de técnica e

²⁵ Go Tani, João Batista Freire, Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti.

aprendizagem.

Sem se desfazerem da historicidade do campo ó com suas tensões, conquistas, avanços, relações de poder ó mas, antes, valorizando-o e assumindo-o como ponto de partida para a aproximação com a antropologia ingoldiana, os autores trazem à superfície um dado condicionamento da educação física em perpetuar dicotomias²⁶ que por muito lhe limita inclusive em possibilidades de desconstrução de históricas rupturas e distanciamentos no interior do próprio campo.

Nesse sentido, evocam a noção de *habilidade* (*skill*) como proposta pelo antropólogo britânico para contraporem a ideia de cultura como opositora à noção de natureza, como algo transmitido de geração à outra, por um conjunto de símbolos e códigos recebidos e organizados primeiro em uma estrutura mental, estática e objetivada.

A noção de *habilidade*, portanto, remete à um processo de aprendizagem contínua e relacional, refeitas em cada geração a partir do engajamento próprio dessa em contextos situacionais. Como sugerem os autores,

As respostas de Ingold sugerem uma noção de que a vida cultural não se constitui na acumulação de representações, mas na realização de modos de ação/interação/orientação nas práticas em que os sujeitos se engajam. (DEBORTOLI & SAUTCHUK, 2014, p. 345)

Ingold avança nesse argumento ao sugerir que as contribuições de uma geração à outra nos processos de apreensão da vida se dão por um processo de *habilitação* (*enskillment*), o qual é constituído essencialmente por um movimento de *educação da atenção*. Essa associação nos propõe interessantes reflexões na perspectiva da aprendizagem. Antes de se remeter à simplista estrutura do simples ao complexo ou mesmo à transição de estágios, remetendo à uma lógica de evolução, se associa à uma rede complexa de relações que envolvem õsensações, emoções, significados e conhecimentos associados aos objetos e às ações situadasö (DEBORTOLI & SAUTCHUK, 2014, p. 346). Ou, como propõe Gomes (2007, p. 17) sobre o mesmo tema, não transmitimos *cultura*, mas sim *habilidades* em lidar com o mundo, na educação das crianças, na relação com nossas emoções, à forma como utilizamos nossa língua. Corroborando com Debortoli & Sautchuk (2014), portanto, antes que um processo de *enculturação*, um processo de *habilitação*.

Ainda conforme Gomes (2007, p. 18), a *habilidade*, para além da utilização do corpo e de objetos (instrumentos, artefatos, materiais) ó como aspectos separados ó õé a capacidade de se mover com destreza, de responder prontamente com seus movimentos e instrumentos às

²⁶ Natureza/cultura; inato/adquirido; corpo/mente; formal/informal, etc.

condições do entorno, que não são nunca as mesmas. Nesse sentido, é mesmo um processo de conscientização e afirmação da indissociabilidade entre corpo/mente e objeto/meio para que estejamos prontos à oferecer respostas com destreza e astúcia às perguntas que nos são colocadas.

Essas reflexões nos trazem implicações à área que transbordam o campo da intelectualidade e mesmo dos fazeres pedagógicos da educação física, de modo que nosso campo possa assumir um lugar de coexistência entre a diversidade de práticas corporais e o acolhimento de suas diferenças e contradições no bojo escolar. Sob outras palavras, ao anunciar, por um lado, o Yoga como ponto de vista das relações de educação na escola e, por outro, uma reflexão sob uma outra compreensão da educação física, explicitamos uma potente intersecção e olhar sobre a educação/educação física que preze a educação da atenção, os processos de aprendizagem do sensível e uma prontidão para lidar astuciosamente com as demandas do cotidiano.

Assim, nos assentando nas ideias de *habilidade e habilitação* à luz da antropologia de Tim Ingold, nos norteando ainda pela perspectiva da descolonização, caminhamos para avançar nossas reflexões, convidando à assumir o centro da nossa escrita, em nosso próximo capítulo, o Yoga e algumas chaves para sua compreensão histórica, filosófica e prática. Ao assim fazermos, vislumbramos que os leitores e as leitoras se sintam mais esclarecidos/as das escolhas conceituais que assumimos e, em especial, do eixo condutor dessa monografia.

4 O YOGA - ALGUMAS BASES PARA SUA COMPREENSÃO

Nesse capítulo, trazemos o Yoga para a centralidade desse trabalho. Ao assumirmos essa incumbência, buscamos possibilitar ao leitor e à leitora que não só interajam com alguns elementos fundamentais para a sua compreensão, como também sintam-se provocados/as a desvelarem esse universo e, ainda, que vislumbrem pontos de intersecção e descontinuidades com o universo da Educação Física.

Assumimos uma escolha de aportar, para a construção da escrita desse capítulo, tanto autores acadêmicos quanto não acadêmicos. Os primeiros, necessariamente atravessaram um percurso de engajamento prático com o Yoga, de modo que os seus trabalhos não se configuram somente como um exercício restrito à intelectualidade, senão uma produção também refletida por suas subjetividades e por suas experiências. Os segundos, ainda que configurem-se também como intelectuais e autoridades em Yoga, não trilharam, necessariamente, seus caminhos pelos corredores da Universidade, mas pelos *ashrams*²⁷ e outros espaços onde comunga-se um estilo de vida *yogi*.

Escrever sobre o Yoga não é tarefa fácil. Essa prática ou esse modo de vida encontra-se pulverizado nos mais distintos campos de produção de conhecimento, sendo interpelado, com as particularidades que lhes cabem, por disciplinas como a antropologia, as ciências da religião, a psicologia, a filosofia, a fisioterapia, a educação física. Ainda, as obras que se encarregaram de congregar uma síntese da complexidade filosófico-prática do Yoga apresentam estruturas específicas e enfoques um tanto distintos.

Nesse sentido, nos engajamos aqui em um exercício de síntese que, por um lado, busca abarcar uma riqueza e complexidade de temas que o Yoga evoca. Por outro, ao assim fazê-lo, assumimos também o cuidado para não distrair o leitor com facetas que, embora carreguem em si mesmas um valor, para o propósito dessa monografia podem não contribuir para uma interação profícua com o diálogo proposto.

Para cumprirmos aquilo que intentamos, esse capítulo se distribui em duas partes: na primeira delas, trazemos uma contextualização do ambiente de composição do arcabouço filosófico indiano, oferecendo algum indicativo de onde o Yoga se situa em meio à esse arcabouço; na segunda parte, apresentamos alguns elementos centrais para a compreensão do Yoga, alinhada com a sua composição histórica e os elementos que esse nos lança para interagir com a vida.

²⁷ Espaços onde experimenta-se e vive-se os aspectos do Yoga de maneira integrada com o cotidiano prático daquele ambiente.

4.1 Preparando o terreno ó a terra de *Bharata*²⁸ e o cultivo do Yoga

Para iniciarmos nossa exposição do Yoga entendemos que é importante alguma contextualização histórica a fim que se vislumbre as discontinuidades e transmutações que tal expressão tem manifestado na contemporaneidade. Essa contextualização, antes de explicitar o ponto fundante do Yoga ó algo que nem mesmo historiadores e indianistas ousaram fazer ó transita pela própria formação do berço civilizacional que hoje conhecemos como Índia.

Nessa direção, Georg Feuerstein (2001) propõe uma separação em nove períodos da formação da Índia hindu²⁹, tendo cada período uma dada característica em suas formas de produção intelectual, filosófica e artística. Vale enfatizar que Feuerstein alerta os/as seus/suas leitores/as para a arbitrariedade e possível dissenso das datas sugeridas para cada época e as suas reais temporalidades. Ainda que algum grau de divergência possa existir com outras datações, utilizamos da exposição do autor dada a abrangência de temas que atravessam seu trabalho e que podem contribuir para que quem nos lê tenha um lampejo de compreensão da diversidade do Yoga.

Sugere o autor que o nascedouro da Índia hindu se deu entre 6.500 à 4.500 a.C., no período que denominou de Era Pré-Védica. Essa datação é oferecida com base nos achados arqueológicos da segunda metade do século passado e que trouxeram à luz a cidade de *Mehrgahr*. É discutido se esse assentamento e os povos que ali viveram não seriam os precursores das civilizações do Vale do Indo, as quais assumem o protagonismo da Era Védica, datada de 4.500 à 2.500 a.C. Nessa temporalidade histórica, destaca-se a escrita dos *Vedas*³⁰ pelos povos que começaram a povoar os vales do Indo e do Saraswati³¹ (noroeste da Índia, correspondendo a área que abrange o Punjab e o Paquistão). Na transição dessa era, adentra-se na Era Brahmanica. Entre os anos de 2.500 a.C. e 1.500 a.C., houve um fluxo migratório dessas populações que, antes habitando as margens dos rios Indo e Saraswati, passaram os seus assentamentos para as margens do Ganges. As mudanças climáticas experimentadas com as novas regiões de habitação promoveram também algumas mudanças

²⁸ O termo originário, em sânscrito, para designar a porção de terra ó e as múltiplas formas de interação com a vida que se constituíram ali ó que contempla a Índia e estende seus limites geográficos para os territórios hoje correspondentes ao Afeganistão, Bangladesh, Paquistão, Nepal, Butão, Sri Lanka e Mianmar.

²⁹ A terminologia hindu (ou mesmo, o hinduísmo) é um construto social para designar o amálgama das escolas de pensamento que se manifestam no território indiano e que se fazem distintas do budismo, cristianismo e do islã. O termo correto para denominar a complexidade dessas formas de compreensão do universo e interação com a vida é *sanatana dharma*.

³⁰ Literalmente, significa *conhecimento*. Correspondem aos quatro grande textos/hinos ó Rig Veda, Yajur Veda, Sama Veda e Atharva Veda ó que formam as bases das especulações filosóficas indianas.

³¹ São conhecidas como Civilizações do Vale do Indo. Para explorar esse tema, ver *Mitologia Hindu* (2007), de Swami Aghorananda Saraswati.

de cunho sócio-político. Dentre essas, destaca-se um domínio intelectual e cultural da classe sacerdotal, a qual produziu, nessa época, um arcabouço literário (*bhramanas*) que abrangia de instruções ritualísticas para os renunciantes que habitavam as florestas à temas relativos à arte, à ciência, às questões éticas e jurídicas (FEUERSTEIN, 2001, p. 104). Posterior à esse momento (de 1.500 a.C. à 1000 a.C.) configura-se a Era Pós-Védica ou a Era dos *Upanishads*. Esses, tido como comentários aos/dos Vedas trazem de forma mais explícita o que os Vedas deixou de forma velada ou subentendida. Passada a Era Pós-Védica, é sugerido a entrada na Era Pré-Classica ou Épica, correspondendo de 1000 a.C. à 100 a.C. Nesse período emergia uma tendência à confluência de diferentes caminhos de espiritualidade, destacando a composição de outro caminho especulativo ó o *Samkhya*. Para além dessas características, é nesse período que também foram compostos os épicos *Mahabharata* e *Ramayana* ó sendo esses terrenos férteis para estudo da confluência de diferentes caminhos espirituais. Na transição dessa era, adentra-se a Era Clássica, datada de 100 a.C. à 500 d.C. e caracterizada por uma dada estruturação/sistematização do Yoga³² e uma dada disputa pela monopolização do saber especulativo. A partir do término desse período, inicia-se a era denominada por Feuerstein (2001, p. 104) de Era Tântrica ou Purânica, a qual foi caracterizada pela escrita dos *Tantras* (ou *Sraura Shastras* ou *Tantras Shastras*) e dos *Puranas*³³. A Era Sectária (1300 d.C. à 1700 d.C.) é tida como um desaguar natural da anterior. Nesse período, destaca-se a expressão de correntes monoteístas, como os Vaishnavas e os Shaivas. Após esse momento histórico, aponta Feuerstein (2001, p. 105) que, enfim, adentramos na Era Moderna, tendo seu início nos anos 1700 d.C. até os dias atuais. Confluindo, não por acaso, com o colapso do império mongol no século XVII e uma presença mais violenta dos nações europeias (sobretudo o império inglês) no território indiano, esse período é marcado, por um lado, pelo intencional apagamento da matriz cultural indiana e pela violenta colonização das formas de vida das populações que habitam esse território e, por outro, pela astúcia e destreza dos filhos e filhas desse solo³⁴ em assimilarem o que lhes trazem e, ainda, pela sabedoria de outros em manterem vivas e dinâmicas, formas ancestrais de interação com a vida material, psíquica, emocional e espiritual.

³² É nesse período que se deu o surgimento do clássico *Yoga Sutras* de Patanjali.

³³ Os *Tantras*, antes de propor adições ao arcabouço filosófico hindu, apontou caminhos para se vivenciar a espiritualidade de maneiras pouco convencionais e não ortodoxas, diferentes do que já havia se legitimado em outros contextos. Ainda, vale também colocar que tal movimento foi impulsionado por suas raízes estarem fincadas nas comunidades rurais e periféricas. Em outras palavras, estando essas escrituras situadas às margens do cânone literário hindu. Os *Puranas*, recebendo alguma influência dos *Tantras*, centralizam histórias míticas que expressam em sua narrativa elementos/ensinamentos quanto à rituais a partir de conhecimentos filosófico-práticos.

³⁴ Termo utilizado por Aghorananda Saraswati, em seu livro *Mitologia Hindu* (2007, p.12)

Transversalmente à esses períodos e às transformações políticas, sociais e filosóficas que lhes atravessaram, Mircea Eliade (2009, p. 19) sugere que há quatro conceitos fundantes da vida espiritual indiana e que são chaves de acesso e leitura das suas escolas de pensamento: *karma* (lei de causa-efeito); *maya* (a ilusão cósmica); *nirvana* ou, na linguagem *yogi*, o *samadhi* (libertação) e, *yoga* (colocado pelo autor como práticas de ascese). Similarmente à essa colocação, Aghorananda Saraswati (2007, p.12) propõe também os conceitos de *dharma* (lei de regulação da existência universal), *samsara* (eterno ciclo de nascimentos e mortes) e *moksha* (libertação desse eterno retorno). Tais conceitos não são ilhas de observação do todo; do contrário, compõem uma complexa trama de interação com as distintas formas de vivenciar a espiritualidade às maneiras como historicamente se forjaram no solo indiano.

4.2 O Yoga e suas expressões

Nos detendo ao Yoga, pegamos emprestado de Eliade (2009, p.20) a conceituação etimológica do termo como derivada da raiz sânscrita *yuj*, a qual remete-se a noção de ligar, manter unido, atrelar. Conforme o autor, é utilizado para se remeter à toda técnica de ascese e meditação, sendo essas incorporadas de distintas maneiras pelas múltiplas escolas filosóficas indianas. Atento à multiplicidade de relações que esse conceito possibilita, o autor aponta:

No fundo, o próprio termo *yoga* que permitiu esta grande variedade de significações. Um vez que, etimologicamente, *yuj* quer dizer *ōligarō*, é evidente que o *ōliameō* ao qual esta ação de ligar se refere pressupõe como condição primeira a ruptura dos liames que unem o espírito ao mundo. (ELIADE, 2009, p.20).

Nos aproximamos desse autor quando anuncia uma diversidade de interações com esse universo de prática e que assume formas um tanto distintas nos mais variados grupos no interior da Índia ó formas essas um tanto destoantes, vale dizer, quando navegam os oceanos e aportam no Ocidente. De uma forma similar e simplificada, Blay (1966, p.24) elenca dois significados para o Yoga ó o primeiro, relacionado à ideia de *união* e o segundo, à *meios ou técnicas para se atingir essa união*. Ao passo que o primeiro corresponde ao sentido de fusão entre o microcosmos e o macrocosmos, entre a natureza individual (*atman*) e a natureza suprema (*Brahma*) ou mesmo entre a condição material, palpável e grosseira da experiência humana com suas dimensões mais profundas e sutis, o segundo diz respeito ao conjunto de técnicas e sistematizações que possibilitariam trilhar esse caminho.

Quanto ao seu desenvolvimento na civilização indiana, Swami Niranjanananda Saraswati (2014), da escola de Bihar³⁵, sustenta que houve um momento em que o Yoga não era necessariamente um patrimônio desse povo, mas que os arquétipos, os símbolos, as referências e os códigos que o compõem se manifestavam, de maneiras específicas, nas culturas e formas de vida dos povos originários. Invasões, catástrofes climáticas, conflitos entre povos teriam sido os responsáveis pela dissolução desses elementos, tendo os povos que habitam o sudeste asiático guardado essas expressões em suas formas de vida.

Nesse sentido, o autor aponta três momentos de emersão do Yoga na história: o primeiro deles, remetendo-se a um tempo mitológico antes que cronológico, remonta ao período em que Shiva e sua consorte Parvati estabelecem uma relação de mestre-discípula, onde a segunda aprende o Yoga de seu mestre, enquanto as criaturas à sua volta também escutavam e aprendiam os ensinamentos que eram ali compartilhados. O tempo, seria impossível de especular. O segundo momento corresponde ao período de elaboração dos sistemas do *Hatha Yoga*, *Raja Yoga*, pelos sábios Gheranda, Swatmarama e Patanjali. O terceiro momento corresponde ao ressurgimento do Yoga em um contexto civilizatório global, sendo marcado pelas trocas Oriente-Occidente e por suas correspondentes manipulações imagéticas³⁶. Nesse período, destacam-se mestres como Yogi Ram Charaka, Paramahansa Yogananda, Ramana Maharshi, Anandamayi Ma, Krishnamacharya, B.K.S. Iyengar, Sri Aurobindo, Swami Sivananda e Swami Satyananda.

Enquanto alguns autores (FEUERSTEIN, 2001; ELIADE, 2009) apontam o Yoga como um dos seis *darshans*³⁷ do hinduísmo³⁸, Saraswati (2005) o coloca como aquele que permeia ou dialoga com esses. De forma elucidativa, expõe que esses *darshans*, assim como o Yoga, se desvelam a partir de cinco questões fundantes (SARASWATI, 2005, p.6):

1. Qual a composição de nosso corpo?
2. O que é o *prana* e quais são suas relações com a dimensão física de nosso corpo?
3. O que explica as distintas expressões de *prana* em diferentes formas de vida e a criação da matéria?
4. O que é a alma (*atma*) e como ela pode ser experimentada?
5. Como se alcança a transcendência, a liberação ou a liberdade?

³⁵ Bihar School of Yoga, Munger, Índia.

³⁶ A colonização britânica (última invasão ao território indiano) construiu, no ocidente, um imaginário místico e exotérico das tradições que lidam com o Yoga.

³⁷ Ponto de vista, uma forma de olhar, um lampejo. São estes: *Vedanta*, *Samkhya*, *Nyaya*, *Vaisheshika*, *Uttara Mimamsa* e *Poorva Mimamsa*. À esses, Swami Niranjanananda Saraswati acrescenta o *Tantra* e o *Charvak*.

³⁸ Remeter à nota 2.

Partindo dessas questões norteadoras, manifesta-se o Yoga em suas distintas expressões, sendo essas manifestadas como uma ênfase ou uma evocação de alguma dimensão em particular. São reconhecidos, classicamente, seis sistemas ou expressões do Yoga: *Karma Yoga*, *Jnana Yoga*, *Hatha Yoga*, *Raja Yoga*, *Mantra Yoga*, *Laya Yoga*. Vale dizer que não há um único texto que aglutine todo o conhecimento acerca dessas expressões, antes, as reflexões, o conhecimento e as sínteses estão pulverizadas nas escrituras védicas, nos *upanishads* e nas escrituras tântricas.

Apesar de tamanha difusão, há elementos que se manifestam invariavelmente por essas expressões ou sistemas, não se colocando como exclusivos de algum sistema em particular. São esses: *Yama*, *Niyama*, *Asana*, *Pranayama*, *Pratyahara*, *Dharana*, *Dhyana* e *Samadhi*³⁹.

Ainda nos remetendo à Swami Niranjanananda Saraswati e suas reflexões sobre o Yoga, é sugerido que ele pode ser vislumbrado em vinte e dois passos, partes ou aspectos (*yoga angas*), sendo os oito elementos transversais, as seis manifestações e outros oito aspectos de disciplina⁴⁰ dessa prática (SARASWATI, 2005, p. 46).

Quando buscamos as representações de Yoga que nos saltam à mente, ousamos afirmar que essas não se aproximam do universo que temos elaborado nessa reflexão. Vivemos um tempo em que nunca o Yoga esteve tão disseminado pelo globo. O termo está pulverizado e sua prática se manifesta nos mais distintos ambientes ó escolas, clubes, academias, condomínios, hospitais, centros de saúde. Se por um lado esse universo de prática se mostra disponível à uma porção mais alargada da população, também é verdade que tal disponibilidade vem acompanhada, na ampla maioria das vezes, de uma má-compreensão de sua riqueza filosófico-prática e conseqüente banalização de sua história. É na tensão e atenção com esse movimento que posicionamos esse trabalho e, mais detidamente, esse capítulo. Nos remontando ao nosso segundo capítulo, onde tratamos das tensões provocadas pelos processos colonizadores, ousamos dizer que o Yoga, constituído também como elemento violentado por esse processo, carrega em si marcas ainda presentes de sua histórica manipulação e empobrecimento por sujeitos que pouco respeito tiveram de seu ancestral enraizamento.

³⁹ Explicito de forma superficial a equivalência em português desses termos, sabendo o/a leitor/a que cada uma dessas esferas carrega em si uma complexidade que transborda as possibilidades desse trabalho. *Yamas e Niyamas* ó auto-disciplina e orientadores éticos; *Asanas* ó práticas psicofísicas; *Pranayama* ó técnicas de manipulação/interação com o *prana* (energia vital) ó remete-se às práticas respiratórias; *Pratyahara* ó abstração dos sentidos; *Dharana* ó a mente focada em um só ponto; *Dhyana* ó meditação; *Samadhi* ó liberação.

⁴⁰ A saber, *Tarka* ó compreensão das técnicas e princípios; *Tyaga* ó renúncia/desconectar a mente dos objetos de apego sensorial; *Mouna* ó silêncio; *Desha* ó lugar; *Kaala* ó tempo; *Bandha* ó fechamento e direcionamento de *prana*; *Dehasamya* ó imobilidade do corpo; *Drishtisamyā* ó focalizar o olhar e a mente;

Com essa exposição, buscamos elucidar ao/à leitor/a alguns elementos que compõem essa rica e vasta possibilidade de interação com a vida. Ao concluir essa leitura, esperamos ter clareado e oferecido algum lampejo de uma compreensão qualificada da riqueza do Yoga. Sem abrir mão de um entendimento a partir do conjunto de técnicas, métodos e sistematizações que o compõe, também não se pode abdicar de interagir com ele a partir de suas múltiplas faces e relações com as tradições ancestrais indianas, estando implicado uma outra ótica de compreensão e relação do/com o mundo e que envolve uma dada ritualização da vida a luz de sua própria epistemologia.

Sem nos adiantar o passo, mas também buscando trazer à superfícies alguns elementos para pensarmos essas questões, sugerimos algumas provocações a partir daquilo que aqui propomos e partindo também do próprio universo da educação física. Assim, questionamos em que medida o Yoga joga alguma luz para outra compreensão do corpo e do movimento? A partir dessa compreensão, em que medida a educação física tem a sua constituição epistemológica também interpelada pelo Yoga? A educação física tem se proposto à um deslocamento de olhares para o acolhimento de outras compreensões das categorias que essa disciplina historicamente tem se apropriado?

Em nosso próximo capítulo, enfim, buscamos uma reflexão que se expressa no entrelaçamento de uma empiria e do caminho que até então percorremos. Nele, convidamos a compor essa monografia, trabalhos (teses, dissertações, artigos e publicações em anais) publicados na Educação Física e que tenham o Yoga como a centralidade de seus escritos. A partir dos trabalhos encontrados e do diálogo que estabelecem com esse universo, encaminhamos para responder nossas questões norteadoras: afinal, como o Yoga tem sido objeto de investigação da educação física? Quais os diálogos estabelecidos entre esses campos? Quais possíveis aprendizagens emergem dessa intersecção?

5 QUANDO YOGA & EDUCAÇÃO FÍSICA SE ENCONTRAM Ó DIÁLOGOS ESTABELECIDOS E POSSÍVEIS CAMINHOS

Até então, temos sustentado uma forma de construção do trabalho que mais se aproxima de um ensaio antes que uma abordagem qualitativa sustentada por uma metodologia pré-determinada. Não o fizemos como uma contestação à ortodoxia acadêmica ou mesmo como uma intencional transgressão às formas que corriqueiramente recorremos quando da elaboração de nossos trabalhos de conclusão de curso. Do contrário, essa foi a única forma possível para esse trabalho; não no sentido de que outras escolhas metodológicas e estruturais não pudessem ser assumidas, mas na perspectiva de que foi essa a forma como esse trabalho se manifestou espontânea e organicamente. Nas palavras de Larrosa (2003, p. 112), em seu ensaio sobre o *ensaio*, ao fazer um paralelo entre esse gênero e a escrita acadêmica usual, sustenta que, ao passo que o segundo se faz retilíneo, como estrada ou via férrea que ignora a terra, o primeiro se apresenta como caminho sinuoso, curvilíneo, por vezes se dando o direito à extravagância, ao desvio e a distração.

Nesse capítulo, enfim, trazemos para nossa monografia trabalhos publicados no campo da educação física que assumem o Yoga como componente central de suas publicações. Esses trabalhos tem naturezas distintas e se expressam em níveis e esferas também distintos de qualificação e publicização acadêmica, sejam esses monografias, dissertações, teses, artigos e anais do Conbrace.

Aqui, também, esperamos apresentar uma identidade metodológica ao nosso trabalho que, alinhado à escrita ensaística que construímos ao longo do texto, possa conferir uma consistência e coerência às provocações que temos proposto. Assim, torna-se preponderante nesse capítulo uma abordagem exploratória ao campo da educação física e suas relações com o universo do Yoga. Nos sintonizando com Michel (2009, p.40), assumimos tal postura no intuito de oferecer ao/a leitora algum subsídio que sustente nossas provocações e, ao mesmo tempo, o/a instigue a desvelar outros caminhos e eixos de investigação.

Elaboramos esse capítulo em dois eixos. No primeiro deles, expomos nossos métodos de pesquisa e suas respectivas delimitações; também nesse eixo, anunciamos as informações dos trabalhos encontrados. No segundo eixo desse capítulo, suscitamos algumas discussões que emergem do entrelaçamento das provocações que levantamos no decorrer dessa monografia e as questões que se fizeram pulsantes a partir da interação com os trabalhos encontrados na busca.

5.1 Mecanismos de pesquisa

Para nos lançarmos ao encontro dos trabalhos da/na educação física que problematisassem o Yoga e que pudessem conferir materialidade à nossas discussões, restringimos nossa pesquisa às seguintes esferas de publicização de trabalhos em nossa área: **a)** os materiais disponíveis no Banco de Teses & Dissertações CAPES; **b)** trabalhos publicados nos anais do Conbrace entre os anos de 2005 e 2015; **c)** artigos publicados nos periódicos mais bem qualificados⁴¹ da área. Utilizamos nas buscas virtuais a palavra-chave **Yoga** e sua variação com a grafia **Ioga**. Uma vez identificado os trabalhos, o classificamos a partir do teor de sua expressão metodológica e escritural em relação ao campo onde estabelece uma interlocução mais íntima ó seja esse a Ciências da Saúde ou as Ciências Humanas e Sociais⁴².

Para a primeira esfera, após observarmos os trabalhos encontrados com a palavra-chave, refinamos os resultados ao delimitar, no espaço concedido por essa base virtual, apenas àqueles trabalhos que pertencem à educação física como **área de conhecimento**. No total, foram encontrados onze trabalhos, sendo dez dissertações e uma tese⁴³, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 1 ó teses e dissertações

Qualificação	Área de Conhecimento	Autores e Autoras	Título	Ano	Instituição	Campo de interlocução
Mestrado	Ciências da Motricidade	Letícia Rocha Duarte	A ioga do professor Hermógenes - Mediações culturais'	2009	(UNESP/Rio Claro)	Ciências Humanas e Sociais
Mestrado	Educação Física	Norma Pinheiro Alves	Holopraxis anti-distresse: acompanhamento didático-pedagógico de um método iogaterápico a partir da percepção do aluno.'	1995	UFRJ	Ciências da Saúde

⁴¹ Utilizamos o indicador Qualis como orientador desse parâmetro.

⁴² Reconhecemos que essa classificação é passível também de seus questionamentos e críticas, uma vez em que há trabalhos que estabelecem relações tanto com um quanto com outro campo de produção. Algumas dessas relações serão devidamente ponderadas no subtítulo seguinte.

⁴³ Essa tese, embora não tenha Yoga/Ioga em seu título, foi mantida nesse trabalho tanto por ter estabelecido um diálogo com as Ciências Humanas e Sociais quanto pela autora ter oferecido uma ênfase relevante ao Yoga em seu trabalho.

Mestrado	Educação Física	Silvia Martins Meireles	Estudo dos efeitos da prática de ioga na variabilidade da frequência respiratória'	2005	USP	Ciências da Saúde
Mestrado	Educação Física	Lídia Mara Aguiar Bezerra	Efeitos da Ioga na Densidade Mineral Óssea e Marcadores Bioquímicos Ósseos em Idosas'	2005	UCB	Ciências da Saúde
Mestrado	Educação Física	Juliane Azevedo Oliveira	Efeitos da Psicoterapia e da Ioga nos indicadores de Depressão e Ansiedade em Mulheres idosas'	2005	UCB	Ciências da Saúde
Mestrado	Educação Física	Sílvia do Nascimento Aquini	O yoga e o idoso: rumo ao alto da montanha - os efeitos da prática de yoga de acordo com a percepção de idosos.'	2010	UFSC	Ciências da Saúde/ Ciências Humanas e Sociais
Mestrado	Educação Física	Gerson de Oliveira	Influências de um Programa de Yoga no Controle do Equilíbrio de Pessoas com Esclerose Múltipla'	2007	UNICAMP	Ciências da Saúde
Mestrado	Ciências da Motricidade	Júlio Mizuno	Efeitos de uma sequência de práticas do yoga sobre parâmetros bioquímicos e hemodinâmicos de pacientes com hipertensão arterial'	2010	(UNESP/ Rio Claro)	Ciências da Saúde
Mestrado	Ciência da Motricidade Humana	Márcio Rodrigues Baptista	Os Efeitos da Prática do Yoga sobre a Autonomia Funcional e Qualidade de Vida em Mulheres Senescentes	2004	Universidade Castelo Branco (Rio de Janeiro)	Ciências da Saúde
Mestrado	Educação Física	Marta Regina Ricoy Leite Silva	Estudo comparativo dos padrões do movimento respiratório e do comportamento	1999	UNICAMP	Ciências da Saúde

			cardiovascular em mulheres idosas, praticantes e não praticantes de yoga, baseado na análise biomecânica e psicofisiológica			
Doutorado	Educação Física	Juliana Cesana	Práticas Corporais Alternativas e Educação Física: entre a formação e a intervenção	2011	UNICAMP	Ciências Humanas e Sociais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda esfera elegida por nós, visitamos os anos em que os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte encontram-se disponibilizados através do site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do portal Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE. No primeiro, encontramos disponíveis os anos de 2005, 2007, 2009 e 2011; no segundo, os anos de 2009, 2011, 2013 e 2015. Simplificando ao/a leitor/a, o nosso campo de busca aos anais do Conbrace se restringe aos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, tendo cada ano requerido uma forma de busca específica, explicitadas no parágrafo abaixo.

Para o ano de 2005, é disponibilizado um único documento de 3.803 páginas em formato *pdf*, que reúne todos os trabalhos apresentados naquele ano nos distintos grupos de trabalho temático. Nesse documento, encontramos apenas um trabalho. Para o ano de 2007, encontra-se disponível na página do evento ó em circulação até a atualidade ó a distribuição dos trabalhos por grupo de trabalho temático. Utilizando do mecanismo de busca desse portal, encontramos também um único trabalho. Nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2015, estando os anais do Conbrace já vinculados ao portal Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE, de modo que as buscas realizadas ano à ano abrangem todos os GTTs, não encontramos nenhum trabalho publicado. Os anais do Conbrace do ano de 2017 ainda não encontram-se disponíveis até a data de escrita dessa monografia. A descrição dos resultados dessa busca encontra-se melhor ilustrada também no quadro abaixo:

Quadro 2 ó anais do CONBRACE

Ano	Forma de Apresentação	Autores e Autoras	Título	GTT	Campo de interlocução
2005	Não identificado	Alexandro Andrade Ana Lúcia Corrêa Caroline Di Bernardi Luft Letícia M.de Miranda	Efeitos de um programa de autoconhecimento e meditação Raja Yoga na ansiedade e no stress de hipertensos praticantes de exercício físico	Atividade Física e Saúde	Ciências da Saúde
2007	Pôster	Verônica Teixeira Guarnieri Danielle Miranda Lopes Vera Lúcia Pereira Brauner	Namastê: saudações do Yoga ao corpo na atualidade	Corpo e Cultura	Ciências Humanas e Sociais
2009	Nenhum registro encontrado				
2011	Nenhum registro encontrado				
2013	Nenhum registro encontrado				
2015	Nenhum registro encontrado				

Fonte: Elaborado pelo autor

Enfim, em nosso último eixo delimitamos os periódicos da educação física que têm reconhecidamente uma interlocução com as Ciências Humanas e Sociais e que estão mais bem avaliadas⁴⁴, no quadriênio 2013-2016, pelo sistema Qualis. Assim, nos restringimos aos periódicos de classificação A2⁴⁵ e B1^{46, 47}. Com o propósito de delimitar nossas buscas, utilizamos os trabalhos encontrados onde uma das palavras-chave estivesse presente no título do trabalho e não apenas no corpo do texto. Essa observação se faz importante uma vez que nos deparamos com trabalhos em que o Yoga/Ioga era mencionado *en passant*, escapando ao horizonte de investigação desse trabalho. Como nas esferas anteriores, ilustramos abaixo o trabalho encontrado em nossa pesquisa:

⁴⁴ Como todo sistema classificatório, reconhecemos que há um debate acerca dos critérios e métodos utilizados pelo sistema Qualis, todavia, não entraremos aqui nesse mérito.

⁴⁵ Movimento (UFRGS/versão online)

⁴⁶ Motriz (Unesp/versão online); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE/versão online); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP/versão online); Revista da Educação Física (UEM/versão online).

⁴⁷ Dada a relevância dos periódicos *Motrivivência* (UFSC/versão online) e *Pensar a Prática* (UFG/versão online), ainda que estejam classificadas como B2 e, portanto, não compondo o escopo desse texto, realizamos a busca também em suas páginas virtuais. Não encontramos nenhum texto que trate do Yoga.

Quadro 3 ó artigos

Periódico	Autores e Autoras	Título	Ano	Campo de interlocução
Movimento	Nenhum registro encontrado			
Motriz ó Revista de Educação Física	Cristina Martins Coelho Thaíza Tavares Lessa Rosa Maria de Carvalho Lúcia Aparecida Martins Campos Coelho Rafael da Silva Scari Neimar da Silva Fernandes José Marques Novo Júnior	Qualidade de vida em mulheres praticantes de Hatha Ioga	2011	Ciências da Saúde
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Nenhum registro encontrado			
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Nenhum registro encontrado			
Revista da Educação Física	Nenhum registro encontrado			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos trabalhos encontrados e devidamente expostos, assumimos a escolha por não estabelecer diálogos com aqueles que se enquadram na perspectiva biomédica na produção da educação física, mas apenas com aqueles que se posicionam no campo das Ciências Humanas e Sociais. Essa escolha não é gratuita, mas parte de um posicionamento que agora demarcamos.

Os debates que irrigaram a educação física a partir do movimento renovador avançaram na pluralidade da produção desse campo, sobremaneira nos diálogos com disciplinas antes marginalizadas na educação física, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, as ciências políticas. Fazer essa escolha é, nesse sentido, reconhecer e nos alinhar com essa historicidade e a sua expressão nos debates que penetram a educação física escolar⁴⁸. Para além desse sentido, as pesquisas de caráter biomédico expostas aqui, ao problematizarem o Yoga em suas investigações acabaram por sequestrar dessa manifestação sua riqueza, significação e pluralidade filosófico-prática. Não reivindicamos que as pesquisas e estudos do/com o Yoga seja um monopólio das Humanidades, mas que sua historicidade, sua complexidade filosófico-prática e sua epistemologia sejam devidamente reconhecidos e discutidos quando abordado sob outras concepções epistemológicas e construções metodológicas. Ademais, reconhecemos que compreender os efeitos e resultados de determinadas técnicas do Yoga no corpo biológico é relevante inclusive para que essa prática

⁴⁸ Para uma contextualização mais adensada, revisitar o capítulo 3 dessa monografia.

se legitime em dados espaços, todavia, isso não pode se manifestar em detrimento de sua epistemologia.

5.2 Considerações sobre os diálogos entre Yoga e Educação Física

Nesse subtítulo chamamos a atenção do/a leitor/a para três dimensões desse diálogo: a *frequência* em que o mesmo acontece, manifesto na quantidade de publicações existentes; a *natureza* desse diálogo, expresso no campo de interlocução com a educação física; a *apropriação e compreensão* do Yoga, expressos no corpo dos trabalhos.

Sob um olhar panorâmico e pragmático, observamos que há uma escassez na exploração dessa temática pela educação física. Ainda que pese as escolhas de delimitação e a disponibilidade desses trabalhos virtualmente, é preciso perguntar quais razões tem levado a educação física a pouca e raramente interpelar e permitir ser interpelada por tal prática. Em relação à natureza dos diálogos propostos, é interessante observar que o imperativo da compreensão biomédica do corpo e do movimento ainda encontram ecos nas produções do nosso campo que enfatizam seus olhares à manifestações que evocam outras compreensões dessas categorias ó nesse contexto, o Yoga. Quanto à apropriação e compreensão desse (o Yoga) por parte dessas pesquisas e publicações, é também importante discutir o esvaziamento, quando não o apagamento, de outras formas de compreensão dessas mesmas categorias ó do corpo e do movimento ó pela educação física. Enfatizamos que não ousamos propor respostas, mas lançar algumas pistas que já foram anunciadas, ainda que discretamente, ao longo dessa monografia.

5.2.1 Trabalhos da/na Educação Física onde há a centralidade ou a emersão do Yoga

Em sua dissertação⁴⁹, Duarte (2009) propõe um estudo acerca da produção bibliográfica do Professor Hermógenes ó personalidade brasileira que se constituiu como um disseminador dessa prática no Brasil; conforme a autora sugere, fundou o método chamado *yogaterapia*. Duarte (2009) entende o Yoga como expressão importante do movimento da contracultura, sobretudo ao observá-la na perspectiva da elaboração de outras corporeidades, as quais poderiam inclusive contribuir para as investigações no campo da Educação Física (DUARTE, 2009, p. 16). Enquanto forma metodológica, parte da seleção de um acervo

⁴⁹ *A Ioga do Professor Hermógenes ó mediações culturais*. Escrita por Leticia Rocha Duarte e defendida em 2009 no programa de mestrado em Ciências da Motricidade/Pedagogia da Motricidade Humana da UNESP/Rio Claro.

composto de livros, materiais virtuais e folhetos escritos pelo Professor Hermógenes para realizar também uma análise do discurso.

Ao discutir a representação que Hermógenes faz do Yoga, assim como as formas pelas quais tal representação contribuiu para a disseminação da prática no Brasil, a autora elege três eixos enfatizados pelo Professor em suas *mediações culturais*⁵⁰ - religião, ciência e corporeidade. Nos restringiremos a discutir o primeiro e o terceiro desses ó uma vez que nos lançam elementos interessantes para dialogarmos com essa monografia.

Nessa primeira dimensão, a autora sugere uma astúcia do Professor Hermógenes no processo de disseminação da prática ao estabelecer conexões entre diversas formas de religiosidade. Compreendendo a forma proposta por Hermógenes como componente do movimento da contracultura e da Nova Era, sugere que

Ocorreria um encontro, aparentemente harmônico, entre toda a sorte de religião, deuses, santos e entidades divinizadas nas palavras de Hermógenes. Oriente e Ocidente se encontrariam e formariam uma nova maneira de vivenciar e experimentar a religiosidade. (DUARTE, 2009, p. 47).

Ainda que seja legítimo o caráter integrativo e não-sectário do Yoga e, ainda, que o Brasil é também terreno fértil e convidativo à toda sorte de miscigenações, é preciso guardar as diferentes formas de manifestação dos caminhos espirituais aos quais as pessoas se associam, respeitando sua historicidade, suas linguagens e seus códigos, sob o risco de, ao não fazê-lo, suprimir elementos centrais e fundamentais dessas.

Na dimensão da corporeidade, a autora lança mão de referenciais como Marcel Mauss e Norbert Elias para discutir o corpo enquanto construto cultural. Alinhados à Hermógenes, a autora expõe uma perspectiva holística do mesmo, conforme sugere o Professor, na qual as práticas do Yoga possibilitam trilhar um caminho de cura e purificação do corpo físico, mental e espiritual.

A despeito dessas ponderações, ainda que tenhamos ressalvas às atribuições e concepções de Yoga desenvolvidas pela autora, é relevante apontar para a contribuição desse trabalho à Educação Física. Para além dos aportes teóricos que dialogam com o Yoga, lança mão de referenciais de disciplinas como a Antropologia e a Psicologia para discutir questões pertinentes ao encontro *oriente-ocidente*, à outras formas de interação com o corpo e outras formas de representação da corporeidade.

⁵⁰ Termo utilizado pela autora.

Nos movendo em direção ao segundo trabalho⁵¹, Aquini (2010) se alinha com uma perspectiva já elaborada por Duarte (2009) ó aquela da *yogaterapia*. Situando sua pesquisa no espectro da pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que também se situa na Área de Atividade Física Relacionada à Saúde do programa de mestrado da qual fez parte, a autora propôs investigar a percepção dos idosos (27 sujeitos, com idade variando de 60 à 84 anos) participantes do programa de práticas⁵² elaborada por ela ao longo de vinte meses. Vale enfatizar que tem ela mesma uma relação com o Yoga que vem de sua adolescência, de modo que sua dissertação é também irmanada por esse percurso.

A autora realiza uma discussão adensada do Yoga enquanto manifestação ancestral, reconhecendo sua historicidade e oferecendo bons subsídios textuais e imagéticos para seu embasamento. Quanto à análise das entrevistas com os/as idosos/as participantes do programa, elege quatro eixos ó físico, psicoemocional, sócio afetivo, espiritual ó de modo que todos encontram-se amparados também pela literatura já existente sobre *yoga/yogaterapia*.

Ao final, constatando que seu trabalho cumpre aquilo que se propôs a fazer (AQUINI, 2010, p. 179), sugere que os pontos por ela enfatizados ao longo da dissertação ó advindos sobretudo da relação pesquisadora-idosos-programa de práticas ó sejam provocadores para aqueles/as que desejam lidar ou que lidam com essa parcela da população, no sentido de valorizar suas experiências, os seus ritmos particulares e primar pela qualificação dos seus tempos antes que pelo alargamento dos mesmos em detrimento da própria vida.

Sob nossa perspectiva, a autora interagiu responsável e generosamente com essa temática; abarcou tópicos sensíveis ao yoga (ocidentalização da prática, diversidade de métodos e tradições, apropriação por movimentos da contracultura) ao mesmo tempo em que se situou ao/a leitor/a quanto à sua relação com essa prática e, ainda, não perdeu de vista os debates que atravessam a velhice, a saúde e a intersecção atividade física e idoso/a.

Nos deslocando ao terceiro trabalho⁵³ que nos propomos à discutir, Cesana (2011) realiza um estudo acerca das Práticas Complementares Alternativas (PCAø) no universo de atuação da educação física. Dentre algumas ó lutas e artes marciais, método pilates, terapêutico ó elegidas pela autora para compor o cenário de sua investigação, encontra-se o

⁵¹ Dissertação de mestrado intitulada *õO Yoga e o Idoso: Rumo ao alto da montanhaõ: os efeitos da prática de Yoga de acordo com a percepção de idosos*. Foi escrita por Sílvia do Nascimento Aquini e defendida no ano de 2010 no programa de mestrado em Educação Física da UFSC.

⁵² Para seu trabalho, delimitou as intervenções no âmbito da *yogaterapia* e do *Hatha Yoga*.

⁵³ Tese de doutorado nomeada *Práticas Corporais Alternativas e Educação Física: entre a formação e a intervenção*. Escrita por Juliana Cesana e defendida no ano de 2011 no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

Yoga. A partir de sua coleta⁵⁴, lança mão da análise de conteúdo para conferir as suas hipóteses (CESANA, 2011, p. 32):

- a) As PCAø são uma releitura das práticas tradicionais da Educação Física;
- b) As PCAø são práticas alternativas àquelas tradicionais da Educação Física;
- c) As PCAø não podem ser consideradas alternativas em sua totalidade, mas tão somente em algumas de suas práticas.
- d) As PCAø devem compor o campo de atuação do profissional de Educação Física.

Quanto à sua primeira hipótese, constatou que as práticas envolvidas em seu trabalho dissolveram o seu caráter de *alternativa*⁵⁵, com a exceção do Yoga que, embora ainda organizado e restrito às estruturas mercadológicas de nossa sociedade, ainda mantém algumas características que o qualificam como tal.

Em sua segunda hipótese, constatou um paradoxo (CESANA, 2011, p. 164): se por um lado os participantes de sua pesquisa sugeriram uma valorização da experiência prática em detrimento de sua formação acadêmica/científica para a atuação nas práticas que lhes concernem, por outro, há uma proximidade entre as características da formação e intervenção entre essas práticas e os universos da Educação Física e da Fisioterapia, conforme sugere a autora. Essa afirmação está embasada nas respostas dadas pelos/as participantes de sua pesquisa.

Por fim, confirma as suas terceira e quarta hipóteses. A primeira, no sentido de que apenas o Yoga, guardadas algumas ressalvas, tem preservado sua tendência a se expressar como prática *alternativa*. A segunda, baseia-se na relação das práticas incluídas no escopo de seu trabalho ó com exceção do Yoga ó com o universo dos esportes (lutas e artes marciais) e com o trabalho corporal/qualidade de vida (método Pilates e terapêutico).

O último trabalho⁵⁶ com o qual interagimos e que compõe esse capítulo apresenta uma proposta de investigação ó uma vez que, quando apresentado, o trabalho estava em andamento ó no qual seriam entrevistadas cinco mulheres praticantes de Yoga em um estúdio de Porto Alegre, com idade entre quarenta e cinquenta e cinco anos, tentando desvelar os sentidos

⁵⁴ Questionários semi-estruturados contendo doze questões e distribuídos à 47 participantes, sendo esses instrutores e participantes das Práticas Complementares Alternativas de Campinas, Bauru e Rio Claro.

⁵⁵ Essa terminologia é também contestável. Para o mérito de nosso trabalho, mantemos o significado atribuído por Cesana em sua tese, qual seja a de práticas que apresentavam características comuns contestatórias à manifestações hegemônicas/capitalistas/modernas. O caráter *alternativo* se expressa na ênfase da subjetividade, no código de vestimentas e do caráter artesanal ó tal qual suscitado pela autora.

⁵⁶ Pôster apresentado no GTT Corpo e Cultura do CONBRBACE de 2007. Tal trabalho é intitulado *Namastê: saudações do Yoga ao corpo na atualidade*, de autoria de Verônica Teixeira Guarnieri, Danielle Miranda Lopes e Vera Lúcia Brauner.

que elas atribuem aos seus próprios corpos. No trabalho que tivemos acesso⁵⁷, Guanieri *et al.* (2007) contempla uma exposição curta, mas qualificada de Yoga. Para trazer à tona as questões pertinentes ao corpo e à corporeidade, estabelece diálogos tanto com Le Breton quanto com Foucault. Dada à restrição do material disponível, nossa ponderação também se restringem à esse parágrafo.

5.2.2 Considerações gerais acerca dos trabalhos discutidos

Os trabalhos da/na Educação Física em que o Yoga assume uma preponderância são ainda rarefeitos. Não buscamos aqui propor hipóteses a essa constatação, tão pouco suscitar explicações.

Ainda que sejam poucos, nos saltam aos olhos a marcada inclinação que esses trabalhos apontam ao se posicionarem em uma perspectiva biomédica de interação com a prática do Yoga e de relação com o campo da educação física. Nos parece um paradoxo a educação física insistir na ênfase aos aspectos objetivos, biológicos e estáticos do Yoga em detrimento de sua pluralidade de saberes, ancorados nas suas raízes sócio-históricas.

Os debates que perpassam temas como práticas tradicionais/práticas alternativas, formação/intervenção também aparece de forma rarefeita ou quase inexistente. Se por um lado há uma demarcação um tanto ampliada do universo de atuação do/a profissional de educação física, por outro, nos parece equivocado afirmar que tal profissional tenha as devidas condições para se apropriar de práticas que sequer fazem-se presentes em seus currículos. Nesse sentido, o trabalho de Cesana (2011) fornece bons subsídios para essa discussão.

Ainda, questionamos também a inexistência de trabalhos que se propusessem a pensar a escola, a educação física na escola, o Yoga e a educação física na escola. Se advogamos no passado por uma mudança de paradigma na educação física escolar e se hoje a sustentamos cotidianamente em cada território onde nossa prática esteja constituída, com essa monografia esperamos suscitar alguma inquietude ao/a leitor/a no sentido de se sentir provocado/a a pensar em que medida uma prática tal qual o Yoga pode interpelar a escola e a educação física e seus desdobramentos ó práticas docentes, estruturas de formação de professores/as, currículos, tempos e espaços.

Enfim, a discussão suscitada nesse capítulo almejou apresentar alguns diálogos estabelecidos entre a Educação Física e o Yoga e que tenham dado algum subsídio para os

⁵⁷Uma breve descrição do arcabouço teórico-metodológico distribuídos em quatro páginas.

pontos que apresentamos no decorrer dessa monografia. No próximo capítulo ó o último de nosso trabalho ó fazemos uma síntese dessa escrita, lançando mão de algumas questões que esperamos ter apresentado clara e coesamente ao leitor e, ainda, sugerindo outras para que quem possa interagir com nosso trabalho em algum momento, sintá-se instigado/a a puxar os fios que esse deixa solto.

6 AMARRANDO O NÓ, DEIXANDO OUTRAS LINHAS DESATADAS - NOTAS CONCLUSIVAS

Afinal, quais os diálogos tem se estabelecido entre o Yoga e a Educação Física brasileira? Quais aprendizagens nosso campo tem constituído a partir desse encontro? Quais outras ainda possamos vislumbrar?

Nesse capítulo, apresentamos uma síntese do caminho percorrido nessa escrita. Assim, vislumbramos expor sucintamente os principais pontos de nossa argumentação, explicitando as aprendizagens que construímos ao longo desse processo e, talvez mais importante, as perguntas/provocações que deixamos à quem possa interessar.

No decorrer dessa monografia sugerimos alguns eixos de reflexão que, esperamos, apontaram uma intencionalidade, coerência e sentido à nossa argumentação. Remetemos à esses nos próximos parágrafos.

Em nosso segundo capítulo, ao tratar da pós-colonialidade, expomos como as relações de poder estão engendradas na construção/circulação do conhecimento, seja este expresso pela ciência, pela arte, pela política. Em alguma medida, argumentamos que tal relação se manifesta, invariavelmente, nas instituições escolares, sendo essas componentes de toda sociedade. Tendo exposto alguns exemplos de ruptura com o paradigma da colonialidade nas sociedades contemporâneas, sugerimos que a experiência do/com o Yoga é também uma possibilidade de interação com outras formas de compreensão da vida que, no limite, apontam para outra relação com o corpo, com o psiquismo, de interação com o que nos é oculto aos olhos; enfim, do desenvolvimento de outra linguagem, de outra racionalidade, de outra concepção de vida.

Em seguida, ao trazer à cena a forma escolar, esperamos ter clareado que aquela que impera e rege nossas relações de aprendizagem formais é ainda uma reverberação das suas primeiras constituições ainda do século XVII-XVIII, guardadas, claro, suas particularidades advindas do contexto histórico aos quais pertencem. Na exposição da historicidade da forma escolar, faz-se atrelado o debate da escolarização da vida, no qual apontamos que o movimento invariável da escola é senão o de elaborar processos de ensino dos elementos que julga serem relevantes para a formação de todo ser humano. Argumentamos que esse processo carrega em si algumas lacunas e, ao então propor tal argumento, nos alinhamos novamente à matriz decolonialista, na denúncia do apagamento/invisibilidade de outros caminhos de construção do conhecimento pela escola. A contextualização histórica que realizamos da educação física intencionou jogar luzes ao/a leitor/a do percurso realizado por nosso campo

dentro da escola, de modo que pudesse visualizar seus avanços, suas descontinuidades e suas lacunas.

Em nosso quarto capítulo, ao tratarmos exclusivamente da temática do Yoga, almejamos dar algum subsídio para que o/a leitor/a pudesse se aproximar qualificadamente da riqueza de tal expressão, de modo que, ao assim fazê-lo, pudesse ele/ela mesmo/a se engajar no exercício de reflexão e elaboração criativa de pensar a constituição das relações estabelecidas no interior da escola e, mais precisamente, da educação física escolar.

Por fim, em nosso quinto capítulo, expomos alguns trabalhos da/na educação física que explicitamente realizaram algum diálogo com o Yoga, seja esse na perspectiva biológica/tecnicista, ou enfatizando seus aspectos filosófico-práticos. Reconhecendo a educação física como campo onde diferentes ó mas interligadas ó faces se fazem presentes, objetivamos expor a natureza desses diálogos e sua relação com a preponderância da interlocução com algumas áreas da educação física em detrimento de outras. Ao assim fazermos, argumentamos que tais diálogos refletem uma concepção imperativa no campo em relação à essa prática (o Yoga) ó qual seja a da prática *alternativa*.

À quem possa interagir com esse trabalho, esperamos não ter alargado excessivamente nossa escrita. Caso tenha sido esse o caso, nos desculpamos. É mesmo o ímpeto da escrita e a pulsação em exprimir nossas elaborações. Essas, por sinal, não poderiam ter sido construídas de outra maneira senão por essa mesma que se apresenta.

Findando esse trabalho, sustentamos a relevância da instituição escolar e, em sua organização, o lugar do corpo, do movimento, da educação física. Ao então fazê-lo, nos colocamos a responsabilidade de indagarmos quais outras formas de constituição/organização dessa instituição e dessa disciplina são possíveis, de modo que coletividades mais atentas e engajadas com/em suas constituições possam emergir e, efetivamente, proporem e executarem mudanças em um sistema que não contempla o *outro*, a alteridade. Nesse sentido, o Yoga e sua complexa trama de relações apresentam uma potente possibilidade de interagirmos de forma mais consciente, lúcida e sensível com as demandas que nos são cotidianamente apresentadas.

Em um exercício de elaboração provocativa, como poderíamos pensar em uma estrutura educacional onde *kairós* seja preponderante à *chronos*? Ainda, seria também possível a valorização de diferentes inteligências, onde a *experiência* seja reconhecida e valorizada como o é a *intelectualidade*? Em que medida a educação física pode colaborar para que os conhecimentos que emergem do corpo sejam devidamente reconhecidos? É possível

um outro caminho onde a valorização do sensível, das emoções, dos sentimentos, do subjetivo assuma também a centralidade dos processos educativos?

REFERÊNCIAS

- AQUINI, Sílvia do Nascimento. **o Yoga e o Idoso: rumo ao alto da montanhaõ: os efeitos da prática de Yoga de acordo com a percepção de idosos.** 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.
- BLAY, Antonio. **Fundamento e Técnica do Hatha Yoga.** São Paulo: Loyola, 1966.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.
- CESANA, Juliana. **Práticas Corporais Alternativas e Educação Física: entre a formação e a intervenção.** 2011. 194 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DAN, Vívian Lara Cáceres. Por uma reflexão sobre o estado plurinacional boliviano: questões sobre identidade chiquitana e o termo originário, Porto Alegre, **Civitas**, v. 15, n. 3, p. 473ó 490, 2015.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Cultura e habilidade: um diálogo entre a educação física e a antropologia de Tim Ingold. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 338ó352, 2014.
- DUARTE, Letícia Rocha. **A Ioga do Professor Hermógenes ó mediações culturais.** 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro), Rio Claro, 2009.
- ELIADE, Mircea. **Yoga - Imortalidade e Liberdade.** 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- FARIA, Eliene. Lopes. *et al.* A aprendizagem na educação física brasileira: um estudo das concepções. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória, **Anais...**, 2015. p. 1ó14.
- FEUERSTEIN, Georg. **A Tradição do Yoga - História, Literatura, Filosofia e Prática.** 1. ed. São Paulo: Pensamento, 2006.
- GANDHI, Mohandas K. **Autobiografia - minha vida e minhas experiências com a verdade.** 6a. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- GOMES, Ana Maria Rabelo. Escolarização, estranhamento e cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife, **Anais...**, 2007. p. 1ó21.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98ó109, 2012.
- GUARNIERI, Verônica Teixeira; LOPES, Danielle Miranda.; BRAUNER, Vera Lúcia

Pereira. Namastê: saudações do yoga ao corpo da atualidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife, **Anais...**, 2007. p. 4.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 1016115, 2003.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo - o Oriente como invenção do Ocidente**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31683.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 5196562.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARASWATI, Aghorananda. **Mitologia Hindu**. 2. ed. São Paulo: Madras, 2007.

SARASWATI, Aghorananda. **Tantra Vidya - o espelho tântrico indiano**. Reflexos de uma pedagogia desconstrutiva. 1a edição ed. Belo Horizonte: Mondana Editorial, 2008.

SARASWATI, Swami Niranjanananda. **Yoga Chakra - The Wheel of Yoga**. 1. ed. Munger: Yoga Publication Trust, 2014.

SARASWATI, Swami Niranjanananda. **Yoga Darshan - Vision of the Yoga Upanishads**. 1a. ed. Munger: Yoga Publication Trust, 2005.

VILLALBA-EGUILUZ, Unai.; ETXANO, Iker. Buen Vivir vs Development (II): The Limits of (Neo-)Extractivism. **Ecological Economics**, v. 138, n. 138, p. 1611, Aug. 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, n. 33, p. 7647, Jun. 2001.

VISVANATHAN, Shiv. Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 5636583.