

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

FABIO ZOBOLI

A EPISTEME DE CISÃO CORPO/MENTE:
AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FOCO DE ANÁLISE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA – Universidade Federal da Bahia – como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas.

SALVADOR – BAHIA
2007

796.01
Z83e

Zoboli, Fabio

A *episteme* de cisão corpo/mente: as práxis da educação física como foco de análise. / Fabio Zoboli – Salvador, 2007.
212 f., il. color., 30 cm.

Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas
Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.

1.Educação - Filosofia. 2. Educação Física – Filosofia. 3.
Epistemologia. I Título.

FABIO ZOBOLI

**A EPISTEME DE CISÃO CORPO/MENTE:
AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FOCO DE ANÁLISE**

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor em Educação

Salvador, 6 de agosto de 2007.

Banca examinadora:

Adolfo Ramos Lamar _____
Fundação Universidade Regional de Blumenau/SC – FURB.

Silvio Ancisar Sanchez Gamboa _____
Universidade Estadual de Campinas/SP – UNICAMP.

Miguel Angel Garcia Bordas (orientador) _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Maria Cecília de Paula Silva _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Augusto César Rios Leiro _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Cléverson Suzart Filho _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Certa vez uma aluna me perguntou:
– Professor, porque você nunca me orientou?
E meus olhos apaixonados se calaram.

Dedico minha tese a esta aluna.

Escrever o não dito

“Todo escrever é fruto de uma paixão,
Felizmente ou não, nem todas as paixões
se transformam em palavras.
A alegria de sentir você em mim me
desespera...
Desespera-me, pois parece que não
alcanço frases macias para acariciar seus
ouvidos... Seu corpo.
Queria te trazer a fala das rosas
As falas de um fruto maduro
As falas de meu abraço...”

O escrever é feito de momentos
E traz, muitas vezes, nas entrelinhas, o
silêncio, o não-dito.
Porém, as palavras e o silêncio que
carrego em mim hoje,
Só fazem sentido na minha gratidão pela
sua existência”.

Fabio Zoboli

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser Ele essencial à minha condição humana.

Aos meus pais, Joanita e Vicente por terem me dado raízes e asas. Raízes por terem me educado no amor e na dignidade e asas por terem me ensinado a sonhar e a correr atrás dos sonhos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas pelo acolhimento, pela amizade, por me embriagar com a nobreza de seus saberes. Por ser exemplo de humano que sabe cuidar.

Ao meu colega e parceiro Prof. Dr. Eduardo Francisco Freyre Roach que compartilhou também comigo o caminhar da pesquisa. Agradeço a Cuba por tão nobre filho.

A minha irmã Denise que dividiu comigo a infância e que me deu de presente o cunhado Luiz. A eles a minha gratidão.

A um ser que soprou em mim sua alma. Obrigado por ter cuidado de mim, por ter me dado motivos, por ser 2/3 de mim. Por me fazer mais vivido no amor. Pelo sagrado que ela carrega dentro de si. Por ter me ensinado o que é eternidade.

Ao Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar que me orientou no mestrado e me incentivou a trilhar os caminhos da pesquisa. Por ter me ensinado a humildade e a responsabilidade.

Ao professor Sidirley de Jesus Barreto por ser espelho e guia, pelos saberes que lhe expõem pelos poros. A você Sidirley, meu primeiro orientador, o meu muito obrigado.

À professora Neide de Melo Aguiar Silva simplesmente por existir.

Ao meu colega e parceiro Renato Izidoro, que dividiu comigo o mesmo teto e as mesmas saudades da casa distante. Por nossos cafés, almoços e jantares filosóficos. Por ter lido meus poemas.

Ao Cacau que me ensinou que a mãe terra e a mãe mulher são minhas maiores forças... Que a mulher é um ser sagrado. Pelo índio que ele carrega dentro de si e pelo cordão sem fecho que levo no pescoço.

Aos professores do programa da Faculdade de Educação da UFBA, pelo compromisso com o partilhar do saber.

Às secretárias do programa: Nádia, Graça e Valquiria por serem implacáveis em seus afazeres.

O meu muito obrigado ao Grupo de Pesquisa pela identidade.

A todos os colegas de turma pela amizade e carinho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB – pela bolsa de um ano que me permitiu ficar na Bahia realizando meus estudos. Por fazer parte deste sonho.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que me concedeu afastamento para estudo.

À Faculdade de Brusque – UNIFEBE – por ter me liberado e por novamente ter me acolhido. Espero retribuir a confiança e o carinho.

Aos membros da banca de qualificação Augusto César Rios Leiro e Maria Cecília de Paula Silva por terem sido decisivos no momento em que minha pesquisa precisava de propulsão. Pela forma responsável com que se comprometeram com minha formação.

À Bahia por ter me dado irmãos afros com o mesmo coração e o mesmo sangue.

Ao amigo-irmão Adonis Marcos Lisboa pelo constante incentivo e amizade.

Ao professor e colega Darirlei Garcia Buemo que na reta final da tese me acolheu em sua casa me oportunizando o construir da tese num local tranquilo e agradável.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram com a realização desta pesquisa de doutoramento em Educação.

Muito obrigado!

“Não gostaria que o que eu possa ter dito ou escrito fosse visto como reivindicando qualquer direito à totalidade. Não tento universalizar o que digo; inversamente, o que não digo não deve por isso, ser desqualificado como sendo de nenhuma importância. Minha obra está situada entre pilares inconclusos e cadeias provisórias de escoras... Em muitos casos, estou pensando especialmente nas relações entre dialética, genealogia e estratégia; ainda estou trabalhando e não sei se estou chegando a algum lugar. O que digo deve ser tomado como “proposições”, “aberturas de jogo”, ao qual, aqueles que podem estar interessados, são convidados a se juntar...”

Michel Foucault

“Como olhar-te outro?
Outro *complexus*;
Outro complicado;
Outro multiplicidade na unidade;
Outro auto-desconhecido;
Outro diferente de todos;
Outro único.

Como olha-te outro?
Sem saber se devo;
Sem saber se posso;
Sem saber se quero.

Como olhar-te outro neste corpo em que
me vejo?
Corpo que desejo;
Corpo que temo;
Corpo em que me (pré)sinto...
Corpo místico.

Como olhar-te outro?
Neste corpo que é metade eu... Metade
tu...
Neste corpo que é 1 inteiro mundo.”

Fabio Zoboli

RESUMO

No transcorrer de seu complexo devir histórico o ser humano se deparou com diversas problemáticas e perplexidades que dizem respeito a sua própria existência. Uma delas, talvez a mais paradoxal de todas, é a *episteme* de ser humano fundada na cisão corpo/mente. A educação física, como parte da educação escolar, historicamente teve como função, a partir dessa *episteme* dualista, o cuidado para com o corpo – *res extensa*. A partir dessa perspectiva a presente pesquisa teve como principal objetivo: Compreender de que forma nas diversas práxis de educação física se articulam a *episteme* fundada na cisão corpo/mente. A preocupação em se estabelecer tal pesquisa se deve ao fato de deduzirmos haver em tal *episteme* a origem de vários problemas da educação física. Reconhecemos nela também uma desumanização, sobretudo como realidade histórica da condição humana. Condição esta que tem e teve, nas práxis das várias ciências que as sustentaram e disseminaram sua humanidade, até certo ponto roubada. Deste modo nossa pesquisa se orientou sob o seguinte pressuposto: A *episteme* de cisão corpo/mente – construída historicamente – articula-se nas práxis de educação física através de jogos de poder/saber, regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários sociais subjetivando e objetivando os sujeitos contribuindo assim para a manutenção e reprodução do sistema de produção econômica. Percebeu-se através da pesquisa a existência de técnicas, táticas e práxis que se estruturam e se perpetuam a partir desta *episteme* de cisão. Assim apresentamos: a mente como alvo no processo de ensino/aprendizagem; o condicionamento da mente, a imobilização e o controle do corpo no ambiente escolar; a *episteme* de cisão corpo/mente: o desporto e a biologização da educação física; a biologização humana e o homem máquina na educação física; bem como a (in)exclusão e a *episteme* de cisão corpo/mente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que abordou o tema sob o viés de um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: *episteme* de cisão corpo/mente, práxis de educação física, saber/poder, subjetivação/objetivação, sistema de produção econômica, Michel Foucault.

ABSTRACT

During his complex historical duty, the human being found himself with severe problematics and perplexities about his own existence. One of them, perhaps the most paradoxal one, is the episteme of the human being established in the scission of body/mind. Physical education, as a part of school education, had historically as a function, from this dualistic episteme, the care for the body – res extensa. From this perspective on, the present research had as the main goal: to understand in which form the episteme, established in body/mind scission, articulates itself in the praxis of physical education. The concern in establishing this research is based on the fact that we believe there is, in this episteme, the origin of several problems of physical education. We also recognize in it a not humanization, especially with the historical reality of the human condition. Condition which has had, in the praxis of all the sciences that had supported and spread its humanity, until certain point been stolen. Therefore, our research has oriented itself under the following estimated; the episteme of the body/mind scission – historically build – articulates itself in the praxis of physical education through the power/knowledge games, regimes of truth, cultural symbols and social imaginaries subjectifying and objectifying the subjects, contributing this way to the maintenance and reproduction of the economic production system. It was found out through the research the existence of techniques, tactics and praxis which have structured and perpetuated themselves from this episteme of scission. Therefore, we present: the mind as a target in the teaching/learning process, the immobilization and control of the body in school, the episteme of the body/mind scission: the sport and the biologization and the human machine in physical education, as well as the (un)exclusion and the episteme of the body/mind scission. It was a qualitative research that has approached the subject under the bibliographic study.

KEY-WORDS: Episteme of the body/mind scission, Physical education praxis, Subjectifying/objectifying, Economic production system, Michel Foucault

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA.....	25
1.2 JUSTIFICATIVA.....	29
1.3 OBJETIVOS.....	33
1.3.1 Objetivo geral	33
1.3.2 Objetivos específicos	33
1.4 PRESSUPOSTO.....	33
1.5 ESTADO DA ARTE E VALOR TEÓRICO.....	34
1.6 METODOLOGIA.....	37
1.7 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE.....	42
2 A EPISTEME DE CISÃO CORPO/MENTE	
2.1 CONTEXTUALIZANDO A <i>EPISTEME</i> DE CISÃO CORPO/MENTE.....	44
2.2 A <i>EPISTEME</i> DE CISÃO CORPO/MENTE: REGIMES DE VERDADE E SABER/PODER.....	67
2.3 A <i>EPISTEME</i> DE CISÃO CORPO/MENTE: CULTURA E SUBJETIVAÇÃO/OBJETIVAÇÃO.....	76
2.4 A <i>EPISTEME</i> DE CISÃO CORPO/MENTE: OS MEIOS DE PRODUÇÃO ECONÔMICA.....	88
3 AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A EPISTEME DE CISÃO CORPO-MENTE	
3.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO NOS JOGOS DE PODER	98
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA, CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER.....	108
3.3 A MENTE COMO ALVO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM....	122
3.4 O CONDICIONAMENTO DA MENTE, A IMOBILIZAÇÃO E O CONTROLE DO CORPO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	131
3.5 A <i>EPISTEME</i> DE CISÃO CORPO/MENTE: A BIOLOGIZAÇÃO E O DESPORTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	141
3.6 A BIOLOGIZAÇÃO HUMANA E O HOMEM MÁQUINA NAS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	149

3.7 A (IN)EXCLUSÃO E A <i>EPISTEME</i> DE CISAÕ CORPO/MENTE.....	162
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	189

MEMORIAL

Março de 1989. Foi neste período que uma professora de Educação Física – recém chegada na Escola de Ensino Fundamental Bairro das Nações – começou a treinar alunos para a modalidade de atletismo a fim de prepará-los para competir os Jogos Estudantis da cidade de Timbó/SC¹. Eu, Fabio Zoboli, aluno da quinta série do ensino fundamental da escola supra citada era um dos vários moleques que freqüentava os treinos de atletismo. Pela primeira vez a escola do bairro participaria dos já tradicionais jogos da cidade, assim sendo, a euforia era grande.

No entanto, ao final do período de competições o resultado foi frustrante, apenas uma medalha de prata para a escola, e para minha alegria eu a tinha conquistado na prova dos 800 metros rasos. Este fato me rendeu muitos elogios e homenagens, e eu fui assunto de muitos falatórios na escola em decorrência disso. Era a primeira e única medalha da escola nos jogos estudantis até então.

Pouco tempo depois, neste mesmo ano, eis que incentivado novamente pela professora de Educação Física eu participei de uma corrida rústica no centro da cidade de Timbó. O número de competidores era muito elevado assim como as cidades que participavam do evento. Para surpresa minha e de tantas outras pessoas que ali prestigiavam o evento eu terminei a prova na primeira colocação, muito distante dos demais competidores.

O assédio posterior a competição foi muito grande, tanto pelos professores da escola, como por parte dos dirigentes da modalidade de atletismo da cidade de Timbó. De imediato me foi feito o convite para participar dos treinamentos da modalidade com fins competitivos e com o intuito de representar o município em competições dos mais variados níveis.

Dias depois eu já fazia parte da equipe de atletismo de Timbó e em decorrência disso eu cumpria uma carga rigorosa de treinamento semanal de 5 dias no período oposto ao horário de aula e mais as competições freqüentes aos finais de semana. Na minha família, principalmente por parte da pessoa de meu pai, recebi várias críticas no sentido de não adentrar no mundo desportivo. A alegação dele era de que esta é uma prática que sustenta certo tipo de malandragem nas pessoas que as praticam. Malandragem no sentido de que estas pessoas com facilidade

¹ Timbó é uma cidade situada ao Norte do estado de Santa Catarina a uma distância de 180 Km da capital Florianópolis. Timbó é também a cidade onde nasci em 07 de dezembro de 1977.

abandonam os estudos e não têm muito gosto pelo trabalho – essas eram as argumentações sustentadas por ele.

O processo cultural de discriminação das pessoas envolvidas em atividades corporais é histórico e denuncia um regime de verdades e “mentiras” que estigmatiza tais sujeitos, pois neles se encarnam simbolicamente um modelo idealizado de inferioridade.

No ano seguinte, 1990, eu conquistei cinco medalhas de ouro para a escola nos Jogos Estudantis. Com este feito eu também adquiria, por direito, o mérito de carregar a bandeira no desfile de 7 de setembro – privilégio esse que era sempre reservado aos mais altos em estatura física, o que não era o meu caso.

Os resultados imediatos em competições importantes me jogaram muito depressa na mídia e com 16 anos comecei a receber salários para treinar atletismo. Neste momento de minha carreira eu já tinha toda uma estrutura que dava suporte ao meu treinamento: acompanhamento médico, nutricionista, aparelho de aferição de batimentos cardíacos, bem como toda uma estrutura “médica” e “tecnológica” que me acompanhava nos treinamentos diários.

No entanto, eis que de repente – sem motivos aparentes – eu comecei a derrubar recordes em treinamentos, e a fazer marcas expressivas junto ao local de treino sendo que estes resultados não se repetiam em dias de competição. Era comum, por exemplo, eu competir no domingo e ficar em quinto lugar e na terça-feira – dois dias depois – realizar a mesma distância no treinamento com um tempo que me daria a condição de campeão na competição do domingo. Ou então, eu fazia um teste na quarta-feira anterior – três dias antes da competição – fazendo uma marca infinitamente melhor do que no dia da corrida – domingo.

Isso, não só para mim, mas também para toda a equipe que acompanhava meus treinamentos soava com um forte tom de estranheza. Foram dois anos sem entender isso, e nem os psicólogos que me ajudaram compreendiam o fato com maior profundidade alegando sempre ser um problema de ansiedade. Eu comecei então a me interessar por técnicas de relaxamento, consciência corporal, técnicas bioenergéticas dentre outras, afim de, melhorar meu nível de ansiedade.

Nesta fase de minha vida conheci Freud, foi quando fui apresentado à psicanálise e ao inconsciente. Isso começou a me dar estrutura individual de treinar também as minhas estruturas “mentais”. Eu vivia assim o mundo cartesiano e

encarnava “o corpo sã em mente sã” do filósofo grego Juvenal². No entanto para mim era notório de que eu era um todo único, porém, quando eu buscava ajuda percebia as limitações dentro de toda uma cultura que me empurrava de um lado para o outro a fim de me tratar como duas partes em separado.

Sendo assim tratado, como atleta e como ser humano, acabava por me sentir um sujeito que não havia interdependência das partes corpo e mente; um sujeito onde cada uma destas partes pareciam atuar de forma isolada; sentia-me um sujeito sem história, sem uma “realidade vivencial” particular.

Em 1993 o ingresso no ensino médio me causou uma forte sensação de estranheza e pequeno mal-estar em relação ao novo ambiente escolar, no entanto, isso foi logo aliviado pelas boas notas e pelo bom relacionamento com os professores. O esporte outra vez me ajudou, algumas medalhas em campeonatos estaduais e participações em campeonatos brasileiros me fizeram ganhar um espaço privilegiado dentro do Colégio. Eu era muito bajulado pelos professores e querido por um grande número de alunos só pelo fato de estar aparecendo vez ou outra em manchetes de jornal e outros meios de comunicação na cidade e região.

No ano de 1996 chega a hora de eu fazer um vestibular para adentrar no Ensino Superior. Eis então que surge também uma grande dúvida: Educação Física ou Engenharia Civil? Minha facilidade para com os cálculos foi suprimida pela minha paixão pelo desporto em particular pelo atletismo. Meu pai mesmo já acostumado a me ver sempre avançando nos estudos e paralelamente acompanhando meus sucessos no atletismo leva um grande susto quando eu decido por Educação Física. Acredito que ele ainda não estava convicto de que estas áreas e disciplinas que lidam com o desporto e com o corpo são coisas dignas de humanos que querem “levar a vida a sério”. Já a minha mãe – sempre mais compreensiva sob todos os sentidos – apoiou-me nesta escolha, porém alertando sempre sob os mais variados olhares.

Então lá estava eu fazendo Educação Física na FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau³ – instituição tradicional dentro desta área do conhecimento a mais de 25 (vinte cinco) anos já naquela época. O curso me causava muitas estranhezas, eu ouvia muitas coisas que não me convenciam, pois

² Juvenal era influenciado pelo pensamento dos filósofos pré-socráticos, dos sofistas, de Platão e Aristóteles, cujas idéias antecedem a escrita da máxima “*mens sana in corpore sano*”.

³ Blumenau é a cidade onde está situada a FURB e fica a uma distância de 35 km da cidade de Timbó e a 145 Km da capital Florianópolis.

não eram coerentes com o que vivia no desporto a cada dia, estas falas vinham principalmente por parte das disciplinas ditas médico-biológicas. O curso era por demais voltado para a fisiologia e anatomia do corpo (área médica) e para as disciplinas de formação desportiva. E eu diversas vezes saía da aula para ir à biblioteca ler Freud, Reich, psicomotricidade, filosofia, sociologia, dentre tantas outras coisas que me despertavam interesse a fim de melhor compreender essa totalidade que é o ser humano. Nesta época é importante frisar também que conheci as obras de Karl Marx.

Porém, quero aqui também mencionar que os conhecimentos das áreas biomédicas me proporcionaram uma infinidade de benefícios e melhoraram a eficácia de meus treinamentos e competições. Não estou aqui a desmerecer ou a tirar valor destas ciências, afinal elas abarcam dimensões importantes da condição humana. Exemplo do que afirmo é a notória melhora de performances desportivas com o avanço histórico da fisiologia do exercício e áreas afins nas mais variadas modalidades desportivas.

Eu fiz muito uso destas ciências que contribuíram sobremaneira para que eu galgasse por degraus sempre mais altos dentro do cenário esportivo. No entanto, um sentimento de vazio me tomava no sentido de compreender as outras implicações que na “vivência pessoal” do desporto eu percebia que eram importantes, mas que não eram sequer discutidas no curso. Esta crítica vem principalmente no sentido da generalização das ciências biomédicas em alegar – nas entrelinhas – ser ela a única capaz de interferir no resultado final de uma competição desportiva.

Durante o curso pouco me interessava as disciplinas que tratavam da licenciatura, o que eu mais gostava era o treinamento desportivo. Eu nem pensava em ser professor, meu projeto de vida era prolongar o máximo possível a minha carreira de atleta. Eu sonhava ser atleta até os 35 (trinta e cinco) anos – essa avançada idade se deve a eu fazer provas de resistência, provas estas que dão uma maior longevidade ao atleta, pois ele pode galgar para corridas mais longas como a maratona com fáceis adaptações – e posterior a minha aposentadoria como atleta de atletismo eu pretendia ser técnico desta modalidade.

No último ano de faculdade eu comecei a me interar com o mundo da pesquisa através do Professor Siderley de Jesus Barreto que muito me orientou nas áreas de psicologia do esporte, psicomotricidade e técnicas bioenergéticas.

Incentivado pelo professor Barreto e pela pesquisa escrevi um artigo para uma revista da universidade e desenvolvi um projeto sobre a importância do relaxamento para o esporte de alto nível junto ao PIPE (Programa de Incentivo a Pesquisa) e a Fundação Municipal de Esportes de Blumenau. Este mesmo projeto estava sendo paralelamente re-elaborado e aperfeiçoado para tentar ingresso no mestrado em Psicologia do Esporte na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no final do ano de 2001 – o mesmo não aconteceu devido a mudanças de percurso que culminou com o meu ingresso no mestrado em Educação na FURB.

Nas pesquisas que fazia eu me via sempre muito preocupado em explicar o ser humano como unidade corpo e mente, mas realmente era complicado falar de ambos como engrenagens que se relacionavam. Se partia para as teorias fundadas numa concepção oriental não encontrava respaldo na academia, se adentrava pela psicologia ficava me sentindo esvaziado pelas reduções que ali encontrava, o biologicismo das áreas médicas, por outro lado, me limitavam. Mas de qualquer forma sempre acabava dando ênfase ao treinamento mental a fim de melhorar o físico e assim eu era mais aceito no que escrevia e falava.

Paralelo a estes acontecimentos minha carreira de atleta foi amplamente projetada principalmente com as técnicas de bioenergética onde através da hiperventilação – eu oxigenava todo o meu corpo energizando-o com uma forte concentração de oxigênio –, e da posterior pressão em pontos variados do corpo – onde eu conseguia desencorajar a musculatura e entrar num estágio de melhor fluido de energia circulante. Foi assim que despontei como atleta e bati dois recordes catarinenses em 1999 – nas provas de 3000 metros com obstáculos e 10000 metros rasos – também foi assim que representei a seleção estadual e nacional em algumas competições.

Na metade do último ano de Faculdade – ainda em 1999 – alguns problemas de lesão me afastavam devagarzinho das pistas. Eu agora não mais conseguia fazer sem dor o que mais dava sentido a minha vida – correr. Anos seguidos de treinos diários “deformaram” o meu corpo. Uma dor crônica na panturrilha direita e um desgaste na cartilagem da articulação do joelho me impossibilitaram de continuar a fazer grandes esforços. Era o fim de uma carreira, também era o fim de muitos sonhos. No entanto, restaram grandes amigos que conservo e convivo até hoje. Restou-me também a disciplina e o desejo de sempre ser melhor naquilo que faço.

A partir de uma consulta médica a minha vida mudou profundamente, o médico, baseado em alguns exames, dava por encerrada a minha carreira de atleta. Naquele dia eu perdia grande parte de minha identidade como atleta de competição e como ser humano dentro de um contexto social. Isso gerou um conflito interno muito grande, a minha auto-imagem, a minha relação com o meu corpo, as relações sociais, essa morte simbólica de parte de mim acarretou inúmeras mudanças nos mais variados segmentos de minha vida. Tudo passou a ser diferente e confuso, afinal eu teria que me adaptar àquela nova realidade.

Estamos cientes de que todo atleta – nos mais variados desportos – tem sua fase de auge que é pós-seguida de um período de decadência. No entanto, muitos são arrancados da carreira desportiva antes que este ciclo se complete por motivo de traumas que os impossibilitam de estarem “100%” para competir⁴. Isso faz com que muitos que não assimilam o fim da carreira se rendam aos vícios (tóxicos) dos mais variados tipos, vitimados pela frustração. Este é um problema que também atinge os atletas já consagrados que insistem em retardar o término da carreira e acabam por colocar em jogo sua imagem em virtude disso.

Por estes vários fatores acreditamos que se faz necessária uma “educação física” para os pós competidores. De repente este seja um campo de possíveis pesquisas na área da educação física brasileira haja vista que desconhecemos publicações e trabalhos com esse foco.

Chega a data de minha formatura, no dia 29 de janeiro de 2000 eu colava grau em Educação Física pela FURB, mas agora sem saber direito o que fazer com o curso que eu acabara de concluir. No mês de fevereiro fui afastado da Fundação Municipal de Esportes de Timbó por motivos de “inutilidade”, afinal correr eu não podia mais e técnicos já havia três. Sem muita escolha, fui ser professor, lá na escola onde estudei todo meu ensino fundamental, na escola onde me tornei atleta. Era a primeira vez que um ex-aluno retornaria àquela escola na condição de professor. De lá não mais saí, foram dois anos de admissão de caráter temporário e a partir de 2001, após concurso público, me efetivei 20 horas naquela instituição de ensino – da qual hoje estou afastado para estudos de doutoramento.

⁴ Há também os que são expulsos do processo de competição por motivos de exclusão social, por falta de estrutura social para estar treinando e se manter enquanto sujeito de necessidade de subsistência.

Como meus conhecimentos sobre relaxamento e auto-imagem corporal estavam muito aflorados devido à pesquisa realizada na universidade, decidi fazer uma especialização em Psicopedagogia institucional e clínica. Queria aproveitar os benefícios do relaxamento e dos exercícios de consciência corporal – aprendidos na minha experiência como pesquisador e nas minhas vivências como atleta – para aplicar nos alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Minha pesquisa de especialização girou em torno de discussões a partir desta temática.

Em abril de 2000 iniciei em Duque de Caixas/RJ na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) a minha especialização na área acima citada. Fiz a minha monografia similar a pesquisa com atletas, no entanto, agora o foco eram as crianças das Classes de Aceleração com dificuldades de aprendizagem da Escola de Ensino Fundamental Bairro das Nações onde eu então trabalhava. Apliquei um programa de relaxamento e consciência corporal a fim de resgatar e melhorar a estima e a auto-imagem corporal daquelas crianças, o que por consequência potencializou uma melhora nas suas condições de aprendizagem e sociabilidade.

Antes mesmo de terminar a minha especialização me inscrevi para a seleção de mestrado em Educação na FURB – dezembro de 2000 – com um projeto versando sobre o inconsciente corporal e mental das crianças de Classe de Aceleração de Aprendizagem. Em fevereiro de 2001, após noites de ansiedade, é dado o resultado de aprovação para o programa.

No mestrado em Educação conheci o Professor Doutor Adolfo Ramos Lamar que após algumas conversas e história de vida me adotou como orientando. Na seletiva para o programa eu havia sido selecionado para trabalhar com o professor Nivaldo Alves de Souza, mas em decorrência de um concurso o professor Adolfo adentrava ao programa e numa troca amigável assumiu minha orientação. Em 2002 o professor Lamar foi me incentivando para coisas que antes eu ainda não havia despertado, ele me apresentou vários autores que tratavam de questões relacionadas ao corpo como uma dimensão mais social e filosófica. Foi neste momento que (des)construí todo meu projeto inicial de mestrado e transcendi para uma dimensão mais filosófica das questões que me causavam “incômodo”.

Foi aí que eu parei e comecei a refletir sobre a minha carreira desportiva e percebi que foi a escola quem me incentivou, quem me direcionou, quem me jogou “neste palco” do esporte. Não somente a escola me tornará um atleta, mas todo um discurso que circula na sociedade sob os mais variados dispositivos fazendo-me

sujeito, dando-me e (re)construindo identidade. Isso aconteceu de um modo muito eficaz durante todo meu processo de educação, do ensino fundamental ao superior.

A prática do desporto de competição traz consigo toda uma gama de valores que são apropriados pelos sujeitos que os praticam que são por demais importantes: disciplina, planejamento, desenvolvimento da auto-confiança, espírito de superação e tantos outros. Estes são valores que nos fazem crer que o desporto é uma atividade educativa muito positiva em vários sentidos para a formação humana.

Estamos aqui, pois, a condenar a prática desmesurada e irresponsável do desporto. A supressão de uma concepção que faz dele um instrumento de deformação corporal e a desconsideração de valores para com os adversários e para consigo próprio que o caracteriza como imoral e anti-ético. Quiçá o que é ruim não é o esporte competitivo, mas sim o seu regime de preparação e treinamento para competição que promovem valores eticamente questionáveis. São nestas direções que dirigimos nossas críticas ao desporto competitivo.

Foi neste momento de afastamento do desporto que comecei, de modo tímido, a compreender que o corpo e a mente têm uma dimensão política, uma forte carga de poder. Comecei a compreender que os discursos que circulam pela educação e pela educação física são ecos de um sistema de produção que os orientam e dirigem. Foi também nesta fase de minha vida que percebi que a educação não me preparou para quando “as cortinas do palco fossem fechadas”.

Então comecei a me questionar: o que é educação? O que é educação física? O que é “deformação física”? Como a educação vê o humano? Como a cultura o percebe? Por que se versa e por que se “cuida” do humano a partir de uma visão cindida? Como essas coisas todas – mente e corpo separados – são utilizados como tecnologias para fazer funcionar um sistema de produção e mercado? Como se dá esse jogo tenso corpo/mente nas práticas e discursos da educação física? Tudo isso me incomodou demais, a tal ponto que um pequeno recorte destas tantas indisposições se tornou tema de minha pesquisa de mestrado.

Assim, minha dissertação foi uma reflexão a partir das práticas escolares no que tange a questão corporal e sua relação com a manipulação de massa a fim de direcionar os indivíduos para a reprodução de determinados hábitos. Com essa perspectiva, o estudo teve como objetivos: compreender o modo como as relações de poder perpassam o corpo dos alunos na Escola de Ensino Fundamental Bairro das Nações (Timbó/SC); identificar as vias em que elas se estabelecem e, perceber

de que maneira elas interferem na formação dos alunos nela inseridos para a manutenção da ideologia de mercado. Ancorados nesta perspectiva, busquei desvelar de que maneira a educação corporal feita pela escola interfere na formação dos hábitos dos alunos na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A partir de então comecei a compreender, sob um olhar menos nebuloso, as coisas que aconteceram comigo na vida desportiva bem como as relações entre educação, educação física e sistema político; comecei a me interrogar sobre os regimes de verdade que pautam as práxis científicas fundadas a partir da *episteme* cisão corpo/mente. Compreendi também que o corpo e a mente são frutos das mais variadas disciplinas e ciências que o tratam e falam a partir de seu foco investigativo. Assim é dado ao corpo e a mente uma explicação a partir de um determinado foco disciplinar e ambos perdem seu caráter holístico, limitando a compreensão dos mesmos dentro de toda sua complexidade e interações.

Essas coisas me levaram a continuar no grupo de pesquisa do mestrado, mesmo após a defesa de minha dissertação. Ainda inquieto com relação a várias questões relacionadas a cisão humana em corpo/mente iniciei uma pesquisa em parceria com o professor Lamar sobre o significado do corpo e da mente nos mais diversos cursos de graduação da FURB. Esta pesquisa parou em seu estágio inicial devido ao meu ingresso no doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) na cidade de Salvador no primeiro semestre de 2005.

Exatos um mês antes de defender a minha dissertação de mestrado passei no concurso para professor substituto no Departamento de Educação Física na FURB para trabalhar com a disciplina de “Educação Física Especial”. Posteriormente também assumi a disciplina de “Ética Profissional” e “História da Educação Física”. Paralelo a este acontecimento prestei concurso para professor no Departamento de Educação Física do Centro Universitário de Brusque/SC (UNIFEBE) no qual ingressei para trabalhar com as disciplinas de “Bases Antropofilosóficas do Corpo” e “Atletismo I e II”.

Mesmo trabalhando no Ensino Superior continuei como professor no Ensino Fundamental na Escola do Bairro das Nações, pois considero muito agradável trabalhar com a educação escolar em nível fundamental. Além disso, tenho por esta escola uma profunda relação de respeito, reconhecimento e amizade.

No ano de 2003 escrevi um texto sobre ética profissional na educação física com o qual venci um concurso estadual e obtive a segunda colocação nacional

numa promoção realizada pelo Conselho Nacional de Educação Física – CONFEF. Este resultado me oportunizou um convite por parte do português Manuel Sérgio – fundador da Sociedade Internacional de Motricidade Humana – para fazer doutorado em Portugal na área da educação física. Porém, devido ao estágio probatório em andamento para efetivação no ensino fundamental pelo governo do estado de Santa Catarina e as dificuldades financeiras – pois terminara de pagar meu mestrado (que era particular) – recusei o convite.

O texto com o qual venci o concurso foi exatamente o condenar de uma educação física pautada no biologicismo e na cisão do humano em corpo/mente bem como todas as práxis da educação física sustentadas a partir de tais visões. O texto teve como objetivo discutir questões que viessem a sustentar práticas éticas no exercício profissional da educação física. Foi apresentada a educação física como uma ciência que cuida da realidade humana abordando questões éticas, tais quais a visão de ser humano como complexidade que se auto (re)organiza, o convívio e o respeito frente os diferentes e as diferenças e a política como responsabilidade ética frente o poder que se sofre e o poder que se exerce.

Num segundo momento do escrito foi apresentado o papel da Educação Física na construção de hábitos éticos. Discutiu-se a educação física como prática disciplinar e o importante papel que ela assume frente à formação humana para que a partir de suas práticas, o humano possa mediar as relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo, atendendo as suas necessidades como ser que necessita de cuidado e dignidade. O texto visou instigar a reflexão acerca dos valores sob os quais a educação física pauta sua eticidade a fim de (re)criar novos mundos para suas ações e intervenções.

Em novembro de 2004 lancei o meu primeiro livro em parceria com o colega de mestrado e profissional da Educação Física Joel Benghi falando de “Educação Física e promoção humana”. Este livro buscou incentivar o Programa de Pós-graduação/mestrado em Educação da FURB a constituir uma linha de pesquisa que tratasse das questões relacionadas ao corpo no processo educacional. O livro versou sobre o papel da educação física como promotora de qualidade de vida e saúde fazendo um paralelo com as relações de poder que estruturam tais práticas na escola e na sociedade de forma geral. O escrito denuncia as práticas de exploração do corpo na sociedade e paralelo a isso traz algumas discussões a fim

de criar novos mundos onde o ser humano na prática da atividade física possa ser respeitado na sua condição de ser corpo enquanto um todo complexo.

Hoje, no doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA – na linha de Filosofia, linguagem e práxis pedagógica e sob a orientação do Professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas – trago ainda dentro de mim uma inquietude muito grande sob as mais variadas práxis sustentadas pela *episteme* de ser humano a partir da cisão corpo/mente. *Episteme* esta que faz circular na educação e educação física um regime de verdades que subjetiva/objetiva através de conhecimentos, discursos e métodos – sejam elas materiais ou simbólicas – uma infinidade de práxis distanciadas de aspectos subjetivos, estéticos e simbólicos da realidade humana.

A cisão corpo/mente pauta várias práxis na e da educação física, bem como em toda a sociedade nos seus mais diversos segmentos. Ela é uma técnica revestida de poder que dociliza e subjetiva material e simbolicamente os seres humanos. No entanto, várias questões ainda me causam muito desconforto: De que forma nas práxis de educação física se articula a *episteme* fundada na cisão corpo/mente? De que maneira circula nas práxis da educação física os jogos de poder/saber fundados na *episteme* de cisão corpo/mente? De que forma os regimes de verdades que estruturam a cisão corpo/mente na educação física contribuem para o sistema econômico e de produção? De que modo a *episteme* fundada na cisão corpo/mente opera enquanto signo cultural nas práxis da educação física?

1 INTRODUÇÃO

Na introdução, apresentamos o tema a partir de alguns teóricos bem como sua problematização e justificativa. Ainda neste primeiro momento é apresentada a questão principal de pesquisa, os objetivos a serem alcançados com a pesquisa, o pressuposto que orientará esta tese e o estado da arte da temática abordada pelo pesquisador. Na apresentação da metodologia – ainda nesta parte – se procura deixar clara a abordagem metodológica e os instrumentos de coleta de dados utilizados para a elaboração da pesquisa.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

No transcorrer de seu complexo devir histórico o ser humano se deparou com diversas problemáticas e perplexidades que dizem respeito a sua própria existência. Uma delas, talvez a mais paradoxal de todas, é a *episteme* de ser humano fundada a partir da cisão corpo/mente cujo ícone antigo mais ilustrativo é Platão¹.

As interações que o homem estabelece para consigo mesmo, com o outro e com o mundo são ambivalentes e tensivas, pois ao mesmo tempo em que são objetivas, também trazem em si a subjetividade dada pelos significados que os homens a elas atribuem. Neste sentido acreditamos que a concepção filosófica de ser humano é fator importante para fundar e mediar estas interações que o humano estabelece enquanto ser em devir.

A escola vista como um espaço historicamente construído para a concretização da prática social da educação e (re)construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que reproduz, também sofre as influências sociais mais amplas da *episteme* de ser humano em que está fundada.

Através de suas práxis a escola é capaz de desenvolver no indivíduo a apropriação de determinados regimes de verdade carregando o mesmo de sentidos e significados objetivando/subjetivando a forma deste sujeito interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pautando assim o seu comportamento. A escola, com todas as suas disciplinas acaba por forjar estes regimes de verdade que estruturarão os modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos nela inseridos.

¹ Este filósofo fundamentou a posterior escolástica medieval até René Descartes.

Desta forma, a escola é uma parte da sociedade – talvez, na modernidade, a de maior influência coletiva – que tem como função, grosso modo, “formar” os sujeitos que a ela se submetem segundo certa perspectiva ideal de civilização. Neste sentido, é importante lembrar de que a educação escolar é apenas uma, entre muitas práticas sociais, que os grupos humanos utilizam para realizar a tarefa de socialização e desenvolvimento pessoal de seus integrantes no sentido de educá-los a um certo modo de vida.

A educação física é parte da educação escolar que historicamente teve como função, em uma cultura dualista, o cuidado para com o corpo. Sendo assim, a educação física nesta tese é compreendida principalmente em nível de dispositivos de poder, como disciplina que dentro de um jogo de poder/saber sempre esteve preocupada com as questões relacionadas ao corpo fora e dentro da escola. Sendo que esta última – a educação escolar – a nosso ver é fator social importante para a constituição do sujeito cindido, para a manutenção e proliferação de uma *episteme* fundada na cisão corpo/mente no âmbito cultural.

Como ato educativo, a educação física focaliza sua práxis em aspectos que se relacionam diretamente com o corpo e seu movimento. Para fundar tais práxis ela faz uso de várias formas de atividades físicas como a ginástica, a dança, o jogo e o desporto. No entanto, por estas atividades estarem ligadas a um contexto que as sustentam e articulam, a educação física assume também uma dimensão cultural e política. Sendo assim, na menção de Gonçalves (1997, p. 85):

As diferentes formas que essas práticas assumem historicamente radicam-se em sua relação dialética com a sociedade onde se inserem e, a partir dessa relação, recebem o seu sentido. A compreensão da educação física envolve, portanto, um desvelamento das raízes historicamente determinadas.

A educação física, como parte da educação escolar, é uma práxis que historicamente assumiu diferentes papéis e significados, no entanto, ela assume tal caracterização por estar ligada, a exemplo da educação, a instrumentos de poder que a veicula a toda uma estrutura de interesses.

A *episteme* de cisão, ao longo da história, também representou e desempenhou diferentes papéis e adquiriu diferentes significados, não só na práxis

da educação física, mas de igual modo, nas ciências que as deram sustentação. A cisão corpo/mente coexiste com o tempo e a cultura.

Nas práxis da educação física – escolar ou não – muitas vezes, o ser humano é colocado num sistema de interdição e privação. Isso se dá quando este é desconsiderado das suas condições e possibilidades de ser, dentro de sua complexidade. Quando ele é privado de cuidado, dignidade e respeito no seu modo de “ser” – enquanto verbo. Uma das principais concepções que desencadeia na interdição do ser humano na educação física, a nosso ver, é a *episteme* fundada na cisão corpo/mente, visão esta que pauta grande parte de suas práxis.

Sendo assim nosso objetivo, através deste estudo, é assumir um posicionamento crítico ante as práxis da educação física que se fundamentam e se sustentam nesse dualismo.

A preocupação em se estabelecer tal crítica se deve ao fato de que constatamos haver nesta *episteme* a origem de vários problemas da educação física. Reconhecemos nela também uma desumanização, sobretudo como realidade histórica da condição humana. Condição esta que tem e teve, na práxis das várias ciências que as sustentam e disseminam, sua humanidade até certo ponto roubada.

O desvelar que pretendemos nesta tese, no que tange a educação física, é o desvelar do saber/poder e dos regimes de verdades que sustentam práxis históricas rompendo assim com algumas relações de poder fundadas na *episteme* de ser humano em corpo/mente. A partir desta realidade esta tese de doutorado buscará realizar uma análise das práxis que orientam e manipulam a educação física como ciência que historicamente se centrou no cuidado do corpo – *res extensa*. Focalizaremos algumas cenas dessas práxis a fim de nelas compreender os contextos e regimes que as estruturam e perpetuam.

O ser humano pensado a partir da cisão corpo/mente e as práxis fundamentadas a partir de tal *episteme* caracterizam um saber que contém em si uma relação de poder. Isso se faz ao reforçar as relações de superioridade da esfera mental, sem levar em consideração uma visão de ser humano como complexidade em constante (re)organização. O discurso do poder acaba por enaltecer os princípios de desigualdades entre as pessoas através da cisão corpo/mente, transmitindo à sociedade este paradigma como justificativa para divisão desigual de bens no âmbito da sociedade de produção econômica.

A escola e a educação física podem ser vistas assim como instituições que (re)produzem um saber-poder que tem como alvo o homem, homem este que ao mesmo tempo é efeito e objeto desse investimento. A sujeição e a objetivação através da relação saber-poder são técnicas que a escola e a educação física vêm historicamente se utilizando para fazer seu papel de formadora e normalizadora do espírito humano. Em termos foucaultianos, trata-se de modos e dispositivos de subjetivação/objetivação.

No entanto, problematizar os pressupostos metafísicos que fundam e orientam a *episteme* de cisão corpo/mente implica numa problematização das práticas de saber/poder e de regimes de verdade que circulam e se articulam em torno de nosso objeto de pesquisa. Assim entendemos que a *episteme* de cisão corpo/mente na medida em que produz saberes sobre os indivíduos a partir de práxis que agem sobre eles, dela também extrai saberes gerados desta própria práxis, como que em forma de ciclo, elas se retro-alimentam.

A apropriação cultural desta *episteme* media as interações do sujeito com o outro, com o mundo e consigo mesmo, o que nos permite afirmar que é a partir de tal interação que se cumpre uma infinidade de práxis humanas. A linguagem e o signo fundados nesta cisão fazem emergir também toda uma estrutura sob a qual se dão estas interações sociais. A interação do sujeito por meio do signo e da linguagem implica na internalização – subjetivação – de saberes e valores que darão sentido às suas ações – objetivação.

A escola e a educação física têm em grande escala seus vínculos com as forças hegemônicas da sociedade em que estão inseridas. Sendo assim, elas assumem outra função fundamental no contexto social: a de manterem seu controle através de ações que estabilizam e ajustam conforme interesses de quem as domina. Este vínculo é em partes estatal e também atrelado e fundado numa política neoliberal de mercado que visa a sustentação do sistema de produção, sendo que este não se limita aos bens materiais, mas também simbólicos².

A educação escolar e a educação física sofrem assim um processo de atrelamento ao sistema de produção que está, em grande parte, regido sob as

² Exemplo disso foram os fortes investimentos que a burguesia realizou sobre as artes para disseminar sua ideologia no início da modernidade. Ou seja, a modernidade não surge de uma vontade natural determinadamente inexorável, pois nasce e se fortalece graças a investimentos por parte daqueles que vislumbram sua importância para a formação de um certo espírito de humanidade.

normas do Estado e seus atos reguladores e dominantes. Para que esta estrutura se mantenha, Ahlert (1997) menciona que são construídos conhecimentos científicos, muitas vezes, dissociados de uma ética que pergunte pela implicação prática desse conhecimento sobre a vida das pessoas e de seu meio ambiente sócio-cultural. Passa-se então a assumir a missão de formação de um sujeito regenerado moralmente, dependente do sistema e desconectado de sua vida habitual e ancestral. O sujeito em sua subjetividade individual fica dependente do sistema – sua vida é regulada pelos aparelhos de produção e controlada pela estrutural relação saber-poder que vela outros possíveis modos de vida, novos ou antigos.

Por assumirem tais características, a escola e a educação física ocupam um lugar central na sociedade, porém, elas estão ligadas a toda uma série de outros dispositivos que, a exemplo delas, tendem a exercer esse poder de normalização. O que dá sentido a toda essa complexa maquinaria de poder é seu papel específico na constituição de homens úteis para não só produzir os bens, mas também para vivê-los, apropriá-los e consumi-los.

Neste sentido, a *episteme* de cisão corpo/mente (re)produz e dissemina, em nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base da sociedade moderna toda atravessada e penetrada por mecanismos de disciplina.

A escola e a educação física moralizam as condutas, ambas modelam o comportamento e fazem corpo e mente entrarem numa sujeição que os caracterizam como máquina e as suas forças como base da economia. Neste sentido Foucault (2001a) menciona que foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. Corpo e mente são realidades biopolíticas.

A partir do acima mencionado, a presente tese vem tratar do seguinte problema:

- De que forma se articulam nas práxis de educação física a *episteme* fundada na cisão corpo/mente?

1.2 JUSTIFICATIVA

A forma como a *episteme* fundada no ser humano enquanto corpo/mente entrava o filosofar na busca de novos caminhos que rompam com a tradição

dogmática eclesiástica e também científica, é algo que, sobre o solo de nosso entendimento, coloca a reflexão filosófica sujeita a limites deveras mortificantes. A nosso ver é necessário transcender essa *episteme* a fim de (re)inventar os modos de filosofar. Um novo filosofar que na menção de Galeffi (2006) possa dar abertura para a experiência do que, sem início possível, encontra-se sempre no meio e nunca encontra um fim. Também como atitude aprendente originária – aprendizado contínuo e nunca pleno, de si, do outro e da totalidade conjuntural historicamente compreendida.

Um filosofar e educar como atitudes de acolhimento e cultivo de possibilidades humanas ainda impensadas no âmbito de uma conjunção polifônica do sentido-sendo: junção dialógica transdisciplinar em construção, comum-pertencimento de homem e mundo, ser e ente (GALEFFI, 2006).

É importante na educação escolar e na educação física discutir e aprofundar estas questões com o intuito de criar condições de reflexão, interpretação e decodificação dos regimes de verdades criados na sociedade com relação à *episteme* de cisão corpo/mente. Compreender o movimento complexo da produção de significados que atravessam esta cisão fazendo-os transitar entre a sujeição e a autonomia, amplia a criação de possibilidades emancipatórias.

É preciso romper com o cartesianismo, com o sujeito cindido a fim de compreender o humano (corpo/mente) dotado de subjetividade e intencionalidade. Faz-se necessário, nas mais diversas áreas do conhecimento, aprender a lidar com as abstrações humanas, com os medos e desejos... Enfim, com as várias dimensões que o tornam um todo indivisível. É preciso, como anuncia Kamper, transpor os limites do corpo cadáver para o corpo vivo:

O corpo continua sendo o cadáver no qual ele foi historicamente transformado. Isso implica uma dupla herança: o conceito e a visão de corpo têm sua origem na teologia do corpo do Senhor morto e desaparecido, e naquela medicina que obtém seus conhecimentos fundamentais por meio da dissecação de cadáveres no teatro anatômico. (...) até hoje, não se conseguiu desenvolver uma teoria do corpo vivo que seja, ela mesma, viva. (KAMPER, 2000, p. 1).

Oportunizar possibilidades para esta ruptura epistemológica é também intenção deste estudo. No entanto, estamos cientes de que esta tese é demasiado

pequena para tal proposta, mas de igual modo acreditamos que ela pode contribuir somada a outros trabalhos com este mesmo intuito.

A filosofia contemporânea, enquanto reflexão crítica, não pode, em seu esforço para redimensionar a compreensão da *episteme* fundada na cisão corpo/mente, esquecer suas vinculações sociais, pedagógicas, econômicas e políticas. A filosofia social e política da educação e da educação física, e a epistemologia como parte delas, encontram nesta área uma temática, até certo ponto, pouco explorada.

Para Popkewitz (2001) uma contribuição das teorias sociais pós-modernas – dentre elas a epistemologia – é explorar como os espaços discursivos são construídos e como operam enquanto sistemas de encerramentos e confinamento. “Ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos” (POPKEWITZ, 2001, p. 41).

A educação física até o final da década de 80 do século passado ficou ausente das discussões e dos estudos do corpo dentro das ciências humanas: filosofia, psicologia, antropologia, história, sociologia, ciência política, dentre outras. Isso também vem justificar o direcionar e a opção pelo nosso foco de pesquisa.

É importante deixar claro que não pretendemos de modo algum elaborar uma teoria que venha a pôr um fim na *episteme* de cisão humana fundada em corpo/mente. A realidade humana – enquanto vida – só existe no antagonismo corpo e mente (com)existindo. Corpo e mente são complementares, mas isso somente não justifica sua unicidade, só a coexistência de ambos que os fazem unos. Assim, a mente é mente, mas com princípios de corpo; e corpo é corpo, mas com princípios de mente.

Desta forma compactuamos com o pensamento de Gonçalves (1997, p. 100) para fundar nosso entendimento sobre a *episteme* de cisão corpo/mente nesta tese:

Em nosso posicionamento, estão presentes tanto elementos monistas como dualistas. Há uma dualidade na unidade. Existe um certo dualismo, pois esse já se revela quando designamos matéria e espírito, corpo e alma como diferentes signos. Existe um monismo, no sentido que afirmamos – a superação do dualismo –, no sentido de uma totalidade, de uma unidade que é o homem.

Vários filósofos ocidentais – infinitamente mais filósofos que eu, e em tempos mais antigos ou contemporâneos – conseguiram até postular de modos, até muito interessantes e bem fundamentados enquanto ciência, várias explicações sobre a unicidade complementar humana em corpo e mente (monismo), porém, sempre a partir de um discurso cindido (dualismo).

Há uma dificuldade em se realizar tal tarefa, pois estamos subjetivados por uma cultura sob a qual se organizam aspectos de significação. Elementos culturais fortemente instituídos e que regem verdades que promovem certos mecanismos. Como estamos vendo, isto é peça fundamental na construção do enquadramento moderno. Searle (1997, p. 25) nos ajuda a compreender tal quadro ao citar que:

Junto com a tradição cartesiana, herdamos um vocabulário, e, como vocabulário, um determinado conjunto de categorias, dentro das quais estamos historicamente condicionados a raciocinar sobre esses problemas. (...) O vocabulário inclui uma série de oposições aparentes: ‘físico’ *versus* ‘mental’, ‘corpo’ *versus* ‘mente’, ‘materialismo’ *versus* ‘mentalismo’, ‘matéria’ *versus* ‘espírito’.

Neste sentido também quero expor minha fraqueza, pois por mais que eu me esforce, no meu modo de pensar e escrever o humano, eu sempre incorro no “erro cultural e histórico” de fazê-lo a partir da cisão. Eu o faço mesmo me percebendo, enquanto ser-sendo humano na vida, uma unidade corpo-mental. Penso que esta angústia não seja particular minha, e que minha experiência enquanto ser único numa sociedade que me trata como dicotômico, também não seja um sentimento reservado.

Galeffi (2006) versa muito bem esta unidade do humano enquanto vida ao mencionar que nosso ser é a expressão da plasticidade encarnada. Apesar de possuímos um corpo preconcebido ele é a própria morada do inominável e do não-forma. Isto, entretanto, não é objeto de conhecimento racional, porque antes de ser um conceito intelectual, é um modo de ser vivo e vivente.

Não estamos aqui preocupados se a cisão corpo/mente é uma realidade ou não – até porque a realidade é outro problema que a filosofia se debruça há tempos. Assumimos aqui a cisão como sendo uma *episteme* na qual a sociedade opera nas suas mais variadas práxis.

Assim esta pesquisa de doutorado busca estabelecer tensões a fim de que a cisão seja compreendida enquanto um signo presente nas mais variadas estruturas

da sociedade, porém a focalizamos aqui nas práxis da educação física. A partir destes tensionamentos pretendeu-se desvelar toda uma maquinaria de regimes de verdade e relações de poder que se arranjam a partir da *episteme* de cisão corpo/mente, compreender como esta *episteme* opera enquanto signo cultural em nível de subjetivação/objetivação, bem como as formas com que ela articula com o sistema de produção.

A partir destas justificativas, a presente tese vem aventar a partir dos seguintes objetivos:

1.3 OBJETIVOS:

1.3.1 Objetivo geral:

- Compreender e analisar de que forma nas práxis de educação física se articula a *episteme* fundada na cisão corpo/mente.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar e analisar de que maneira circula nas práxis da educação física os jogos de poder/saber fundados na *episteme* de cisão corpo/mente.
- Identificar e analisar de que modo a *episteme* fundada na cisão corpo/mente opera enquanto signo cultural em nível de subjetivação/objetivação nas práxis da educação física.
- Compreender e analisar de que forma os regimes de verdades que estruturam a *episteme* de cisão corpo/mente na educação física contribuem para o sistema econômico de produção.

1.4 PRESSUPOSTO

A nossa pesquisa se orientou a partir do seguinte pressuposto:

- A *episteme* de cisão corpo/mente – construída historicamente – articula-se nas práxis de educação física através de jogos de poder/saber, regimes de verdade,

símbolos culturais e imaginários sociais subjetivando e objetivando os sujeitos contribuindo assim para a manutenção e reprodução do sistema de produção econômica.

1.5 ESTADO DA ARTE E VALOR TEÓRICO

A novidade que pretendemos apresentar nesta tese é exatamente o que norteia o nosso pressuposto, ou seja, explicitar de que forma se dá a articulação da *episteme* de cisão nas práxis de educação física através de jogos de poder/saber, regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários sociais subjetivando e objetivando os sujeitos contribuindo assim para a manutenção e reprodução do sistema de produção econômica.

Muitos conceitos relacionados à *episteme* de cisão corpo/mente não foram ainda trabalhados no âmbito das pesquisas de educação física. Por esse motivo estaremos trazendo a baila principalmente à articulação de conceitos como regimes de verdade, relações de saber/poder, subjetivação/objetivação e sistema de produção econômica buscando as relações com a *episteme* de cisão humana no campo da educação física.

Muitos trabalhos na educação e educação física tratam sobre a cisão corpo/mente, no entanto, não a tratam de forma concreta como aqui temos delimitado e apresentado. Muitas pesquisas e estudos feitos a partir de temas próximos as nossas preocupações nos apontaram algumas diretrizes, no entanto, a articulação com outros campos do saber e com outros conceitos foi necessária para se construir à tese.

A educação física vem se destacando como uma área de muita importância na educação contemporânea. Existe toda uma estrutura acadêmica que orienta várias pesquisas em educação física – pelo Brasil e pelo mundo – sob os mais diversos segmentos e áreas.

De igual forma os estudos epistemológicos estão sendo amplamente difundidos e desenvolvidos nos estudos contemporâneos. As pesquisas epistemológicas estão ultrapassando os limites da filosofia e já se estendem e são abordadas por áreas tais como a educação e a educação física.

No contexto nacional no que tange a estudos epistemológicos em educação física, apresentamos aqui alguns autores³ que trabalham(ram) e publicam(ram) sobre epistemologia e educação física: Ana Márcia Silva, Silvio Ancisar Sanchez Gamboa, Manuel Sérgio, Paulo Evaldo Fensterseifer, Mauro Betti, Celi Taffarel, Valter Bracht, Teresinha Petrúcia da Nóbrega, Homero Lima, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz, João Paulo Subirá Medina, Carmen Lúcia Soares, Vitor Marinho de Oliveira, dentre outros.

Ana Márcia Silva tem estudos muito relevantes no que tange ao corpo junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos grupos de pesquisa de “Núcleos de estudos pedagógicos em educação física” e “Corporeidade na educação física”. Fruto dos trabalhos alinhavados nestes grupos, Ana Márcia tem algumas publicações versando sobre a epistemologia na educação física.

Silvio Ancisar Sanchez Gamboa é outro grande pesquisador no que tange as questões epistemológicas da educação física brasileira orientando trabalhos no programa de pós graduação em nível de mestrado e doutorado em Educação na UNICAMP – Campinas/SP. Gamboa além de pesquisador é um grande articulador de estudos epistemológicos nos mais variados lugares do Brasil.

O lusitano Manuel Sérgio Vieira e Cunha é licenciado em Filosofia e doutor em motricidade humana pela Universidade técnica de Lisboa. O primeiro autor a teorizar o paradigma em que se fundamenta o trabalho científico da Sociedade Portuguesa de Motricidade Humana. É sócio fundador da Sociedade portuguesa de Motricidade Humana e da Sociedade Internacional de Motricidade Humana. Em suas pesquisas, Manuel Sérgio prega um corte epistemológico para a educação física apresentando a teoria da Motricidade Humana. Manuel Sérgio trabalhou um tempo na década de 80 e 90 – do milênio passado – na UNICAMP onde disseminou sua teoria no cenário nacional brasileiro.

Paulo Evaldo Fensterseifer trabalha com epistemologia e educação física no estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente na Unijuí, na cidade de Ijuí. Em seu livro “ A Educação Física na crise da modernidade” – que foi fruto de sua tese

³ A justificativa pela escolha de tais autores se deu a partir de três critérios: 1) autores que participaram do III Colóquio de Epistemologia da Educação Física realizado na UNICAMP/SP de 11 a 13 de dezembro de 2006; 2) autores do livro “Epistemologia e Educação Física” organizado por Teresinha Petrúcia da Nóbrega lançado no colóquio acima citado; e 3) Personagens que fizeram parte de minhas leituras na área de educação física e que de alguma forma “modelaram” meu desejo pela área aqui pesquisada.

de doutoramento pela UNICAMP – Paulo tematiza questões epistemológicas em educação física com muita propriedade.

O professor e pesquisador Mauro Betti trabalha com epistemologia da educação física junto a Universidade Estadual Paulista (UNESP) no campus de Bauru/SP. Nesta universidade Betti lidera um grupo de pesquisa em “Estudos sócio culturais, históricos e pedagógicos da educação física”.

Fazendo as honras da casa – aqui da UFBA – apresentamos Celi Taffarel que é uma pesquisadora de grande reconhecimento no cenário nacional e é ponto de referência no que tange os estudos das questões epistemológicas da educação física ligadas principalmente a corrente do materialismo histórico. Esta pesquisadora atua junto ao Programa de pós-graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Celi trabalha também em parceria com outra pesquisadora da região Norte/Nordeste chamada Micheli Ortega, também ícone em estudos do materialismo histórico em educação física.

Valter Bracht desenvolve pesquisas junto a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) nas áreas de epistemologia, política e sociologia da educação física.

Teresinha Petrúcia da Nóbrega é professora e pesquisadora do departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Junto a esta instituição Terezinha coordena o grupo de pesquisa “Corpo e cultura” onde orienta pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

No nordeste ainda temos Homero Lima da Universidade Federal do Ceará (UFC) que desenvolve trabalhos na área da educação física com ênfase em “corpo e cultura” atuando com pesquisas na área da biopolítica do corpo com foco no “pós-humano”.

Wagner Wey Moreira é professor pesquisador da Universidade Metodista de Piracicaba/SP – UNIMEP e atua com estudos na área da corporeidade e aspectos culturais e corporeidade e ensino, além de coordenar o Núcleo de corporeidade e pedagogia do movimento na citada universidade.

Elenor Kunz atua na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC onde coordena o Núcleo de estudos pedagógicos em educação física, grupo este que possui as linhas de pesquisa em: Pedagogia do movimento e Teoria e prática da educação física.

João Paulo Subirá Medina contribuiu muito para a educação física na década de 1980 com duas grandes obras literárias: “A Educação Física cuida do corpo... E ‘mente’” e “O brasileiro e seu corpo”.

Carmen Lúcia Soares atua nos grupos de pesquisa: Arqueologia histórica e Laboratório de estudos audiovisuais na UNICAMP, e no Laboratório physis de pesquisa em educação física, sociedade e natureza na UFSC. Suas linhas de pesquisa são: “Corpo, educação e memória”; “Cultura material e tradição textual” e “Sociedade, cultura e educação”.

Vitor Marinho de Oliveira é um dos maiores pesquisadores da história da Educação Física no Brasil. Vitor vem orientando trabalhos importantes e muito significativos nesta área no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente na Faculdade Gama Filho.

1.6 METODOLOGIA

Por muito tempo o modelo de investigação científica foi o modelo positivista, modelo este muito particular ainda hoje nas ciências naturais e exatas. Este método de pesquisa se preocupa basicamente em quantificar, fracionar e controlar as variáveis estudadas com o fim de buscar um conhecimento universalmente válido e transferível no espaço e no tempo. O positivismo abstrai em seu método tudo que é subjetivo e exclui posições valorativas de conteúdos e configurações culturais.

Os fenômenos sociais, por seu caráter subjetivo e complexo, não conseguiram seguir à risca muito dos valores pregados pelo modelo positivista, fazendo surgir a necessidade de uma metodologia que respeitasse a sua natureza. A partir desta realidade, a pesquisa qualitativa aparece como uma nova alternativa para os estudos dentro das ciências humanas e sociais.

Pela presente pesquisa se enquadrar nas ciências sociais, mais precisamente em educação e educação física⁴, foi utilizada para sua realização uma abordagem qualitativa. Esta abordagem tem como finalidade de investigação, buscar a compreensão dos fenômenos e de seus significados frente o pesquisador e seu objeto.

⁴ Sabemos de que a educação física é uma disciplina que está classificada segundo o CNPQ como pertencente as ciências da saúde, no entanto quando anunciamos que estamos classificando ela como pertencente às ciências sociais e humanas é devido ao foco e ao recorte que damos a ela como parte de nosso objeto de pesquisa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79)

Como percebido acima, na pesquisa qualitativa se busca compreender os significados, pois o fenômeno existe, sobretudo, subjetivado e objetivado numa cultura se mostrando assim num local situado a partir dos sentidos que lhe atribuem valor. Para atingir a compreensão de tais significados deve-se entender a história, os valores e as idéias dos que na pesquisa interagem com o fenômeno. Assim, acreditou-se que a abordagem qualitativa era coerente, pois vinha ao encontro do contexto da pesquisa, das questões levantadas bem como dos objetivos que se pretendeu alcançar.

O homem, desde o início de seu existir, interage com o mundo. A partir dessa interação homem-mundo, o sujeito se apropria de uma realidade subjetiva/objetiva que dá sentido ao seu existir. A partir de certos tipos de experiências de realidade constituídas sob esta subjetivação/objetivação o sujeito se constitui historicamente orientado sempre pela sua individualidade, ou seja, pelo que faz sentido para ele. Este “fazer sentido” é fruto de sua experiência vivencial e novamente o ciclo se (re)inicia e se completa de forma constante e não-linear.

A *episteme* de cisão humana em corpo/mente foi em mim – pesquisador – constituída por intermédio de minhas experiências/vivências históricas. Esta experiência na vida/tempo me fez estabelecer relações com o fenômeno da cisão. Apoiado nisto acreditamos que esta relação com o fenômeno construída historicamente na experiência contribui para a estruturação e interpretação do conhecimento.

Isso significa que a interpretação é fundada (preenche-se de sentido) na experiência vivida por aquele que interpreta sua própria experiência (...) Isso, porém, não ocorre porque a experiência do eu se abarcando o eu e o não-eu, inclusive suas manifestações. As obras humanas, portanto, são históricas e sociais, de tal maneira ele (o eu) se conhece de modo indireto, via expressões das suas ações,

restringe a si mesmo, mas se estende descontextualizadas social e historicamente, preservadas e veiculadas pela tradição. (BICUDO, 1991, p. 65)

Entendemos dessa forma que a experiência do pesquisador na sua relação histórica com o fenômeno pesquisado, as (inter)relações que ele faz com a interpretação dos outros sobre o mesmo fenômeno aliada a bases teóricas acaba por contribuir para a compreensão mais articulada do fenômeno bem como de sua complexidade e recortes. “O conhecimento gerado é fruto das ações de um observador que vê cada vez uma posição e as relaciona” (BICUDO, 2003, p. 14).

Porém, nossa pesquisa não foi uma pesquisa histórica nem uma pesquisa de história de vida. No entanto, estivemos centrados nas experiências do pesquisador que foram sempre mediadas por suas interpretações construídas historicamente.

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 55).

Pela cultura ser um sistema complexo de signos que subjetivam/objetivam sujeitos e fenômenos, estaremos também preocupados com o contexto histórico de como a ciência foi construída e os modos de subjetivação/objetivação através do poder/saber.

Para se compreender a ciência corpo/mente, o objeto precisou ser analisado na sua constituição histórica, bem como na sua contingência atual. O recorte do tema, delimitado no problema e objetivos de pesquisa, levaram-nos a buscar através da **pesquisa bibliográfica**, fundamentos para se discutir um conjunto integrado de práxis fundamentadas na *episteme* acima citada dentro da educação física.

A pesquisa bibliográfica na menção de Barros e Lehfeld (2004) é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ele permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, internet, e outros. Através da pesquisa bibliográfica procura-se adquirir conhecimentos sobre um objeto de pesquisa a partir da busca de informações advindas das fontes acima citadas.

A pesquisa tem seu foco nas práxis de educação física fundadas na *episteme* de cisão corpo/mente. No entanto, para se compreender tal foco é necessário mostrar a lógica geral dos dispositivos de poder que medeiam as múltiplas relações a elas atreladas. Tentaremos esboçar através de algumas práxis da educação física e da educação escolar, os minuciosos e distintos jogos de poder-saber sustentadas pela *episteme* de ser humano fundada na cisão corpo/mente. Este trabalho tentará oferecer ferramentas teóricas para uma melhor visualização de tais fenômenos.

A fim de melhor trabalhar nossa problemática de pesquisa foram observados os seguintes indicadores de pesquisa:

- 1- O contexto histórico-filosófico da *episteme* de cisão corpo/mente.
- 2- Os jogos de poder/saber fundados na *episteme* de cisão corpo/mente.
- 3 - Os modos que a *episteme* fundada na cisão corpo/mente opera enquanto signo cultural em nível de subjetivação/objetivação nas práxis da educação física.
- 4 - Os regimes de verdades que estruturam a *episteme* de cisão corpo/mente na educação física e sua relação com o sistema econômico e de produção.

A partir do exposto foram analisados os seguintes fatores qualitativos de interpretação e análise:

- 1- A mente como alvo no processo de ensino/aprendizagem;
- 2- O condicionamento da mente, a imobilização e o controle do corpo no ambiente escolar;
- 3- O desporto e a biologização da educação física;
- 4- A biologização humana e o homem máquina nas práxis da educação física;
- 5- A (in)exclusão e a *episteme* de cisão corpo/mente.

A pesquisa seguiu uma linha onde estivemos atentos o tempo inteiro à articulação entre os indicadores, os fatores qualitativos de interpretação e análise, bem como de nosso pressuposto. Estes, a nosso ver, foram unidades identificáveis de um momento empírico, mas cujo valor para a investigação foi indispensável, pois foram eles que nortearam as buscas e as interpretações de nós pesquisadores. Eles permitiram cercar o objeto de estudo dentro de seu contexto ao mesmo tempo em que contribuíram para dar sustentação junto às construções teóricas.

Em termos teóricos queremos mencionar que as contribuições de Michel Foucault para esta pesquisa foram indispensáveis. A escolha justifica-se, pois Foucault ao analisar as instituições escolares se atém aos modos como o corpo e a mente – subjetividade humana – são tratados pelas mesmas. Ele o faz a partir da objetivação do campo do saber (arqueologia), nas perspectivas de poder (genealogia) e na ascese do pensamento sobre si (ética). Seu objeto de investigação não está centrado no corpo e na mente em si mesmos, mas nas práticas sociais, nas experiências e nas relações que os produzem, nos modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.

Porém não quisemos aqui estabelecer nenhuma cátedra a partir de Foucault e sua teoria, apenas o utilizamos em grande parte de nossas interlocuções. Da mesma forma trazemos autores de escolas filosóficas que não compactuam com os pensamentos nem com alguns pilares da obra de Foucault. Autores, por exemplo, como Jürgen Habermas, Paulo Freire, John Thompson, Thomas Popkewitz e Pierre Bourdieu.

Nossos interesses por tais teóricos se deveram ao fato deles se aproximarem das discussões e do entendimento que todas as modalidades de ações fundadas na *episteme* de cisão corpo/mente se caracterizam como relações que pertencem a um nível simbólico de valores, a uma modalidade de saber/poder. Este conjunto complexo: valores, saber/poder estruturam todo um fazer. Assim então, esta modalidade do fazer (ação) é caracterizada pelos que a fazem e pelas estruturas semióticas que justificam este fazer.

Estes autores foram bases que nos possibilitaram estabelecer os diálogos entre saber/poder, regimes de verdade, ideologia, cultura, linguagem, sistemas simbólicos, interesse X conhecimento e sistemas de produção econômica. O propósito da utilização de tais teorias foi apresentar algumas reflexões sobre o ser humano enquanto corpo e mente, destacando de modo especial, os modos como se articulam as práxis a partir dessa *episteme* dentro da Educação Física. Buscamos neles os fundamentos para estabelecer um diálogo sobre esta realidade tensiva – e semiótica – muito presente no imaginário coletivo.

Estivemos também interessados em compreender como a troca contínua de formas simbólicas fundadas a partir da *episteme* de cisão corpo/mente trava tensões que sustentam e reproduzem práxis pedagógicas e de educação física. Permanecemos atentos ao conceito de ideologia quando o mesmo emprega a

apreciação em termos de interação entre sentido e poder, a fim de evitar a tendência comum – tanto na literatura teórica, como também no uso cotidiano – de compreender ideologia como uma imagem invertida e distorcida do que pode ser considerado o real.

Paralelamente, para melhor tratar e desenvolver este estudo, foi buscada a contribuição de outros filósofos, pensadores e críticos da educação e da educação física que tratam da *episteme* de ser humano fundada na cisão corpo/mente, bem como de todas as outras questões articuladas a este tema analisadas aqui nesta tese.

Não pretendemos nos prender a “facções” teóricas, pelo contrário, estivemos preocupados em buscar respostas ao problema central da pesquisa. As delimitações feitas a partir da escolha e recorte do objeto e os passos demarcados a seguir – pressuposto, objetivos – nos permitiram o compromisso frente a cientificidade da pesquisa, sem que para isto tenhamos que nos fechar a teorias que não contemplam as explicações do fenômeno por nós buscada na tese.

1.7 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho de tese está dividido em cinco partes:

Num primeiro momento é apresentado o tema a partir da história de vida do doutorando – memorial. Esse período inicial objetiva demonstrar que problemática levantada na pesquisa está fortemente atrelada a história de vida do pesquisador.

Posteriormente, na introdução, apresentamos o tema a partir de alguns teóricos bem como sua problematização e justificativa. Ainda neste primeiro momento é apresentada a questão principal de pesquisa, os objetivos a serem alcançados com a pesquisa, o pressuposto que orientará esta tese e o estado da arte da temática abordada pelo pesquisador. Na apresentação da metodologia – ainda nesta parte – se procura deixar clara a abordagem metodológica e os instrumentos de coleta de dados utilizados para a elaboração da pesquisa.

No capítulo II apresentamos de forma resumida a contextualização histórico-filosófica da *episteme* de cisão humana em corpo/mente a fim de melhor contribuir para a compreensão das problemáticas e das tensivas que estabeleceremos a partir de tal nesta pesquisa. A relação existente entre a *episteme* de cisão/corpo mente e o saber/poder também são apresentados neste capítulo.

Posteriormente cultura e subjetivação são analisadas sob o viés da *episteme* de cisão humana em corpo/mente. Ao final é demonstrada a cisão corpo/mente como um efeito econômico na medida em que produz sujeitos mecanizados segundo as normas gerais dos meios de produção econômica.

No capítulo III apresentamos a escola como uma instituição atrelada a conjuntos estruturais sociais de poder que se entrecruzam, se complementam e se sustentam. Neste sentido a educação e a educação física – como parte dela – são trazidas à tese como conjunto de mecanismos de sujeição que sustentam a visão de ser humano a partir da *episteme* de cisão corpo/mente. Assim a cisão do ser humano em corpo/mente é compreendida como sendo uma tecnologia historicamente usada para “governamentalizar” sujeitos, tecnologia esta que tem na educação física um lócus fértil de (re)produção e sustentação. Aqui também a *episteme* humana fundada na cisão corpo/mente é analisada sob os vieses da escola e da educação física. As técnicas, táticas e práxis que se estruturam e se perpetuam a partir desta *episteme* constituem o foco central deste capítulo. Assim apresentamos: a mente como alvo do processo de ensino/aprendizagem; o condicionamento da mente e a imobilização e o controle do corpo; a *episteme* de cisão corpo/mente: o desporto e a biologização da educação física; a biologização humana e o homem máquina na educação física e a (in)exclusão e a *episteme* de cisão corpo/mente

No momento final – considerações finais – são apresentadas algumas apreciações e considerações sobre o todo da pesquisa. Nesta parte, sintetiza-se algumas conclusões, apresenta-se também algumas indagações que poderão estruturar estudos posteriores. No entanto, este trabalho não se propõe a apresentar conclusões de caráter generalizador.

2 A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO/MENTE

Neste capítulo apresentamos de forma resumida a contextualização histórico-filosófica da *episteme* de cisão humana em corpo/mente a fim de melhor contribuir para a compreensão das problemáticas e das tensivas que estabeleceremos a partir de tal nesta pesquisa. A relação existente entre a *episteme* de cisão/corpo mente e o saber/poder também são apresentados neste capítulo. Posteriormente cultura e subjetivação são analisadas sob o viés da *episteme* de cisão humana em corpo/mente. Ao final é demonstrada a cisão corpo/mente como um efeito econômico na medida em que produz sujeitos mecanizados segundo as normas gerais dos meios de produção econômica.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO/MENTE

As diversas maneiras que o ser humano tem de se relacionar com a sociedade, com o mundo e a natureza, ocorrem das mais variadas formas de acordo com a cultura em que este está inserido. Essas maneiras de interação não são permanentes, pois sofrem a influência da ação dos homens sobre a natureza, portanto, são constantemente (re)construídas, e, em decorrência disso, passam por mudanças, frutos do processo histórico desta (re)construção humana. Sendo assim, o humano além de revelar sua singularidade pessoal, também possui características que o define como membro de um grupo social em um determinado tempo.

Os significados dados a estas interações baseiam-se na historicidade haja vista que o ser humano – enquanto ser no mundo – não se reconhece na pura análise de seu presente; ele vem de um passado que o motiva rumo a um futuro onde se projeta – lá para onde aponta seu desejo, sua intencionalidade. Esta historicidade está toda atravessada por um conjunto de *episteme* que estruturam e dão sentidos a este humano no seu ser e estar no mundo.

A *episteme* nesta pesquisa é compreendida a partir de uma concepção foucaultiana. No seu livro “A arqueologia do saber” Foucault (1995, p. 217) define *episteme* como:

O conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a

ciência, eventualmente sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estarem defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas.

Na menção de Veiga-Neto (2004) Michel Foucault designa a *episteme* como sendo categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituindo verdadeiros sistemas que nos permitem pensar, ver e dizer certas coisas, ao mesmo tempo em que impede de ver e dizer tantas outras. A *episteme* funciona enformando as práticas (discursivas e não discursivas) e dando sentido a elas; ao mesmo tempo, a *episteme* funciona também em decorrência de tais práticas.

Esta *episteme* de ser humano fundada na cisão corpo/mente não é um ato neutro ou natural, na menção de Popkewitz (2001) ela é um produto da história de uma tecnologia¹ do poder e da normalização. A cisão corpo/mente está associada a relações de poder construídas historicamente que referendam formas de práticas sociais.

É exatamente pela epistemologia abarcar a constituição, a contextualização e a historicidade que pensamos utilizá-la nesta pesquisa de doutoramento. Pois, entendemos que a temática da *episteme* de cisão corpo/mente e educação física não podem ser compreendidas fora da história, e, nem se pode produzir conhecimentos e práticas a partir desta *episteme* sem inseri-los em um contexto. Consideramos então ser esta uma condição importante para se fazer uma reflexão epistemológica das práxis da educação física partindo de uma análise da *episteme* da cisão corpo/mente.

No entanto, é importante mencionar que Michel Foucault – um dos teóricos básicos de interlocução nesta tese – rejeita o termo epistemologia em suas pesquisas. Ele a descarta utilizando a genealogia por acreditar ser mais compatível com o que ele entende por construção histórica do conhecimento. Foucault trata a epistemologia como uma busca das regras essenciais do conhecimento, por

¹ Quando Thomas Popkewitz fala de tecnologia ele visa reconhecer com esse conceito como as idéias e práticas construídas historicamente associam-se para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos. A cisão corpo/mente trata-se assim de uma *episteme* produzida com os efeitos do poder.

exemplo, os limites do sujeito epistêmico e a história das idéias; enquanto que a genealogia é mais abrangente por inserir o sujeito do conhecimento nas determinações sociais e históricas cuja história não se limita às idéias, pois abrange toda atitude humana. O conhecimento não está restrito ao corpo e à mente, pois a questão gira às voltas de como estes foram abordados nas dinâmicas sociais do poder.

Isso, a nosso ver, não nos impede de neste trabalho optarmos também por operar com o termo epistemologia – como prática socialmente construída –, porque, apesar de Foucault ter preferido não tê-lo como ferramenta é notório em seus trabalhos que a prática epistemológica está muito próxima de muitos de seus conceitos.

Ao tentarmos buscar uma definição de epistemologia mais direcionada à educação física encontramos alguns autores brasileiros se debatendo a partir desta temática. Silvio Sánchez Gamboa (in González e Fensterseifer, 2006) cita o “Colégio Brasileiro de ciências do esporte” ao descrever no “Dicionário crítico de educação física” o termo epistemologia no campo da educação física. Neste campo de saber a terminação epistemologia vem se referindo a:

Os pressupostos teórico-filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da educação física como um possível campo acadêmico-científico (...) os fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da educação física (...) como interrogação constante dos saberes constituídos. (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003).

O existir humano se dá através do corpo. Pelo corpo o humano estabelece suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O sentir, o pensar e o agir, caracterizam a existência e a vida humana, essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado e linear, mas sim, através de uma rede complexa de interações que se dão na dimensão corporal humana. Pelo corpo eu percebo, pelo corpo eu analiso e pelo corpo eu (com)existo no mundo.

No entanto, essas relações do humano – através de corpo – consigo mesmo, com o outro e com o mundo, passaram por enormes transformações no seu transcorrer histórico. Todos esses processos criaram modos diferentes de compreendê-lo. Braunstein e Pépin (1999) mencionam que a visão que temos de nosso corpo, a maneira de nos servirmos dele e de o sentirmos, será consequência

desse patrimônio recebido do fundo dos tempos. Neste sentido, o corpo de cada homem detém uma parte da memória universal. A história do corpo no seio de uma cultura torna-se inseparável da história da totalidade dessa cultura. Assim, compreender o que ele representou obriga a decodificar o processo cultural no qual ele evoluiu.

O corpo é fruto desta história-memória coletiva e individual. Sendo assim, para ser melhor compreendido o corpo nos obriga a segui-lo pelos rastros e movimentos – não regulares – deixados por ele no curso dos tempos.

Pensamos que para se compreender a partir de que regimes de verdade o ser humano se reconhece na modernidade enquanto corpo e mente, é indispensável compreender os modos pelos quais durante os séculos este homem ocidental fora levado a se reconhecer.

Uma breve análise na contextualização histórico-filosófica do homem nos faz perceber que este, ao longo de sua história sempre foi compreendido basicamente sob duas esferas: a mental e a corporal, como se fossem coisas distintas, havendo inclusive uma maior valorização da primeira em detrimento da segunda.

Vale lembrar que esta contextualização histórico-filosófica se refere à cultura ocidental, ou seja, a síntese da cultura greco-latina, na qual estamos inseridos. No entanto, as antropologias filosóficas que atentaram à problemática do corpo desde a Grécia clássica até os dias atuais, parecem fundar-se em três grandes grupos: “as antropologias pré-filosóficas, ou religiosas; as antropologias filosóficas de concepção dualista e as antropologias que defendem a complexidade humana” (SÉRGIO, 2003, p. 28-29).

As duas primeiras são extremamente limitantes no sentido de se compreender o ser humano como totalidade e unicidade, além de estarem historicamente sempre muito comprometidas com ideologias de dominação científica, política e religiosa. A terceira antropologia é a que defende a complexidade desmistificando o humano-objeto a partir do humano-sujeito em interação com o meio e a partir de suas dimensões imbricadas de modo complexo – não linear.

Como já supra citado, dentro do processo histórico, ao longo da chamada evolução humana, a conceituação de humano reduziu-se essencialmente à união/separação entre corpo e alma, a relação entre o sensível e o inteligível. A

cisão humana sob esta configuração surge na Grécia Antiga com Pitágoras, Parmênides e Sócrates, no entanto tem seu ícone maior em Platão.

Platão (427 a.C.) faz nascer no pensamento filosófico uma profunda ruptura entre o mundo inteligível/mente e o mundo sensível/corpo. Para Platão o homem era dividido em corpo e alma. No diálogo Fédon, Platão afirma que a alma tem como função comandar o corpo e este tem como função a obediência frente a mesma.

Estas duas realidades – alma e corpo – propostas por Platão têm suas características particulares.

A alma é a realidade mais permanente e concreta, ela é imutável, a alma já existe desde antes de nascermos. É nesta alma perfeita que se encontram as verdades essenciais eternas, porém com o nascimento nos esquecemos dessas verdades, pois é a partir deste nascer que somos aprisionados a um corpo – somos encarnados.

Se de fato existem coisas como essas que temos constantemente nos lábios, um Belo, um Bem, e toda espécie de realidade afim, se é esta que tomamos como ponto de referência de tudo o que os sentidos nos transmitem e a ela reportamos os dados recebidos, em virtude de a descobriremos como coisa anterior e nossa, forçosamente, então na medida em que tais realidades existem, assim a nossa alma existia antes de nascermos. (PLATÃO, 2004, p. 7).

Platão deduzia a partir de seus pressupostos que a alma antes de se encarnar – no corpo – teria vivido a contemplação do mundo das idéias onde tudo conheceu por simples intuição, ou seja, por um conhecimento imediato, sem precisar fazer uso dos sentidos, ou seja, da materialidade corpórea. Platão coligia também de que a alma reencarnava depois da morte em um outro corpo.

Já o corpo, para este filósofo, é composto por todas as coisas que afetam nossos sentidos, por realidades não confiáveis e mutáveis. O corpo está sempre em constante mudança de aparência e forma. Por isso Platão, por meio do personagem Sócrates, anuncia no “Diálogo Fédon” que: “o verdadeiro filósofo aspira a morte, pois só com esta poderá a alma separar-se do corpo e ir ao encontro do mundo superior onde poderá tomar contato com o conhecimento verdadeiro e absoluto” (PLATÃO, 2004, p. 3).

Para Platão a alma é dividida em três partes: a racional, que é localizada na cabeça e tem como função comandar as outras duas; a irascível, localizada no

tórax, responsável pelos sentimentos e a alma concupiscível, localizada no abdômen e ligada ao desejo carnal.

Santin (1993) ao falar de Platão menciona que: os indivíduos que possuem a alma imortal como dominante (cabeça) são os filósofos e serão os governantes. A cabeça é a parte principal e nobre do corpo, a ela cabe a função de comando de todo corpo. A classe dos guerreiros possuem o predomínio da parte da alma que habita o tórax (coração). A eles cabe o dever de defender a sociedade. Sua virtude principal é a coragem aliada à força. E, por fim, os que têm a alma dominante residindo no abdômen serão os trabalhadores. Eles se caracterizam pela força física, e são os mais próximos ao animal.

Já que nascemos com uma alma perfeita e absoluta, para Platão conhecer é simplesmente lembrar, o exercício físico ajuda a manter o corpo vivo, mas isso não garante que a alma irá pensar. Platão pregava a ginástica para o corpo tão exclusivamente por uma questão de manutenção e prolongamento da vida.

Para Aristóteles (século IV a.C.) – discípulo de Platão – o princípio da vida é a alma, a alma está definida por este filósofo não somente como ato da matéria em ordem ao conjunto dos elementos corpóreos, mas ao conjunto de órgãos de um corpo físico que tem vida em potência. A alma é responsável não só pelo pensamento, mas também pela sensação, pela nutrição, pelo apetite, dentre outros.

Aristóteles, em seu tratado “*De anima*” apresenta a alma com cinco classes de potência: vegetativa, nutritiva, intelectual, sensitiva e locomotiva. A alma se resume para Aristóteles como sendo um “princípio de vida”. Para este filósofo a alma não é totalmente incorpórea, ela está numa relação mecânica com o corpo.

Por considerar o ser humano um ente de contemplação Aristóteles, nos mesmos passos de Platão, ignora e atribui menosprezo ao trabalho corporal. Pelo corpo estar ligado à dimensão da matéria, ou seja, ao aspecto servil do humano, que Aristóteles ignora o trabalho físico. Já a alma, para este filósofo grego, consistia na forma do corpo, ela era a causa final deste corpo, pois dela vinha a força motora da materialidade física – a potência.

Parecem os corpos constituir as próprias substâncias particularmente, entre estes os corpos naturais de maneira especial – são eles os princípios de todos os outros. Entre os corpos naturais uns possuem vida enquanto que, por outro lado, outros não possuem vida. A vida a que me refiro consiste na capacidade de se alimentar a si próprio, no crescimento e no ato de morrer. Todo

aquele corpo natural dotado de vida será uma substância entendida no sentido de composto. Porém, em virtude de se tratar de um corpo de tal qualidade (a saber: um corpo com vida), não se pode encontrar o corpo entre os atributos de um sujeito, sendo, antes, ele próprio sujeito e matéria. É necessário por conseguinte, que a alma seja a substância, no sentido de forma de um corpo natural que possui a dinâmica da vida. A substância formal é a enteléquia, sendo a alma consequentemente a enteléquia de um corpo deste tipo. (ARISTÓTELES, s/d. p. 51)

A alma para Aristóteles é assim a enteléquia primeira de um corpo orgânico. A alma é uma substância que é essência de um corpo determinado.

A educação física na Idade Antiga – denominada neste período por ginástica – estava muito fundada nos princípios de educação difundidos por Platão e Aristóteles.

Platão no diálogo “A República” menciona que é preciso que as crianças se exercitem desde a infância e através de toda a vida. Para Platão não é só o corpo, por bem mais constituído que seja, ou que por sua virtude fez virtuosa a alma; é ao contrário, a alma, quando boa, dá ao corpo, por sua virtude, toda a perfeição de que ele é capaz.

Platão falava da ginástica para o corpo e da música para a alma. No entanto, tanto a ginástica quanto a música tinham como foco o aprimoramento da alma. Sendo assim, o exercício físico pregado por Platão tinha a função de estimular a alma.

E os próprios exercícios de ginástica e trabalhos a que se entregar terão em mira antes de estimular o elemento impetuoso de sua natureza do que o mero vigor corporal; ao contrário dos atletas comuns, cujos exercícios e regime alimentar visam desenvolver os músculos. (PLATÃO, 1996, p. 73).

Aristóteles afirma também que os exercícios são importantes para a aquisição das virtudes, pois através deles se criam bons hábitos que se, bem dirigidos, orientam o humano a caminho do bem. De acordo com Aristóteles, no período compreendido entre os dois e os cinco anos de idade, nada deveria aprender a criança, senão acostumar-se, por seus próprios instintos, a rejeitar tudo o que pudesse molestar ou fosse incompreensível para a sua inteligência não

desenvolvida. Para Aristóteles a criança deveria também cultivar a ginástica e a música.

A partir da obra literária “Paidéia” de Wegner Jaeger é perceptível que a “educação física” neste período estava centrada sob os pilares de educação pensados e desenvolvidos por Platão e Aristóteles. No entanto, também é perceptível que a atividade física na Grécia Antiga tinha uma conotação infinitamente maior do que o simples desenvolver de músculos, ela tinha todo um conceito de beleza e virtude que dava sustentação e sentido a prática da atividade corporal. Em síntese pode-se dizer que se tratava de uma estética e de um modo de filosofia. Werner Jaeger no seu livro acima citado ilustra o mencionado da seguinte maneira:

Platão combina em unidade harmônica as três virtudes físicas, saúde, beleza e força com as virtudes da alma, a piedade, a valentia, a moderação e a justiça. (...) A cultura física, tal qual os médicos e os ginastas gregos a concebem, é também algo de espiritual. Incute ao homem, como norma suprema, a rigorosa observância do nobre e são equilíbrios das forças físicas. E como a igualdade e a harmonia constituem a essência da saúde e de toda perfeição física em geral, o conceito de sã é ampliado até formar um conceito normativo universal aplicável ao mundo e a quanto nele vive, visto serem as suas bases, a igualdade, a harmonia, as potências que, segundo a concepção de que se parte aqui, criam o que é bom e justo em todos os níveis da vida. (JAEGER, 1995, p.1059).

Esta idéia de Platão vem mostrar dedutivamente que a educação física tem em última instância – mesmo se tratando da educação do corpo – uma prática voltada para a educação da alma. O corpo é só um meio de acessá-la e preservá-la.

Na Idade Média a Igreja Católica com seus santos, filósofos e doutores: São Francisco de Assis, São Paulo Apóstolo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino cristianizaram a visão dualista de ser humano concebida na Idade Antiga por Platão e Aristóteles. A lógica destas relações e discursos vieram justificar toda uma infinidade de práticas disseminadas pela igreja católica onde o corpo é sacrificado a fim de elevar a alma a uma condição mais próxima do divino.

Um santo católico que teve importante papel na propagação dos valores ligados à cisão corpo/mente cristianizadas foi São Paulo Apóstolo. Paulo era judeu e cidadão romano, tratava-se de um sujeito mundano e com hábitos impróprios a convivência social, foi quando a caminho de Damasco lhe apareceu Jesus

ressuscitado convertendo-o. A partir de sua conversão São Paulo elaborou seu evangelho e suas 14 epístolas – ou cartas – versando toda mítica cristã. O livro de São Paulo é um dos 27 livros do Novo Testamento bíblico.

Para este evangelista o corpo é, principalmente e antes de tudo, a casa do Espírito Santo: “não sabereis que o vosso corpo é um templo do Espírito Santo que está em nós e que já não pertenceis a vós mesmos?” (I Carta de São Paulo apóstolo aos Coríntios, 6, 19-20). Os textos de Paulo fazem referência ao corpo como sendo o templo do espírito, a morada do sopro divino. O corpo é dado como “construção” que traz em si uma alma que o anima e que, por esta razão, faz o mesmo então pertencer a uma construção divina.

Para o cristianismo só a aniquilação do corpo submetido a castigos é capaz de libertar a alma dos pecados. Percebem-se ainda hoje alguns rituais de autoflegelação e penitência, principalmente em épocas próximas a Páscoa. Este período é caracterizado por uma morte para o pecado – pelas práticas e rituais simbólicos realizados nos quarenta dias que a antecede – rumo a um ressuscitar para uma vida nova no domingo do aleluia. Os jejuns, a abstinência sexual, o desapego a diversões e prazeres carnis, a prática da caridade, a confissão dos pecados e as constantes orações a fim de redimi-los, caracterizam o tempo da quaresma, ou seja, dos quarenta² dias que antecedem a Páscoa.

São estas práticas conhecidas como ritos e devoções sacrificiais realizadas no e pelo corpo. Sob este aspecto Pereira (2003, p. 78) menciona que:

Neste aspecto enquadrámos os ritos sacrificiais que envolvem diretamente o corpo do fiel, como por exemplo, caminhar longas distâncias carregando pesada cruz, subir de joelhos as escadas que levam à imagem do santo de devoção, passar noites em vigília resistindo ao sono, entre outras formas de colocar o corpo nos limites da resistência humana visando torná-lo mais divino. É um sacrifício voluntário que chega a ser prazeroso, tendo em vista suas motivações. Essas formas “sacrificiais” de manifestação de fé, dentro ou fora dos espaços sagrados, fazem parte do que classificamos como “devoção sacrificial” que tem estreita relação, ou relação direta, com o corpo do devoto. O corpo recebe e responde aos apelos aplicados pelos rituais da devoção, desenvolvendo uma comunicação entre o imanente e o transcendente.

² No simbolismo católico o número quarenta tem relação com conversão e vigília às tentações – neste sentido vale lembrar que Cristo ficou 40 dias e 40 noites no deserto sem comer e sem beber e sendo tentado por Satanás.

Assim, com atos simbólicos, o corpo é “sacrificado” em honra e louvor de algo superior/divino. O rito sacrificial do corpo tem como fim a soberania para qual o corpo foi descaracterizado. A finalidade ritual oscila assim entre dois pólos: a realização do projeto que comanda o cumprimento do rito e a satisfação imediata gerada pela sua celebração onde o fiel acredita ter cumprido sua saga.

A palavra sacrifício tem sua etimologia no latim “*sacra facere*” que significa “fazer o sagrado”. Neste sentido é clara a idéia de que o sacrifício se caracteriza por rituais que visam transformar o profano em sagrado. Os rituais de castigar o corpo para se obter o perdão e a misericórdia de Deus – fazendo sacrifício – perdura até hoje no imaginário coletivo católico.

Com o cristianismo e a expansão da igreja católica, o corpo passa a ser evangelizado como escravo e inimigo da alma. A religião cristã é a religião do corpo sofredor. O crucifixo com Cristo morto e desfigurado é o símbolo da morte do corpo (pecado) e da salvação da alma. Na visão cristã, é no corpo que se aloja o pecado e as fraquezas do homem, que devem através de seu espírito buscar a santidade. Para a alma se purificar e chegar até Deus o corpo precisa ser sacrificado.

Para Azzi (1987) a concepção católica mais difundida a respeito da paixão gira ao redor do binômio graça-pecado. A paixão e morte de Cristo na cruz é apresentada como instrumento de redenção dos pecados da humanidade, sendo restabelecida dessa forma a aliança primitiva com Deus. Através da paixão de Cristo, menciona o autor, os homens tornam-se de novo merecedores dos favores divinos, ou seja, da graça de Deus. A cruz assume dessa forma uma forte dimensão expiatória. Assim sendo, a repetição ritualizada dos grandes momentos da paixão constitui uma maneira de atualizar a graça divina na obra da remissão dos pecados.

O corpo que suprime os desejos e as delícias do presente para usufruir do eterno é o corpo idealizado pelos cânones católicos. O homem é um ser que sonha em se livrar da morte e deste sonho ele fez brotar a idéia de imortalidade. Essa idéia é tão antiga, tanto talvez, quanto a própria idade humana. “Tenhamos compaixão pelo homem e por seu desespero ante a morte. Ele precisa acreditar nas entidades além do corpo: na alma, no espírito, na mente, enfim, em todos os possíveis sobreviventes da tragédia humana” (FREIRE, 1991, p. 21-22).

O corpo – a denúncia da vida e da morte – tinha que ser deixado de lado. Como corpo nascemos, nos reproduzimos e morremos. (...).

Somente a alma poderia ser imortal. Sendo mortal nunca completariamos nossos projetos. Começou a nos atormentar uma carência incurável. Nosso destino nunca se completa. Parecemos imbuídos de uma missão que não acaba por aqui. Seria preciso mais que essa vida para terminarmos o começado. Somente a imortalidade nos curaria deste vazio impreenchível.

Desta necessidade humana, deste desespero por desejar a imortalidade, as religiões – dentre elas a católica – se apropriaram. O catolicismo idealiza uma renúncia do corpo já na “vida terrena” para que o sujeito possa atingir a eternidade tão sonhada e desejada “no céu”. O preço que ele paga para ter acesso a essa eternidade é a renúncia de seu próprio corpo.

Neste sentido, Augé (1994) menciona que a religião cristã, formada para as nossas misérias e as nossas necessidades, opõe as dores terrenas à imagem das alegrias celestes, e faz assim brotar no coração do homem uma fonte de males presentes e de esperanças distantes, de onde derivam inexauríveis fantasias.

A renúncia ao pecado é in(corpo)rada como substância básica para se atingir a eternidade “no céu” e pra se livrar do “fogo do inferno”, construindo deste modo uma relação tensiva na moral asceta cristã. A culpa e o medo são assim atentados por uma auto vigilância ascética à doutrina do corpo puro.

São Francisco de Assis costumava se açoitar com um chicote feito de cipó todas as vezes que se sentia tentado por um desejo carnal. Este santo acreditava que as tentações eram manifestações do diabo a fim de desviar as condutas do espírito humano de sua retidão em direção a Deus.

Os votos de castidade feitos pelos padres e freiras da igreja católica são fundados nestes valores. O sexo tem uma conotação, construída pelo discurso da igreja, que se explicava na alegação de que os prazeres carnis aprisionam o espírito ao corpo dificultando assim sua elevação na direção de Deus.

Neste sentido, Sant’Anna (2004) cita que com o cristianismo, não apenas se reforça a relação entre a sexualidade e a monogamia, a fidelidade e a procriação, mas há uma crescente aproximação entre o desejo sexual e a obrigação com a verdade. Para um monge, ser casto é mais que se controlar frente ao sexo e aos seus desejos. Ser casto exige um controle também de pensamento, não permitindo que neste apareça nenhuma idéia impura. Controle sobre o corpo, mas também sobre a mente. Constante luta corporal e espiritual contra as tentações do sexo.

Sendo assim, fazemos também nossa a voz de denúncia de Nietzsche apresentada na obra do “Anticristo”: “A pregação da castidade é uma incitação pública à antinatureza. Todo desprezo à vida sexual, toda a imundice dessa vida pela noção de “impureza” é o verdadeiro pecado contra a vida” (NIETZSCHE, s/d, p. 126).

O sexo ainda era visto e pronunciado pela igreja como sendo a alquimia do demônio. O sexo é versado pela igreja nos manuais de confissão, no sexto e no nono mandamentos, sendo também a luxúria um dos sete pecados capitais. A fim de conceituar a luxúria sob os cânones do catolicismo trazemos ao texto Navarro (*apud* Lima, 1986, p. 78):

A luxúria é o vício da alma que a inclina a querer deleite desordenado da cópula carnal ou dos preparativos dela e sua obra e ato é o querer o desejo ou gozo de tal deleite. E como todo deleite que nasce da cópula carnal ou de seus aparelhos é desordenado (exceto o da cópula matrimonial), portanto, todo querer o desejo ou gozo do deleite da cópula (exceto o da cópula matrimonial) é pecado, a que o vício da luxúria inclina.

No entanto, vale lembrar que a igreja alertava que mesmo no matrimônio certas posições de cópula eram consideradas sujas e feias. Os casais que delas se utilizassem para concretizar o ato sexual não eram dignos nem sequer da mera condição de animais. Neste sentido se lê em Brown (1990) que o coito supostamente só poderia ser usado para gerar filhos, o casal não deveria fazer amor apenas por prazer, até as posições que adotavam deveriam ser unicamente as que facultassem à semente a ser “semeada” com o melhor efeito possível. Tudo o resto era visto como gestos gratuitos, frutos da embriaguez e da demência humana.

Mammi (2003, p. 113) apresenta uma parte de “*De civitate Dei*” de Santo Agostinho onde este filósofo católico apresenta a relação “sexo *versus* pureza da alma” através do controle da mente. Este documento de Santo Agostinho versa também sobre as funções procriadoras do sexo.

Quem não preferiria, se pudesse, procriar filhos sem desejo sensual, de maneira que, neste ofício de gerar filhos, os membros que foram criados para tal função obedecessem a mente, como aqueles destinados a outras tarefas, seguindo o comando da vontade, e não o ardor excitado do desejo? Mas até aqueles que amam essa volúpia, tanto nas uniões conjugais como na impureza da devassidão, nem eles se excitam quando querem; mas às vezes o

movimento aparece de maneira inoportuna, sem ser solicitado; às vezes abandona aquele que deseja avidamente e, enquanto a alma ferve de concupiscência, o corpo permanece frio. É admirável, portanto, que o desejo sexual se recuse a servir não à vontade de procriar, mas também o desejo de lascívia; e, embora na maioria das vezes se oponha a mente que o refreia, às vezes chega a se voltar contra si mesmo, e não obedece a si mesmo, como faria se excitasse o corpo segundo a excitação da alma.

Santo Agostinho antes de sua conversão ao cristianismo católico tinha uma vida sexualmente ativa. Antes de se converter este santo viveu durante treze anos em companhia de uma mulher, teve um filho e manteve relações com uma concubina³. No entanto Agostinho, num dado momento de sua vida, passa a optar pela renúncia sexual para servir a Deus. Ele desvia abruptamente sua atitude perante as alegrias sexuais.

Na menção de Brown (1990) a experiência direta das intensas alegrias do espírito vividas por Agostinho, fez com que o prazer físico lhe parecesse sombrio e até repugnante. Os membros que pedem para receber o abraço do corpo espelhavam com inquietante congruência a doçura duradoura do toque de Deus.

No período medieval as interpretações da origem de vários males estavam também muito ligadas ao pecado e a abominação do sexo e do corpo. Lê Goff (*apud* Sant'Anna, 2004) relata que o período da menstruação feminina, por exemplo, era atravessado por tabus: os leprosos eram tidos como filhos daqueles que mantiveram relações sexuais quando a mulher estava menstruada. A lepra, grande terror do período medieval, era assim não apenas doença do corpo, mas um mal da alma.

Durante o período menstrual as mulheres também não podiam se aproximar para receber a eucaristia e nem podiam manusear os livros sagrados. Os homens que haviam tido ejaculado sêmen – seja pelo coito ou através da masturbação – num período muito próximo a eucaristia, também não podiam se aproximar dela. Acreditava-se que tanto o sangue menstrual como o sêmen, eliminavam do humano a presença do Espírito Santo, pois este é puro.

As doenças, as epidemias e as desgraças, eram vistas como castigos que atingiam o corpo por um mal ou pecado cometido. Estas situações tanto podem advir de Deus, como também pode advir do ambiente onde se infringiu alguma proibição cristã: adultério, negligência.

³ Concubina é a mulher que vive amasiada com um homem, uma amante.

Os portadores de deficiência eram tidos como filhos do demônio. No período da inquisição muitos deles eram atirados à fogueira sob esta alegação. Numa etapa posterior a igreja passa a exorcizar estes deficientes acreditando que com tal prática se poderia estar expulsando o demônio de dentro deles.

O canhoto sofreu do mesmo estigma, pois acreditava-se que a predominância lateral esquerda era uma condição assumida por seres profanos. O significado etimológico da palavra canhoto é “cão negro”. O cão negro era um signo atrelado a Satanás, Satanás este que se apresentava – enquanto figura – como um ser portador de cauda e chifres, armado com um grande garfo e acompanhado de seu cão negro com instintos assassinos.

A partir desses regimes de verdade fundados no desapego ao corpo, a nudez e a ginástica eram combatidos na Idade Média. A ascensão do cristianismo – que perdurou por toda a Idade Média – foi negativa para a educação física, sendo que o culto ao corpo deveras era anunciado como sendo um pecado.

No entanto, na Idade Média os exercícios físicos foram a base da preparação militar dos soldados, que durante os séculos XI, XII e XIII lutaram nas Cruzadas empreendidas pela igreja católica.

Somente por volta de 1700 – já na Idade Moderna – que a ginástica volta com maior popularidade e incentivo. Esta volta se dá por conta de seu desenvolvimento e disseminação por quatro grandes escolas: a alemã, a sueca, a francesa e a inglesa. Essas escolas européias tiveram grande influência junto a educação física brasileira⁴.

Criou-se muitos atritos no fim da Idade Média e início da Idade Moderna com as curas médicas, pois a intervenção dos médicos frente a várias doenças interpretadas sob o viés do julgamento divino, eram fortemente questionadas. Somente com o surgimento da anatomia⁵ e o advento da medicina que o corpo deixa de ser visto como “marionete divina” e passa a ser analisado sob o viés da ciência.

⁴ Essas questões são amplamente analisadas por autores como Inezil Pena Marinho, Paulo Ghiraldeli Júnior, Lino Castelani Filho, Carmem Lúcia Soares, Vitor de Oliveira Marinho, dentre outros, os quais tem estudado os aspectos relacionados à história da educação física com base nas suas raízes européias contribuindo de forma significativa para a compreensão e evolução da educação física brasileira.

⁵ A anatomia já era praticada desde o século XII, mas só vai encontrar em Vesálio, e seguidamente com Leonardo Da Vinci, a possibilidade de aceder ao papel de disciplina.

No final da Idade Média, com a evolução das ciências a Igreja vai perdendo seu monopólio. A matemática de Newton, as descobertas de Galileu e as grandes navegações marcam uma nova fase na história. As ciências começam a dar uma maior impressão de que o homem estava dominando o mundo e a natureza, paralelo a isso estava também nascendo uma nova fase do capitalismo.

No entanto, foi na Idade Moderna que a cisão humana em corpo/mente se cristaliza com René Descartes (1596-1650). Para este filósofo francês a essência da natureza consiste apenas no ato de pensar, por isso seu aforismo: “penso logo existo”.

Ao analisar com atenção o que eu era, e vendo que podia presumir que não possuía corpo algum e que não havia mundo algum, ou lugar onde eu existisse, mas que nem por isso podia supor que não existia; e que, ao contrário, pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, resultava com bastante evidência e certeza que eu existia; ao passo que, se somente tivesse parado de pensar, apesar de que tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria razão alguma de acreditar que eu tivesse existido; compreendi, então, que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de lugar algum, nem depende de qualquer coisa material. (DESCARTES, 1996, p. 7)

Descartes (1985, p. 56) declarava que “a alma, pela qual o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, inclusive, é mais fácil de conhecer do que ele”. Este filósofo mencionava ainda de que se o corpo nada fosse, a alma não deixaria de ser tudo que é.

Considerava-me, primeiramente, como tendo um rosto, mãos, braços e toda essa máquina composta de osso e carne, tal como ela aparece num cadáver e a qual eu designava pelo nome de corpo. Por outro lado, considerava que eu me alimentava, que andava, que sentia e que pensava, relacionando todas essas ações à alma; mas não me detinha em pensar o que era essa alma ou, então, se aí me demorava, imaginava que ela era algo de extremamente raro e sutil, como um vento, uma chama ou um ar muito tênue, que estava insinuado e disseminado nas minhas partes mais grosseiras. No que se referia ao corpo, eu não duvidava de modo algum de sua natureza; pois eu pensava conhecê-la mui distintamente e, se quisesse explicá-la segundo as noções que tinha dela, tê-la-ia descrito da seguinte maneira: por corpo, entendo tudo o que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal maneira que todo outro

corpo seja dela excluído; que pode ser sentido pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo paladar, ou pelo olfato; que pode ser movido por diversas razões. (DESCARTES, 1976, p. 123).

O método desenvolvido por Descartes a partir de século XVII influenciou todo desenvolvimento científico. Nesta perspectiva de pensamento, o corpo torna-se objeto de estudo e sua mente cartesiana toma distância e o analisa decompondo-o em partes, dissecando-o e esquematizando-o. Abstraiu-se o corpo de seu contexto e o configurou-se como partes de um todo. Sendo assim, todos os corpos eram iguais e o que caracterizava a individualidade de cada um era a mente pensante.

De Descartes também derivam as noções difundidas de que a inteligência se encontra unicamente no cérebro e que esse é o órgão mais importante do corpo humano, bem como a valorização do trabalho mental sobre o braçal, reforçando assim a hierarquia platonista que fazia distinções entre o cientista/filósofo e o operário.

O homem que o cartesianismo apresentou ao mundo não é o homem concreto, o homem real, mas tão somente um esquema, que por sua vez é composto por outros esquemas construídos pelas técnicas de cada ciência. Este homem é, ao mesmo tempo, o cadáver dissecado pelos anatomistas; a consciência que observam os psicólogos e os grandes mestres da vida espiritual; as substâncias químicas que compõem os tecidos e os humores do corpo; o complexo conjunto de células e de líquidos nutritivos cujas leis e associações estudam os fisiologistas.

Ao concentrar-se em partes do corpo, o cartesianismo reduz o humano a um funcionamento mecânico, não podendo mais ocupar-se com o bem-estar, a sensibilidade, a afetividade e a emoção do mesmo. Este processo foi tornando o homem independente da comunicação empática do corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e ensinando-lhe, simultaneamente, a controlar os afetos, transformando a livre manifestação dos sentimentos em gestos e expressões formalizadas.

Neste sentido, na menção de Sérgio (1999, p. 28) “Platão, Descartes, a cultura oficial acentuam a oposição alma-corpo: o corpo sente, a alma pensa; o corpo é acidente, a alma substância; o corpo é perecível e a alma permanece eternamente.”

Assim, constatamos que ao longo do processo histórico da civilização ocidental, a crescente ação de um poder que atua sobre o corpo e a mente, alienando e domesticando ambos, diminui as potencialidades de um ser humano ao determinar formas específicas de comportamento. Enquanto, por outro lado, é importante lembrar que esta fragmentação que o cartesianismo fez com o ser humano também trouxe grandes avanços à ciência e a tecnologia, criando um mundo de possibilidades de aperfeiçoamento quase ilimitados no que se refere às habilidades corporais, à conservação da saúde e ao prolongamento da vida.

A realidade cindida de Descartes vem caracterizar a constituição de um conhecimento fragilizado por não ser complexo e holístico. E deste modo acreditamos ser necessária uma reconversão do olhar dicotomizado em corpo/mente a fim de reinventarmos atitudes sob as quais possamos tomar consciência e perceber as suas implicações e impactos.

A cisão corpo/mente é descontextualizada da condição e realidade humana, porém o saber que a sustenta exige que o indivíduo se assujeite a certos saberes que sustentam todo um quadro social puramente lingüístico, porém, de força material à sua existência. Este saber faz com que o sujeito se submeta a uma série de práxis cobertas de sentido que dominam e sustentam relações que atravessam até mesmo o humano enquanto organismo atávico.

Ficamos assim presos a um *logus* fragmentado, linear, monolítico, radical, enfim, meramente dicotômico. É desta visão limitada de conhecimento que precisamos nos libertar, libertar-nos do privilégio soberano do conhecimento mental como único verdadeiro, como se isso fosse possível à natureza humana no seu movimento enquanto vida.

Baruch Spinoza (1632-1677) foi um filósofo holandês que criticou Descartes mencionando não fazer sentido ter duas realidades – mente e corpo – afirmando em contrapartida a existência de somente uma realidade. Nesta única realidade, por sua vez, havia dois modos numa mesma substância.

Spinoza propõe assim um monismo sem modos de oposição, pois fazem partes de uma mesma realidade e da mesma substância. Esta formulação de Spinoza foi historicamente significativa ao problema da cisão mente/corpo e foi conhecida como monismo neutro.

Neste mesmo período Blaise Pascal (1623-1662) também teceu fortes críticas a Descartes através da elaboração dos princípios de seus preceitos filosóficos centrado na contraposição de dois elementos básicos, porém não excludentes do conhecimento, são eles: a **razão** – que tende ao lógico e ao exato – e o **coração** – que transcende o mundo exterior e é capaz de aprender o inefável e o sagrado. Fundado neste princípio Pascal criou sua célebre frase que é síntese de sua doutrina: “o coração tem razões que a própria razão desconhece”.

Já no pensamento contemporâneo surge outro ícone, o filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), que ao “apontar suas armas” ao Estado, à Igreja e à ciência vem tentar desestruturar toda uma forma de pensamento científico e moral da história filosófica.

Nietzsche ocupa lugar de centralidade no sentido de trazer o corpo como objeto para o pensamento e o conhecimento. Dentre a temática que aqui nos interessa Nietzsche anuncia que é preciso inverter o platonismo. Assim ele proclama:

Outrora, a alma olhava o corpo com desdém. Nada era tido em mais alta estima que esse desprezo. A alma queria que o corpo fosse fraco, horrível, consumido de fome. Julgava deste modo libertar-se furtivamente dele e da terra. Oh! Essa mesma alma era ela mesma fraca, horrível e consumida pela fome! Para essa alma a crueldade era seu deleite! Mas vós, meus irmãos, dizei-me: que diz vosso corpo de vossa alma? Não é vossa alma miséria, imundice e lastimável conformidade? Assim falava Zaratustra. (NIETZSCHE, 1983, p. 19)

Na obra “A Gaia Ciência” Nietzsche denuncia a filosofia por ter esquecido o corpo ao longo da história:

Com bastante frequência, eu me perguntei se, calculando por alto, a filosofia até agora não foi em geral somente uma interpretação do corpo e um mal entendido sobre o corpo. Por trás dos mais altos juízos de valor, pelos quais até agora a história do pensamento foi guiada, estão escondidos mal-entendidos sobre a índole corporal, seja de indivíduos, seja de classes ou de raças inteiras. (NIETZSCHE, 2001, p. 190)

Nietzsche ainda alerta pela boca de Zaratustra: “Por trás de seus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia, um

desconhecido. Chama-se 'eu sou'. Habita no seu corpo, é o seu corpo." (NIETZSCHE, 1983, p. 26)

A nosso ver foi com Nietzsche que começam a ser construídas novas *epistemes* para se compreender o humano enquanto corpo e mente. A compartimentalização do ser humano pregada pelo paradigma corpo/mente é algo extremamente limitante, condicionador e reducionista. A visão de ser humano mecanicista, dualista e linear já está a tempo ultrapassado e Nietzsche foi ícone nesta inversão se analisada a história da filosofia.

É muito difícil, na multidimensionalidade que é o homem, estabelecer uma fronteira entre o que é mente e o que é corpo. Para Merleau-Ponty (1999) o século XX apagou a linha divisória entre o corpo e o espírito, a ciência precisa ver a vida humana como espiritual e corporal ao mesmo tempo e sempre apoiada no corpo, afinal, o corpo é o lugar onde o homem se experimenta como existente.

Neste sentido, Damásio (2004) também menciona que a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. Esta idéia segundo o autor encontra-se ancorada nas seguintes afirmações:

1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. (DAMÁSIO: 2004, p. 17)

O ser humano analisado sob o prisma do dualismo cartesiano, desconsidera as emoções e o reduz às suas funções mecânicas e biológicas, esta visão considera o sujeito a partir de sua pura razão incorpórea. Neste sentido, Najmanovich (2002) cita que esta concepção de ser humano não consegue incluir nem nossos afetos, nem nossas emoções, nem nossa capacidade de produzir sentido, de nos expressar como linguagem, ou seja, ela desconsidera nossa capacidade de sermos participantes de nossa própria experiência de mundo.

A visão de ser humano fundada na cisão corpo/mente é um conhecimento científico repleto de inquietações e limitações. Merleau-Ponty (1999, p. 269) faz muito bem esta denúncia e em seus escritos ao mesmo tempo em que é muito competente em transcender tal dicotomia. Para este autor:

O corpo é sempre outra coisa que aquilo que ele é [...] enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade.

Para Willer (*apud* Brito, 1996), grande parte destas mudanças se deu por motivo da revolução quântica. Esta provocou uma transformação brusca e de grande amplitude que abalou não somente o seu próprio fundamento – o dualismo sujeito/objeto – mas também acabou por provocar uma revolução social. Isto ocorreu na medida em que, ao descartar a divisão ilusória sujeito/objeto, onda/partícula, mente/corpo, mental/material, ao mesmo tempo abandonando o dualismo espaço/tempo, energia/matéria e até espaço/objetos, se diminui a solidez dos alicerces em que se sustentavam as ciências ocidentais e a própria filosofia ocidental que é em larga medida a filosofia dos dualismos. Por conta desta filosofia, o homem de hoje, desde a pré-maternidade até seu último momento, tem sua complexidade como indivíduo entregue aos técnicos, especialistas em fragmentos, e em consequência disso perde-se o encantamento vindo da inteireza.

Corpo e mente precisam ser considerados através de todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas partes do humano, mas o próprio ser-sendo humano. Em relação à imprescindibilidade dessa unidade no existir humano, Sérgio (1999, p. 17) afirma que “de fato, ninguém tem um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e um objeto que possuo: posso deixá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com o meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou”.

Assim acreditamos que o homem é até certo ponto, o produto continuamente (re)gerado de encontros emocionais, atividades psicológicas e preferências psicossomáticas de uma vida toda. Suas manifestações são movidas por valores que determinam certos ideais, certas finalidades e certos objetivos. Evidentemente estes valores são culturalmente moldados e se modificam de acordo com as variáveis que o ambiente e o tempo lhes impõem.

O ser humano é um ser complexo. Mesmo constituindo uma unidade física, o homem não é puramente físico ou biológico, mas está subordinado a uma síntese dialética: mente-corpo-espírito-natureza-sociedade que não atua sobre ele em uma relação de causa e efeito, mas o envolve como uma presença, fazendo deste ser um ser humano (SERGIO, 2003).

Sob o viés da complexidade, ao contrário do dualismo cartesiano, corpo e mente não estão separados, mas, antes disso formam uma unicidade, um todo indissolúvel. Existem entre eles vínculos íntimos. As expressões de nosso corpo tanto nas suas atitudes e movimentos, como na sua respiração e voz, dependem diretamente da psiquê, ao mesmo tempo em que as manifesta. Prova disso é que toda perturbação modifica não apenas o estado corporal, mas também o comportamento e o estado de consciência da pessoa.

Dentro desta complexidade humana também cabem certas lógicas que orientam nossas vidas, coisas que não se podem representar, como os desejos, as emoções, a saudade. São coisas que estão além da concretude do real, mas que existem, a partir dela operamos uma infinidade de práxis, elas não são tão somente abstratas. Elas são concretas e se manifestam no ser humano na medida em que circulam na sua essência, por todas as suas “veias”. São reações vivas que não têm uma concretude que desliza entre o visível e o invisível.

Seguindo esta linha de pensamento, Freitas (1999) aponta que o homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como unidade. Nessa ação não se separam o movimento do braço do piscar dos olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias. Igualmente, nele não se vê apenas a atuação determinante e massificadora das ideologias – da mesma forma como o homem não pode ser reduzido às suas pulsões inconscientes, tampouco seu comportamento pode ser reduzido às determinações ideológicas.

A complexidade rompe com o modelo cartesiano, pois não há mais distinção entre a essência, entre a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da

inteligência, mas o corpo todo é inteligente: nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. Para a complexidade o homem deixa de ter um corpo e passa a ser um corpo. É por meio do corpo que ele pode aprender, agir e transformar seu mundo; pode construir e recrear; pode planejar e sonhar. É como corpo que o homem nasce, e é também como corpo que ele morre.

O ser humano é fruto de um processo em constante auto (re)organização – na medida em que é considerado como agente em permanente mudança e (re)construção. Como ser no mundo o humano pressupõe algo inacabado que se completa nas relações consigo mesmo e com seu entorno, para tanto ele necessita de seu corpo para estabelecer tais relações. Neste sentido, Sérgio (1996, p. 64-65) menciona que:

As grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se: na corporeidade (o homem é presença e espaço na história, como corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na comunicação e cooperação (o sentido do outro nasce de sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na historicidade (a historicidade do homem consiste no fato de ele não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois ele vem de um passado-recordação, que o motiva, para um futuro-esperança, onde se projeta); na liberdade (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão unilateral de um sujeito histórico, simultaneamente reflexo e projeto); na noosfera (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquirem o sentido da totalidade humana); na transcendência (ser humanamente é agir para ser mais).

O homem – enquanto ser que pensa, sente e age – se relaciona com o meio externo, ao mesmo tempo em que esta exterioridade internaliza-se pautada num movimento dialético. A apropriação do externo se confunde com a intencionalidade subjetiva que o ser deposita no ato de externar. Assim a tríade: sentir, pensar e agir, só pode ser compreendida como uma rede em constante movimento e inter-relação.

“Se o corpo e o cérebro interagem intensamente entre si, o organismo que eles formam interage de forma não menos intensa com o ambiente que o rodeia. Suas relações são mediadas pelo movimento do organismo e pelos aparelhos sensoriais.” (DAMÁSIO, 2004, p. 117). Este autor menciona também que os mecanismos neurais que sustentam o repertório supra-instintivo podem assemelhar-se, na sua concepção formal geral, aos que regem os impulsos biológicos e ser

também restringidos por estes últimos. No entanto, requerem a intervenção da sociedade para se tornarem aquilo que eles se tornam, e estão por isso, relacionados tanto com uma determinada cultura como com a neurobiologia geral.

Assim, na cultura ocidental a cisão humana fundada na *episteme* de cisão corpo/mente possui historicamente valores e expressões. O que determinou os hábitos desses usos, durante muitos anos, foi com certeza uma cultura que se criou a partir de filósofos, instituições e ciências que se construíram, relacionaram e (co)existam nos mais variados tempos da história ocidental. Freire (1991, p. 30) materializa nosso pensamento com a seguinte citação:

Sensível é o nome com que vimos batizando o corpo em nossa cultura. Inteligível é o nome do intelecto, sendo que, neste estudo, é também o nome do corpo. Ou seja, sensível é o segundo nome do inteligível, assim como inteligível é o segundo nome do sensível. O corpo é o sensível e o inteligível. Na nossa tradição intelectual, o corpo não é tratado como inteligível e o espírito não é tratado como sensível. Temos passado tanto tempo pensando assim que se tornou difícil reconhecer mesmo o sensível do corpo ou o inteligível do espírito.

A nosso ver o humano cindido, como fruto da história/memória do ocidente, além de ter feito uma redução histórica da existência humana também opera como princípio civilizador impondo necessidades a toda uma estrutura social. Por isso acreditamos estar na hora de se ter uma meta-consciência disso a fim de colocarmos em cena diferentes perspectivas que nos permitam novas realidades.

Entendemos que as ciências fundadas na *episteme* de cisão trazem em si um descompasso muito grande frente à realidade humana que as envolve. O que, no entanto, nos apavora ainda mais são as atuais inexpressivas criações de possibilidades que possam vir a transcender tal fosso criado historicamente.

A cisão humana em corpo/mente trouxe outras várias implicações, pois difundiu historicamente um domínio de verdades sob os quais operam as relações de poder, a subjetivação/objetivação do humano por tal cultura e os meios de produção econômica. Apresentaremos e estudaremos cada um deles a seguir.

2.2 A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO/MENTE: REGIMES DE VERDADE E SABER/PODER

O que acontece no interior das mais diversas tramas sociais é a inculcação de paradigmas ideologicamente construídos que funcionam como matrizes das condutas dos membros humanos envolvidos em tal contexto. Toda conduta – ação – vem acompanhada de um conhecimento, de uma tecnologia – ou seja, de um saber. Sendo assim, a sociedade enquanto instituição é um local onde se trabalha com a partilha e a transmissão do saber que implica em hábitos e enquadramentos.

O fato de um sujeito ou de um grupo se apropriar de um conjunto de conhecimentos independe – em certa medida – de “sua vontade”, pois, ele enquanto membro está estreitamente ligado a dispositivos de poder, instituições, funções de interesses que acabam por gerar esta “vontade” de pertencimento. Trata-se aqui de gerir uma vontade a fim de torná-la necessidade.

Neste sentido, Popkewitz (2001) afirma que o conhecimento modela nosso pensamento e nossa ação – práxis. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de conhecimentos especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As idéias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis dentro de um grupo – sociedade. Para este autor a fusão do conhecimento público/pessoal que disciplina nossas escolhas e possibilidades pode ser pensado como efeitos de poder.

Assim, o mundo social – cultura – a partir da *episteme* de cisão organiza toda uma lógica estrutural que funciona material e simbolicamente gerando espaços e realidades nas instituições e para os sujeitos. Estas estruturas são mediadas pelas relações de regimes de verdade e saber/poder.

Sob este viés, Michel Foucault na “Microfísica do poder” menciona que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta do poder ou por ele.

No entanto, queremos alertar aqui que se faz necessário ter clareza de que poder e saber não são idênticos, ou seja, não se pode afirmar que “saber é poder” nem que “poder é saber”. O fato de Michel Foucault ter estudado a relação entre

ambos prova que ele não os tratou como idênticos e sim os estudou e pesquisou nas suas tensivas e complexas relações.

Dentro da sociedade contemporânea o sistema de educação escolar pode ser identificado como um modo político de manter ou de modificar a apropriação e constituição de regimes de verdade, regimes estes que trazem consigo saberes e poderes. A relação saber-poder veicula e produz verdades. Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa todo conjunto das organizações sociais, é um modo de se disseminar verdades.

Deste modo, Popkewitz (2001) anuncia que a pedagogia funciona para controlar o sujeito com as tecnologias das práticas pedagógicas produzindo um meio ao moldar a conduta dos mesmos. As formas de conhecimentos na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual. Ainda neste sentido Foucault (2004) também cita que todo sistema de educação é assim uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que trazem consigo.

A verdade é aqui compreendida como um conjunto de regras sobre a qual funcionam os efeitos de poder. Falamos de uma verdade na qual circulam a justificação do papel econômico-político que ela gera e sustenta. A verdade para Foucault (1997) esta circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Entendemos, pois, que se poder e verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Os “regimes de verdade” em Foucault são enunciados que circulam dentro do discurso sinalizando e marcando o que é determinado como verdade. Assim a verdade é inseparável do regime político que a estabelece. Os regimes de verdade não são descobertos pela razão, mas sim inventados por ela. Esses regimes também são temporais e locais, afinal as verdades vão se modificando e se (re)construindo com o tempo e variam conforme cada local – em cada cultura. Por exemplo, a Democracia é um regime de verdade que exerce poder sobre os sujeitos. Ao contrário do que propagandeam, a Democracia não está acima do bem e do mal,

ou seja, não é um sistema cultural universal, ela é um regime que estabelece o que deve ser o bem e o que deve ser o mal.

Sob este viés, Popkewitz (2002) cita que não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder.

Assim constatamos que não se pode separar a história da construção de um conhecimento, pois ela nos permite identificar toda uma gama de pessoas e grupos que produziram estes conhecimentos sempre visando especializa-lo. Esta historização permite também que compreendamos como grupos/culturas se apropriaram destes conhecimentos – regimes de verdade.

No entanto, Popkewitz (2002, p. 177) alerta para o modo de se entender esta historização, para este autor a história precisa ser compreendida da seguinte maneira:

No raciocínio contemporâneo, a história não é mais uma compilação de sucessões ou seqüências factuais, mas um modo de raciocínio que exige evidência empírica e reflexibilidade sobre a ordem na sociedade. Essas mudanças no significado da história não são uma progressão na compreensão humana, mas respostas construídas sobre princípios de classificação que são também socialmente construídos.

Desta maneira, arriscamos afirmar aqui que a construção histórica da *episteme* de cisão corpo/mente fez resultar várias disciplinas científicas, ao mesmo tempo em que também legitimou e hierarquizou saberes dentro destas ciências.

Assim, para Nóbrega (2005) a ciência, a filosofia e a educação, cada uma à sua maneira, criaram discursos sobre o corpo e sobre a mente; os discursos, por sua vez transformaram-se em atos, em agenciamentos ou em usos do corpo e da mente nas diferentes instituições.

A divisão do homem em corpo/mente faz surgir técnicas incipientes de poder-saber que se integram à eficácia dos aparelhos econômicos que as utilizam e as (re)produzem. Ela faz funcionar um poder-saber que se auto-sustenta por suas próprias verdades e seus próprios mecanismos dependente dos próprios sujeitos. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p. 10). Mais ainda, querer apoderar-se do discurso de

poder passa pelo desejo de realização, ou seja, passa pelo desejo de exercer o poder no sentido de uma satisfação.

Estes saberes, de acordo com o que temos apresentado, trazem em si relações de poder e são percebidos como produtores de efeitos de privilégio; dependendo sempre da condição que o sujeito assume dentro de seu contexto.

O que se observa, no que tange à questão educacional é que o saber-poder fundado na *episteme* de ser humano em corpo/mente tem um vínculo pedagógico muito forte com as práxis escolares e de educação física, esse vínculo e particularmente suas formas corporificadas na atual conjuntura escolar se apresentam como relações de poder, presentes na capilaridade das práticas cotidianas. O não-tratamento destas questões leva a suavizar uma visão muitas vezes simplificada, ou ao menos, pouco conflitiva do pano de fundo sociocultural e histórico dos processos que levam à constituição das práxis escolares.

O que aqui estamos nos referindo como regimes de verdade em Michel Foucault se aproxima muito do termo ideologia de Thompson no sentido de ambos estarem estruturando e reproduzindo práxis, ou seja, não existe nenhum lugar onde haja humano que não haja cultura, e nem cultura onde não haja ideologia.

O conceito de ideologia sob a ótica de Thompson (1999) apreende às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas. Falando de modo mais amplo Thompson afirma que ideologia é sentido a serviço do poder. Consequentemente, menciona Thompson (1999), o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas. O estudo da ideologia exige também que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. O estudo da ideologia:

Requer que perguntemos se – e, se for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação. A distintividade do estudo da ideologia exige que perguntemos se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas. (THOMPSON, 1999, p 16)

Este sentido/significado anunciado por Thompson no seu conceito de ideologia são exibidos a partir de uma estrutura articulada onde eles se constituem a partir de determinadas relações uns com os outros. Os fenômenos culturais em Thompson seguem esta mesma lógica estrutural e devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados, dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Quando trazemos ao trabalho o conceito de ideologia apresentado por Thompson, que é fundado numa visão de cultura estrutural, queremos chamar a atenção, assim como o próprio Thompson o faz, de que “estrutural” não pode ser confundido com “estruturalismo”.

Por ora será suficiente demarcar uma distinção entre os traços estruturais internos das formas simbólicas, de um lado, e os contextos e processos socialmente estruturados dentro dos quais as formas simbólicas estão inseridas, de outro. Os métodos estruturalistas estão, tradicional e primariamente, relacionados com os primeiros – isto é, com os traços estruturais internos das formas simbólicas – enquanto a concepção estrutural de cultura preocupa-se em levar em conta os contextos e processos socialmente estruturados. (THOMPSON, 1999:183)

Neste estudo não queremos entender a ideologia como um conjunto de idéias falsas e distorcidas que tem relação com a opressão da classe dominante para com a classe oprimida. Tampouco queremos relacionar ideologia a uma falsa consciência.

A ideologia é por nós concebida como sendo um conjunto de saberes que orientam o ser humano na tensiva relação indivíduo/sociedade/mundo. Um *logos* que faz o sujeito interpretar e ver o mundo, que o faz compreendê-lo. *Logos* este que é constantemente (re)criado pelo homem e pela história.

A ideologia é fruto deste *logos* simbolicamente construído dentro de uma estrutura social – cultura. Estrutura esta que é atravessada por relações de saber/poder que interferem na construção da ideologia e dos regimes de verdade.

Por isso, afirmamos que outro conceito importante no momento de interagir com o presente estudo bem como para melhor compreender a relação saber-poder é o conceito de “relações de poder”. No estudo das análises de Foucault, percebe-se que ele não considera o poder como uma realidade que possui uma natureza, uma essência que ele procura definir por suas características universais. O poder para

ele é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe limites ou fronteiras. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora ou de outro lugar, pois nada está isento de poder. O mundo para Foucault se dá através das relações de poder.

As análises foucaultianas sobre poder apontam ainda para uma perspectiva, onde o poder é compreendido como uma rede de relações que ocorrem tanto em nível macro como em nível micro – micropoder – onde cada indivíduo é um centro de recepção e transmissão de poder. O poder não está em um local, ele se ramifica, capilariza-se penetrando em instituições, corporificando-se nas práticas sociais.

Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social. (FOUCAULT apud DREYFUS e RABINOW, 1983, p. 222).

Além disso, Foucault (2001a) propõe que se analise o poder em sua forma ascendente. Isto é, a partir dos mecanismos infinitesimais, que tem uma história, um caminho, técnicas e táticas, e depois que se examine como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global.

Michel Foucault ainda fala da importância de se compreender o poder não apenas como uma repressão, ou um mal a evitar, mas também na importância de entendê-lo como positivo, ou seja, como instância através da qual se produz algo:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2001a, p. 186).

Desta forma, Foucault afasta-se das convenções que supunham que o saber e a verdade poderiam apagar e inverter a dominação do poder repressivo. O poder é simplesmente exercido/praticado e assim circula pelas vias de força que a ele estão ligadas.

Outro fator considerado nesta pesquisa é a visão macro dos modos como Michel Foucault em suas obras analisou a atuação do poder sobre os corpos, o biopoder. Ao final de todas suas análises, percebe-se que Michel Foucault desenvolveu-os em duas séries: por um lado o poder disciplinar, o pan-optismo, o princípio geral de uma “anatomia-política” a relação corpo/ organismo/ disciplina/ instituições; e por outro lado uma espécie de corpo global, molar, o corpo da população com toda uma série de discursos que os governam, a relação população/ processos biológicos/ mecanismos reguladores/ Estado. Por um lado, um conjunto orgânico institucional: o órgão-disciplina da instituição, por outro, um conjunto biológico e estatal: a bio-regulação através da governamentalidade.

A disciplinação do corpo e a regulação das populações constituem assim os dois pólos em torno do que se desenvolveu toda uma organização de poder sobre a vida. Portanto, a administração dos corpos pelas diversas disciplinas (escolas, quartéis) e o gerenciamento da vida (pelas práticas políticas e econômicas), desenvolveram tecnologias de poder diversas para a sujeição dos corpos e controle das populações.

Isso, porém, não implica o abandonar do “poder disciplinar” pelo “biopoder”, muito pelo contrário, os dois integram-se para um melhor controle e gestão dos corpos. O importante é observar que ambos acontecem de modo imbricado numa complexa rede de interações. Eles estão profundamente articulados e entrelaçados. Não é possível trabalhar um em detrimento do outro, pois ambos se complementam e acontecem no mesmo momento.

O termo “biopoder” numa etapa mais tardia de suas obras foi utilizado por Foucault em um sentido mais amplo, subsumindo também o poder disciplinar, já que em ambos os casos os objetos de atuação do poder são o corpo e a vida humana (se bem que atingidos de maneira distinta). Na menção de Maia (2003, p. 84-85):

O biopoder se distingue do poder disciplinar em alguns aspectos, entre eles o fato de que essa nova forma de poder considera “uma outra função [...] gerar e controlar a vida dentro de uma

multiplicidade desde que ela seja numerosa (população), e o espaço estendido ou aberto.” Com efeito, Foucault elaborou o conceito de biopoder para designar o poder de administrar, controlar e formar as populações (nisto estavam incluídos a educação, a assistência, a saúde, os transportes, a securitização de diversos aspectos da vida social etc.), posto em funcionamento sobretudo em paralelo à emergência do Estado do bem-estar social.

Na menção de Larrosa (2002) Foucault analisa as operações do poder sob o ponto de vista da captura da pura e indeterminada materialidade de um indivíduo, de um grupo de indivíduos, ou de uma população, por uma força que, contatando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção. As noções de disciplina, de governo, de biopolítica, de poder pastoral são algumas destas modalidades de captura utilizados por Foucault.

É importante também descrever aqui em termos de clareza conceitual que técnica e tecnologia em nossa pesquisa se diferenciam em alguns aspectos, no entanto, estão de certa forma imbricadas. A técnica é individualizante, ela é disciplinar e está centrada no corpo a fim de manipular suas forças para docilizar e tornar útil ao mesmo tempo. A tecnologia agrupa o efeito das massas, ela a controla, na tecnologia os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto.

Porém, a técnica não se resume a isso, Habermas (1989, p. 123) a apresenta de modo mais amplo. O autor define técnica na sua relação com o conhecimento e com os interesses políticos:

Vamos a entender por “técnica” la capacidad de disposición científicamente racionalizada sobre procesos objetivados; nos referimos con ello al sistema en el que investigación y técnica están conectadas con la economía e la administración y retroalimentadas por ellas.

Assim nos parece notória a relação entre ciência, tecnologia e política o que também nos permite alegar que a ciência é uma força primária de produção dentro de uma estrutura política.

Ao fim desta sessão constatamos que o reconhecimento e legitimidade da *episteme* de cisão corpo/mente é produto da aplicação de esquemas dos quais foram construídos e pelos quais foram apropriados. O reconhecimento e a legitimidade não são nada mais do que a apreensão de um modo de saber comum e que faz com que as demais coisas tenham e façam sentido.

A partir dessa conjectura pensamos que a *episteme* que funda o humano em corpo/mente, como padrão discursivo da escolarização – e de toda uma estrutura social moderna – corporifica regimes de verdade e saberes. Estes regimes de verdade e seus efeitos de saber-poder são realidades que se construíram, ou seja, são frutos de uma historicização.

Os saberes que emergem da *episteme* de ser humano cindido entre corpo e mente no interior de uma cultura produzem e fazem circular significados próprios do exercício do poder construídos historicamente. O saber-poder é exercido e desenvolvido numa estrutura social, trazendo em si implicações, a nosso ver importantes, pois a partir destes conhecimentos se fundam nos sujeitos a visão de homem, de natureza e de ciência.

A cisão é perpetuada pela incorporação cultural onde o sujeito é habituado. Ela se apropria da pessoa por um investimento, investimento este que a pessoa paga com seu próprio “tempo”, com seu próprio existir histórico. A objetivação através do viver a cultura garante esta apropriação. Intrínseco a isto a *episteme* também é perpetuada pela sua institucionalização através das ciências que as legitimam.

Neste contexto acreditamos que as diversas práxis fundadas na dicotomia corpo/mente originam-se numa *episteme* que traz em si uma relação de poder. Esse saber ideológico reproduz as relações sociais na medida em que recruta sujeitos para construí-los simbolicamente. Percebe-se assim que o saber/poder fundado na cisão corpo/mente dá bases a possibilidades externas ao próprio saber/poder situando-o como elemento dentre outros vários dispositivos de natureza estratégicas do poder exercido por um certo saber produzido por um certo grupo ou ciência.

Sob esta abordagem a visão de ser humano fundada na cisão corpo/mente apóia-se sobre uma relação entre saber e poder que encontra suporte social nas mais variadas instituições e práticas que os reforçam e os conduzem. O poder-saber exercido a partir da cisão corpo/mente pode ser visto como estratégia para subjetivar e objetivar sujeitos gerando táticas, técnicas, tecnologias e funcionamentos nas práticas sociais.

2.3 A EPISTEME DE CISÃO CORPO/MENTE: CULTURA E SUBJETIVAÇÃO/OBJETIVAÇÃO

O ser humano funda suas práxis a partir de uma mediação com a cultura onde está inserido. A sua identidade é construída socialmente ao mesmo tempo em que é regulada e mediada por um “eu” que se reconhece no outro e na relação com as normas de um grupo, dentro de uma cultura. O sistema simbólico mediado por instituições é de fundamental importância neste processo.

Desta forma, Thompson (1999) menciona que vivemos em sociedades onde a produção e recepção das formas simbólicas é sempre mediada por uma rede complexa e de interesses institucionais. Por isso o autor cita que devemos examinar a natureza das formas simbólicas e sua relação com os contextos sociais dentro dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas, numa discussão que se situa dentro do território tradicionalmente marcado pelo conceito de cultura.

Jürgen Habermas é outro teórico que compactua da concepção de que a sociedade e a cultura são sistemas de vida estruturados por significados – uma estrutura de expressões simbólicas e de ação, que são (re)produzidas continuamente por indivíduos em suas ações sociais.

Deste modo, a regulação e governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para se garantir o funcionamento de determinada ordem dentro de um grupo ou instituição. Esta regulação e governo são mantidos e exercidos por estruturas e instituições – como vimos acima e como veremos no próximo capítulo. Elas têm como função principal a difusão e a manutenção de um regime de verdades que se exerce, essencialmente, de maneira invisível e anônima, por intermédio de mecanismos e de redes de agentes e de instituições engajadas em circuitos de trocas legitimadoras, que se imbricam e se sustentam de forma complexa.

Assim, os mais variados padrões de significado são incorporados socialmente constituindo a realidade social dos sujeitos dentro de uma determinada cultura. No entanto, os padrões de significados incorporados estão inseridos em contextos sociais estruturados que envolvem relações de poder. Nesta acepção Thompson (1999, p. 176) define cultura como sendo:

O padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. A análise cultural é, em primeiro lugar e principalmente, a elucidação desses padrões de significado, a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas.

O sujeito neste contexto é o resultado de uma estratégia simbólica que vigia e ordena os corpos através do aprisionamento e domesticação das almas. A categoria de sujeito é deste modo, uma construção histórica e cultural. Sob este foco o sujeito é também muito mais do que uma categoria do discurso, é um dispositivo prático, composto por sistemas de verdades e não-verdades, cujo efeito não é só a sujeição no plano da razão, mas também a subordinação no plano das relações materiais.

Michel Foucault trabalhou de forma detalhada para mostrar como o sujeito se constitui. Seus estudos e pesquisas giraram em torno do que o próprio Foucault denominou de: “os três modos de objetivação dos sujeitos”. Veiga Neto (2004, p. 136) apresenta de forma resumida estes três modos estudados por Foucault:

A objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que Foucault trabalhou no registro da *arqueologia* –, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* –, e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que Foucault trabalhou no registro da *ética*. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos.

É este assujeitamento que percebemos hoje em toda uma gama de práticas sociais. A interação sujeito/mundo possui uma realidade objetiva, mas que só faz sentido na presença da subjetividade. Porém, não há objetividade sem subjetividade, nem subjetividade sem objetividade, muito menos ambas sem o humano em interação com o mundo e com o outro.

Chegamos desta forma ao conceito de linguagem. A linguagem é a mediação dos processos cognitivos com o mundo social, é pela linguagem que o mundo faz sentido para nós; sem ela o que entendemos por “realidade” deixa praticamente de existir.

A partir desta estreita relação com a realidade Habermas (2004) define linguagem como sendo: para nós, linguagem e realidade permeiam uma a outra, e não há possibilidades de separá-las. Toda experiência é saturada linguisticamente a tal ponto que nenhuma compreensão da realidade é possível sem ser filtrada pela linguagem.

O ser humano é assim um conjunto de significados externalizados (objetivação), reflexo do próprio sentido que o habita (subjetivação). Corpo e mente, enquanto pré-condição para a existência humana, são expressões compartilhadas subjetiva e objetivamente dentro de uma determinada cultura renovando-se a cada momento, criando novos mundos e novos significados.

O humano é uma constante (re)construção, um resultado de constantes auto (re)organizações de diferentes discursos, ele é um complexo de símbolos que vai além de si mesmo, neste sentido ele é considerado linguagem. Em suma, na menção de Sérgio (2003), o ser humano concentra em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se for bem mais que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transformar numa gestação inapagável de seu próprio transcender.

No entanto, queremos aqui fortalecer o pensamento de que a experiência do humano é sempre modificada pela interação entre o biológico e a experiência da cultura – não como algo dicotômico e linear, mas como uma interação complexa incapaz de ser caracterizada de forma fragmentada. A estrutura biológica do homem possibilita-lhe sentir, pensar e agir, mas a cultura fornece os sentidos e significados de seus sentimentos, pensamentos e ações, (re)criando e (re)construindo novos universos e novos corpos. Assim, como cita Sérgio (2003) as ciências da natureza e as ciências sociais e humanas, possuindo embora uma insofismável autonomia, não evoluem senão em diálogo incessante. A complexidade assim o exige.

A nosso ver a mediação semiótica estudada por Luria (1986) e Vygotsky (2000) também contribuem sobremaneira para equacionar a dicotomia individual/social – biológico/cultural – ou seja, para compreender a questão epistemológica das realidades sujeito/objeto do conhecimento. Neste sentido o humano é compreendido como organismo que constantemente se (re)constrói a partir da apropriação de signos na sua interação social. Esta interação com o meio é característica bastante enfatizada nos trabalhos de ambos.

A importância da cultura no desenvolvimento ontogenético do ser humano é explicada por Luria (1986) quando afirma que o cérebro apesar de conter potencialmente todas as capacidades da espécie humana, desenvolve-se em cada indivíduo apenas a partir da interação com o mundo e através da interação com os outros – cultura.

Para compreendermos de que maneira o cérebro forma o comportamento humano é de fundamental importância considerá-lo e compreendê-lo a partir de seu contexto histórico-cultural e das inúmeras interações que ali acontecem. Neste sentido os estudos de Vygotsky contribuem ao explicitar que o social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história deste próprio sujeito, que também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos que não pode isolar-se dos sentidos produzidos no curso da experiência deste sujeito.

Sob este viés percebemos que tanto o conhecimento, bem como sua compreensão, estão estreitamente ligados aos condicionamentos sociais e mediados pela consciência histórica, ou seja, pela linguagem.

O homem enquanto ser biológico é um ser que tem vida e se reproduz, ele se caracteriza pela matéria em movimento, a dimensão biológica do homem se encontra na mesma linha explicativa da dos demais animais. O ser humano como ser social é um ser histórico, pois se (re)organiza através do tempo. O presente é (re)organizado pelas recordações do passado e pelas expectativas do futuro. Sendo assim, o sujeito analisado como fator de linguagem e cultura, passa por transformações oriundas de seu processo histórico.

A sociedade codifica o sujeito e as codificações do sujeito codificam a sociedade. Cada cultura e cada época investem de modo diferente sobre os sujeitos – corpo e mente –, construindo normas e condutas que estão ligadas ao imaginário social que as tornam possível. Segundo Vargas (2001) as sociedades humanas agem sobre o corpo através de etiquetas, sanções e proibições, de prêmios e de castigos, de leis e penas, de normas e códigos, de falas e silêncios. Tudo isso vai refletir na forma de andar, de saltar, de correr, de dormir, de amar, de se alimentar, etc.

Para Rivière (*apud* Banks-Leite, 2000) pode-se afirmar que o vetor fundamental do desenvolvimento humano é definido pela internalização de

instrumentos e signos: pela conversão dos sistemas de regulação externa em meios de auto-regulação, que por sua vez, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa. Percebe-se assim que o papel do meio social e cultural não é de ativador, mas de formador das funções psicológicas.

A cultura de cisão humana denunciada até aqui, bem como as significações que se configuraram a partir dela, são por nós entendidas como frutos de significações (re)construídas através do tempo/história.

A dimensão do significado é crucial para que possamos compreender tal (re)construção. Fundados nesta ótica trazemos ao texto a definição de significado a partir de Thompson (1999, p. 202):

O significado que é carregado pelas formas simbólicas e reconstruído no curso de sua recepção pode servir para manter e reproduzir os contextos de produção e recepção. Isto é, o significado das formas simbólicas, da forma como é recebido e entendido pelos receptores, pode servir de várias maneiras, para se manter relações sociais estruturadas características dos contextos dentro dos quais essas formas são produzidas e/ou recebidas.

A *episteme* de cisão corpo/mente gera uma rede de signos que são intersubjetivados dentro de uma cultura e nas práticas sociais desta. Eles são compartilhados e incorporados gerando práxis em torno de si. Pierre Bourdieu explicita-nos esta relação acerca do símbolo e do sentido social por ele gerado. Para Bourdieu (2001) os símbolos são instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para agirmos sobre ele e sobre a ordem social.

A compreensão de qualquer forma de atitude humana (individual/coletiva) precisa ser buscada nos significados culturais – formas simbólicas – que as sustentam e estruturam. A cultura é fruto desta rede significativa, ou melhor, ela é a própria rede se movimentando dialeticamente. Na medida em que as formas simbólicas se movimentam numa sociedade em rede, elas acabam por gerar um contexto de significados comuns que são continuamente consumidos e sustentados pela própria estrutura que os gera.

Quando utilizamos o termo “estrutura”, seja para nos referir a sistemas simbólicos, cultura ou contexto social, nós o utilizamos na acepção defendida por Thompson (1999, p. 79):

Descrever esses contextos como estruturados é dizer que existem diferenciações sistemáticas em termos da distribuição ou do acesso a recursos dos vários tipos. As pessoas situadas dentro de contextos socialmente estruturados têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acessos e recursos disponíveis. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de “poder”, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões e conseguir seus objetivos.

A nosso ver se quisermos compreender o comportamento humano enquanto indivíduo e sociedade a partir da cultura, só podemos fazê-lo entendendo o homem como ser pertencente a uma estrutura que o dá significado. No entanto, isso exige que reconheçamos que entre o homem, o mundo e o outro há uma interdependência mediada pelas formas simbólicas. Assim afirmamos que o homem (eu-outro), mundo e significado são unidades existenciais que só se compreendem relacionadas entre si.

Deste modo, Rodrigues (1987) afirma que o homem não consegue apreender o mundo tal qual o mundo é em sua objetividade porque sua percepção está limitada à sua humanidade, que por sua vez, está restrita à forma como cada sociedade “treinou” os órgãos dos sentidos de seus indivíduos.

Sobre esta relação entre indivíduo e sociedade Habermas (1998, p. 252) cita que:

A sociedade e o indivíduo constituem-se um ao outro reciprocamente. Cada processo de integração de contexto e ação é, simultaneamente, um processo e que, por sua parte e na mesma medida, renovam e estabelecem a sociedade como sendo uma totalidade de relações interpessoais ordenadas legitimadamente.

Através das interações, dentro de um processo histórico/biológico, começam a se expandir novas metáforas, novas e outras formas de sentir/pensar/agir o corpo. A partir destas novas anatomias, Najmanovich (2002) menciona que começam a crescer novos sentidos que nos permitem pensar melhor o corpo como uma criação

contínua num processo dinâmico, altamente interativo. Podemos ultrapassar os limites do corpo/cápsula e pensar (em nós) como participantes de uma trama de vida na qual vamos transformando corpo com outros corpos, criando “hipercorpos coletivos funcionais”, da maneira como as células conformam o organismo. Esta forma de conceber a corporeidade, segundo a autora, supõe que participar dela, implica também, pertencer à temporalidade, ser no devir, existir em e por uma dinâmica de intercâmbios e transformações.

É por intermédio da dialética entre signo e cultura que se fabrica o corpo e a mente, a mente é ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio. O sujeito está no mundo como corpo e mente, – construído física e moralmente por diversas formas de assujeitamento – e age sobre este mundo através do saber. Sendo assim, a identidade do sujeito enquanto corpo e mente só fazem sentido em conformidade com determinada realidade histórica no qual está inserido e pela qual foi construído.

Foucault em seus estudos estava preocupado em criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos. Para Foucault (2001b) foi o enfoque disciplinar dado aos sujeitos e suas técnicas disciplinares, utilizadas em instituições como os colégios e quartéis, que definiram uma certa forma de investimento político e detalhado do corpo humano, uma nova “microfísica do poder” que se situa em nível do próprio “corpo social”, penetrando a vida cotidiana, realizando um controle detalhado, minucioso destes sujeitos em seus gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos.

O corpo em Foucault é ele mesmo uma construção social, cultural e histórica; é fruto de um discurso, de instituições. Foucault fala do corpo social que é constituído pela governamentalidade das vontades. O corpo social para este autor é fruto da materialidade do poder se exercendo sobre o corpo dos sujeitos e da população. O poder penetra o corpo e a alma dos sujeitos ao mesmo tempo em que os expõem. Na menção de Foucault (1991), se fizéssemos uma história do controle social do corpo, poderíamos mostrar que até o século XVIII, o corpo dos indivíduos era essencialmente a superfície de inscrição dos suplícios e de penas; o corpo era feito para ser supliciado e castigado. Já nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido,

receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar.

Deste modo, percebemos que o sujeito é, em grande parte, fruto de sua história. O sujeito é histórico na medida em que toma consciência do tempo, da vida. O sujeito se constitui para si mesmo através de seu transcorrer histórico. Mas esse tempo, esta história não são lineares, pois eles estão relacionados ao indivíduo como ser único – e como população – sendo ele o único a viver suas experiências de modo singular – inserido na população. O tempo e a história do sujeito ocorrem na medida em que ele próprio tem a capacidade de narrar-se enquanto ser no mundo, no, pelo e através do tempo.

O ser humano é histórico também na medida em que é atravessado por verdades, discursos, poderes, ou seja, na medida em que se constitui como hábito. Neste sentido, Foucault (2001a) menciona ser um erro pensar que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festas; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências.

Sobre o corpo encontra-se o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2001a, p. 22).

A senhora/mulher que entra na academia porque quer enrijecer o seio flácido pela idade, pois não consegue mais amar o marido de luzes acesas por vergonha é um sujeito envenenado pela cultura do corpo belo. A jovem que vai a óbito por anorexia, morreu de objetivação da mesma cultura – “sentiu na carne”. O atleta que faz uso de anabolizantes para superar um limite ou um recorde é um sujeito intoxicado pela performance competitiva do desporto.

O humano enquanto alvo do assujeitamento do poder é corpo – no tempo, nas atividades do dia-a-dia –, e alma – enquanto sede de hábitos. O corpo e a alma, como princípio de conhecimento e comportamento repousam sobre uma maquinaria de poder que os assujeitam.

É evidente nas obras de Foucault – como já observado acima – o autor considerar a mente como uma realidade presente no e com o corpo, ou seja, ela

está imbricada a ele e é parte do sujeito que a exemplo do corpo está imbricada no seu assujeitamento. “Uma alma habita o homem e o leva à existência, que é ela mesma uma peça do domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT 2001a, p. 29).

Na menção de Silveira e Furlan⁶ (2003), o corpo para Foucault, é portanto, elemento de sedimentação, sujeito às marcas e aos sinais físicos decorrentes de amplas séries de processos históricos, e a alma o depositante de sedimentação, de confrontação e de dinamização de uma série de campos de verdades historicamente constituídos, e em constante embate. Mas é muito importante frisar, lembra os autores, que, se do ponto de vista estratégico das forças de saber e de poder, corpo e alma são para Foucault diferenciados, é porque a alma se mostra como mecanismo de acesso ao corpo. E é apenas deste ponto de vista bélico estratégico que é possível fazer tanto distinções entre corpo e alma em Foucault, como também estabelecer postulados para a compreensão dessa dinâmica.

É a partir desta lógica que Michel Foucault anuncia a morte do sujeito. A “morte do sujeito” anunciada por Foucault – Derrida, Lacan – significa exatamente que o mesmo só existe enquanto produto de um discurso, de uma instituição, de um saber-poder que o fabrica, que o é e que o justifica. O sujeito não passa de um efeito do discurso do poder.

Não se trata de que estes sujeitos preexistam a esta subjetivação onde simplesmente seriam capturados pela força destas verdades. Acreditamos, pois, amparados pela teoria da linguagem e dos signos, que este sujeito possa ser consciente destes jogos de verdades que os subjetivam podendo assim interferir sobre o mesmo, porém, ele sempre estará preso a ele.

Fundado nisso trazemos ao texto a menção de Thompson (1999, p. 37):

O processo de apropriação é um processo ativo e potencialmente crítico, no qual as pessoas estão envolvidas num contínuo esforço

⁶ Fernando de Almeida Silveira, orientado por Reinaldo Furlan defendeu sua dissertação de mestrado – para aquisição do título de mestre em Psicologia em 27/06/2001 pela Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto/SP – intitulada “Michel Foucault e a constituição do corpo e da alma do sujeito moderno”. Esta obra nos pareceu muito interessante pela coerência e argumentação com que os autores destacam a partir das obras de Foucault a relevância do corpo e da alma como sustentáculos das forças de poder e de saber que se articulam estrategicamente na história da sociedade ocidental.

para entender, um esforço que procura dar sentido às mensagens que recebem, responder a elas e partilha-las com os outros. Ao engajar-se nesse esforço de compreensão, as pessoas estão também se engajando, embora implícita e quase que inconscientemente, num processo de auto-formação e auto-entendimento, num processo de reformar-se e de reentender-se a si próprios, através das mensagens que recebem e procuram entender.

Sob este olhar acreditamos que as análises de Foucault contribuem ao nos mostrar de forma clara como se configura a política das coerções, que são interesses sobre o ser humano – corpo e mente – no sentido de uma maior manipulação sobre seus elementos, sobre seus gestos e comportamentos. Isso gera, segundo o autor, uma “maquinaria de poder”, uma “anatomia política do corpo” que anuncia como se consegue ter poder sobre o corpo dos indivíduos para que executem o que, e como se quer. Essa “anatomia política”, na sua multiplicidade de processos, muitas vezes quase irreconhecíveis, aparece de diferentes maneiras e em diferentes lugares. Lugares como as instituições onde o sujeito é exposto a uma política de coerções disciplinares, na escola, especificamente, na presença de estratégias disciplinares e de subjetivação, ainda que camufladas através de mecanismos sutis e de aparência inocente, mas que organizam os dispositivos do poder que sustentam as situações de disciplinamento dos corpos no ambiente escolar.

Thomas Popkewitz utiliza o termo **tecnologia social** para falar desse assujeitamento e “governamentalidade”, no entanto, ele restringe este conceito ao ambiente escolar. Para Popkewitz (2002) a tecnologia social é um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável e não/razoável como pensamento, ação e auto-reflexão. As práticas da escolarização ordenam quais objetos do mundo são colocados juntos e quais são diferenciados, e, ao mesmo tempo, tornam certas coisas “difíceis” de serem referidas ou, algumas vezes, impossíveis de serem pensadas. Assim para este autor podemos compreender o raciocínio populacional e as psicologias escolares, por exemplo, como esquemas que funcionam como tecnologias sociais.

É através das mais variadas táticas e técnicas, ou seja, por “tecnologias”, que se inculcam os padrões de comportamento – hábitos – ao sujeito em todas as suas relações, ou seja, através delas que se dão as relações de poder. Por exemplo, o simples estar sentado em uma carteira durante quatro horas na estada na escola

pode ser considerado uma técnica permeada por esquemas bio-psicológicos de assujeitamento.

Estas técnicas/práticas que induzem o comportamento são chamadas por Foucault de **tecnologias do eu**. As tecnologias do eu podem ser encaradas tanto como esquema de percepção física – o sujeito imobilizado – quanto no seu eu interno – o sujeito que se auto controla para se manter em tal imobilização com uma postura adequada.

A partir dessa ilustração a escola pode ser vista como um aparelho – um dispositivo – que contribuí para a construção do sujeito. Através de tecnologias de dominação, tecnologia social e tecnologias do eu, a escola cumpre sua função como “formadora” de sujeitos.

Não só na escolarização, mas em outros processos de socialização das pessoas, o ser humano foi e é, na maioria das vezes, “educado”, disciplinado e docilizado por várias formas sutis de controle. Neste sentido Larrosa (2002, p. 45) menciona que:

Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de **experiência de si**, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas neste repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui a palavra “sujeito”, como seres dotados de certas modalidades de **experiência de si**. Em qualquer caso, é como se a educação, além de constituir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas tem de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular.

“A experiência de si” é um termo utilizado por Michel Foucault para definir a formação e (re)construção dos sujeitos. “A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA 2002, p. 43).

Novamente o exemplo disso são as crianças que são subjetivadas e objetivadas pelas mais variadas tecnologias no ambiente escolar. O funcionamento das mesmas é inseparável dos dispositivos de poder que as produzem e das

estruturas de funcionamento sociais que as sustentam. Os sujeitos são artefatos de um jogo que ao mesmo tempo produz significantes e significados.

Dentro de seu meio social o sujeito está sob a observação minuciosa do detalhe, ele é atravessado por um conjunto de técnicas e por todo um rito de processos e de saber. É dessa “anatomia política” que nasce o sujeito útil e inteligível, é dessa “mecânica do poder” que nasce e se prolonga o automatismo dos hábitos e a utilidade dos homens.

Ao fazer parte de um grupo cultural o sujeito é objetivado por várias tecnologias que o induz a modos de comportamento e apropriação de competências. Dentro deste contexto as instituições e as tecnologias impregnam no indivíduo um saber que se pode confiar, uma sujeição que o absorve em todas as suas dimensões: corpo e mente.

Estas várias tecnologias têm como função entrecruzar a sujeição e a objetivação. O ser humano enquanto sujeito é efeito e objeto desse investimento político de governamentalidade de massa. Foucault através de seu conceito de governamentalidade – “práticas de governo ou de gestão governamental que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 86) – criou uma ótica interessante de se ver e compreender a relação conhecimento e poder.

A *episteme* de cisão corpo/mente, do ponto de vista das práxis historicamente constituídas dentro de uma cultura acaba por mediar a objetivação/subjetivação dos indivíduos que as experienciam. Assim, a *episteme* fundada na visão de ser humano a partir da cisão corpo/mente pode ser compreendida como o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual interpassam os discursos que definem as verdades do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade e exterioridade.

A cisão corpo/mente como forma simbólica impregnada historicamente em nossa cultura foi (re)criando, estruturando e sustentando avanços e tecnologias, foi se incorporando a toda uma estrutura social, em todos os seus processos dinâmicos.

Esta construção histórica da cisão foi quem deu bases simbólicas de reconhecimento dela, ao mesmo tempo – e por conseqüência disso – limitou

também a percepção cultural da mesma. Isso a nosso ver vem explicar a ausência de sensibilidade que até aqui denunciávamos construídas a partir da *episteme* de cisão.

Desvelar teoricamente estes jogos de verdades que nos fazem crer que a *episteme* de cisão humana em corpo/mente é uma realidade, é para nós condição essencial para se criar uma superfície de contato para podermos melhor atuar sobre o que nela nos tira a condição de humanidade.

Através destas formas simbólicas os indivíduos e as ciências foram construindo identidades como membros de uma rede social e desta forma criaram seus próprios limites. Limites estes perceptíveis nas diversas condutas humanas bem como num corpo de conhecimentos partilhados e difundidos por determinadas ciências.

Os sistemas de verdade e os saberes/poderes pregados e propagados pelo discurso científico ou por instituições sociais vão se incorporando nos indivíduos dando sentido às suas atitudes, pautando assim o seu comportamento. Este por sua vez corresponde, geralmente, ao padrão de indivíduo que a sociedade que o construiu necessita. Assim, o sujeito dentro de seu contexto cultural é perpassado por vários discursos e por alguns mecanismos e técnicas de controle que visam adequá-lo à sua sociedade e ao meio de produção econômica.

Ainda deste modo afirmamos que existem – a partir da *episteme* de cisão – técnicas e tecnologias que operam diretamente sobre a estruturação dos meios de produção econômica. Há todo um mecanismo de engrenagens que gira movido por esta *episteme* de cisão humana produzindo e reproduzindo forças que sustentam os meios de produção.

2.4 A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO/MENTE: OS MEIOS DE PRODUÇÃO ECONÔMICA

O Renascimento pode ser considerado um grande marco revolucionário em termos de conhecimento. Foi no auge deste período histórico que Augusto Comte teorizou a Filosofia Positivista. Esta, por sua vez, nasceu atrelada ao desenvolvimento do sistema capitalista e da política de produção, pois possibilitou a justificação da lógica do capital e do mercado. Isso nos permite acreditar que os valores do positivismo contribuíram em larga escala para o desenvolvimento

científico e, em decorrência deste, para o desenvolvimento tecnológico e industrial, ou seja, para a proliferação do capitalismo.

O ser humano não escapou a estas mudanças de valores, afinal, a visão que o homem tem do mundo vai influenciar nos seus atos e nos seus modos de agir e interagir sobre a realidade. Assim, corpo e mente passam então a ser vivenciados na sociedade capitalista na condição de “valor”.

A história nos permite perceber que com a visão fragmentada e mecanicista de ser humano, disseminada a partir do Renascimento, corpo e mente passam a ser analisados, generalizados, permitindo assim, a criação de condições para o surgimento do sujeito manipulado, modulado, treinado, enfim, um indivíduo que obedece e se torna hábil. Para Silva (1999), esta fragmentação cartesiana – corpo/mente – é um dos princípios que autoriza a razão e a ciência, a conhecer e dominar o humano – tarefas que, segundo a autora, vêm sendo muito exacerbadas na atualidade.

O conhecimento utilizado para manipular e dominar o corpo e a mente do humano nos dias atuais continuam se expandindo numa velocidade desenfreada pela ciência. Isso contribuiu à lógica do sistema de produção, pois em quanto mais partes o ser humano pode ser dividido, tanto mais estas se tornam materiais de exploração e investigação. Desta forma, denunciemos aqui que cada vez menos o ser humano está sendo preservado dos interesses e ações comerciais, ou seja, virou mercadoria.

O sistema de produção econômica é nesta tese compreendido como estrutura que faz girar os mecanismos de mercado material e simbólico, porém, também atrelado e controlado – em partes – pelo Estado, por estar submetido aos aparatos legais das normas da união. O mercado só pode existir sob certas condições políticas, legais e institucionais burocratizadas pelo Estado. A disciplinação dos saberes/poderes, analisadas nesta pesquisa, estão intimamente ligadas aos modos de subjetivação específica à formação dos sujeitos – consumidores e produtores – dos aparelhos de produção econômica.

A visão de ser humano fundada a partir da cisão corpo/mente serve de suporte epistemológico para justificar a utilização de ambos no processo produtivo, ao mesmo tempo em que garante sua dominação.

Neste sentido, Michel Foucault menciona que o corpo é ao mesmo tempo agente e peça de um jogo de poderes e saberes articulados estrategicamente dentro da história. A alma, não dissociada desse corpo, aparece como instrumento de atuação destes poderes-saberes que perpassam o corpo no processo de constituição do sujeito, bem como de sua utilização nos meios de produção econômica.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.(FOUCAULT, 2001a, p.)

O corpo na sociedade atual está em evidência, basta observar uma banca de revistas, um programa de televisão ou uma peça publicitária. Ali, segundo Betto (2000) o corpo da mulher é reduzido a seus contornos anatômicos, tão desnudo de roupas quanto de princípios, idéias e valores. Mero objeto descartável, cujo realce promove uma deseducação do olhar, de tal modo que passa a ser visto como um atraente naco de carne no açougue virtual.

A partir desta mesma lógica percebemos que no âmbito mercadológico, na tentativa de comercializar o afeto a sociedade capitalista apela para a venda da libido. Esta liberação do corpo vem contrapondo valores judaico-cristãos milenares que ligavam o corpo ao pecado e a fraqueza do homem. Neste sentido, Santos (1990, p. 54) lança a seguinte reflexão: “é de se perguntar se, de fato, a teoria da liberação dos corpos – muito presente nos dias atuais – sustenta-se ou, pelo contrário, trata-se de uma nova forma de submeter e alienar os indivíduos na sociedade atual?”.

O modelo corporal produzido e difundido pela mídia é uma forma de ideologia que arrasta um grande número de sujeitos à busca do corpo belo, socialmente determinado. Segundo Freitas (1999), é dessa maneira que corpo e mente são controlados, pois debatendo-se na busca de uma solução para o conflito – entre o que se é e o que se deve ser e querer – torna-se incapaz de superá-lo, ou seja, de perceber as implicações ideológicas que se armam como pano de fundo. É também por esta via que se suscita a vergonha do próprio corpo naqueles que não se enquadram nas definições desses modelos.

Deste modo, compactuamos do pensamento de que a modernidade se constitui como discurso enquanto objeto de desejo para os próprios homens úteis. Ao produzir aos moldes do capitalismo o sujeito deseja assumir uma identidade, deseja ser. Como bem lembra Foucault, desejo e discurso estão imbricados:

Visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2004, p 10).

É na perseguição deste padrão de corpo estético pela sociedade, que se proliferam as academias de ginástica; as cirurgias de reparação plástica; os programas de dietas; as indústrias de remédios, vitaminas e esteróides anabolizantes; as fábricas de cosméticos e tantos outros. É também a partir desta lógica que são fabricados medicamentos que melhoram o desempenho da memória, para combater o estresse frente às inúmeras atividades ditas “mentais”.

Além do padrão estético de “corpo belo” a cisão corpo/mente faz girar outros mecanismos de produção e mercado (materiais e simbólicos) dentro da promoção da saúde – remédios, terapias – e no treinamento desportivo.

Os regimes de verdade – valores – na sociedade neoliberal são fundamentados no êxito individual, que explica a atual crise existencial do homem; na competitividade, que favorece os procedimentos que viabilizam as trapaças e desfavorecem a partilha e a solidariedade; na busca do lucro a qualquer preço, que reduz o homem a uma visão simplista: basta adquirir e consumir para viver o aqui e o agora, tornando-o egoísta e insensível. O neoliberalismo tenta suprimir a pergunta sobre o sentido da existência, para ele, basta desfrutá-la.

Sendo assim, percebemos que o saber e o poder encontram-se solidamente enraizados, não somente na existência humana, mas nas relações de produção. Para que existam as relações de produção que caracterizam o neoliberalismo na sociedade moderna, é preciso certo número de determinações econômicas, isto é, materiais; as relações de poder e certas formas de funcionamento do saber. Elas não se superpõem às relações de produção, mas se encontram profundamente arraigadas naquilo que as constitui.

O que faz a genealogia de Michel Foucault na menção de Machado (*in* Foucault, 2001a) é exatamente considerar este saber – compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento – como peça de um dispositivo político que enquanto tal se articula com a estrutura econômica e a predetermina. A genealogia para Foucault é uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto; sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

Isso nos permite mencionar também que a disciplinação dos sujeitos através da *episteme* fundada na cisão do ser humano em corpo/mente está ligada à subjetivação dos mesmos à formação de peças necessárias ao funcionamento das engrenagens do que se entende até o momento por sistemas de produção econômica. Por isso, faz-se necessária, nas mais variadas instituições sociais, a imposição de disciplinas com o fim de tornar os sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo.

Desta forma, Varela (2002) menciona que o Estado, a partir dos postulados da economia política, em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e à necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendeu uma ampla reorganização dos saberes servindo-se de diferentes procedimentos. E assim, frente a saberes plurais; polimorfos; locais; diferentes segundo as regiões – em função dos diferentes espaços e categorias sociais – o Estado, através de instituições e agentes legitimadores pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e pô-los a seu serviço.

No jogo das relações de poder/saber através da disciplinarização dos sujeitos, o Estado vê na escola, através das práticas educativas, uma maneira viável para conseguir seus objetivos. O Estado apresenta a escola para a população como uma das chaves para a modernidade.

O trabalho da escola tem, dentre outros, um efeito econômico, isso se dá na medida em que produz sujeitos mecanizados segundo as normas gerais da sociedade industrial. O aluno passa por um esquema de submissão individual que o ajusta para o aparelho de produção. Neste sentido, tanto para Thomas Popkewitz como para Michel Foucault a educação é compreendida como um conjunto de mecanismos de subjetivação/objetivação para o sistema de produção.

Na escola há um conjunto de significados elaborados para pautar o tratamento do ser humano enquanto corpo/mente. Estes vão influenciar fortemente os modos de conceber o conjunto das práxis nas relações sociais, e mais amplamente, eles trazem em si o discurso do poder. É através da escola com esse conjunto de saberes, que o sistema de produção (re)significa o sujeito, sob a ótica da utilidade, da economia, da moral e da higiene.

Assim, Popkewitz (2001) cita que os discursos sobre as matérias escolares referem-se mais do que à “mera competência cognitiva”. Para este autor, elas incorporam códigos morais que não apenas determinam que atos são proibidos e permitidos, mas de que formas certos comportamentos têm valores positivos ou negativos. As maneiras como as crianças repetem certos ritos no ambiente escolar são práticas disciplinares que trazem à tona as suas subjetividades.

Por isso, mais uma vez alertamos que os saberes nas instituições escolares são em sua maioria desvinculados e descontextualizados dos problemas sociais e humanos reais. Os modos de repasse são geralmente fundados na repetição copiada e na fragmentação das ciências. Os saberes e sua didática de ensino sempre estão em consonância com os valores da política econômica.

Neste sentido, Foucault (2001b) também menciona que a escola é intrinsecamente útil pelos efeitos que toma na mecânica humana. Ela é um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhes são próprias, veicula de modo invisível as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração; impõem uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas, e penetrarão ainda mais profundamente nos comportamentos dos sujeitos, por fazerem parte de sua lógica.

Porém, é ilusório pensar de que todo conhecimento – saberes – que a escola transmite ao sujeito é acumulado e interiorizado de modo homogêneo. Ou seja, é fictício acreditar que a homogeneização da mensagem emitida leva a homogeneização dos que a receberam. Da mesma forma, queremos aqui salientarmos que a ideia de “fabricação” de sujeitos dóceis e úteis não significa de modo algum a construção de um sujeito que não transgrida e não infrinja a norma. Não se pode compreender só o sujeito normal como o sujeito dócil e útil, mas também o subversivo. Tanto o sujeito que está dentro de uma “normalidade” como aquele que a extrapola, ambos fazem parte de uma docilização e utilidade a fim de que o sistema se justifique, se sustente e se perpetue.

Partindo de uma perspectiva da rede escolar compreendemos que o aluno evasivo, o transgressor e o repetente, todos são sucessos triunfantes de um sistema de ensino que mesmo “falido” se perpetua para além dos tempos. Neste sentido, Deacon e Parker (2002) escrevem de que a educação está planejada para fracassar, ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade.

A respeito da relação entre estes sujeitos desviantes e o sistema de produção, Thompson (1999, p. 121) menciona que é próprio da natureza humana, que os sujeitos sejam capazes, até certo ponto, de distanciar-se dos processos sociais aos que estão sujeitados, de refletir sobre esses processos, de criticá-los, contestá-los, ridicularizá-los e, em certas circunstâncias, rejeitá-los. A partir desta afirmação, o autor cita que é importante ver, contudo, que esta relação crítica e contestatória para com os processos de socialização e inculcação escolar não rompe, necessariamente com a lógica a que se propõe num sistema de produção econômica.

Assim, percebemos que o sujeito normal e o sujeito desviante, fazem parte de um mesmo jogo de poder/saber, de um mesmo regime de verdades que fazem com que sua docilidade e utilidade sejam suportes para a engrenagem do sistema social de produção econômica.

É fundamentado nesta lógica que corpo e mente são embalados em nossas relações sociais. A “governamentalidade”, através dos meios de comunicação de massa e instituições utilizam o ser humano como instrumento privilegiado no controle e regularização das condutas, direcionando-os para a lógica do mercado – estabelecendo assim, sobre ele, relações de poder. As análises foucaultianas consideram o sujeito como produto de uma sociedade disciplinar, e cuja função é a normalização das condutas e a produção de sujeitos dóceis, necessários para a manutenção do sistema de produção.

A disciplina exigida na escola – local também de construção e formação do hábito no sujeito (corpo e mente) – é muitas vezes um controle do tempo, que busca estabelecer uma sujeição do sujeito a esta disciplina, com o objetivo de produzir com o máximo de rapidez e eficiência. Qualidades estas muito exigidas no trabalho de produção na sociedade de mercado. O sujeito dócil, controlado e disciplinado é o sujeito que o sistema de produção se apropria, e é também este sujeito que a escola ajuda a (re)produzir.

A educação física, como disciplina escolar, ao reduzir o ser humano a um emaranhado de músculos e ossos, ao pautar suas práxis em exercícios mecanizados e repetitivos também está contribuindo para esse processo de disciplinação. Neste contexto fica-nos claro perceber que o modelo mecanicista e o método experimental dedutivo foram historicamente bases fundantes das práxis de educação física.

A disciplina para Foucault (2001b, p. 182) é assim entendida:

O processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, e em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas.

Foucault (2001b, p. 25) tem uma interessante abordagem para tratar das políticas que perpassam o corpo estabelecendo sobre ele relações de poder, para este autor:

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no à cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Esse saber e esse controle constituem o que Foucault chama de **tecnologia política do corpo**. “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças”. (FOUCAULT, 2001a, p. 26)

Entendemos que a educação física pode ser vista como tecnologia política do corpo quando através de suas práxis torna o humano objeto na medida em que é

visto apenas como um corpo capaz de produzir resultados, sejam eles estéticos, de promoção de saúde ou treinamento desportivo. Quando trata o humano como coisa não respeitando a história e a singularidade de cada corpo. Quando se refere a pernas correndo e não a um sujeito corredor.

O desporto, por exemplo, que hoje ocupa um lugar de centralidade enquanto práxis na educação física se apropriou da racionalização do treinamento, racionalização esta que está em consonância com os ideais do sistema produtivo na atual sociedade neoliberal.

Neste sentido, Foucault (2001b, p. 17) também expressa que esta disciplinação do corpo para as relações políticas e sociais, e por conseqüente ideológicas “é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista”.

Em uma de suas mais belas obras, “Vigiar e punir”, Michel Foucault afirma que em nossa sociedade moderna, o investimento político do corpo – “**tecnologia política**” – está ligado à sua utilidade econômica – “economia política do corpo” – e que este mesmo corpo só se faz útil se é, ao mesmo tempo, “corpo produtivo e corpo submisso”.

Acreditamos assim que para que certos instrumentos de controle social se tornem efetivos nas práxis escolares, é necessária a regulação de determinados hábitos, em função das aspirações das relações de produção do capital. Assim, então, percebemos que na escola a dimensão poder se dá por meio das mais variadas tecnologias quando o sujeito é atravessado por um poder regulador, um discurso ou um conhecimento que o ajusta – em seus menores detalhes – impondo limitações, autorizações e obrigações, que vão, muitas vezes, além de sua corporalidade, ou seja, de sua condição de ser corpo e mente, de sua condição de “ser” humano.

Este poder que se investiu no corpo e mente dos indivíduos ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu uma forma específica de consciência de si, ao mesmo tempo em que fez dele uma exploração econômica.

Deste modo, é possível compreender que a *episteme* de cisão humana em corpo e mente é um dispositivo – uma estratégia, um jogo – que produz saberes e

poderes que têm suas positivities asseguradas nos mecanismos e instâncias de poder político e do sistema de produção econômica.

3 AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO-MENTE

No capítulo III apresentamos a escola como uma instituição atrelada a conjuntos estruturais sociais de poder que se entrecruzam, se complementam e se sustentam. Neste sentido a educação e a educação física – como parte dela – são trazidas à tese como conjunto de mecanismos de sujeição que sustentam a visão de ser humano a partir da *episteme* de cisão corpo/mente. Assim a cisão do ser humano em corpo/mente é compreendida como sendo uma tecnologia historicamente usada para “governamentalizar” sujeitos, tecnologia esta que tem na educação física um locus fértil de (re)produção e sustentação. Aqui também a *episteme* humana fundada na cisão corpo/mente é analisada sob os vieses da escola e da educação física. As técnicas, táticas e práxis que se estruturam e se perpetuam a partir desta *episteme* constituem o foco central deste capítulo. Assim apresentamos: a mente como alvo do processo de ensino/aprendizagem; o condicionamento da mente e a imobilização e o controle do corpo; a *episteme* de cisão corpo/mente: o desporto e a biologização da educação física; a biologização humana e o homem máquina na educação física e a (in)exclusão e a *episteme* de cisão corpo/mente

3.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO NOS JOGOS DE PODER

A nossa maneira de interagir com o mundo, a nossa escala de valores estão profundamente ligadas às regras das relações que se construíram historicamente na sociedade em que vivemos. Nessa sociedade vamos dando moldes a nossa existência e vamos automaticamente sendo (re)construídos espelhados em seus regimes de verdade. Dela também somos agentes transformadores, pois estamos (re)construindo parte de sua história. A educação está intimamente ligada à sociedade, ou melhor, elas jamais se separam. O homem se constrói através da prática social que é de alguma forma educativa, e o mundo se constrói através do homem.

A educação é um processo que visa inculcar nos indivíduos determinados saberes que trazem em si determinados valores e determinadas regras. Estes saberes vão orientar e dar base de ação a estes indivíduos nas suas relações consigo mesmos, com a sociedade e com o mundo no seu processo de devir. A

educação vista sob este viés é o processo concreto de produção histórica da existência humana.

Quanto à educação escolar, pode-se afirmar que ela é plurireferencial, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias, contudo, submetida aos auspícios do Estado, além da necessidade inquestionável de sua existência. A educação é algo que não está presente em todas as épocas do mesmo modo, ela muda de conteúdos e de forma e acompanha os movimentos da sociedade. Na menção de Gonçalves (1997), a educação escolar não é assim um fenômeno isolado, ela encontra-se estreitamente vinculada a outros fenômenos e só pode ser compreendida por meio do movimento de desvelamento de suas múltiplas conexões que não a negam.

Neste sentido, percebemos que a educação, neste início de milênio, apresenta aos seus profissionais (educadores) desafios muito complexos. As transformações aceleradas do processo produtivo; as novas exigências da cidadania moderna; a revolução da informática e dos meios de comunicação de massa; a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais – enfim, as possibilidades e impasses deste novo século, colocam a educação diante de uma agenda exigente e desafiadora. Todas as demandas que surgem desta realidade exigem novas competências para serem superadas.

Sendo desta natureza, a educação passa a ocupar – junto com as políticas de saúde pública, ciência e tecnologia – lugar central e articulado na pauta das macro políticas do Estado, pois através dela pode-se qualificar o indivíduo a uma determinada estrutura, fazendo-o membro ativo de seus sistemas de verdades – sejam eles quais forem. Esse entendimento é fundamental, pois como vimos é ele quem vai justificar o papel da educação na produção e reprodução das forças que sustentam os aparelhos de produção econômica.

Silva (*in* Silva, 2002) cita que o que caracteriza a sociedade contemporânea é exatamente o caráter difuso destes mecanismos de regulação e controle, que estão dispersos em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. Para este autor, a educação é certamente um desses dispositivos, ela é central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo dessas pessoas e população.

Na constituição da Modernidade, a escola é uma “máquina” decisiva para a efetivação dos novos regimes de verdade. Isso, não muito por seu discurso forte e sedutor, mas sim por sua extensão material sustentada tanto pelo poder macro do Estado moderno, quanto pelas estruturas que sustentam os aparelhos de produção no sistema neoliberal.

O Estado frente a este conjunto de instituições e dispositivos é encarado não como centralizador de poder de regulação e governo, no entanto, ele é uma peça de fundamental importância neste complexo jogo de relações. “O poder se exerce no Estado, mas não se deriva dele, pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais” (VEIGA-NETO, 2004, p. 145). O Estado confere a escola o papel de “reguladora social” ao promover e garantir toda uma estrutura política de valor neoliberal que confere à educação um viés mercadológico.

Na posição central que ocupa, a escola não está sozinha, mas ligada a toda uma série de outros dispositivos, que a exemplo dela, exercem um poder de normalização. O poder aplicado por estes dispositivos estão centrados no aparelho de produção e tem no capital seu maior objetivo.

Na base das estruturas sociais encontramos várias destas instituições e dispositivos de regulação: religião, família, o aparelho político, sindicatos, meios de comunicação e informação de massa (a imprensa, o rádio, a televisão...), aparelhos culturais (línguas, artes, esporte...), dentre outros.

O fenômeno cultural compreendido sob o viés de formas simbólicas construídas e (re)produzidas em contextos estruturais nos permitem melhor compreender a aliança entre educação e política de Estado. Esta aliança caminha na direção de trabalhar na formação de novos indivíduos necessários para a ordem sócio-econômica do sistema de produção neoliberal que se estabelece na modernidade. Importante é entender que uma das funções da escola hoje, no modelo neoliberal, é a preparação para o mercado de produção econômica.

A escola, como máquina disciplinar a serviço da sociedade de produção, acaba auxiliando no processo de produção da subjetividade do indivíduo, na disciplinação do corpo individual, de sua personalidade, das suas habilidades, atividades e comportamentos, produzindo até o saber-fazer e o saber-ser desses sujeitos. A educação neste modelo não é tratada de modo diferente a qualquer outro tipo de serviço ou mercadoria.

O indivíduo é interpelado – através da escola – para adaptar-se ao sistema de produção, para livremente se submeter aos seus valores e ordens, para aceitar de forma livre sua submissão, para “caminhar e funcionar por si mesmo”. Para Popkewitz (2001), as normalizações estão tão profundamente incorporadas nas rotinas e na sabedoria da prática do ensino, que se tornam invisíveis.

A partir deste entendimento a escola se dirige aos indivíduos para transformá-los em sujeitos, ela os interpela para fazer deles seres de identidade e diferença que chamados pelo sistema de produção respondem e se reconhecem nele. Tudo isso ocorre através de rituais no ambiente escolar: relação professor/aluno, aprovação e reprovação; horários e tempos demarcados; vigilância hierárquica; livro didático; fragmentação analítica das matérias; grade curricular, dentre outras. Quando lançados no sistema de produção econômica está garantido seu reconhecimento entre os sujeitos tanto de um para com os outros, bem como de cada sujeito para consigo mesmo. Este reconhecimento tem, historicamente, na escolaridade um parâmetro de referência e medida.

Habermas (1989, p. 176), sob esta ótica, cita o seguinte:

Los intereses que guían al conocimiento se adhieren a las funciones de un yo que, mediante procesos de aprendizaje, se adapta a sus condiciones externas de vida; que se ejercita, mediante procesos culturales en el nexo de comunicación de un mundo de vida social; y que se construye una identidad en el conflicto entre las coerciones sociales del instinto y las coerciones sociales. Estas realizaciones inciden, a su vez, en las fuerzas de producción que una sociedad acumula; en la tradición cultural merced a la cual una sociedad se interpreta a sí misma; y en las legitimaciones que una sociedad adopta o critica.

Na sua função de normalização social a escola, segundo Veiga-Neto (2004), foi montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos sujeitos, o objeto do poder disciplinar; e assim torná-los dóceis. O autor ainda reconhece ser a escola, depois da Família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude.

Exemplo disso é a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos amparada pela lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005, este acréscimo objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola. “Na medida em que a permanência na escola é diária e se

estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis” (VEIGA-NETO, 2004, p. 85). Isso coloca as crianças como alvos fáceis da inculcação dos valores que obviamente são do interesse do próprio poder.

O viés mercadológico dado à educação pelo neoliberalismo, faz com que pais busquem colégios para seus filhos que melhor os possam projetar frente ao mercado no futuro ingresso profissional. Esse mercado da “educação” é permeado por um jogo material e simbólico de poder. Muitos colégios particulares de Ensino Médio investem em propagandas onde explicitam o número de alunos que alcançaram êxito e aprovação em Universidades de difícil acesso e em cursos com muita concorrência. Além de caracterizar um comércio de facilitação ao acesso de vagas na universidade através do vestibular, essas escolas acabam reduzindo suas aulas à técnicas de acúmulo e memorização repetida de conteúdos. A redefinição da educação em termos de mercado é assim explicada por Silva (*in* Silva, 2002, p. 255):

A educação deixa de ser definida como um espaço público de discussão, como uma instituição pertencente à esfera política, e passa a ser redefinida como um bem de consumo, no qual estudantes e pais figuram como consumidores. Nesse processo, tendem a ser suprimidas categorias e conceitos com os quais tendíamos a encarar a educação institucionalizada – justiça, igualdade – deslocados em favor de outros conceitos – mercado, consumidor, qualidade total. Como resultado temos uma nova “realidade” linguisticamente definida, que, ao reprimir e tornar impossível qualquer forma alternativa de pensar e dizer, nos aprisiona na única forma que parece possível.

Este é um problema histórico na educação brasileira, pois a mesma foi vista desde o período colonial como um luxo, como um instrumento ao desenvolvimento econômico, e não como uma finalidade do processo civilizatório. Desde então, percebe-se que no Brasil a política de Estado está direcionada a uma prática educativa que consolida uma “educação” a serviço dos interesses do capital. Desenvolveu-se uma administração e um planejamento para que isso acontecesse tornando a educação um ato autoritário e por conseqüência alienante. Esse adestramento do homem aos interesses do capital invade e dá configuração específica às relações sociais entre os agentes educativos.

Frente a isso a educação brasileira é convocada, talvez prioritariamente, a construir uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos e éticos.

A modernização não pode se pautar numa educação elitizada onde muitos fiquem a mercê deste processo. Frente a esta crítica Buarque (1991) menciona que a modernização passou a significar poder de usar técnicas de última geração independente de seu produto ser ou não de interesse social. Esta modernização submeteu a estrutura social à realização da economia que serve para realizar estes meios. Criou-se uma estrutura social apartada, com uma parte dos privilégios separada da maioria da população. Essa modernização não trabalha com a alternativa de incorporar as massas no mercado nacional e em conseqüência disso cresce assustadoramente o número de excluídos.

Já que hoje ninguém escapa das conseqüências geradas pelos avanços tecnológicos, é preciso que a sociedade – em todos os seus segmentos – seja preparada para incorporar estas mudanças e principalmente direcioná-las para uma melhor qualidade de vida – não só para alguns privilegiados burgueses, mas para toda uma sociedade rumo à inclusão.

Com a globalização e com um mercado que a cada dia cria novos empregos, ao mesmo tempo em que tantos outros são extintos, a educação precisa ampliar o acesso das camadas marginalizadas ao ensino básico para a aquisição de elementos culturais mínimos que os capacitem para cumprirem seu papel de cidadãos na sociedade futura. Deve-se pôr fim à dicotomia ultrapassada entre educação geral e profissional, levando-se em conta que as rápidas transformações requerem uma formação que acesse o indivíduo a um conhecimento universalizante e de caráter adaptativo.

O Estado – que sustenta o jogo tenso dos valores da política neoliberal – seleciona as significações que definem subjetiva e objetivamente determinada cultura. Se a política do Estado – nesta configuração neoliberal – tem como foco apenas os empregos, a funcionalização para os postos de trabalho, o fortalecimento da indústria, o desenvolvimento material através da modernização tecnológica. Então, a educação escolar com os seus métodos e práticas vai privilegiar a eficiência, a eficácia, a competência técnica, competitividade, produtividade, utilidade, êxito individual e demais valores dessa ordem. Estes que na hierarquia de

valores assumem primordialmente as regras da produção e do lucro nas suas atuais manifestações no neoliberalismo.

É perceptível assim, a nosso ver, que a escola possui toda uma organização capaz de disciplinar o aluno para o sistema. Monta-se toda uma retórica para a educação escolar através de regras e obrigações com o objetivo de disciplinar o sujeito quanto à forma de ver e agir sobre o mundo. O caráter normativo do discurso educacional e o caráter normalizador de suas práxis permitem ponderar a prática pedagógica como governo do desenvolvimento integral – não só cognitivo – dos sujeitos nela inseridos. Trata-se, na menção de Popkewitz (2001), de uma identidade produzida com os efeitos de poder.

No entanto, precisamos estar atentos, pois não podemos dar ao Estado a total centralidade do poder. Machado (*in* Foucault, 2001a) lembra que não podemos negar as contribuições originadas nas análises genealógicas do poder feitas por Michel Foucault: elas produziram um importante deslocamento com relação à ciência política, que limitavam ao Estado o fundamental de sua investigação sobre poder.

Estudando a formação histórica das sociedades capitalistas Foucault viu delinear-se uma não sinonímia entre Estado e poder. Michel Foucault percebeu que aquilo que poderíamos chamar de condições de possibilidade política de saberes específicos podem ser encontradas não por uma relação direta com o Estado, considerado como um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais específicos, circunscritos a uma pequena área de ação que Foucault analisou em termos de instituição. “O que aparece como evidente é a existência de formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e ação eficaz”. (MACHADO IN FOUCAULT, 2001a, p. XI).

As análises foucaultianas sobre as relações existentes entre o Estado e a distribuição do poder visam:

Distinguir as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-

poder ou sub-poder. O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. (MACHADO IN FOUCAULT 2001a, p. XII)

A grande contribuição destas análises feitas por Michel Foucault vem no sentido de compreendermos que o poder se exerce das mais variadas formas e nos mais variados níveis da esfera social podendo ele estar ligado ou não ao Estado. O Estado deixa de ser considerado o órgão maior e central do poder, o lugar único de onde tudo se controla. Trata-se de se compreender o poder a partir de uma microfísica posta em jogo de conexões e relações complexas por dispositivos e instituições sem necessariamente possuir uma estrutura, mas sim estratégias que se desvelam em uma infinita rede de relações.

Gore (*in* Silva, 2002) cita que Foucault nas suas análises sobre poder está especialmente preocupado com as formas de governo no que se refere não apenas às estruturas políticas ou a administração dos Estados; Michel Foucault designava, em vez disso, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida. Governar neste sentido é estruturar o campo possível de ação dos outros. A arte do governo – “**governamentalidade**” – nos atinge a todos, de forma que não somos formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais que o quadro conceitual liberal e a educação liberal pretende que sejamos (FOUCAULT, 1997).

No entanto, Foucault não nega a importância do Estado, só salienta que a análise única e pura da teoria do Estado não exauri o campo de exercícios e as estratégias e dispositivos de funcionamento do poder. O Estado é responsável pelas várias estratégias que dão condições à existência e perpetuação de muitas relações de poder estudadas por ele próprio em suas pesquisas. Essa nos parece uma observação pertinente haja vista que a sociedade civil que o Estado assegura que funcione, é necessária às várias correlações no interior de uma tecnologia política de governo.

Segundo Peters (*in* Silva, 2002, p. 213), a obra de Foucault fornece recursos para compreender aquilo que o autor vai chamar de paradoxo do Estado neoliberal:

O paradoxo consiste no fato de que embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem se tornado mais “poderoso” sob as políticas neoliberais de mercado. A compreensão desse paradoxo pode ser frutiferamente obtida através da noção de

governamentalidade de Foucault, na qual o poder é compreendido no seu sentido mais amplo como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas. Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização de oferta pública possam ter levado a um Estado mínimo ou, ao menos, a uma “diminuição” significativa. O Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo do *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o “governo dos indivíduos” na educação como uma técnica ou uma forma de poder que é promovida através da adoção de formas de mercado.

A descentralização do Estado – por demais visível na atual configuração do neoliberalismo – é uma realidade que não podemos negar. No entanto, mesmo que o Estado venha a se tornar ainda mais “mínimo” – do que o almejado pelo neoliberalismo – no nosso entender, ele ainda será responsável por grande parte das regras que fazem com que o jogo de poder aconteça.

No mesmo texto acima citado, Michael Peters descreve a partir dos estudos de Donzelot sobre neoliberalismo um exemplo de como a escola se enquadra nesta nova configuração do Estado frente à política neoliberal. Vamos ao exemplo descrito:

Exigi-se que cada escola, individualmente, funcione cada vez mais como uma quase-empresa independentemente administrada, em competição com outras escolas. Elas são encorajadas a se esforçar por adquirir um *status* ou valor especial no mercado de serviços escolares. Elas têm que promover a si próprias para atrair mais alunos do tipo certo de forma que possam obter melhores resultados nos testes e possam, assim, continuar a atrair os alunos certos, enviados por “pais-consumidores” obtendo fundos crescentes do Estado e de fontes privadas. (PETERS *in* SILVA , 2002, p. 220).

Fica claro assim que na atual política do Estado neoliberal a educação não é mais tanto uma questão de direito, mas sim de mercado. A escola, assim como outros centros e instituições sociais, se adaptam ao modelo social do *homo economicus*.

Afirmamos isso a partir da observação de vários documentos que vêm dar a educação esse caráter mercadológico: Banco Mundial; Informe da Comunidade Européia; Fundo Monetário Internacional (FMI); Diretrizes da Educação no Mercosul; Tratados de Livre Comércio; Organização Mundial de Comércio; Banco

Interamericano de Desenvolvimento e os Tratados Bilaterais dos Estados Unidos da América.

Para o Banco Mundial, por exemplo, o maior investimento em educação primária e secundária, gera benefícios a sociedade, produz um aumento da produtividade do sistema econômico, além de permitir aos setores economicamente em desvantagem, um maior acesso a novos treinamentos para, futuramente, desenvolver uma atividade econômica.

Sob esta óptica observemos o que descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando fala dos princípios e fins educacionais no seu artigo segundo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 2007)

Quando se fala em educação, globalização e neoliberalismo, estamos tratando desses documentos que abordam a educação a partir da empresa e do comércio, bem como dos mercados de bens e de trabalho. Esses documentos são a prova material do direcionamento atual da educação para o mercado de produção econômica.

Outro problema histórico sob o qual se fundou a educação está relacionado ao método fragmentado das disciplinas (especialização). O conhecimento e o método fragmentado foram bases fortes do positivismo, e fizeram nascer o capitalismo. A lógica neoliberal criou toda uma estrutura social onde desenvolveu seus valores de lucro e de mercado. A escola e a *episteme* de cisão corpo/mente são frutos dessa ciência fragmentada, ao mesmo tempo em que contribuem para a sua manutenção e proliferação.

Como vimos no capítulo anterior, a ênfase dada à razão pela filosofia cartesiana pode ajudar a explicar muitos dos acontecimentos de nossa sociedade e por conseqüência de nossa educação e educação física.

Neste sentido, aqui, quando dissertamos a escola como “instituição nos jogos de poder”, também não podemos deixar de chamar a atenção no sentido de denunciar que a práxis pedagógica fundada na *episteme* de cisão corpo/mente

circula pelo ambiente escolar e é um dos fatores que contribuem, em larga escala, para que se perpetuem regimes de verdade que contribuem para a manutenção e reprodução do sistema de produção econômica.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA, CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER

Queremos aqui contextualizar a educação física principalmente em nível dos dispositivos de poder no seu transcorrer histórico. Contextualizar a educação física como ciência que dentro de um jogo de poder/saber fundado na *episteme* de cisão sempre esteve preocupada com as questões relacionadas ao corpo dentro e fora da escola. Sendo que esta última – a educação escolar – é a porta de entrada para a constituição do sujeito cindido, para a escravização do corpo pela mente.

No entanto, queremos que o leitor esteja atento, pois:

Realizar a história da educação física não é somente reconhecer a sucessão de seus profissionais e teóricos, nem unicamente listar seus principais métodos e técnicas ao longo dos anos. Primeiro porque esta história é perpassada por relações de poder entre ciência e sociedade, política e cultura. Segundo porque se trata de uma história que, como tantas outras, é plural, atingindo diferentes campos de saber e envolvendo os mais diversos interesses econômicos e sociais. (SOARES, 2001, p. 1).

Muito já se pesquisou e muito já se escreveu sobre a contextualização histórica da educação física, há inclusive inúmeros críticos e filósofos engajados nestas questões no âmbito da educação física brasileira. Por isso, queremos simplesmente deter-nos a apresentar de modo sucinto e introdutório a história da educação física no Brasil e suas tramas nos jogos de poder/saber.

A Educação Física surge no Brasil próximo ao ano de 1850 e segundo Pires (1990) ela não se originou de uma prática orgânica do povo brasileiro, mas sim de uma produção do Estado para o povo, ou seja, ela não é uma síntese de esforços coletivos da práxis social, mas uma normalização do Estado.

No ano de 1851 é feita a Reforma Couto Ferraz, tornando a educação física obrigatória nas escolas do município da corte. De modo geral, há grande contrariedade por parte dos pais em verem seus filhos envolvidos em atividades que não têm caráter intelectual. Em relação aos meninos a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica aparecia associada às instituições militares; mas,

em relação as menina, não faltavam pais que proibissem a participação de suas filhas.

Em 1882, Rui Barbosa dá seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, decreto número 7247 de 19 de abril de 1879, da instrução pública –, no qual defende a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, o conhecido jurista destaca e explica sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

Nesta época, a educação física é fortemente pautada numa concepção higienista que visava resgatar o velho lema do filósofo grego Juvenal: “*men sana in corpore sano*” – “mente sã em corpo são”. Esta perspectiva de ginástica deu ênfase a hábitos de saúde, procurando formar sujeitos fortes e saudáveis para a nação, além da verdadeira preocupação com saneamento das moléstias próprias dos séculos XVIII e XIX. A concepção de saúde dessa filosofia estava fortemente ligada aos preceitos científicos oriundos da área médica.

No citado período, o médico era tutor do professor, sendo que este ministrava a aula nas instituições escolares. Essa tutela era prevista pelo decreto n. 2008 de 14 de agosto de 1924. Havia todo um controle para se vigiar o professor a fim de observar se o mesmo cumpria com o que lhe era tutelado. A fim de controlar as crianças foram criadas fichas que eram preenchidas diariamente e depois ficavam sob a guarda do professor e posteriormente inspecionadas pelo(a) diretor(a) e pelo médico escolar.

Soares (2001, p. 114-115) apresenta os deveres a serem preenchidos durante o dia nessas fichas que eram distribuídas às crianças:

- 1- Lavei as mãos e o rosto.
- 2- Tomei um banho com água e sabão.
- 3- Penteei os cabelos e limpei as unhas.
- 4- Escovei os dentes.
- 5- Fiz gymnástica ao ar livre.
- 6- Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão.
- 7- Brinquei mais de meia hora ao ar livre.
- 8- Tomei um copo de leite.
- 9- Bebi mais de 3 copos de água.
- 10- Fiz respiração profunda ao ar livre.
- 11- Estive sempre direito, quer de pé quer sentado. Só li e escrevi em boa posição.

- 12- Só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e nariz com meu lenço.
- 13- Dormi a noite passada 8 horas, pelo menos, em quarto ventilado.
- 14- Comi fructas ou hervas bem lavadas.
- 15- Andei sempre calçado e com roupa limpa.
- 16- Não beijei nem me deixei beijar.
- 17- Não cuspi nem escarrei no chão.
- 18- Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos, nem os dedos, nem o lápis nem nada que tivesse sujo ou pudesse machucar-me.
- 19- Não tomei álcool. Não fumei.
- 20- Não menti nem brincando.

Visando melhorar a condição de vida da população, muitos médicos assumiram uma função higienista, buscando modificar os hábitos de saúde e higiene do povo. A educação física aparecia como ferramenta que favorece a educação do corpo e da mente, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente e uma mente que se polície a seguir hábitos que levem a tal fim, sempre com o intuito de formar um sujeito menos suscetível às doenças.

Nesse sentido, Soares (2001, p.136) cita que:

Assim, a educação física, idealizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o trabalho de uma nova figura para o trabalhador adequado a essa nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil.

Esta exacerbação em fundamentar a educação física na área medicobiológica é herança cultural que perdura até os dias atuais. Neste sentido vale mencionar que a influência do dualismo cartesiano caracterizado pela divisão: *res cogitans* e *res extensa* foi um marco inicial que evoluiu para uma ciência positivista que buscou assegurar a legitimação científica da educação física na biologia, cinesiologia, anatomofisiologia e áreas médicas afins.

O quem também é evidentemente observável é que além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, existia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Desta forma, a educação

sexual associada à educação física devia inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca.

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos e físicos, existia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse em esforço físico passava a ser vista com maus olhos e era considerada “menor”. Essa construção simbólica carregada de relações de poder dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas.

Na década de 1930, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial com a ascensão das ideologias nazistas e facistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniação da raça à educação física. O Exército passa a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da educação física que se mescla aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso logo cede lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

No ano de 1931 se instituiu a educação física como disciplina obrigatória nas escolas secundárias do Brasil. Posteriormente em 1933, é fundada a Escola de Educação Física do Exército que funcionou como fonte filosófica do pensamento sobre educação Física durante aproximadamente duas décadas.

Mas a inclusão da educação física nos currículos não garante, efetivamente, a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação vigente visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com educação física escolar sobrepujava a lei e adiou sua efetivação.

Apenas em 1937, com a elaboração da constituição, é que se faz a primeira referência explícita à educação física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também há um artigo na referida constituição que cita o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres da economia.

Vale lembrar que a educação física do exército foi fortemente pautada no método francês. Este método foi idealizado por Francisco de Amoros e tem na sua

base de concepção o utilitarismo puro. A Educação Física pautada neste método visava o máximo rendimento ao trabalho com o mínimo de despesa e fadiga. Objetivava ensinar as qualidades morais e físicas a fim de disciplinar os movimentos para contrair hábitos musculares que melhor se adaptem às aplicações úteis à sociedade.

Os anos da década de 1930 tiveram por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e de urbanização, além do estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a educação física ganha novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

A educação física militarista foi coerente com os princípios autoritários de orientação facista, destacava o papel da educação física e do desporto na formação do homem obediente e adestrado. A idéia central de tal concepção, segundo Ghiraldelli Júnior (1989) era o aperfeiçoamento da raça, seguindo assim as determinações impostas pelas falsas conclusões encetadas pela biologia nazifacista.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da educação de 1971, há um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. O processo de esportivização da educação física escolar inicia com a atividade do Método Desportivo Generalizado, que significa uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já é uma instituição bastante independente, ao ambiente escolar, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Esta concepção que se enraizou na prática da educação física foi a competitivista (pós-1964). Tal concepção se fundamentava na proposta de um “Brasil Grande”, capaz de mostrar sua força através de conquistas desportivas em nível internacional. A conquista do tri-campeonato mundial de futebol em 1970 foi fruto deste incentivo competitivista. O esporte de alto nível pregado nesta época também tinha a função de atuar como “anestésico” social, seguindo a clássica política do *“panem et circenses”*¹, pois o Brasil passava por grandes conflitos políticos.

A partir dos anos de 1920 e 1930 o desporto no Brasil ganha grandes espaços junto à sociedade e por conseqüência na Educação Física haja vista que

¹ Pão e circo.

historicamente esta ciência tem constituído o desporto – por se caracterizar como movimento humano – um de seus objetos de análise. Porém, foi nos anos de 1960 e 1970 – ou pós 64, como apresentado em inúmeras literaturas – quando o alto grau de avanço científico nas áreas da biologia, fisiologia do exercício, biomecânica e treinamento desportivo fez com que o desporto de alto nível se infiltrasse por definitivo na educação física brasileira. Este fato a colocou como um mero projeto que tem por fim a formação do sujeito atleta.

Aqui é notório que a educação física se apropriou da *episteme* de cisão corpo/mente ao fundar suas bases num positivismo biologizante acabando por reduzir suas análises a mera mecanização do sujeito. Na menção de Luz (1988), estas ciências esquecem das relações do sujeito dentro de seu grupo social com seu corpo. O sofrer com o corpo, o seu adoecer, sua morte e a morte dos outros são relações sociais.

Para Ghiraldelli Júnior (1989), a crescente tecnização dos periódicos de educação física nos anos de 1960-1970 reflete bem este momento e desnuda o núcleo central da então chamada Educação Física Competitivista.

Na década de 1970 é notório que a educação física ganha funções importantes para a manutenção da “ordem” e do “progresso”. O governo militar investe na educação física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional e na segurança da nação, tanto quanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também eram então consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para realizar o milagre econômico brasileiro. Neste período estreitavam-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

Este nacionalismo fica explícito no hino da seleção brasileira de futebol que conquistou o tri campeonato mundial no ano de 1970 com Pelé, Rivelino e companhia. Observem o acima citado nas entrelinhas deste hino composto por Miguel Gustavo:

*“Noventa milhões em ação,
Pra frente Brasil,
Do meu coração...
Todos juntos vamos,*

*Pra frente Brasil,
Salve a seleção.*

*De repente é aquela corrente pra frente,
Parece que todo o Brasil deu a mão...
Todos ligados na mesma emoção!
Tudo é um só coração!*

*Todos juntos vamos,
Pra frente Brasil! Brasil!
Salve a seleção.”*

Em relação ao âmbito escolar, a partir do decreto 69.450 de 03 de novembro de 1971 a educação física é regulamentada em nível primário, médio e superior e é considerada como atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando. A falta de especificidade do decreto mantém a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornava-se um dos eixos fundamentais de ensino buscando a descoberta de novos talentos que poderiam vir a participar de competições internacionais representando a pátria.

Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteia as diretrizes políticas para a educação física: a educação física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade compõem o desporto de massa que se desenvolve, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 1980 os efeitos desse método começam a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou significativamente o número de praticantes de atividades físicas. Iniciava-se então uma profunda crise de identidade em relação aos citados pressupostos e no próprio discurso da educação física, que originaria uma mudança expressiva nas políticas educacionais: a educação física escolar, que está voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do Ensino

Fundamental, passaria a priorizar o segmento de primeira a quarta séries e também o pré-escolar. Nestas séries o enfoque migraria para o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover esporte de alto rendimento.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento - digamos, o da denúncia -, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes. (BRACHT, 1999, p. 78)

Outro fato importante ocorrido nos anos 80 do século passado foi a obra “Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira” de Paulo Ghiraldelli Júnior que mapeou a história da educação física no Brasil. Este mapeamento se deu a partir de 5 (cinco) concepções: Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagogicista, Educação Física Competitivista e Educação Física Popular. Esta obra é um ícone na educação física brasileira pois a partir dela se delinearão e se fundaram muitas pesquisas no âmbito nacional.

Nesta época as relações entre educação física e sociedade passam a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionava-se seu papel e sua dimensão política. Ocorria neste momento uma mudança de enfoque, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto no que se refere aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro, enfatizava-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, abarcavam-se objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que possa sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas o adestramento).

O campo de debates fertilizava-se e as primeiras produções acadêmicas e científicas a respeito surgiram apontando o rumo das novas tendências da educação física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em educação física e o

retorno de professores doutorados de fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas abordando a educação física, bem como o aumento do número de congressos científicos e outros eventos dessa natureza foram fatores que contribuíram para tal debate.

Fruto destes debates e discussões desenhavam-se várias linhas de concepção de educação física, dentre as quais podemos destacar:

A abordagem desenvolvimentista que tinha em seu cerne a oferta de um rico vocabulário motor para a criança nos seus primeiros quatro anos de escola. essa concepção tem Rui Krebs e Go Tani como principais idealizadores.

A psicomotricidade – que como vimos anteriormente já estava em voga na década de 1970 – ganha forças e dissemina-se. Esta proposta pedagógica funda a educação física como alavanca para outras disciplinas, ou seja, a psicomotricidade é trabalhada como ferramenta pedagógica para que a criança atinja sucesso, por exemplo, na matemática ou então na aquisição da escrita.

Outra proposta, a crítico-emancipatória, idealizada por Elenor Kunz concebe em suas bases epistemológicas as contribuições da Pedagogia de Paulo Freire, em como as fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Kuns se apropria destas teorias através dos holandeses Gordjin, Tamboer e Trebels. Este último foi seu orientador de doutorado na Alemanha.

A proposta de Kunz, segundo Bracht (1999, p. 80):

Parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

No entanto há uma obra na educação física brasileira na década de 1990 que culmina a revolução iniciada em 1980. Trata-se do livro “Metodologia do ensino de educação física” que é um coletivo de autores publicado no ano de 1992.

Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e auto-intitulou-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto

da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. (BRACHT, 1999, p. 79-80)

Na década de 1990, os currículos sofrem alterações ao acompanhar a evolução que a educação física obtém no final do século. Os currículos deveriam, a partir de então, atender às áreas desportivas, recreativas, de jogos, de dança e à cultura a atividade escolar regular em todos os graus de ensino.

No âmbito educacional nacional tem-se em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 – onde o ministério da educação promoveu a elaboração e a distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. No ano de 1998 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio.

A LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade da educação física nas práticas escolares no ensino infantil, fundamental e médio. No entanto, ela faculta sua presença na educação superior e nos cursos noturnos. A LDB de 1996 não definiu os critérios para a organização do ensino de educação física estabelecendo somente que a mesma devia ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Sua entrada em vigor, na menção de Vago (1999, p. 40), possibilitou o aparecimento de maneiras diferentes de realizar o ensino de educação física.

A falta de critérios permitiu que se configurasse um “vale-tudo” em sua organização escolar (...) radicalizando esse mesmo movimento de descaracterização, há iniciativas no sentido de aceitar que práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em academias e clubes, por exemplo) sejam consideradas substitutas do ensino de educação física realizado na escola. Nesse caso, as escolas estariam desobrigando-se da tarefa de realizar o ensino de educação física, num movimento de terceirização de serviços. Ora, isso seria uma sentença de morte para o caráter educativo da educação física como prática escolar, que no limite provocaria o seu desenraizamento escolar, isto é, sua exclusão da escola.

Em 1 de setembro do ano de 1998 um fato histórico marca a educação física brasileira, a lei dos atos do legislativo 9696/98 transforma a vida de todos os envolvidos nesta área: a educação física é considerada uma profissão da área da saúde e conquista assim um *status* nunca antes tido e ganhando espaço marcante na sociedade.

Neste início de milênio, concebe-se a existência de algumas abordagens para a educação física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas, culturais e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, bem como vêm contribuindo para aproximar a educação física das ciências humanas. Embora todas estas ciências tenham enfoques diferenciados entre si e com pontos de vistas muitas vezes divergentes, elas têm contribuído muito para que a educação física se articule com as múltiplas dimensões do ser humano.

Vários pesquisadores na educação física, ao longo destas últimas décadas, tentaram estabelecer as bases epistemológicas a partir de alguma teoria para fundar “uma” educação física. Estas tentativas foram sempre guiadas por um foco epistemológico direcionado a embasar questões centrais que caracterizasse esta educação física.

Com a aproximação das ciências humanas – principalmente no que tange a área filosófica – junto a educação física, o que se percebe é que a *episteme* de cisão acaba sendo bastante discutida, porém, não de forma explícita e direta. Várias teorias e vários teóricos acabam trabalhando estas questões na educação física, exemplo típico – para aqui citarmos um – é a teoria da “Motricidade Humana” de Manuel Sérgio que trata o corpo como sendo um modo de existir humano que munido de intencionalidade persegue a transcendência.

A utilização de termos como a “corporeidade” e a observação da tríade “sentir, pensar e agir” em vários segmentos da educação física vêm comprovar que ela, aos pouco, vem se apropriando de uma visão de humano mais complexa do que só a focada na dimensão biológica.

O próprio aumento de práticas fundadas na cultura oriental dentro da educação física é outro indício que, a nosso ver, sinaliza uma maior abertura a uma visão holista do humano. Dentre estas práticas podemos citar como ícone maior a

Yoga, mas também outras como o Tai Chi Schuan e as terapias energéticas que lidam com a regulação e estimulação dos chakras.

A guisa de fechamento desta sessão o que se percebeu é que a educação física no Brasil, desde a sua origem na Antiga República – quando nasceu fundada no ideal higienista até os dias atuais – vem sofrendo historicamente a influência de várias estratégias estabelecidas pelo Estado para atingir os propósitos dos seus interesses políticos e ideológicos. Paralelo e imbricado a isso ocorre o investimento em determinadas ciências e conhecimentos, ficando mais uma vez evidente a relação: poder, política e conhecimento.

Nos dias de hoje, a atenção dada à educação física e a sua relação com o poder, se faz perceber muito claramente. O cientificismo e a economia neoliberal dão total atenção ao corpo e à mente visando à exploração no seu manusear, transformando-o, muitas vezes, em objetos e sonhos de consumo. Deste modo, a educação física atual visa aprimorar o corpo levando-o a sua perfeição técnica, para, por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos. A mente precisa estar sempre produtiva e disposta, pois o stress e a depressão são companheiros constantes na atualidade. Assim, corpo e mente são tanto produtores quanto produtos em relação ao sistema de consumo.

Também fica-nos claro, ao fim desta sessão, que qualquer que seja a concepção filosófica garantida e legitimada historicamente pelo Estado – higienista, militarista, pedagogicista, competitivista – todas têm suas bases muito firmes nos valores neoliberais e principalmente na *episteme* de cisão corpo/mente.

A partir do acima exposto entendemos que são evidentes as relações existentes entre: ciência, poder, política e prática social. Todos se entrecruzam e se sustentam, criam e recriam regimes de verdades pautando práticas sociais. Nos dias de hoje podemos interpretar os fortes apelos para se “cuidar do corpo” como reconstruções simbólicas de um higienismo pós-moderno.

Dito isto também percebemos que a visão de ser humano fragmentado, dicotomizado, recortado ou reduzido em corpo/mente desconsidera o indivíduo como ser em constante interação com a natureza e o meio sociocultural, desconsidera a visão de complexidade e de auto (re)organização do humano. Nas condições sociais estabelecidas isso significa reduzi-lo a mais um objeto sem vida, equipará-lo a uma máquina. No mundo contemporâneo, a atenção destinada ao ser

humano ocorre quando se pretende torná-lo cada vez mais artificial. Numa cega identificação com o sem vida, o humano vem se aproximando cada vez mais da máquina, do artifício, do fragmento, da frieza. Isto se dá na medida em que nossa forma de conhecê-lo só o compreende, também, fragmentadamente, como corpo que ganha sentido graças aos atributos que o animam.

Na educação e educação física esta realidade se demonstra presente em muitas de suas práxis, afinal ela não acontece paralela a esta estrutura social, a uma escala de valores e signos, a um modelo de ciência historicamente construído. Tanto na educação como na educação física a forte interferência do positivismo e a cisão entre sujeito e objeto provocaram e estruturaram práxis fragmentadas e mecanicistas. Para Silva; Raymundo; Behrens (2002) ao separar corpo e mente a ciência transfere para a educação e, por consequência para o ensino, um sistema fechado, compartimentalizado e dividido, sendo assim, a ênfase educativa recai na técnica pela técnica.

Fundada na *episteme* de cisão a educação física pautou suas práxis dentro de sua história reduzindo assim o humano as suas dimensões anatomo-fisiológicas sem levar em conta, muitas vezes, a relação tensiva corpo/mente como parte de um sujeito histórico. Agindo de tal forma a educação física desumaniza o sujeito, afinal o humano só é humano por possuir uma dimensão complexa que constantemente se tenciona a fim de (re)organizar-se, por possuir uma dimensão simbólica.

A educação física fundada sob a ciência biologizante será compreendida como educação de um “corpo/físico”, idéia essa associada diretamente à conservação e manutenção da saúde em um corpo biológico.

Não estamos negando a importância das ciências médico-biológicas para a educação física, mas queremos aqui somente considerá-la como uma das variáveis de um ser humano holístico que é indissociável de sua estrutura complexa. Nossa crítica é no sentido de não privilegiar uma dimensão – desse todo complexo que é o humano – em detrimento de outras, ou então reduzi-lo somente a uma.

Nesse sentido, na seqüência do trabalho, serão apresentadas algumas práxis escolares e de educação física que retratam os tensionamentos fundados na concepção de ser humano a partir da *episteme* de cisão corpo/mente. Tensivas estas que transcendem os muros da escola e os limites da educação e educação física, pois como novamente afirmamos, a educação escolar encontra-se

estritamente vinculada a outros fenômenos sociais e só pode ser compreendida por meio de tal vínculo.

A partir de agora, então, em nossa pesquisa, estaremos analisando as práxis escolares e de educação física que trazem em seu cerne – em suas bases – a *episteme* de cisão corpo/mente. Iremos a partir destas práxis fundadas na *episteme* tecer articulações, reflexões, e considerações a partir dos jogos de poder/saber, regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários bem como suas relações com a reprodução do sistema de produção econômica.

No entanto, antes de fazermos tais tensões vamos conceituar o que entendemos por práxis. A práxis aqui nesta pesquisa será compreendida sob a ótica de Freire (1987, p 38) como sendo “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. No entanto, para que haja tal transformação é necessário inserir o sujeito na realidade deste mundo que atua sobre ele, objetivando-o simultaneamente para agir sobre ela. Por isso que Freire (1987) menciona que inserção crítica e ação já são a mesma coisa. É sob esta compreensão que Paulo Freire também acredita que o mero reconhecimento da realidade não leva a esta inserção crítica (ação já) não conduzindo assim a nenhuma transformação da realidade objetiva.

A práxis fica aqui então abarcada como o conjunto de ações desenvolvidas na escola e na educação física. Ações estas que constituem em seu fundamento toda as possíveis tensões entre teoria e prática.

Não há realidade sem a relação homem/mundo. Não há práxis sem a concepção de homem e de mundo. A práxis é uma tarefa histórica, pois a realidade é fruto da ação do homem. “As dimensões pessoal e social na educação integram-se na unidade da práxis e não podem ser pensadas separadamente sob a pena desta perder o seu sentido” (GONÇALVES, 1997, p 125).

Supomos assim que teoria e prática são dialeticamente tensivas e complementares, por tal motivo, optamos por usar tal conceito. Assim, o desvelar das relações de poder que sustentam a *episteme* de cisão corpo/mente se faz necessário. A discussão e reflexão sobre tal *episteme* dará ao sujeito uma realidade objetiva e somente desta forma ele poderá transformá-la. A realidade não pode ser fictícia.

3.3 A MENTE COMO ALVO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Se partirmos de uma visão fragmentária de ser humano podemos afirmar que a mente é alvo de todas as práticas que visam a ação docente enquanto ensino-aprendizagem no ambiente escolar. É culturalmente uma prática comum ter-se todo o material didático escolar elaborado para atingir as funções do humano ditas mentais: decorar, reproduzir, ler, raciocinar. Nestas práticas é também comum se anular o auxílio de qualquer prática onde o corpo possa servir de mediador da aprendizagem. A criança, por exemplo, conforme o avançar dos anos é aconselhada a deixar de usar os dedos para auxiliar nos cálculos, pois o cálculo deve ser desenvolvido pela esfera mental do sujeito.

Nesse sentido, Valter Bracht menciona que:

Tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. (BRACHT, 1999, p. 71)

Precisamos insistir no acultramento onde o corpo possa ser mediador da aprendizagem, onde ele seja ferramenta vivencial da apropriação do conhecimento. As pesquisas fenomenológicas realizadas principalmente a partir de Merleau-Ponty nos mostram que isso é possível. Essa é uma práxis admissível haja vista que existem, de modo ainda tímido, alguns livros que esboçam algumas atividades fundadas a partir deste princípio. O anexo 01 na página 190 trata de um livro de ciências de sétima série escrito por Ernesto Jacob Keim (KEIM, 1997) onde o autor em cada uma das unidades apresenta atividades a partir da vivência corporal. Vale lembrar que este livro não foi recomendado pelo Ministério da Educação – MEC – de repente a apresentação do livro no anexo 02 que pode ser visualizado na página 198 explique tal reprovação.

A educação física como vimos anteriormente, já foi, muitas vezes, solicitada a ser serva no auxílio do desenvolvimento mental das crianças tendo como pano de fundo a melhor apropriação da aprendizagem em sala de aula. Que professor de educação física nunca ouviu o apelo de uma professora de classes primárias no

sentido de solicitar: “faça alguma atividade na sua aula para que estas crianças desenvolvam o raciocínio lógico”, ou coisas neste sentido.

A mente se caracterizou historicamente como sendo a dimensão humana responsável pela aprendizagem escolar, este signo está objetivado em frases de professores para se referirem a alunos “menos interessados ou capazes” frente o processo de ensino-aprendizagem: “você está presente só de corpo... cadê sua mente?”, “não vai ganhar presença hoje porque sua mente ficou em casa”, ou ainda, “parece que não tem cérebro”.

A educação física e trabalhos manuais já se apresentam rotulados por regimes de verdades, por uma cultura que os estigmatizam como menores nas práticas escolares. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Médio alertam no seguinte sentido: “O professor de educação física deve buscar, a todo custo, uma integração com o trabalho desenvolvido na escola, colocando o seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando” (PCN, Ensino Médio, p. 72, 1999).

As práticas corporais parecem não encontrar espaço nem importância dentro dos muros da escola. A disciplina de educação física inclusive é disciplina plausível de dispensa e, na maioria dos casos, nem se permite a reprovação nesta área. Queremos deixar claro que não se trata aqui de defendermos a reprovação ou não de algum aluno, seja em qual disciplina for, mas somente queremos ilustrar o signo da educação física frente às demais disciplinas quando o assunto em questão é a reprovação ou não de determinado aluno.

Exemplo disso é a educação física ser facultativa no Ensino Médio, ao aluno que trabalha com jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas e para alunos maiores de 30 (trinta) anos, dentre outros que não citaremos. Facultativo este garantido sob o regimento das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais.

Se analisarmos o sujeito que trabalha, podemos constatar duas coisas no que tange a prática da educação física:

- Primeiro: de que este sujeito não precisa fazer educação física, no entanto, as disciplinas ditas mentais ele precisa. Porque ele não é dispensado da aula de matemática ou de história? O fato de ser facultativo ao trabalhador também dissemina uma idéia errônea de que a prática da atividade física desencadeia

maiores graus de cansaço nos alunos, inibindo seu desempenho escolar nas demais – e mais importantes – disciplinas.

- Segundo: percebemos que se tornando facultativa para o trabalhador, a educação física trabalha com o corpo-objeto e não com o corpo-sujeito. Será que o trabalhador não tem que ter experiências corporais adaptadas a ele para que a partir da vivência de seu corpo, através da educação física, ele possa ter uma melhor qualidade de vida?

O biologicismo encarnado no desporto e na calistenia, da à educação física esse caráter de atividade física como uma práxis produtiva e não como um experienciar de vivências corporais a fim de se promover o prazer e a qualidade de vida.

Assim, a disciplina de educação física passou a se enquadrar dentro da escola como sendo uma disciplina menor por estar ligada a um conjunto de atividades corporais feitas no pátio da escola. A educação física não ensina o aluno a pensar, este papel é exclusivo das disciplinas ditas teóricas – este pensamento perdurou, e ainda perdura, em vários segmentos escolares.

No entanto, quando falta um professor de sala de aula é também comum que seja solicitado ao professor de educação física que ele fique com a turma que está sem aula e sem professor, que ele acople junto a seus alunos estas pessoas ou então se pede simplesmente para que este professor as distraia e ocupe. Isso demonstra que os alunos que estão usufruindo de uma aula de educação física não precisam de exclusividade naquele momento, podem dividir o professor e a aula com turmas externas e com qualquer atividade que tome o tempo livre. Será por que não se pode fazer o mesmo com a aula de língua portuguesa, ou com a de matemática?

Frente a realidades como esta, percebe-se que historicamente não coube a educação física – nem ao seu professor – um pensar como responsabilidade teórica, bastavam as técnicas e as regras do desporto ou da atividade a serem executadas. Neste sentido, há um estigma, pois o professor de educação física, muitas vezes, é taxado de ser simplesmente prático e sem nenhum cabedal teórico.

Imbuídos destes signos, na menção de Fensterseifer (2001, p. 32-33):

Os profissionais de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os

mantinham afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos.

Ainda em relação à *episteme* de cisão corpo/mente e à valoração da esfera mental na educação escolar e educação física, queremos citar aqui que nos conselhos de classe é comum ouvir professores fazendo alusões a alunos que constantemente reprovam e que já estão vários anos na mesma série, alunos que não conseguem executar tarefas como ler e resolver contas de operações simples mesmo estando a tempo na escola: “esse fulano não adianta, vai ser lixeiro ou então faxineiro de rodoviária”, “esse não é inteligente, nem para carregar pedra ele serve”.

Hoje em dia o ginásio de esportes, ou uma área coberta para se fazer educação física já são realidades muito presentes nas mais variadas instituições pelo Brasil. No entanto, quero relatar uma experiência vivida por mim nos primeiros anos de Ensino Fundamental: na escola onde eu estudava não havia área coberta para a prática da educação física e nos dias de chuva essa atividade nos era privada, como se nada fosse. Mais um exemplo concreto da valoração da esfera mental a partir dos regimes de verdade sustentados e disseminados pela *episteme* de cisão.

Na escola, os sujeitos envolvidos nessas relações contracenam com uma trama de interferências que fazem com que o saber-poder fundado na *episteme* de cisão corpo/mente produza e constitua uma valoração superior a “inteligência mental” e inversamente fragiliza e desfavorece uma cultura fundada no corpóreo. Neste sentido, é notório que a *episteme* de cisão é também um problema de ordem moral e ética.

Se fizermos uma análise epistemológica na história do ocidente fica-nos claro que sempre houve a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho corporal, bem como uma maior valoração do primeiro em relação ao segundo. Como já citado no capítulo anterior, Platão e Aristóteles foram grandes propagadores dessa idéia de trabalho corporal como sendo algo menor e desprezível.

O dualismo corpo/mente foi se caracterizando assim como reflexo de outro tipo de dualismo – o que degenera em senhores e servos. Nas complexas

engrenagens que movimentam o sistema de produção econômica tudo sofre de exacerbadas rivalidades, incluindo a imagem que se tem de ser humano.

Soares (2001) ao descrever sobre a contribuição e a necessidade da educação e educação física na reprodução de mão de obra faz-nos perceber que em uma sociedade hierarquizada, com indivíduos desempenhando funções distintas no processo de produção, esta é uma estratégia, é uma necessidade do próprio capitalismo. Ambas são estruturadas por um modo de produção que cria necessidades ao mesmo tempo em que gera e perpetua signos e significados.

Essa desconsideração do corpo no ambiente escolar, pautada no trabalho exacerbado da mente – tratando-a como algo separado do corpo – serve para a produção de corpos dóceis e úteis, pois abrange recursos para o bom adestramento utilizando-se para tal o controle que possibilita suscitar atitudes e hábitos de submissão e produtividade. Não há como educar um ser humano – corpo e mente – de forma disciplinada, sem que se utilize para tal esse tipo de controle.

Compreendemos também que a escola ao disseminar e reproduzir esta *episteme* de cisão cava um abismo de ordem social intransponível. Neste sentido, Santin (1993, p. 55) menciona que:

É interessante observar que o pensamento lógico-racional não tenha compromisso inocente com a busca da verdade, como se pensa; ele se constitui no fundamento e na justificação de uma ordem social, onde a inteligência, ou a mente, é o valor supremo. Nesta ordem social, o homem dotado de saber intelectual é o que se torna o verdadeiro homem e, por decorrência, deve também exercer o poder. Tudo fica estabelecido a partir daquilo que posteriormente chamou-se de verdade científica. O saber construído pelo corpo não merece confiança. Os sentidos e as sensibilidades são enganadores.

Intrínseco a essa valoração do intelecto sobre o corpóreo está um currículo que a sustenta. Não estamos afirmando que o currículo é o responsável por tal valoração, no entanto, o que queremos deixar transparecer é que o currículo escolar está fortemente ligado a um emaranhado de saberes históricos sob o qual se funda.

Estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas e sociais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente

determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social. Logo, não está à margem da *episteme* de cisão.

O corpo no processo de ensino aprendizagem dentro da escola tem pouco espaço e suas manifestações acabam sempre por estar contempladas somente nos currículos de educação física e artes por tais disciplinas trabalharem mais diretamente com a linguagem corporal. Percebemos aqui um erro histórico, pois a educação escolar não considera o ler, o escrever, o pensar, o contar, o somar como produtos da linguagem corporal.

Não podemos falar de currículo, sem falar do poder que este exerce sobre as instituições escolares. O conhecimento que esclarece é o mesmo que imbeciliza, é assim que podemos definir a extensão do poder sobre as formas de se pensar os currículos escolares – o currículo oficial e também o currículo oculto.

Para Silva (1995), o currículo oculto são todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (Silva, 2001, p. 78)

Silva (2000) apresenta o currículo oculto como conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo oficial, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

Michael Apple² em *Ideologia e Currículo* (1982) colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Baseado na abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social.

O currículo contempla aquilo que os estudantes precisam ou devem aprender através do que é formalmente ensinado. No entanto, há um currículo não tão

² Michael Apple é um teórico que se debruçou nos estudos do currículo, através da crítica radical à educação liberal e colocou o currículo no centro das teorias educacionais críticas.

explicitado que está latente em algumas práxis pedagógicas como em textos, gravuras de livros didáticos, imagens de vídeos e filmes. A este conjunto, de práticas pedagógicas não explicitadas, chamamos de currículo oculto.

Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais voltam-se para a concepção de currículo oculto. Estes apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais.

Assim, a *episteme* de cisão corpo/mente se apresenta tanto como uma forma de currículo oficial na medida em que exclui o corpo do processo de ensino aprendizagem, tendo ele um local demarcado no espaço escolar; e principalmente como currículo oculto ao velar práxis por um limite de percepção criado historicamente, mas que se reproduzem e se perpetuam ocultamente.

Esses modos de ocultamento são frutos de efeitos de poder. Os efeitos do poder podem ser percebidos na dinâmica da sociedade como também no interior da escola, sala de aula, estabelecendo valores e demandas sociais.

Uma segunda noção de poder refere-se aos seus efeitos, enquanto ele circula através das práticas institucionais e dos discursos da vida diária. Os efeitos do poder estão na produção de desejos, tendências e sensibilidades. O poder está inserido nas formas em que os indivíduos estabelecem fronteiras para eles mesmos, definem as categorias de bem e mal, e visualizam possibilidades. O poder, neste último sentido, está intrinsecamente limitado pelas regras, padrões e estilos de raciocínio, de acordo com os quais os indivíduos falam, pensam e agem na produção do seu mundo cotidiano. O poder é relacional e regional. (POPKEWITZ, 1997, p. 238)

As relações de poder presentes na construção do currículo também são analisadas por Popkewitz a partir das contribuições de Michel Foucault. De acordo com Popkewitz, o poder esteve vinculado à soberania, que destaca as relações desiguais entre os indivíduos. Outra noção do poder se refere à forma produtiva, ou seja, depende do poder para produzir a vontade do saber. A construção das subjetividades, centrada na micropolítica, implica a análise das diferentes epistemologias. Na perspectiva foucaultiana, o poder se manifesta nas relações, nas práticas dos sujeitos, no currículo e nas disciplinas, que o fazem funcionar nas relações sociais, como também é capaz de produzir identidades. O poder, que a partir das análises pós-estruturalistas inspiradas em Michel Foucault é concebido

como descentralizado, horizontal e difuso utiliza-se desta definição, pois é a mais próxima das teorias que dão suporte a compreensão do currículo como um elemento no espaço escolar. Ele não está isento das lutas que envolvem o poder nos mais diversos tempos e espaços.

A partir disso podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social.

Assim, a educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram, a partir da sociologia crítica, uma análise da escola capitalista que reproduz os valores culturais através de seus ritos e conteúdos. Mesmo afastando-se dos marxistas estes teóricos trazem à tona questões do capitalismo e da economia e introduzem o termo “capital cultural” para relacionar as formas universais de incorporar, internalizar os códigos culturais.

Neste sentido, a *episteme* de cisão pode ser vista como um capital cultural disseminado e internalizado pelas instituições escolares e garantidos por uma estrutura curricular. Acreditamos assim que a escola e o currículo são dispositivos muito importantes na difusão do poder simbólico assegurados a partir do saber cindido em corpo/mente.

Vale aqui citar outro importante teórico que a nosso ver contribuiu com os estudos sobre o currículo e preocupou-se com a política cultural: Henry Giroux. Este autor discutiu o caráter político, histórico e ético do currículo e denunciou a forma como este reflete as desigualdades sociais através da cultura dominante. Paulo Freire influenciou sobremaneira os estudos de Giroux e isso fica visível quando o mesmo afirma que “o currículo poderia gerar possibilidade de emancipação e libertação das pessoas” (GIROUX 1997, p. 169).

Paulo Freire discutiu em sua trajetória de sujeito/cidadão/educador a possibilidade da construção de uma educação libertadora, emancipadora e autônoma. Em suas obras, apresenta a concepção “bancária” de educação que serve de instrumento de opressão de homens e mulheres. O saber veiculado na concepção bancária deposita, transfere e transmite valores e conhecimentos.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem fazer. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a

absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Por outro lado, Paulo Freire não discutiu especificamente o currículo, mas em suas obras sempre apresentou questões importantes e pontuais que estão diretamente ligadas ao currículo, à escola e à formação dos professores. A pedagogia Freireana é referência mundial e tem sido leitura obrigatória de todos os profissionais da educação para a superação da visão bancária.

Aqui defendemos que a *episteme* de ser humano fundada a partir da cisão corpo/mente é também fruto de um currículo. O currículo leva a cisão à escola subjetivando e objetivando os sujeitos nos seus mais variados níveis imperando muito as múltiplas transformações por nós desejadas. Lembrando sempre que nos referimos aqui não só a um currículo oficial, mas também ao currículo oculto. A imobilização do corpo e da mente – que apresentaremos a seguir – nos permitirão melhor entender este jogo que é complexo e interligado.

Percebemos assim que a escola, a educação física e o currículo ajudam a criar e reproduzir a divisão do trabalho, valorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho físico. A dicotomia entre o que é intelectual e o que é braçal define bem o espírito de utilidade mercadológica que incorpora a educação na atual conjuntura social fundada pelos moldes do capitalismo.

Frente a esta realidade afirmamos que o sistema educacional é assim um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração na sociedade. Isso se caracteriza por ela exercer papel importante na manutenção e reprodução de uma ordem social historicamente (re)construída a partir da *episteme* de cisão.

Sob esses aspectos, vale também voltar a dizer que o papel do corpo, no processo de ensino-aprendizagem, foi historicamente negligenciado, principalmente na cultura ocidental. Deste modo, constata-se ainda que a escola continua servindo para a divulgação de um saber – regimes de verdade – sobre o ser humano dicotomizado em corpo/mente, colaborando assim para a manutenção legitimada das enormes diferenças entre as camadas sociais. Esta visão de ser humano é incapaz de reconhecer o valor da importância da cooperação e da responsabilidade como questões universais, pois tornou as pessoas cegas e escravas do próprio

modelo de corpo, formado por unidades fragmentadas que interagem entre si mecanicamente.

3.4 O CONDICIONAMENTO DA MENTE E A IMOBILIZAÇÃO E O CONTROLE DO CORPO NO AMBIENTE ESCOLAR

A cisão corpo/mente pauta várias práxis no ambiente escolar. O relato abaixo, que é parte de um texto de Garcia (2002, p. 7) vem ilustrar um episódio muito comum que deveras ocorre no ambiente escolar:

Na sala de aula, todas as crianças se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio, não pareciam especialmente interessadas no que a professora explicava no quadro. Os corpos parados, olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, outras olhando para o quadro onde a professora escrevia, como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular e a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer.

Fundado na *episteme* de ser humano em corpo/mente a práxis pedagógica desenvolve-se a partir do condicionamento da mente e do corpo estático e controlado. Sentado atrás de uma carteira escolar, por quatro horas diárias, olhando para a nuca do colega, o corpo está imobilizado e a mente condicionada. Assim, durante vários anos corpo e mente se subjetivam na escola, atravessados por um conjunto de forças eles se submetem a um conjunto de regimes de verdade. A partir disso lança-se os seguintes questionamentos: “Não seria esta a verdadeira Educação Física escolar?”, “Haverá máquina mais presente, intensa e insistente, capaz de fazer o corpo e a mente chegarem por meio de exercícios constantes, a um ponto zero de criação que a escola?”, “Por que no início do ano, em decorrência das matrículas, o corpo não é matriculado para freqüentar a escola?”.

Para Gonçalves (1997) a aprendizagem de conteúdos na escola é assim uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam num mundo diferente daquele no qual ele pensa, sente e

age através de seu corpo/mente. Parece que ainda não se percebeu que não há como deixar a mente na aula de matemática, enquanto o corpo joga futebol na aula de Educação Física.

Parece loucura, diz Freire (1993), mas essa é a lógica do sistema escolar: crianças não podem raciocinar se movendo, não podem refletir jogando, não podem pensar fantasiando. Então para que se tornem inteligentes e produtivas precisam ser “confinadas e engordadas”. Mas, engordar o quê e para quê? Pergunta o autor, e ele mesmo responde: engordar o comportamento esperado, engordar a incompreensão, a servilidade, a indecisão; engordar a alienação, a desesperança, a inabilidade. É preciso tornar as crianças mais econômicas. Em pouco tempo elas apresentam imensa economia para o poder, à medida que o servem com maior eficiência. E assim as crianças tornam-se cidadãos gordos de conhecimento escolar.

Sob essa óptica Albuquerque (1999) cita que o processo civilizador moderno deixou suas marcas no corpo, expressa pelo autocontrole e pela repressão aos impulsos espontâneos, alicerçando uma dualidade hierárquica que dá prioridade ao mental. Assim, para este autor, a gestão social do corpo se dá, na Modernidade, por meio de processos racionalizadores que dão prioridade ao mental como agência de autocontrole. A racionalização e a consciência objetiva são “naturalizadas”, moldando corpos, comportamentos e estilos de vida, ou seja, governando os mesmos.

As formas de “governamentalidade” estão tão bem imbricadas que é montada toda uma estrutura cultural a partir da necessidade de se ir à escola que até os alunos mais abnegados frente a tal rotina acabam inclusive nem contestando tal prática. Eles alegam que mesmo não gostando de ir à escola sabem da importância da mesma no que tange principalmente ao seu futuro profissional.

A criança e o adolescente são seres que trazem em si a consciência da necessidade de se estar na escola. No entanto, o cansaço causado pela constante imobilização foi sempre muito contestado enquanto dimensão “corpórea”, porém os constantes apelos sociais acabam se apropriando da carne do sujeito. Esta imobilização é transformada em energia e movimento quando o corpo se libera de tais situações – por exemplo: recreio, horário de saída e aulas de educação física.

A população aparece assim, na menção de Foucault (2001a) como sujeitos de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação

àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população quaisquer que sejam os interesses e às aspirações individuais daqueles que as compõem, constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população.

Se a análise das práxis escolares for feita sob o foco do cartesianismo será possível compreender que a esfera mental ocupa papel central nas suas mais variadas práxis. No entanto, Foucault rompeu um pouco com esta lógica ao apresentar em seus estudos a centralidade que o corpo ocupa enquanto alvo da educação escolar.

A grande contribuição deste pensador contemporâneo é exatamente esta, não se trata de se assujeitar um corpo, ou uma mente; pois qualquer estímulo que venha a disciplinar alguma dessas dimensões do ser humano é a ele mesmo como um todo que se assujeita. O que não se nega é que há sim a prevalência de interferência de uma técnica sobre uma dimensão e esta por sua vez agirá sobre o todo complexo que é o sujeito, pois está intimamente imbricada às outras dimensões do mesmo.

O corpo que está imóvel em uma sala de aula é também um sujeito imóvel. Uma mente que repete e copia é também um sujeito que repete e copia. O corpo que se mecaniza é também um sujeito mecanizado. A mente que é habituada é também o sujeito habituada... Um corpo habituada.

O controle através da manipulação detalhada do corpo também significa o controle e a manipulação da mente. A submissão do corpo pelo controle das idéias segue esta mesma lógica. Assim a escola contribuiu historicamente com o Estado na criação de corpos necessários para a ordem social. Bracht (1999, p. 71) ilustra através da citação abaixo como o corpo e, por conseqüência, o comportamento humano é educado a partir das necessidades de produção social.

Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo "saudável"), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil).

A educação física como vimos anteriormente, também contribuiu muito para a “construção” destes corpos socialmente necessários. O desporto, por exemplo, assumiu historicamente várias funções estratégicas: a de reter a massa; serviu de anestésico em grandes crises; contribuiu para muitos Estados para desviar os jovens dos assuntos políticos; dentre outras coisas que podemos perceber através do que cita Souza (1974, p.103).

Se na escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar desajustes familiares. Quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários.

Na modernidade tanto o controle do corpo como a manipulação da mente são grandes tecnologias utilizadas para a produção de indivíduos e de consciências: a massificação e padronização de subjetivações humanas. A escola e a educação física contribuem e assumem importantes papéis neste sentido.

Na escola a consciência é reduzida ao corpo estático. O controle do sujeito através do controle do tempo e do espaço é tão eficaz e imbricada a ele, afinal, o sujeito só existe via corpo. Sem o corpo para o sujeito não haveria nem espaço e nem tempo. O corpo é a maior referência do humano enquanto vida.

Esta imobilização – não movimento do corpo – e as demais técnicas de assujeitamento encontradas na escola acabam internalizando no sujeito uma espécie de inércia que disciplina o indivíduo quanto às formas de ver e interagir com o mundo – um hábito. Merleau-Ponty (1999, p. 172) ao se referir ao sujeito enquanto corpo e movimento menciona que:

Ele é habitado por uma potência de objetivação, por uma “função simbólica”, uma “função representativa”, uma potência de “projeção” que, aliás, opera na constituição das “coisas” e que consiste em tratar os dados sensíveis como representativos uns dos outros e como representativos, todos em conjunto, de um “eidos”, que consiste em dar-lhes um sentido, em animá-los interiormente, em ordená-los em sistema, em centrar uma pluralidade de experiências de um mesmo núcleo inteligível, em fazer aparecer nelas uma unidade identificável sob diferentes perspectivas; em suma, em dispor atrás do fluxo das impressões um invariante fixo que dê razão dele, e em ordenar a matéria da experiência.

Apropriar-se de um hábito é assim apreender uma significação através do corpo – na interação de toda sua multiplicidade e complexidade. No entanto a significação segundo Merleau-Ponty (1999) não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projete em torno de si um mundo cultural.

A significação aqui não pode ser compreendida simplesmente como um ato de pensamento – restrito a mente e ao cérebro, ou seja, ao *cogito* de Descartes. Mas sim como “a experiência do corpo ao nos fazer reconhecer uma imposição do sentido que não é aderente a certos conteúdos. Meu corpo é esse núcleo significativo que se comporta como uma função geral...” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Michel Foucault é muito incisivo em seus trabalhos ao nos fazer perceber que os hábitos e as significações do corpo estão intimamente atrelados aos investimentos do poder.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder [...] tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. (FOUCAULT 2001a, p. 146).

No entanto, quando falamos de hábitos é interessante citar que a caracterização do conceito de *habitus*, na atualidade, tem bases substancialmente fortes nos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu que o define como sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente.

Para Bourdieu (1998, p. 112):

Habitus representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem com mais firmeza do que todas as normas

explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições) assegurar a conformidade das práticas para além das gerações.

As análises bourdieanas consideram como estratégias de reprodução as práticas que se organizam objetivamente, sem terem sido explicitamente concebidas para esse fim, que contribuem para a reprodução do capital possuído, na medida em que têm por princípio o *habitus*. Esse *habitus* que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, produzindo, em domínios diferentes, as estratégias objetivamente coerentes e sistemáticas, características de um modo de reprodução.

Entre os vários tipos de estratégias, este sociólogo apresenta as educativas, das quais as estratégias escolares constituem um aspecto particular que, enquanto investimento em longo prazo, não se reduzem à sua dimensão estritamente econômica ou monetária, como crê a economia do capital humano, uma vez que visam primordialmente a produção de agentes sociais capazes de receberem a herança do grupo e de serem herdados por ele.

Na esfera mental – sob o viés cartesiano – podemos fazer relação com a formação dos hábitos através da repetição e memorização de conteúdos didáticos. Pede-se que o aluno leia um capítulo e ao final lhe é aplicado um questionário onde o mesmo volta ao texto recortando a resposta, ou seja, mero exercício de repetição. Estas também são formas de condicionar o sujeito a passividade, ou seja, de formar hábitos passivos em termos de reflexão e criação.

Neste sentido, Freire (1987, p. 57-58) menciona que:

Uma das características desta educação dissertadora é a “soniridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A educação física ao privilegiar os gestos repetitivos em suas práticas contribui também para essa formação padronizada de sujeitos. É preciso refletir frente às práticas de reprodução mecânica dos movimentos, a fim de criar relações motoras que incentivem a criatividade e a problematização. A educação física precisa estar fundamentada numa teoria complexa, dinâmica e dialógica que torne concreto, valores como solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico.

Sujeitos criativos se formam na invenção e na reinvenção, na busca criativa e reflexiva sobre determinada práxis. Não é decorando na disciplina de língua portuguesa o autor e obra da literatura brasileira que vamos assegurar o desejo pela leitura. Não é dando exercícios de repetição até a fadiga exigindo a perfeição do gesto que formaremos humanos que vejam na educação física uma ferramenta de promoção humana.

Neste sentido, podemos ainda afirmar que a prática escolar assume um papel importante na regulação social. A prática pedagógica é agente na (re)criação da cultura que assegura o funcionamento do sistema de produção material e simbólica ao legitimar o conhecimento das classes superiores como algo a ser preservado e transmitido. A pedagogia vincula os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual.

Se o sujeito deixa de assumir uma “posição” de significação de mundo – de interpretação – ele passa a se relacionar com ele na condição de coisa. No entanto, sabemos que não há sujeito sem significação, mas referimo-nos aqui ao sujeito possuir ao menos a consciência do poder que ele sofre e do poder que ele exerce sobre as relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza, ou seja, nos referimos a ele assumir uma posição política enquanto humano e sujeito histórico.

O sujeito na condição de coisa passa a não ter mais na consciência sua base para conjecturar sobre as representações que possui com o intuito de saber agir. O poder molda o sujeito e ele é resultado de instituições e processos sociais quando no seu saber/fazer. Ninguém escapa a esta captura do poder, apenas há os que têm maior consciência do processo e também os que resistem a ele.

O corpo estático e imóvel na sala de aula – prática fundada na cultura de valoração do intelecto sobre o físico – é herança e objetivo de um saber/poder que o controla em suas ações a fim de adestrar seus comportamentos para um aumento de seu trabalho, o que caracteriza o objetivo político e econômico da prática escolar.

O aluno fica assim preso a uma política de controle auto-regulada, esta sujeição é tão profunda e eficaz que fabrica um sujeito incapaz de reconhecer, refletir ou resistir às suas coações metódicas. Estas manipulações camufladas trazem em si uma forma de poder que de modo silencioso, eficiente e profundo os

assujeita. Ao constituir o sujeito através destas mais variadas formas, ao construir a identidade dos indivíduos, o poder produz sujeitos governáveis.

Ainda se tratando da imobilização do corpo, podemos afirmar que ela é um dispositivo utilizado para se obter disciplina no ambiente escolar. Com frequência são presenciados nas escolas castigos que estão diretamente ligados à interdição dos movimentos corporais. Castigos como ficar sem recreio; privar o aluno das aulas de educação física; ficar de pé, imóvel, atrás da porta “cheirando parede”; ficar sentado fora da sala durante a tarde inteira em uma cadeira, dentre outras.

O movimento na sala de aula também é visto como um fator de indisciplina. O não-movimento, sempre foi culturalmente entendido, como noção de disciplina. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Constata-se, assim, que o movimento corporal, no ambiente escolar, vem também servindo de moeda de troca.

Exemplo disso são as negociações feitas entre muitos professores no sentido de solicitar ao aluno uma obediência para que nos momentos finais da aula se possa deixar o tempo livre para uma brincadeira ou dança, ou simplesmente para se passear livremente pela sala para conversar com os demais colegas, desde que seja em voz baixa.

A escola nega o movimento humano, na medida em que, para ela a disciplina são crianças sentadas em silêncio com hora para levantar, hora para falar, hora para perguntar, hora para ouvir, hora para se emocionar, hora para brincar. Briel (1990) cita que o adulto e, principalmente a escola, é quem determinam o que a criança deve ouvir e ver, mas não tatear, cheirar, perceber o gosto, o tamanho e a espessura das coisas. Assim, os demais gestos de seu corpo passam a ser reprimidos, até atingir uma grande inibição e auto-repressão. Com isso, segundo a autora, a criança passa a sentir vergonha de abraçar, de sorrir, de tocar o outro, enfim, de se comunicar com o corpo inteiro. É justamente esta carência de sensibilidade que provoca um desequilíbrio na percepção corporal, na percepção do outro e da natureza, enrijecendo o corpo e estabelecendo as couraças musculares.

Para Bruhns (1986), este trabalho corporal mecânico, dissociado da emoção, da consciência e da busca do prazer, manipula o corpo com técnicas de controle sutis e dissimuladas sob o pretexto do “corretivo”. A repressão enfraquece nossas emoções. A falta de um espaço físico para atuar transforma-se na falta de um espaço interno para sentir.

A imobilização do corpo, sentado e enfileirado na sala de aula, é um poder que permite situar, territorializar e controlar a intensidade dos desejos. Essa contenção do desejo através da imobilização faz com que o corpo consuma sua energia com a inibição, a impaciência e a angústia. Este esforço para se manter imóvel, passa a ser uma necessidade adquirida que age eficazmente na padronização dos indivíduos e principalmente na garantia de seu controle e regulação.

Para Farias e Rodrigues (2002), o corpo como constituição de desejos e impulsos próprios, que expressam a angústia do particular, é ameaçado por uma pedagogia escolar de progressivo distanciamento, na qual os indivíduos perdem a capacidade de sentir o corpo com contornos, cheiros, gestos, impulsos e restos. Passam apenas a movê-lo e removê-lo de acordo com os modelos que paralisam a erupção do que lhe é distinto. Com eles escondem-se as feridas por eles mesmos provocadas e simulam-se indivíduos fortes, imbatíveis, aptos a viver na sociedade administrada.

Percebe-se assim, que a imobilização do corpo leva a formação de atitudes e hábitos que levam à produção de uma subjetividade passiva, portanto, ligada à idéia de corpos dóceis e úteis.

Neste sentido, Foucault (2001b, p. 141) cita que em resumo:

A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repetição espacial), é orgânica (pelo codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; preescreve manobras; impõem exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar.

A educação física, através do movimento, também tem a capacidade de produzir comportamentos, tem a capacidade de subjetivar e objetivar o indivíduo a condutas morais ou do contrário. O militarismo é um método onde percebemos bem essa relação de atividade física e conduta. Isso fica transparente na fala de Mussolini citada por Ghiraldelli Júnior (1989, p. 25):

O vigor mental e físico não se adquire, senão mediante firmes esforços, duras provas e constante luta. É uma lei natural que, quando qualquer órgão não age, se atrofia (...) A aquisição e a conservação da saúde exigem ação, ação agressiva, disciplina sem desfalecimentos ... e vontade (...) Corpo saudável é corpo combatente (...) Movimento e agressividade, agilidade corporal se corresponderão com idênticas virtudes mentais (...).

Assim, na menção de Deacon e Parker (*in* Silva, 2002, p. 101):

Ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos (agentes autônomos e autômatos determinados) de discursos poderosos; reprimidos e reproduzidos por relações de poder – os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências. Os sujeitos são artefatos, corporificados e inscritos, da engenhosidade de uma razão entrelaçada com o biopoder.

Frente a esta realidade, Arroyo (2002) afirma que dar ao corpo centralidade no processo educativo é uma tarefa fundamental da escola e desafia os profissionais da educação básica a buscar estratégias para recuperar a corporeidade como elemento da formação humana.

Ainda sob este viés trazemos ao palco deste trabalho Assmann (1994) que menciona que por uma série de razões ligadas à crise conceitual e paradigmática da educação, deveríamos chegar ao acordo de que a corporalidade é a referência básica para poder falar seriamente de qualquer assunto na ética, na política, na economia e evidentemente na educação. O autor diz ainda que a corporeidade constitui a instância básica para qualquer discurso pertinente sobre sujeito e a consciência histórica.

Dividir corpo/mente no ser humano é uma disparidade berrante, no entanto, o que permite esta cisão são os procedimentos científicos e culturais, as técnicas e dispositivos de poder que as manipulam para que os indivíduos e a sociedade dela tenham acesso. Através da apropriação de regimes de verdades através de instrumentos de poder/saber, de táticas, técnicas e tecnologias disciplinares; o sujeito é subjetivado por tal cisão. Esse acesso e assujeitamento – subjetivação/objetivação – se dão fruto do resultado de várias ações que controlam as minuciosas operações que as justificam. O condicionamento da mente aliado a

imobilização e controle do corpo no ambiente escolar são materialidades dessa macro/micro-política.

Percebemos assim, que corpo e mente como alvos de um trabalho prolongado e repetitivo realizado na escola acabam subjetivando/objetivando uma espécie de *habitus* no sujeito. É nesta apropriação do *habitus* que a educação e educação física assumem papéis importantes enquanto formadores sociais. A educação e a educação física aqui, como nossos focos de análise, se caracterizam como campos de produção material e simbólica, frutos de um poder/saber mediados pelo sistema de produção econômica.

3.5 A EPISTEME DE CISÃO CORPO/MENTE: A BIOLOGIZAÇÃO E O DESPORTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para realizar a tarefa de discutir a Educação Física no cenário acadêmico e científico é de fundamental importância entender que ela, a exemplo de outras áreas – ciências ou disciplinas –, ainda se encontra em fase de definição epistemológica. No entanto, sabe-se pela sua prática – já milenar – que a Educação Física sempre esteve intimamente ligada ao estudo do corpo e do movimento, cujo caráter na modernidade é o de estar sobre o solo fundamentalmente da *episteme* que divide o humano em corpo/mente.

Entendemos que a falta de objeto na educação física não significa a irresponsabilidade dessa ciência frente ao humano nem que a educação física não possa ser analisada dos vários lugares de outras ciências, ou que profissionais da educação física não possam se apropriar de saberes oriundos de outras ciências para focar seus estudos e pesquisa na área.

Se a educação física é ou não uma ciência; se ela está a reboque de outras; isso não nos importa nesta pesquisa. Tentaremos aqui mediatizá-la dentro de sua inter e multi disciplinaridade, afinal, para nós é clara, a afirmação de que a educação física na atualidade tem muitas de suas bases em áreas como a biologia, medicina, psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia e antropologia. Também sabemos que nestas últimas a inserção ainda é recente.

No entanto, ao escrever sobre a busca da identificação da educação física, Santin (1987) menciona que o foco desta disciplina ou área de saber é a realidade humana, pois o homem é corpo e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade,

é presença. Nesse sentido, Sérgio (1996) também ressalta que as grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se no corpo (o homem é presença e espaço na história, como corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo) e na motricidade (que é virtualidade para movimento intencional, que persegue a transcendência).

Embora possa haver controvérsias entre os intelectuais da história da educação física, não conseguimos visualizá-la historicamente sem o foco de sua cientificidade no movimento humano. No entanto, paralelo e intrínseco a este fato, também percebemos que este “movimento humano” foi deveras reduzido a “*res extensa*” de René Descartes e a toda fragmentação metodológica que assegurava – sob a ótica deste filósofo – o conhecimento enquanto científico.

O ser humano na ânsia de dominar a natureza acabou percorrendo um caminho histórico que culminou com a fragmentação dos saberes construindo assim vários campos de conhecimento, ou seja, várias ciências. A educação física não ficou a mercê deste processo e acabou no decorrer de sua história buscando bases conceituais para se fundamentar enquanto ciência.

Fundado na maior valoração da mente frente ao corpo que a educação física foi vista historicamente como disciplina menor frente as demais na práxis pedagógica. No entanto, ela mesma, também acreditou – fundada no modelo de cisão – estar trabalhando somente com o corpo do sujeito.

Porém, a educação física, tanto no âmbito escolar como fora dele, legitimou sua práxis em função da parte cindida chamada corpo e a partir, principalmente, de sua dimensão biológica. A concepção dualista é muito presente nas práxis da educação física sustentando-as. Sob viés do sujeito cindido e da dimensão biológica do corpo Gonçalves (1997, p. 136) cita que:

A concepção dualista do homem está implícita na tendência de biologização da educação física. Essa tendência tem como objetivos principais a manutenção da saúde corporal, a aquisição da aptidão física, que envolve o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, e a performance desportiva. Revela-se, na prática escolar em atividades físicas que se caracterizam principalmente pela execução de movimentos mecânicos, destituídos de sentido para o aluno.

Esta realidade fica-nos explícita ao observarmos o folder de um dos maiores eventos de educação física do Sul Brasil: a JOPEF – Jornada Paranaense de

Educação Física. Ao avisarmos o folder da XXI edição (ver anexo 03 na página 202) – ou seja, do evento de 2007 – percebemos que, quase na sua totalidade, os cursos oferecidos aos profissionais de educação física nesse evento, são fundados numa base biológica.

Não temos cursos que discutam o corpo vivido, que discutam a construção de signos sociais do corpo. Isso não é uma realidade particular do evento supra citado, pelo contrário, é um fenômeno massivo que está presente em toda a educação física brasileira.

O corpo simplesmente utilizado enquanto algo biológico e mecânico ficando destituído, em grande parte, de sua condição existencial e realidade humana. No humano corpo/mente há muitas realidades que não podem ser mensuradas nem compreendidas como simples fragmentos.

A tecnização da educação física, fundada numa práxis que leva em consideração somente o ser humano como ser biológico a serviço de ideais produzidos pela racionalidade mental, casa-se perfeitamente bem com os interesses desta educação física que tinha – e ainda hoje tem –, como meio e fim, a competição desportiva. O que nos leva a pensar que o atleta de alto-rendimento se constitui primeiramente como ideal produzido por projeções racionais mediante as descobertas científicas no campo da biologia, confirmando novamente a cisão entre corpo e mente.

Por isso, na menção de Sérgio (2003), a educação física tradicional, vítima do paradigma cartesiano fundado em corpo/mente, apenas visa o aumento da velocidade, resistência, força e potência do corpo. Cita ainda este filósofo lusitano que tal perspectiva está longe da promoção da saúde, porque lhe falta um trabalho ao nível da complexidade, estruturado de acordo com o ego-pensado e pondo de lado o multipensante, isto é, centrado mais sobre a facticidade quantitativa e menos sobre a realidade qualitativa. Reduzir o ser humano a sua dimensão biológica, diz o autor, significa dizer que, na ação, a pessoa não utiliza todas as suas potencialidades, mas só algumas.

Assim, o sujeito que sai para caminhar só terá benefícios “físicos” se sua marcha seguir uma relação onde seu batimento cardíaco alcançar um determinado número de pulsos por minuto que aliado à distância percorrida e ao tempo da atividade resultará num denominador comum que será base de referência para dizer se esta atividade foi válida ou não. Este aspecto utilitarista da atividade física

cunhado pelas ciências biológicas é uma arrogância à condição humana, pois não reconhece neste humano outras dimensões senão o seu sistema químico-físico biológico.

Na menção de Gonçalves (1997, p. 137):

Essa tendência abriga em seu bojo uma ontologia fragmentária, em que o homem é visto como cindido em si mesmo e separado do mundo. Tanto o homem como o mundo são realidades em si, estanques e não visualizadas a partir de uma mútua relação. Na problemática do conhecimento, o homem é passivo do real, e o ato do conhecimento consiste em uma mera adequação do pensamento à realidade.

O positivismo científico contribuiu sobremaneira para esta biologização da educação física ao eliminar do homem a “subjetividade”, pois esta não podia ser controlada sob os padrões do que era considerado “científico”. Por isso, na educação física há uma quantidade estapafúrdia de estudos que reduzem o homem à somente aquilo que nele pode ser observado e medido. Esta visão desconsidera o histórico e o cultural e reduz por demais o ser humano enquanto ente vivo-vivente.

Fica evidenciado nesta concepção da educação física, na menção de Fensterseifer (2001) sua indiferença pelo adjetivo humano associado ao movimento. Afinal, descreve o autor, o que é comparável no homem não é o fundamentalmente humano (aspectos qualitativos), pois sabemos que não há denominador comum para emoção, satisfação, prazer, alegria e felicidade, mas somente para aquilo que pode ser traduzido em números), o que de acordo com os cânones do positivismo é suficiente para se fazer ciência.

No entanto, também queremos ressaltar que este conhecimento biológico do corpo que a educação física se apropriou para assentar suas práxis, nessa trajetória onde a mesma se fundou para tentar se caracterizar como área científica, também trouxe largos benefícios à educação física e às ciências. Por isso, agora nos apropriamos da citação de Soares (2001, p. 49) para aludirmos esses benefícios, mas também para novamente fundarmos nossa crítica no que acreditamos nela ser limitante:

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve significados de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo divino), bem como sistematizou alguns cuidados para com o corpo,

entre os quais os exercício físico; de outro lado, limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.

A educação física ao fundar suas práxis no biologicismo visa aprimorar o corpo levando-o a sua perfeição técnica, para, por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos. Corpo e mente são tanto produtores quanto produtos em relação ao sistema de produção econômica.

Dentre as práxis da educação física, o desporto se configura como sendo em grande parte pautado nas ciências biológicas. É ele também uma práxis que tem laços estreitos com os valores do capitalismo e do sistema de produção econômica.

O atleta – corpo/mente – que deve suportar a dor numa competição ou num treinamento está fadado ao utilitarismo do sistema de produção tal qual o trabalhador de fábrica que tem seu salário descontado quando falta para levar sua esposa grávida ao médico. O atleta, o trabalhador e tantos outros personagens sociais estão em grande parte reduzidos à sujeição econômica no sistema de produção.

O escalte de uma partida de voleibol (ver anexo 04 na página 204) é exemplo de controle de produção e eficácia de um time, e de indivíduos isolados, dentro de uma equipe num jogo de competição. A eficácia na busca de um rendimento máximo é o ideal de uma equipe num jogo, é o que através do escalte se tenta aferir.

O ser humano – corpo/mente – transformou-se em mercadoria, ao lado das outras mercadorias. O desporto emerge tão só dos subsistemas do capitalismo, ele também não passa de uma espécie de mercadoria, à imagem do que se passa com o próprio corpo e mente do sujeito que o pratica.

Para ilustrar esta situação trazemos ao texto Sérgio (2003, p. 12) que ao discutir sobre a analogia existente entre capital e desporto faz a seguinte reflexão:

Não é o atleta de alta competição um trabalhador que vende ao clube a que pertence sua força de trabalho? Não é ele também humilhado e ofendido quando põe em risco a sua saúde, através de anestésias locais, que escondem, por poucas horas, lesões ósseas e musculares, de alguma gravidade?

Nos treinamentos e práticas desportivas realizadas no contexto dos programas de educação física, o ser humano, muitas vezes, é vítima de uma ética sem sujeito na qual seu corpo/mente tem sido cada vez mais orientado e dirigido pelas leis de competição e mercado. A vida deve ser o bem maior e ela deve determinar como deve acontecer o processo de competição. Não se pode deixar que a vida se adapte e se sujeite às exigências e caprichos da competição que têm na “medalha” seu maior objetivo. Sobre isso, percebam como há um prazer extracorporal.

Nos valores do processo competitivo, por vezes, o respeito à corporalidade, a honestidade e outros atributos são valores secundários. O que importa é o quanto o sujeito é capaz de produzir. Desta forma, o mesmo fica reduzido a sua capacidade de *performance*.

A busca exacerbada da quebra de limites humanos através da competição demonstra um corpo sujeito a ideais de vitória, e isso, na maioria das vezes, deixa como secundária, a reflexão crítica e ética sobre o próprio existir humano, reduzindo assim a saúde à capacidade de rendimento – diminuindo sobremaneira a dimensão existencial da mesma. A estrutura da competição, organizada em torno dos seus fins, prende-se muito a melhor forma de dar resultados a seus objetivos, independentemente dos demais interesses e valores das condições de ser corpo.

Há uma instigação que recorre no imaginário desportivo em relação à superação de limites de dor e medo. Circulam vários depoimentos nos meios desportivos de atletas que são vistos como heróis por terem sucumbido à dor para jogar uma final de campeonato. Quem esquece daquela cena da Olimpíada de Los Angeles em 1984 onde a maratonista suíça Gabriele Andersen Scheiss cruzou a linha de chegada desconfigurada, surrada pela fadiga e cambaleando sob os aplausos do público por quem foi ovacionada. (ver anexo 05 na página 207).

Na competição desmesurada é sempre o profissional do desporto a principal vítima. “Será por acaso que muitos dos praticantes do desporto altamente competitivo findam suas carreiras com moléstias que os vão acompanhar para o resto de suas vidas? (SÉRGIO, 2003, p. 31)”. Após trazer esta relevante reflexão Manuel Sérgio cita que a cultura desportiva, como sistema coletivo de conhecimento e de conduta, deve estimular o agente do desporto ao respeito pelos outros e por si mesmo! “A preservação da saúde é um dos aspectos que o atleta deve a si mesmo e aos seus adversários (SÉRGIO, 2003, p. 31)”.

Ainda a fim de materializar estas práxis, trazemos ao texto a escrita de Gaiarsa (1991, p. 14):

Toda a nossa formação na chamada Educação Física – falo dos ocidentais todos – é digna de trogloditas. Melhor se a denominaria, Educação para a Deformação Física. Nossas regras nessa área são apenas duas: repita até não agüentar mais, e faça sempre o impossível a fim de vencer – que é o essencial. Não importa como.

A educação física ao trabalhar um determinado regime de verdades reproduz em seus praticantes um sentido comum dentro de certa sociedade gerando uma objetivação que serve de base para os hábitos destes sujeitos. Quando se faz referência à formação de hábitos, não se têm dúvidas que a mediação desempenhada pelos profissionais de educação física é de fundamental importância. Por isso, apontamos a necessidade de se estar precavidos à expectativa de corpo que se cria no praticante a partir das atividades da educação física. A gestão do desejo do ideal corporal alheio é sobremaneira influenciada pelo discurso do profissional de educação física a que está vinculado.

É preciso estar atento para que os hábitos – subjetivação/objetivação – que se fazem brotar através das práxis de educação física não se tornem neuroses – tortura para obter aquilo que se quer. Para que os mesmos não suprimam a saúde do “ser” contemplada sob o aspecto da multiplicidade e complexidade humana.

Alves (*in* Bruhns, 1986, p. 41), ao falar de educação física e de seus modos de tratamento na relação: corpo e desporto, faz uma reflexão importante, cita ele que:

Quanto a mim, valorizo o sono tranqüilo, coisa que nunca se celebrou nas Olimpíadas, mas que deveria ser um dos grandes direitos universais dos seres humanos. Poucas pessoas, neste mundo, irão jamais correr os 100 metros rasos, porém todos têm que dormir... Mas não me consta que coisas relativas ao dormir bem se encontrem nos currículos da Educação Física. Talvez porque não se considere que o corpo dormindo seja corpo.

Ainda Alves (*in* Bruhns, 1986, p. 37), refletindo sobre os mundos e os corpos que se escondem nos discursos e práxis da educação física, faz os seguintes questionamentos: “Que melodia esta prática arranca deste órgão mágico que se

chama corpo? Que valores se celebram? Que visões de amor?”. Pensando acerca destes questionamentos a educação física precisa rever continuamente os seus valores, afinal, ancorados neles que ela irá fundar sua ética. É preciso deter-se no humano elaborando uma crítica aos modos com os quais ela vem sendo concebida e tratada pelas práticas do desporto.

Precisamos insistir no enraizamento de uma educação física na cultura escolar imbricada com as culturas populares como forma de questionamento direcionado aos ideais do capital. Mais ainda, dessa forma desejamos instigar questionamentos dos padrões estéticos e de mercado do corpo. Numa prática que (re)dimensione as maneiras de fazer esporte e que proporcione a todos não só o direito de participar, mas também o desejo.

Por conseguinte, uma ação crítica sobre a dicotomia eclesiástica moderna que funda o ser em corpo/mente, pode ser a de resgatar a realidade daquele que foi sucumbido e escravizado através dos tempos, isto é, o corpo. Porém, não em detrimento da mente, mas na expectativa de um novo entendimento. O corpo pode passar a ser instância básica para se elaborar critérios éticos, diferentemente do que há muito vem sendo feito: as elucubrações intelectuais que tentaram determinar o ser do corpo. Neste sentido, uma ética para a educação física como ciência é a resignificação da ética pelo respeito à condição de ser corpo na unidade particular de cada um. A importância de se discutir tal temática pelo viés da ética no desporto, se deve ao fato da familiaridade que este elemento expressa na vida cotidiana das pessoas.

Portanto, é através da práxis desportiva que podemos iniciar a considerar o ser humano enquanto corpo, corpo este que é o meio pelo qual o ser humano se experimenta enquanto ser no mundo. O corpo e o movimento não são apenas meios pelos quais os homens proporcionam o espetáculo da educação física e do desporto, são eles os próprios fins de expressão cultural. Seja a prática do desporto e da educação física o pincelar colorido do ser vivo na tela da vida e não rabiscos que deixam sombras de morte na ainda incompreendida relação entre corpo e mente.

A partir do acima descrito percebemos que a concepção dualista de homem está implícita numa antropologia que dá uma forte conotação à sustentação de uma educação física biologizante. Isto explica historicamente as constantes preocupações que a educação física manteve com a manutenção do corpo

saudável, com o desenvolvimento de habilidades físico-motoras e principalmente com a *performance* esportiva. Essa caracterização é confirmada dentro da história da educação física com os exercícios mecânicos feitos nas escolas e também na repetição exacerbada de gestos esportivos a fim de adestrar fisicamente o aluno a uma melhor técnica visando um melhor desempenho em determinada modalidade.

3.6 A BIOLOGIZAÇÃO HUMANA E O HOMEM MÁQUINA NAS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Idade Média se caracterizou por grandes revoluções em termos de conhecimento em todas as áreas. O grande empenho e curiosidade dos cientistas e inventores em saber como funcionam e como fazer funcionar as máquinas, os relógios, as válvulas, dentre outros, fez também surgir a imagem de corpo humano como uma máquina complicada e complexa. A partir de então, o corpo humano passou a ser medido, dissecado, desenhado, enfim, passou a ser um grande objeto de experimentos.

No início da Idade Moderna há um movimento de mudança nos modos de se ver e pensar o mundo. Deus deixa de ser o centro do universo – teocentrismo – e o homem ocupa seu lugar – antropocentrismo. Para se caracterizar essa permuta o homem teve que tirar a natureza das mãos de Deus e então inventar técnicas para dominá-la e manipulá-la. Na menção de Fensterseifer (2001, p. 56), dois personagens foram importantes nessa tarefa de conquista: “Primeiro, liberta-se a natureza do poder teológico e aqui Bacon é fundamental; segundo, liberta-se o homem da natureza e aqui aparece Descartes”.

Nesse período histórico podemos dizer de forma metafórica que Descartes rouba a razão (lógus) do mundo das mãos de Deus e dá de presente aos homens. E está inaugurada a técnica mecanicista. No entanto, este presente e este furto se assemelham ao conto mitológico de Prometeu que rouba o fogo de Zeus e dá aos homens.

Prometeu vai até Zeus e rouba o fogo para dar aos homens. Zeus na sua ira acorrenta Prometeu a uma rocha onde o condena a ter o fígado eternamente devorado por uma águia – como Prometeu é imortal o fígado se regenera e novamente no outro dia a ave torna a comê-lo. Zeus também amaldiçoa os humanos por agora terem acesso ao fogo dando de presente a Epimeteu – irmão de Prometeu

– uma caixa que lhe foi entregue por Pandora. Dentro da caixa havia todas as mazelas humanas e ao abri-la Prometeu as espalha ao mundo, restando somente no fundo da caixa a esperança.

Podemos dizer desta forma que Descartes fez o mesmo entregando aos homens a técnica. Com Descartes o mundo passa a ser visto então como uma grande máquina. A Revolução Industrial coroa esta visão poucas décadas depois. A visão mecanicista tanto de homem quanto de mundo nasce nesse período promovida pela ciência. A ciência e a visão mecanicista geram então um “filho faminto e forte”: o capitalismo. Primogênito este que não parou mais de se desenvolver e expandir.

Nessa época se procurou explicar o organismo através das leis da matemática e da física, tentou-se explicar a vida de forma mecânica, ou seja, foi uma tentativa de reduzir os mecanismos vivos – principalmente e inclusive o corpo humano – a um sistema com várias peças e com uma lógica mecânica.

Mendes³ (2006, p. 71-72) enumera de forma coerente o desenvolver dessa visão mecanicista:

No século XIX, o modelo de máquina que influenciava a fisiologia mecanicista era o da máquina a vapor, utilizado por Lavoisier. A máquina animal é, então, considerada governada por três reguladores principais: a respiração, a transpiração e a digestão, diferenciando-se dos modelos dos relógios, como ocorria na fisiologia mecanicista do século XVII, quando os astros, as pedras e os seres estavam submetidos às mesmas leis do movimento. Até o século XVIII não existia uma fronteira definida entre os seres e as coisas. As forças físicas e não as mágicas explicavam os aspectos da fisiologia. Entretanto no século XVIII a fisiologia é influenciada pela química e incorpora o mundo das substâncias.

A *episteme* fundada no dualismo corpo/mente se associa a outros dualismos: conhecimento/valor, ciência/ética, tecnologia/ética. Sabe-se muito bem que o dualismo cartesiano *res cogitan* e *res extensa* dão justificação à concepção mecanicista de mundo e de ser humano. Essa idealização posteriormente foi

³ Em sua tese de doutoramento esta autora – Maria Isabel de Souza Mendes – faz com muita propriedade uma análise histórica, filosófica e crítica de como o lema do filósofo grego Juvenal “*men sana in corpore sano*” influenciou a compreensão de saúde, de corpo e de educação física. Esta autora defendeu sua tese de doutoramento em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob a orientação de Terezinha Petrucia de Nóbrega.

desenvolvida pelo positivismo ocasionando um alto nível de institucionalização, por exemplo, no campo da educação física e dos esportes.

Hoje em dia vivemos sob a ameaça de uma concepção mecanicista de mundo e de homem, que já está sendo inclusive muito criticada sob os mais diversos campos da ciência, no entanto, ainda com muito pouca força. A constituição ontológica de corpo como máquina sem espírito, autoriza a potencialização de um trabalho mecanizado que permite a subordinação do homem à ciência e à técnica, assim como à lógica da taylorização⁴. A este respeito menciona Partisans (1978, p. 27): “El robot del deporte está a punto de nacer”,

Isto significa que se elege a técnica que resulta mais eficácia e rentabilidade, porém a custo de tratar o corpo somente sob este ângulo instrumental, reduzindo-o à categoria de artefato mecânico que obedece às leis da cinemática e da gravidade. A maximização das potencialidades do corpo sobre passam sua otimização ilimitada, o que evidencia a presença de uma vontade ou ímpeto de poder sobre os corpos, buscando maximizar também sua docilização e robotização.

O ser humano pensado como máquina pela ciência da época acabou por dar bases fortes para a biologia humana, medicina, fisiologia e outras ciências capilares a estas. É nesta perspectiva, que segundo Fensterseifer (2001), a anatomia desmembra o corpo humano, tomando-o como um conjunto de peças (órgãos), para estudá-las melhor e explicar o todo como a soma das partes.

O corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica - a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, "lise") pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento. (BRACHT, 1999, p. 103)

⁴ A taylorização é um modelo de produção desenvolvido por Frederick W. Taylor (1856-1915). Este modelo veio consolidar o processo capitalista onde o trabalhador perde a autonomia e a criatividade. É um método que tem sua base no controle do tempo e dos movimentos visando a padronização e a fragmentação, a fim, de se obter uma redução de custos e um aumento de lucros.

As mudanças na concepção de ciências mudaram também os modos de se ver o humano. Hoje estamos na era da robótica e do ciborgue⁵, a ciência em relação ao homem máquina evolui a passos largos e já se pensa na eliminação do corpo humano, projeta-se a sua reconstrução até seu desaparecimento. A engenharia genética e a robótica têm planos neste sentido. “Muitos autores vêem hoje com júbilo chegar o momento abençoado do tempo “pós-biológico”, ou “pós-evolucionista”, “pós-orgânico”... em suma, o fim do corpo” (LE BRETON, 2003, p. 16).

Para Le Breton (2003, p. 16):

Esse imaginário tecnocientífico é um pensamento radical da suspeita; ele instrui o processo do corpo por meio da constatação da precariedade da carne, de se sua falta de durabilidade, de sua imperfeição na apreensão sensorial do mundo, da doença e da dor que o atingem, do envelhecimento inelutável das funções e dos órgãos, da ausência de seus desempenhos e da morte que sempre o ameaça.

Parece que estamos próximos de nos livrar do corpo. E se isso acontecer estaremos livres de todo mal das precariedades de nossa carne, dos limites impostos por ela. Estaríamos entrando numa nova era onde não mais o dualismo corpo e mente – alma, espírito – se oporiam, seria agora a oposição do corpo para com o próprio sujeito.

Assim, Le Breton (2003, p. 26) menciona que:

O corpo é escaneado, purificado, gerado, remanejado, renaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado, estigmatizado em nome do “espírito” ou do “gene” ruim. Sua fragmentação é consequência da fragmentação do sujeito.

A educação física, como analisado em outros momentos deste trabalho, é herdeira desta ciência, ao mesmo tempo em que também faz uso nos dias atuais dessa evolução científica. Dentre as várias práxis que configuram o mencionado podemos citar os nadadores que fazem cirurgias para retirar as costelas para ter uma melhor aerodinâmica no atrito e flutuação na água.

⁵ O termo ciborgue deriva de *cyborg* que é a abreviatura de “*cybernetic organism*”. *Kybernetes* vem do grego que significa “o homem que dirige”.

Podemos afirmar, de certo modo, que a educação física atual – sob o viés do homem máquina – está repleta de ciborgues. Máquinas atléticas fabricadas e subjetivadas, magníficos seres orgânicos criados em laboratórios que podem ser também considerados filhos da ciência e do capitalismo. Uma fusão tensiva intercedida por uma luta de significados que transitam entre o poder e o prazer, ao mesmo tempo em que mediadas pela tecnologia.

Neste sentido Kunzru (*in* Silva, 2000, p. 26) cita que:

Vencer os Jogos Olímpicos na era do ciborgue não tem a ver simplesmente com correr mais rápido. Tem a ver com a interação entre medicina, dieta, práticas de treinamento, vestimentas e fabricação de equipamentos, visualização e controle de tempo. Tem a ver com a ciborguização de atletas por meio de drogas para melhorar a performance. Com drogas ou sem drogas, o treinamento e a tecnologia fazem do atleta olímpico um nó em uma rede tecnocultural internacional tão “artificial” quanto o super corredor Ben Johnson no ponto máximo de consumo de esteróides.

De um lado o organismo – carne e subjetivação – que aos poucos se tornam, em vários aspectos “artificiais”; por outro lado a máquina, um amontoado de engrenagens que aos poucos simulam características humanas.

Agrupadas estas práxis vêm nos mostrar que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e fora dos signos sociais – linguagem. Não há sujeito sem cultura nem cultura fora de uma estrutura mediada por saberes e relações de poder – sem tecnologia. Estamos imbuídos em práxis que nos constroem ao mesmo tempo em que somos (re)construídos por elas, no entanto, poucos entre nós estamos atentos em saber o que de nós é feito e o que em nós é desfeito.

É deste humano anatomo-fisiológico que a educação física se apropria para fundar suas práxis, é também dele que a ciência se apropria para transformá-lo em máquina. É para este modelo de humano fundado pelo cartesianismo e atravessado pela ciência positivista que Maurice Merleau-Ponty dirige suas críticas. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 268) este arquétipo de ciência:

Habitou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum de corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um objeto que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao

fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa e existe-se como consciência.

Para Guerra e Pey (1996), a *episteme* mecanicista serve de suporte epistemológico para justificar a utilização pelo corpo social, através do processo produtivo, desse tipo de representação para a dominação dos corpos, controlando assim, a eficácia, a docilidade e utilidade desses corpos. Para estes autores, a visão mecanicista de corpo foi incapaz de reconhecer o valor da importância da cooperação e da responsabilidade com questões universais como a ecológica, pois tornou as pessoas cegas e escravas do próprio modelo de mundo, formado por unidades fragmentadas que interagem entre si mecanicamente.

Aqui, não se deve esquecer de que a visão mecanicista também proporcionou o desenvolvimento da humanidade, ajudando na medicina e na criação de novas tecnologias que vieram colaborar para resolver muitos dos problemas materiais da humanidade ou pelo menos, parte dela.

Também o que não pode ser desconsiderado é que neste século XXI todas as pessoas poderiam estar usufruindo dos infinitos bens oriundos do desenvolvimento técnico das ciências que lidam com o humano. Mas esta realidade ainda é utópica em vários sentidos, afinal há ainda uma parcela muito grande da população mundial que não tem acesso mínimo às condições básicas para uma vida com dignidade.

Existem corpos que têm hábitos relacionados à alimentação – se alimentam algumas vezes durante o dia, bebem água potável –; hábitos habitacionais – moram em casas confortáveis e dormem em camas agradáveis –; hábitos de higiene – tomam banho diariamente, escovam os dentes – bem como outros hábitos que fazem com que sejam corpos que vivem a vida com certa dignidade. Porém, há corpos que não têm o hábito de comer todos os dias, há corpos que não fazem atividades físicas com certa regularidade, há corpos que dormem em lugares úmidos e frios, que não tomam banho. Há corpos que não têm o hábito de freqüentar nem universidades, nem banheiros.

Há corpos infantis que definham de fome pra pagar a dívida externa de seus países. Há mentes de meninos pensando em estratégias de guerrilha, seus braços empunham armas. E assim perguntamos: a tecnologia foi feita para benefício de quem? Para o humano? Para o capital? Percebemos através destas realidades que

corpos e mentes – subjetivação/objetivação – vão sendo esvaziados de seu caráter de humanidade, esvaziados de valor.

Também queremos defender aqui neste trabalho que por mais sofisticada que uma máquina possa ser ela não pode ser comparada a um ser humano, pois ela é incapaz de reproduzir determinadas funções. A máquina é incapaz de reproduzir sentimentos e emoções. Ela jamais seria capaz de tomar uma decisão por si só, ou mesmo se responsabilizar por algum de seus atos. Além do mais a máquina é incapaz de realizar a autopoiesis. Esta condição meramente humana fica-nos explícita de forma poética na citação de Barros (1983, p. 37-38):

Máquina que não tem dor
E, ao emprego não chega tarde;
Máquina que não quer amor,
E que não é valente nem covarde.

Não grita pedindo paz,
Não quer carne, não quer sopa,
Tanto fez, como tanto faz;
Não usa gravata, não usa roupa.
Máquina que não reclama e não demora...
Máquina cheia de virtude, cheia de saúde.
Seu único defeito é não ter lágrimas:
Não chora!

A visão fragmentada desconsidera o indivíduo como ser em constante interação com a natureza e o meio sociocultural, desconsidera a visão de complexidade e de auto-eco-organização do humano. Além do mais, mecanismos não têm historicidade.

Fensterseifer (2001, p. 66) tece uma crítica sob este foco:

Ora, as máquinas são demasiadamente rígidas no seu planejamento e estruturação para poderem ser comparadas a seres vivos, nos quais a regulação e a adaptação são fenômenos que não tem paralelo no mundo físico. Os seres vivos por sua vez, não são produtos de planos previamente fixados, mas, ao contrário, são resultados de histórias, de um passado que em partes persiste neles, mas que é remodelado e reconstruído para gradualmente constituir novas formas, novas estruturas e novas funções; histórias que neles se exprimem nas ontogenias e filogenias.

A apropriação do ser humano – corpo/mente – por meio da ciência e da técnica o fez um imperativo do capital. A tecnologia transformou este ser em produto

que impulsiona a produção de tantos outros. Toda essa relação entre ciência e tecnologia se dá em consonância com a racionalização do sistema de produção na sociedade regida pelas leis do capital.

Cria-se todo um mercado para este humano – corpo/mente – a partir das novas tecnologias pleiteadas pelas ciências. Podemos nos manipular física e psicologicamente por meio de uma infinidade de técnicas encontradas desde as prateleiras de farmácias até as mesas de cirurgias plásticas. Le Breton (2003, p. 22) descreve tal realidade tecnológica:

Tomam-se produtos pra dormir, pra acordar, pra ficar em forma, pra ter energia, aumentar a memória, suprimir a ansiedade, o estresse, etc. Tantas próteses químicas para um corpo percebido como falho pelas exigências do mundo contemporâneo, para permanecer fluando em um sistema cada vez mais ativo e exigente.

A ascese de si pelo uso de comprimidos que regulam nosso humor se transformou numa “quase religião” na atualidade. O prozac se apresenta como o “santo remédio” desta “Igreja”. Não nos permitimos mais estarmos cansados, mal-humorados, tristes. Por qualquer crise diária já nos auto diagnosticamos como estressados ou deprimidos. A fabricação química da “interioridade” é uma das características que alia a *episteme* de cisão à tecnologia e à ciência.

Na educação física a atividade física também é vendida como forma de se aliviar tensões e de descarregar o estresse. Há um grande número de pessoas que procuram alguma atividade física com este fim.

A indústria da estética também é alavancada por uma ciência que vende as tantas cafeínas pra você se demonstrar esperto e ágil intelectualmente e o botóx pra que seus lábios sejam mais excitantes. Um corpo para ser bonito hoje deve seguir a regra do mercado, ou seja, é fabricado um padrão visual e estético preestabelecido, que deve ser buscado e consumido pela sociedade. Este corpo-padrão inventado pelos dispositivos de poder é, na menção de Guerra e Pey (1996), transformado em objeto de produção e de consumo de bens e serviços pela lógica neoliberal; manipulado pelos *slogans*, pela publicidade massiva de uma sociedade de consumo; enganado pela massificação cultural, pelas frases feitas nos discursos da mídia. Os dispositivos de poder, segundo os autores, também utilizam os meios de comunicação de massa para captar e administrar os desejos, pensamentos e ações dos corpos transformando-os em necessidades adquiridas.

É em nome destes signos que regem o padrão de corpo ideal dentro de uma cultura que os indivíduos pautam sua postura ascética em relação a seu próprio corpo. É também em nome desse cuidado de si que o indivíduo busca a sua inserção na vida social. O aceitar o outro evoca nossa própria aceitação para conosco.

A ascese é aqui compreendida como um conjunto ordenado de exercícios disponíveis, recomendados e utilizados pelos indivíduos dentro de um sistema simbólico que tem como fim atingir um objetivo específico. Por assumir uma condição simbólica, a ascese possui uma dimensão política e moral.

Sob este viés as posturas ascéticas implicam em processos de subjetivação/objetivação. A subjetivação se dá quando corpo e mente a ela se submetem: “quero ficar belo”. E a objetivação se concretiza no ato de assumir isso como prática: “vou fazer uma cirurgia plástica” ou “vou entrar numa academia de ginástica”.

Como cita Ortega (*in* Rago; Orlandi, Veiga-Neto, 2005), as modernas ascèses corporais, as bio-ascèses, reproduzem no foco subjetivo as regras da biossociabilidade, enfatizando-se os procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção das identidades pessoais, das bio-identidades. Trata-se da formação de um sujeito que se auto-controla, autovigia e autogoverna. O eu que se pericia tem no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade.

Neste início de século XXI, o padrão estético de corpo caracteriza-se pelo biotipo longilíneo e magro, onde “um quilinho a mais” faz muita diferença e onde para se delinear um grupo muscular não são poupados esforços.

Aqui trazemos ao texto um exemplo concreto da relação: a exacerbação da fragmentação cartesiana na prática da musculação. O halterofilista busca através de um trabalho árduo e direcionado a cada músculo – dissecação – uma melhor aparência e rendimento físico. Ele se apropria de um regime de verdades que sustenta a práxis da musculação, além de um imaginário de corpo forte – e geralmente narcisista – e objetiva sua práxis de educação física. Ver fichas de trabalho muscular para halterofilistas apresentada por Schwarzenegger (2001) no anexo 06 na página 209.

Esta fala nos remete a um Deus da antiguidade grega: Narciso. Conta o mito que no dia de seu nascimento o adivinho Tirésias professou que Narciso teria vida longa desde que jamais contemplasse sua própria figura. Narciso se achava tão belo que desdenhava suas pretendentes. Uma ninfa graciosa chamada Eco se apaixonou em vão por Narciso, pois ele rejeitou sua afeição e então Eco desesperada definhou e morreu de melancolia.

Os deuses comovidos por Eco condenaram Narciso a apaixonar-se pelo seu próprio reflexo. Enquanto caminhava pelos jardins Narciso viu sua imagem no lago e então se apaixonou profundamente por si próprio, inclinou-se cada vez mais para o seu reflexo na água, acabou por cair na lagoa e se afogar.

Narciso tem seu nome derivado da palavra grega *narke* que significa “entorpecido”. O mito de Narciso surge de uma superstição grega segundo a qual contemplar a própria imagem prenunciava má sorte, o mito possui um simbolismo que fez dela uma das mais duradouras da mitologia grega.

Este entorpecimento na busca do corpo belo, do ideal de beleza pauta posturas ascéticas que se aproximam cada vez mais do sem vida. Prova disso é o resultado de uma pesquisa realizada em 2004 pela *Strategy one* com 3200 mulheres entre 18 e 64 anos em 10 (dez) países e publicada pela “Revista Época” no mesmo ano. Constatou-se através desta pesquisa que no Brasil o peso e a beleza do corpo influenciam mais na auto-estima que sucesso na profissão, fé religiosa ou número de amigos. Apenas 7% das mulheres brasileiras se consideram bonitas e, por causa disso, 54% delas se dizem dispostas a fazer cirurgias plásticas. Outro dado interessante da pesquisa foi de que 10% das mulheres entrevistadas aceitariam perder 25% da inteligência desde que isso as tornasse 25% mais belas.

Neste sentido, novamente trazemos ao texto Ortega (*in* Rago; Orlandi; Veiga-Neto, 2005) quando menciona que na nossa cultura somática a aparência virou essência, hoje sou o que aparento e estou, portanto, exposto ao olhar do outro, sem lugar para me esconder, me refugiar, estou totalmente a mercê do outro, já que o que existe está a mostra, sou vulnerável ao olhar do outro, mas ao mesmo tempo preciso de seu olhar, de ser percebido, senão não existo.

O olhar do outro serve assim como uma espécie de panóptico sobre o nosso próprio corpo, sobre sua estética, sobre os modos de se vestir. Só me reconheço enquanto “belo” se meu corpo se reflete no espelho social do signo de beleza.

Sob o olhar da estreita relação existente entre identidade, signo, diferença e relações de poder, Woodward (*in* Silva, 2000, p. 18-19) cita que:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

A este respeito, Hall (*in* Silva, 2000) alude ainda que as identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que do signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

O fato é que uma vez construída as relações de poder a partir dos signos de representação corporal – dentro de um determinado grupo ou cultura – eles fixam uma categorização social sob a qual se dá o jogo da (in)exclusão. Estas relações de poder estão em todas as partes: nos signos de cor de pele, de corpulência, de higiene, nos modos de vestir e usar adereços, etc. O corpo pode ser assim também compreendido como um signo de demarcação e distribuição de poder.

Outro fator que percebemos com as várias leituras dentro da temática desta pesquisa é que a tecnologia e o sistema de produção configuram o humano – mente e corpo – numa cega identificação com a superficialidade.

Os hippies da década de 60 do século XX como forma de protesto à classe média/alta americana fizeram uso de uma aparência física e vestimentas para manifestar sua ideologia. As revoltas sociais estavam estampadas e se projetavam através de seus corpos: barba por fazer, cabelos compridos, roupas largas, incenso, pulseiras, brincos e tatuagens. Ao mudar seu corpo o indivíduo busca a mudança e a confirmação de sua identidade – é a objetivação de uma subjetivação.

Os punks dos anos 90, também do século passado, foi outra tribo que se rebelou contra o modelo de beleza que exigia corpos musculosos e bronzeados. Eles se apresentavam de pele branca e tingiam os cabelos de preto ou com cores

fortes e luminosas para contrastar com o pálido da pele. Cultivavam uma magreza de aspecto doentio e vestiam somente negro.

No entanto, hoje podemos entrar no shopping e comprar um “hippie” ou um “punk” sem mesmo compactuarmos de tal ideologia, ou mesmo, sem termos sequer o conhecimento da mesma. Se os hippies da década de 1960 encarnavam um sujeito, o hippie do shopping encarna um artifício submetido pela moda e pelo acessório.

Não se trata aqui de negarmos que não existam mais “tribos” que tenham seu héxis corporal ligado a sua ideologia e regimes de verdade. Há inúmeras comunidades urbanas que assimilam a adesão num determinado grupo através da apropriação de determinados signos em seu corpo/mente. O piercing, a tatuagem ou outro adereço ou marca podem de maneira significativa inscrever no sujeito sua identidade... Seu sincretismo. Eles podem significar um rito de passagem, um sinal de transcendência.

O que aqui acusamos é a apropriação que o capitalismo faz das várias imagens ideológicas colocando-as no mercado destituídas de sua essência ideológica, ou seja, superficializou-se a ideologia. Exemplo disso também são as estampas do revolucionário Che Guevara vendidas em camisetas que têm custos abusivos e que por tal motivo descaracterizam todo um ideário social/comunista.

A educação física também faz girar todo um comércio a partir de imagens de atletas-heróis, sejam nacionais ou internacionais. Os clubes contratam jogadores já pensando no número de camisas que ele será capaz de vender. Esse comércio também descaracteriza o amor a um clube desportivo. O atleta geralmente passa uma temporada num clube e no outro ano está competindo pelo clube rival. Banaliza-se a cultura histórica de um clube ou instituição desportiva a troca de dinheiro.

O caráter patriótico também muitas vezes é banalizado em função dos valores do capitalismo. Aqui vale o exemplo do bi-campeão olímpico brasileiro do salto triplo que depois de conquistar a medalha de ouro em Helsinque em 1952 recusou a oferta de doação de uma casa feita por um jornal da cidade de São Paulo como reconhecimento por seus feitos. Adhemar Ferreira da Silva pretendia ainda competir pelo Brasil e pelo seu clube, o São Paulo, e temia que aquele gesto de doação

pudesse ser interpretado como atividade remunerada pondo então em risco sua condição de amador – condição esta necessária na época para se competir nas olimpíadas. Vale também aqui lembra de que este atleta só conseguiu sua casa própria após encerrar sua carreira desportiva.

Vende-se a idéia de que para se fazer atividade física é preciso vestir Nike ou Adidas – que me perdoem as outras marcas pela não propaganda. É preciso ter o tênis que faz “seu impacto virar impulso”.

Retomando o viés da superficialidade sob outro foco, anunciamos que da mesma forma eu adentro a rede e converso com pessoas assumindo multi-personalidades dependendo da situação. Posso fazer sexo por meio da tela do computador. O sexo carnal é substituído pelo texto e através de alguns signos gráficos posso exprimir meu gozo e satisfação para minha parceira virtual.

O sexo sem corpo substitui o toque pelo digital, o teclado substitui a pele. Sob este viés Le Breton (2003, p. 174) menciona:

A sexualidade sem corpo é, sobretudo, visual; hipertrofia o olhar; o tátil é simulado por captadores; é eventualmente auditiva pelo registro anterior de sons ou por uma programação que associa gestos e emissões sonoras; não é olfativa. Falta-lhe essa dimensão corporal que acompanha intimamente o erotismo.

Neste sentido, Assmann (1994, p. 74-75) cita que:

No fetichismo mercantil imagético, a realidade simulada na imagem devora a realidade das coisas e das pessoas, e sua relação recíproca fica transposta ao simulacro imagético (...) Nessa rotação de signos, o corpo fica reduzido a signo de si mesmo. O corpo-realidade é substituído pela versão meramente imagética do corpo. esta versão visual se impõe de forma direta. A imagem, então, consegue manipular o corpo simulacro de modo que os corpos reais como que se volatizem em corpos-sem-órgãos, corpos-sombras, corpos-fragmento (...) As imagens corporais seqüestram a substância de corpos reais.

Paralelo ao surgimento dessa nova idéia de homem se faz emergente a construção de uma nova ética com valores fundados em critérios onde a condição humana seja preservada e não meramente a condição material que resulta somente

na produtividade e rentabilidade. A tecnologia nos apresenta problemas éticos altamente delicados e que nos colocam muitas vezes na mesma situação de Édipo diante da Esfinge: “responda ou morrerás”.

A educação física ao fundar muitas de suas práxis na visão de humano como máquina estabelece esta mesma realidade. Ele desconsidera o corpo real, o corpo histórico, o corpo que clama por respeito a sua essencialidade.

A *episteme* de cisão corpo/mente, bem como toda a visão fragmentada de ser humano, está fortemente atrelada ao saber mecanicista de homem.

Assim, na educação física as engrenagens do homem máquina permanecem sempre bem reguladas às engrenagens da ciência e do poder. Estas por sua vez se expressam em enormes engrenagens que alavancam instituições e perpetuam regimes de verdades... Engrenagens que fazem girar indústrias e dinheiro.

O método mecanicista e racional com seu caráter positivista quantitativo forneceu a “coluna vertebral” não só para a educação física, mas também para outras áreas e disciplinas se estruturarem. A medicina, a educação física e tantas outras ciências idealizadas pela biologia fizeram emergir um conjunto de procedimentos ascéticos de corpos e de mentes. Esse conjunto disciplinar é necessário e está ligado a toda uma estrutura tecnológica e científica que está imbricada e confundida com a lógica do sistema de produção econômico.

3.7 A (IN)EXCLUSÃO E A *EPISTEME* DE CISÃO CORPO/MENTE

O corpo é em grande parte um produto da construção social onde está inserido. Partindo desta lógica os signos corporais que incluem ou excluem também são frutos do simbólico cultural. O corpo foi historicamente marcado como podemos observar na citação de Kuri; Hargreaves; Valença (2000, p. 10):

Em alguns países as prostitutas são obrigadas a usar cores especiais – como o vermelho – para não serem confundidas com outras mulheres. Em alguns casos os doentes também foram diferenciados dos sãos: como na Idade Média, os leprosos só podiam andar com sinos presos ao corpo, de forma a anunciarem sua presença mesmo a distância. Até o século passado, as pessoas que haviam cometido delitos considerados graves eram, algumas vezes, marcados com ferro em brasa, para carregarem para sempre a marca de sua culpa. Na Europa no século XVII, as prostituta que

eram pegas com soldados podiam ter as orelhas ou a ponta do nariz cortada. Em países do Oriente, até hoje cortam-se a mão direita dos ladrões.

No dia-a-dia, em nosso cotidiano, percebemos um grande número de pessoas com dificuldades de lidar com o próprio corpo. Não são raros os sujeitos que se envergonham com sua auto-imagem corporal. O obeso, o baixo, o estrábico, o manco, o portador de deficiência, o afro-descendente e tantos outros, são vítimas da ridicularização de companheiros e estranhos, passando, muitas vezes, pela rejeição dentro do seu próprio grupo.

Por exemplo, no que tange a questão da obesidade é comum observar garotos obesos se queixando nas aulas de educação física, pois só são aceitos no time de futebol para serem goleiros. Neste sentido, percebe-se que os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam, igual ao que ocorre na ideologia de mercado. Trabalhando estes valores na cultura da Educação Física se sustenta a manutenção do modelo elitista de corpo.

Este modelo elitista de corpo é vendido também pelos programas televisivos como o *Big Brother Brasil*⁶ – BBB – onde os participantes são dotados de um padrão estético que acaba por estimular o público, não só a um ideário de beleza – já anteriormente estipulado – mas também a toda uma sexualidade. O participante precisa ter, além de outros atributos, um corpo que valha a pena ser assistido.

As mulheres participantes são em sua maioria modelos, ex-modelos, e misses. Já os homens, em grande parte são atletas ou pessoas que praticam atividade física. Ao fim do programa ou após a eliminação das pessoas do mesmo já se abre toda uma infinidade de propostas de revistas para expor o nu, ou então para propagandas televisivas.

O corpo belo tem valor simbólico no mercado material. A idealização do belo é materializada e os corpos que dela se aproximam gozam de maior valor mercadológico. O corpo objeto sucumbe o corpo sujeito e a moral, muitas vezes se “desnuda” frente o mercado.

O que se observa em vários momentos, não só no ambiente escolar, mas também em vários âmbitos da sociedade é a ridicularização das pessoas frente aos

⁶ O *Big Brother Brasil* é um programa televisivo apresentado pela rede globo onde um grupo de pessoas – de igual número em ambos os sexo – são confinados em uma casa e vigiados por câmaras 24 (vinte e quatro) horas por dia. A cada semana, sob toda uma regulamentação do jogo um sujeito é eliminado da casa.

obesos. Apelidos e metáforas são utilizadas para algumas pessoas se dirigirem a elas, estas falas, no entanto, acabam por estigmatizar estas pessoas acentuando uma baixa estima frente à sua auto-imagem corporal.

No que diz respeito ao tamanho – estatura física – as pessoas também estigmatizam o alto como sendo um sujeito ideal para praticar esportes como voleibol, basquete dentre outros. Esse signo opera de forma tão clara no meio social que é comum ouvirmos pessoas da área jurídica ou do comércio com estatura além da média falando que foram abordadas por pessoas que perguntaram se eram jogadores de algum esporte. Sabe-se que em algumas escolas há professores de educação física que já fazem uma pré-seleção das crianças eliminando os que têm pouca estatura física para a prática de determinados desportos. Isso acarreta um prejuízo muito grande, pois priva vários alunos da oportunidade de vivenciar o jogo enquanto processo lúdico e de formação humana.

Vale lembrar que o tamanho é um fator importante, e todo ano é critério básico em muitas escolas para eleger os alunos que irão carregar a bandeira no desfile de 7 de setembro. Os mais altos são geralmente escolhidos para esse fim. O exército também se utilizou historicamente da estatura física como meio de recrutar homens para fazer deles soldados.

No que diz respeito ao tamanho – estatura física – Girard e Chalvin (2001) mencionam que este sempre esteve associado a juízos sobre comportamento: você é grande demais para ficar chorando, você ainda não tem tamanho para brincar com este jogo... Para a criança a “sua” socialização toma corpo no ato de crescer. Não se trata, pois, de um simples processo físico que num momento dado torna as roupas muito pequenas, a maçaneta da porta mais acessível e os objetos menos pesados, mas também de um processo psíquico que leva a criança a conquista da autonomia, e ainda de um processo social que permite que ela se situe e depois se reconheça como membro de um grupo social.

Os portadores de deficiência, num processo histórico de inclusão ainda recente, são também vítimas do processo de exclusão. Muitas são as pessoas que fazem piadas por causa da baba expelida por estes indivíduos, outros imitam seu modo de andar e falar, alguns também os zombam e ridicularizam de modo escancarado. No entanto, também é sabido que já há uma consciência de inclusão muito mais disseminada na sociedade em relação a tais pessoas.

Hoje já se pode afirmar que em nenhuma outra época o sujeito em condição de deficiência foi alvo de tantas pesquisas e estudos, bem como nunca se esteve tão preocupado em inserir tais pessoas com tamanho empenho nas relações sociais. Isso não significa dizer que se chegou ao auge e que tudo já está conquistado; pelo contrário, sabe-se que ainda muitas coisas precisam ser aperfeiçoadas e modificadas.

Porém, aqui queremos alertar que muito do que acontece em relação a (in)exclusão dos portadores de deficiência se deve ao fato da *episteme* de cisão corpo/mente. Quando se fala em portadores de deficiência, o que se observa segundo Marques (2001) é uma forte tendência em se avaliar a deficiência somente sob o prisma biológico, passando o portador a ser tratado como um “doente”, ou seja, uma pessoa fragilizada, sempre necessitada de assistência, por isso, digna de pena. Assim procedendo, as pessoas ditas normais reduzem os significados de normalidade e de adaptação para os padrões estéticos e os de produtividade do corpo.

Para Sérgio (2003), continuamos deficientes numa sociedade corroída pela divisão estrutural entre classes. Não há pessoas deficientes, há pessoas diferentes. De educação especial, diz o autor, é bem possível que todos nós precisemos.

Como já afirmamos anteriormente, a mercantilização dos indivíduos, como produto da ampliação da utilização de categorias econômicas na atual conjuntura social, coloca o corpo como uma mercadoria que possui os atributos e as possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade. Aqui vale a reflexão: na atual conjuntura neoliberal – fundada no lucro e pautada pelas leis de competição e mercado que geram seleção e exclusão – que valor possui um corpo em condição de deficiência no mercado corporal simbólico?

Sob este olhar a pessoa em condição de deficiência sai com grandes desvantagens por não se ajustar aos critérios de rendimento e eficácia. No que tange ao investimento no corpo produtivo feito pelo sistema capitalista e a sua relação com o portador de deficiência Marques (2001, p. 79) ressalta:

O que acontece é que a deficiência, enquanto estereótipo de desvio, também se enquadra no quadro das marginalidades produzidas pela ideologia do capital. Portanto não se pode dissociar a condição do indivíduo deficiente de uma idéia exterior de capacidade produtiva e

da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas.

A convicção de que, para compreender o humano, basta um conhecimento rigoroso das leis fisiológicas que o rege, provém de um processo selvagem, típico do sistema capitalista, que reduz a qualidade à quantidade e confunde o ser humano a uma máquina composta por um amontoado de órgãos dissociados.

A inserção dos portadores de deficiência dentro da sociedade e suas relações é um tema que vem sendo merecedor de profundas análises por parte das mais variadas áreas de estudo, haja vista que ao longo da história o homem sempre apresentou dificuldades nas relações com o diferente, nas relações que envolvem aqueles que se afastam dos padrões de normalidade – padrões estes estabelecidos pela própria sociedade. Tudo o que não se enquadra dentro do que é considerado normal acaba sendo colocado à margem do processo social.

Há tempos se prega em nossa sociedade que “todos somos iguais”, porém na prática “todos somos diferentes”. Os seres pertencentes à sociedade ficam assim impedidos de pautar suas práxis a partir do uno e do diverso, condição esta essencial para o processo de inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos da sociedade. Quando se fala em inclusão social – seja lá qual for seu segmento – é na unicidade e diferença que precisam estar fundadas as nossas bases de ação. Afinal, o homem normal, na menção de Carvalho (*in* Sérgio, 1999), é um homem hipotético estabelecido com base na média aritmética de todos os homens que à partida são diferentes.

O portador de alguma deficiência traz um estigma físico construído a partir da história, estigma esse que lhe nega, muitas, vezes a possibilidade de ter acesso a diversas relações de cunho social. Sendo assim, a grande maioria das pessoas em condição de deficiência se limita a um mundo a parte não porque seja incapaz de se relacionar com os outros, mas porque as relações sociais usurpam deles esse direito. A inclusão nos mais variados segmentos sociais é tão importante para as pessoas portadoras de deficiência quanto para as pessoas ditas normais.

Na menção de Marques (2001), a diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença, sem se perder a

prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

A inclusão das pessoas em condição de deficiência não se trata apenas de aceitar um diferente em nosso meio. Esta, segundo Forest e Pearpoint (*in* Mantoan, 1997, p. 138), é a menor parte do quebra-cabeça. Para estes autores:

Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade (...) inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra sim, nossa diversidade e diferença com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica é a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo (...) inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

Na educação física o desporto para-olímpico vem sendo cada vez mais ampliado e incentivado em nível de Brasil. Isso possibilita que muitas pessoas portadoras de deficiência sejam inseridas no contexto social melhorando sua vida nos mais variados aspectos. No entanto, vale lembrar que precisamos estar atentos novamente às críticas feitas ao desporto anteriormente, pois o desporto para-olímpico funda-se nas mesmas bases.

É sabido que as manifestações de fé contribuem largamente para a construção dos hábitos corporais dos seus adeptos. Existem, por exemplo, algumas religiões onde as mulheres não podem cortar o cabelo nem usar calça ou bermuda, somente saia ou vestido. Estes signos identitários estampados no corpo destas pessoas também são alvos de chacota nas várias relações estabelecidas no ambiente social e escolar e na educação física.

Neste sentido, vale dizer que as manifestações de fé são eminentemente culturais, são elas representações coletivas que expressam realidades coletivas. Os ritos são maneiras de agir que ocorrem quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recriar certos hábitos nesses grupos.

O desrespeito frente à condição religiosa, bem como a outros estigmas acima citados podem ser interpretados a partir de Bourdieu (1998, p. 193) quando cita:

Não há dúvidas que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física

propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com roupas, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras de conduta) que é percebido através das taxionomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa. (...) O *hélix*⁷ corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais.

A discriminação racial frente ao negro ainda é um estigma muito forte nas mais variadas culturas, principalmente quando estes são as minorias dentro de determinado grupo. Para Bourdieu (2003) a probabilidade de vivenciar com desagrado o próprio corpo (forma característica do corpo alienado), o mal-estar, a timidez ou a vergonha são tanto mais fortes quanto maiores a desproporção entre o corpo exigido e a relação prática com o próprio corpo imposta pelos olhares e reações dos outros.

Historicamente percebemos que o eurocentrismo – raça branca – teve influências importantes no sentido de promover a hierarquia e a discriminação racial. Exemplo disso foram algumas práticas realizadas no século XIX quando as ciências biológicas estavam em processo de ascensão:

Diversos cientistas imbuídos de idéias racistas formulam teorias para explicar a suposta superioridade do que chamavam de raça branca. Eles mediam ossos de cadáveres e de seres vivos com o intuito de provar que o tamanho dos cérebros correspondia ao grau de inteligência de cada indivíduo, teoria atualmente desmentida. Segundo alguns – o que mais tarde foi averiguado como falso – os negros teriam o cérebro menor do que o dos orientais, e estes o cérebro menor que o dos europeus. Deste modo a ciência reafirmava o racismo de parte da sociedade europeia e justificava seu poder diante nas nações dominadas pela força econômica e militar das grandes potências. (KURI; HARGREAVES; VALENÇA, 2000, p. 62-63).

Nos Jogos olímpicos de 1936 na Alemanha Hitler é personagem de uma cena de racismo que se eternizou na história do desporto olímpico. Jesse Owens – saltador norte americano – estava perdendo sua segunda medalha de ouro antes da sua quinta tentativa de salto a distância nos Jogos de Berlim, mas em seu último

⁷ A *hélix* indica uma disposição incorporada – quase postural de um saber socializado. *Hélix* é o equivalente grego de *habitus*.

salto, Owens alcança a incrível marca de 8,06 metros e vence o alemão Luz Long – segundo colocado. Hitler abandona rapidamente o estádio. Hitler – o arauto da superioridade racial ariana teria se negado a cumprimentar o vitorioso velocista norte-americano, por esse ser negro. As quatro medalhas de ouro obtidas por Owens foram uma bofetada no mito de superioridade alemã.

Ao longo dos tempos também vem se configurando uma relação entre esporte X raça. Inúmeros são os comentários, que, por exemplo, ligam os negros a provas de atletismo e os brancos à natação. Diz-se que aos poucos os brancos serão banidos do atletismo, principalmente em provas de corrida; da mesma forma, se propaga que os negros não têm futuro em esportes aquáticos. Não podemos afirmar que existam pesquisas que venham a comprovar esta relação, pois as desconhecemos. No entanto, há escritos empíricos fazendo a relação genética branca e negra com estes dois esportes acima citados.

Estes signos criados a partir de uma ciência pautada na *episteme* de cisão corpo/mente, a nosso ver só legitimam uma variedade de signos estigmatizantes, perpetuando e assegurando assim a dominação de uma condição corporal/raça sobre a outra. Estes sistemas simbólicos ao contribuir com esta hierarquia e dominação caracterizam o que Pierre Bourdieu chamou de “violência simbólica”.

Sob esta ótica, a questão racial, bem como todos os estigmas acima mencionados, podem ser vistos como aspectos que estruturam relações de poder na medida em que atribuem valores às diferenças, dimensionando-as simbolicamente como inferior ou superior. Foucault (2001b) menciona que o corpo passa assim a ser dominado por inúmeros signos que exercem sobre ele relações de poder na medida em que precisa ser formado, corrigido e receber certo número de qualidades.

A compreensão dos signos corporais e dos modos como são construídos e demarcados nos ajudam a evitar qualquer tipo de preconceito. O entendimento do corpo através da leitura de seus signos deve ser feito a partir de suas referências culturais que lhes atribuem sentido. O olhar o outro implica num olhar para si mesmo através do outro, olhar este configurado pela própria cultura.

O olhar o outro a partir desse exercício re-configura as relações de poder que se estabelecem a partir dos estigmas corporais. O corpo deixa de ser inferior ou superior, melhor ou pior. Ele passa a assumir uma dimensão onde é visto e interpretado de acordo com sua história particular/individual e coletivo/cultural.

No que tange a práxis escolares e de educação física percebemos que outro momento que culmina em fortes confrontos de (in)exclusão no ambiente escolar é a prática do desporto e atividades físicas. Quantas brigas – agressões físicas – durante a aula de educação física porque ninguém quer perder na hora do jogo, quantos sujeitos ressentidos por não serem “bons” o suficiente para jogar no time da escola. Quanta eliminação na hora de selecionar um time entre os próprios alunos pois ninguém quer o “menos apto” física ou tecnicamente para aquele jogo.

Quando nas aulas de educação física o professor dá a bola aos alunos e deixa que eles mesmos se organizem entre si, percebe-se que os mais hábeis e os mais fortes escolhem seus times, excluindo os mais fracos e os menos aptos, reproduzindo assim todo tipo de exclusão, igual ao que acontece na sociedade neoliberal. Esta prática gera muita polêmica entre os alunos, pois os dois mais habilidosos sempre são os que escolhem os times. Esta escolha é feita dentro de uma hierarquia, onde os considerados aptos para o jogo são escolhidos por primeiro, restando os menos aptos para o fim.

Para Afonso (2000), a escola é assim a agência da socialização na qual as crianças experimentam, muitas vezes, pela primeira vez, um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura inculcar a aceitação das regras de competição – seleção/exclusão – próprias da estrutura social e econômica.

A educação física e o desporto ao se apropriarem do “*citius, altius, fortius*” geraram de forma natural e automática a (in)exclusão.

Desta forma, afirmamos mais uma vez, que a ciência e o poder são também instrumentos que estruturam e legitimam sistemas simbólicos que contribuem para materializar uma espécie de violência simbólica. Esta violência se caracteriza pela imposição de um regime de verdades – em outros termos também poderíamos nos referir à disseminação de uma ideologia – que assegura uma cultura fundada em relações de força e poder.

Assim, entendemos que, em grande parte, são por estes conhecimentos – fundados na cisão – estruturados historicamente que se cumprem também funções políticas sob os mais variados aspectos. Mais uma vez alertamos que estas questões trazem imbricadas em si questões de cunho ético e moral que urgem ser reestruturados.

A realidade social revela-nos uma paisagem nada propícia para a convivência entre os diferentes, frente a esta paisagem a escola não pode assumir posições de neutralidade. Estabelecer e estimular valores de aceitação e respeito frente à existência do diferente precisa ser um dos alvos da educação escolar, afinal, a escola não acontece à margem da realidade social.

Percebemos pelo acima exposto que nas mais variadas práticas sociais e no ambiente escolar, a diferença não tem chance de se manifestar. E se a diferença não aparece, nunca teremos pessoas, mas sim, apenas indivíduos. Ao sufocar a diferença acabamos por gerar a pobreza cultural oriunda da falta de diversidade. Ao reconhecer e valorizar as mesmas, estamos dando chances à subjetividade humana de se manifestar e se realizar em cada ação humana.

O olhar o diferente depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido, e do grau em que os esquemas de percepção e apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos pelos envolvidos. Uma das funções sociais da escola, neste sentido, é a reflexão e a (re)significação das lentes que focam os olhares sobre os diferentes e as diferenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa entendemos que a *episteme* de cisão corpo/mente não implica tão somente duas realidades com status ontológicos e gnoseológicos historicamente construídos de modo independentemente, ela pressupõe também a predominância da mente em relação ao corpo e a subordinação deste a ela.

Compreendemos também que a “*episteme* de cisão corpo/mente” é uma idealização materializada construída historicamente através de jogos de saber/poder; veiculada a partir de regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários sociais que se encarnaram na história e nos sujeitos – subjetivando e objetivando-os – sustentando um determinado sistema de produção econômica.

Sendo assim a significação acima citada funciona dando base a um grande número de práxis sociais ao mesmo tempo em que também funciona em decorrência delas. Está tudo isso presente e impregnado numa infinidade de práxis da educação física.

Esta idealização/materialização se encontra no cerne da educação física não só quando a mesma é tratada sob o viés escolar. Percebemos esta realidade também nas práxis que configuram, na atualidade, o utilitarismo da educação física: a educação física para reabilitação e promoção de saúde, nas práxis de educação física de cunho estético, nas práxis com fins de lazer e na educação física voltada para a competição desportiva – alto rendimento.

O que também constatamos, ao final deste estudo, é que a natureza da *episteme* de cisão corpo/mente é de igual modo ideal e material. Isto quer dizer que ela não é tão somente uma pura idéia, mas também possui uma materialidade concreta.

Dito isso vale salientar de que no decorrer da construção da tese não estivemos preocupados em nos situarmos, ou nos posicionarmos enquanto materialistas ou idealistas. No entanto, sempre estivemos dispostos a estabelecer um diálogo que nos ampliasse o conhecimento de como as significações construídas a partir dessa cisão corpo/mente operam na realidade da educação física reduzindo o humano inserido em suas práxis a simples objetos tirando-lhes assim a noção de sujeito e de totalidade complexa. Neste

sentido, nossas conclusões são descritas, em grande parte, a partir de um vocabulário cindido, ou seja, referimo-nos ao humano muitas vezes enquanto corpo e mente.

Sob o foco da educação física foram analisadas várias práxis onde a *episteme* de cisão corpo/mente está articulada: o desporto e a biologização da educação física; a biologização humana e o homem máquina nas práxis desta disciplina e os jogos tensivos da (in)exclusão fundados a partir desta cisão.

Num outro âmbito, no que tange a educação escolar, mas onde a educação física também está inserida percebemos, a guisa de conclusões, que a *episteme* de cisão corpo/mente se reproduz tanto em termos formais como informais. Ela está tecida dentro de um sistema escolar e da educação física. Sendo assim, ela é parte constituinte das práxis de ambas. Por tal motivo ela vem historicamente determinando toda uma dinâmica de funcionamento da educação. As práxis fundadas no condicionamento da mente, na imobilização e controle do corpo no ambiente escolar, bem como a centralidade da mente no processo de ensino/aprendizagem, são realidades orientadas com base nesta cisão humana.

Num contexto cultural mais amplo observamos também que a *episteme* de cisão corpo/mente determina o desenvolvimento dos mais variados segmentos sociais operando fortemente principalmente no sistema de produção econômica.

Em todas as relações sociais – seja na relação homem x homem, seja na relação homem x natureza – o ícone maior a mediar tais relações precisa ser a vida do ecossistema e não o capital e suas regras. Só a desapropriação da centralidade do capital – como ponto de referência e medida para “quase tudo” – ajudará a dar condições mais dignas de vida no planeta.

Nesse processo o homem precisa perder a arrogância frente ao mundo/natureza, afinal, na ânsia de controlá-los ele os está destruindo, e por conseqüência, se auto-destruindo. A condição humana enquanto corpo/mente só existe em consonância com o meio-ambiente.

A cisão corpo/mente se apresenta na base – mas não necessariamente na origem – de muitos problemas que permeiam as relações humanas. Isso significa dizer que para algumas dessas dificuldades ela é a causa e para outras ela simplesmente ajuda a sustentar. Deste modo, desvelar as relações

de força que originam e sustentam essas relações é de fundamental importância para melhor transitarmos rumo à resolução das mesmas.

Concluimos também, através desta pesquisa, que a cisão corpo/mente é culturalmente próxima de outras *epistemes* de cisões tais como a de sujeito/objeto e a de homem/mundo. Além disso, a cisão corpo/mente gera e assegura a cisão entre os componentes do mesmo corpo. Ela sedimenta o ser humano em pequenas partes e gera as especialidades, ou seja, ela dá base de sustentação para disciplinas e instituições que tratam do corpo em seus mínimos detalhes, de igual modo, as que a aventam a partir da mente. Assim se dissemina várias especialidades como a cardiologia, oftalmologia, psicologia, dentre outras, dissociadas de um sujeito holista e complexo. De modo similar, as instituições que tratam deste humano se alastram e se hierarquizam nos mais diversos contextos sociais e científicos.

Ainda sob este foco, a *episteme* de cisão dá base a um corpo humano morto, onde a complexidade da vida fica reduzida a partes dissecadas estudadas pelas ciências. A cultura de cisão humana impera o olhar para um corpo vivo que estabelece relações com os outros e com o meio sempre centradas no “em si”.

Neste sentido acreditamos que as ciências médicas precisam urgentemente se desapropriar da visão tão somente biológica e mecanicista de homem para então assim passar a compreendê-lo a partir de sua subjetividade e contexto histórico.

De igual modo, a educação necessita, em suas formas de conceber as práxis pedagógicas, dar maior centralidade ao corpo, pois desta maneira irá transcender em vários sentidos rumo a um estágio de maior qualidade. Qualidade esta que teria, a partir disso, em sua base de medida, o ser humano em sua condição mais próxima de realidade.

A partir destas conclusões sugerimos para que os estudos epistemológicos sobre o ser humano enquanto corpo e mente na educação física – e em outras disciplinas e ciências – contemplem em suas apreensões o direito à totalidade mesmo sabendo que a completude humana é inapreensível. Não estamos aqui sugerindo o devaneio, mas o direito de contemplar nos estudos que focam o humano – corpo/mente – a incompletude, mesmo que isso possa ser um entrave enquanto reconhecimento da cientificidade nos

atuais moldes. Se não arriscarmos ousar transitando por estes limites, o humano continuará sendo um emaranhado de peças mecânicas inanimadas para a ciência e para o controle social.

Após algumas discussões levantadas na tese acreditamos que problemáticas fundadas na *episteme* de cisão corpo/mente precisariam ser mais pesquisadas nos mais variados campos científicos. Os resultados destes estudos poderiam nos apresentar maiores indicadores para uma melhor configuração epistemológica desta cisão humana, haja vista o número significativo de problemas que historicamente ela fundou. Problemas estes que na atualidade se apresentam muito danosos à condição humana.

Quando pensamos na cisão sob o viés escolar também nos surgem algumas dúvidas frente a alguns desafios: como será que o sistema educativo vai gerenciar essa infinidade de saberes já fortemente disseminados em uma cultura fundados a partir da *episteme* de cisão corpo/mente? Como vai despertar nos jovens os comportamentos de autonomia, criatividade, suscetíveis de dar vitalidade ao sistema sócio-técnico, econômico e científico de amanhã a partir de uma visão de humano mais holista e complexa?

A educação precisa urgentemente ajudar o ser humano a construir competências para lidar com as novas demandas de convivência (eu/mundo/outro) direcionando-o para uma transformação na visão de ser humano enquanto complexidade. Os sistemas educacionais precisam se lançar na busca de novos conteúdos, novos métodos e novos objetivos, de acordo com esta realidade humana. A educação física como parte da educação não foge a esta regra.

Tudo isso não só significa um grande desafio, como também pode transformar-se num ponto de partida para as mudanças radicais da sociedade futura. Faz-se necessário uma reforma educacional e científica – em nível de valores – tendo como objetivo o aprimoramento da eficiência material e cognitiva para re-significar esta *episteme* de cisão histórica na sociedade atual. Os sistemas educacionais e seus centros de pesquisas precisam tomar parte nessa reestruturação, desde os seus níveis mais elementares saídos e fundados nas culturas locais, até seus níveis mais elaborados e universais, disseminando-os amplamente.

Porém, também reconhecemos que já estão surgindo vários estudos na tentativa de vislumbrarmos mudanças significativas no que tange a vida com a *episteme* fundada na cisão humana em corpo/mente. Estudos estes não só na área escolar e educação física, mas também em outras esferas científicas com vários focos não só biológicos, mas também sociais e filosóficos.

Mesmo que ainda algumas questões estejam em aberto e mereçam um melhor tratamento, percebemos um avanço histórico na produção de conhecimentos que implicam em novos modos de conceber e compreender o ser humano. Estudos que articulam essa condição histórica da cisão com problemas de múltiplas leituras que na cisão se revelam e se escondem.

Depois de Nietzsche e Merleau-Ponty o corpo passou a ter maior valor e centralidade. Porém, a aculturação desses novos valores ainda é recente se comparado com a herança milenar iniciada por Platão e disseminada por uma infinidade de filósofos até o século XIX. Frente a isso se faz necessário à propagação desta nova concepção a fim de re-significarmos o humano, e, por conseguinte, as relações que ele estabelece para consigo mesmo, com o outro e com o mundo/natureza. Acreditamos, pois, que a aculturação desse novo paradigma é o que mais pesa no que tange a resolução de muitas das crises pautadas pela *episteme* de cisão.

A (des)construção dos saberes fundados na *episteme* de cisão corpo/mente supõe a sua re-significação em outros saberes que a traga mais próxima da realidade humana. O que significa dizer que o aniquilamento desta crença acontecerá na medida em que destruímos as falsas evidências desta ortodoxia neutralizando a ploriferação de seus efeitos.

Ao término desta pesquisa tem-se a consciência de que ela, como todo trabalho científico, será sempre (re)interpretada à luz de novas teorias, fatos e documentos. O tempo e a história sempre terão novos olhares para novas reflexões e interpretações, pensar diferente seria ir a desencontro à essencialidade da mesma.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AHLERT, A. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1999 (coleção fronteiras da educação).

ALBUQUERQUE, L. M. B. de. Corpo civilizado, corpo reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. **Revista Motriz** – Editora da UNESP, Rio Claro: SP, v.5 – n. 1, 1999.

ALVES, R. O corpo e as palavras. *In*: BRUHNS, H. T. (org.) **Conversando sobre o corpo.** p.17-42. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARISTÓTELES. **Da alma** (De anima). Tradução de Carlos Humberto Gomes. Edições 70: Lisboa, Portugal, s/d.

ARROYO, M. G. **Universidade e rede pública: a gestão do público.** Seminário em educação do Programa de pós-graduação/Mestrado em Educação da FURB ministrado no dia 28 de fevereiro de 2002.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 2. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994.

AUGÉ, M. Religião. *In*: **Enciclopédia einaudi – Religião e Rito**, vol. 30. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994, pp. 177-246.

AZZI, R. **A Cristandade colonial: um projeto autoritário.** Coleção: História do pensamento católico no Brasil, vol. I, São Paulo, Paulinas, 1987.

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.24, julho, 2000.

BARROS, A. de J. P; LEHFELD, N. A. de S. **Projetos de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 15 ed. 2004.

BARROS, N. **Deus negro**. 17 ed. Editora o recado, SP: 1983.

BETTO, F. Políticas do corpo. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 15, p. 25-35, ago. 2000.

BIBLIA SAGRADA. I Carta de São Paulo apóstolo aos Coríntios, 6, 19-20.

BICUDO, M.A.V.A. Tempo, tempo vivido e história. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. A hermenêutica e o trabalho do professor de matemática. In: **Sociedade de estudos e pesquisas qualitativos**. São Paulo: Caderno número 3, 1991.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. . Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **As categorias do juízo professoral**. p. 185-216. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48. pág. 69-88. Campinas, ago. de 1999.

BRAUNSTEIN, F; PÉPIN, J-F. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Coleção: Epistemologia e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BRITO, C. L. C. D. **Consciência corporal**: repensando a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

BROWN, P. **Corpo e sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BRUEL, M. R. O corpo em movimento: eixo norteador de uma proposta curricular. **Revista Motrivivência**. Florianópolis: n.3, p. 11-15, janeiro, 1990.

BRUHNS, H. T. (Org.). Conversando sobre o corpo. *In*: BRUHNS, H. T. **Introdução à palestra de psicologia**. P.15, Campinas, SP: Papyrus, 1986.

BUARQUE, C. **O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa**. 3 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CARVALHO, J.V.C. O acto diferente e seu significado. *In* SÉRGIO, M. (org) **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Epistemologia e sociedade, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Ementa do grupo de trabalho: epistemologia. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cebrace/index2003>. Acessado em março de 2007.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo, 11 ed. Companhia das Letras, 2004.

DEACON, R; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. *In* SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. p. 97-110. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. *In*, Os Pensadores. Nova Cultural: RJ, 1996.

_____. **O discurso do método**. Brasília: Ed. UNB, 1985.

_____. **Meditações II**. Coimbra, Almedina, 1976.

DREYFUS, H. L; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. 2 ed. Chicago, University of Chicago Press, 1983.

FARIAS, M. N.; RODRIGUES, L. A. **O sacrifício da corporeidade e dos sentidos no processo de construção do sujeito esclarecido**. IV Seminário de pesquisa em educação da região sul. Florianópolis, 26 a 29 de nov. 2002.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FOREST, M. e PEARPOINT, J. **Inclusão: um panorama maior**. *In*: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. P. 137-41. São Paulo: Memnon, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** 2. ed. Barcelona: Paidós Iléica, *Colección Pensamiento Comtemporâneo*, v.7, 1991.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus Editora, 1991.

_____. **Métodos de confinamento e engorda:** (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). *In:* MOREIRA, W. W. (Org.) Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI. p.109-122 Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

GAIARSA, J Â. **Consciência pelo movimento.** São Paulo: Summus, 1991.

GALEFFI, D. A. **Filosofia da educação.** Aula ministrada no programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia em 19 de abril de 2006.

GAMBOA, S. A. S. *in* GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GARCIA, R. L. Um livro sobre o corpo. *In* GARCIA, R.L. (org.) **O corpo fala dentro e fora da escola.** p. 7-16. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GIRARD, V.; CHALVIN, M. J. **Um corpo para compreender e aprender.** São Paulo: Loyola. 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** p. 9-20. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

GUERRA, A. F. S; PEY, O. **Das tecnologias de poder sobre o corpo a vivência da corporeidade: a construção da oficina como espaço educativo.** Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **A constelação pós-nacional.** São Paulo: Litera Mundi, 1998.

_____. **Ciência y técnica como “ideologia”.** Tradução de Manuel Jimenéz Redondo y Manuel Garrido. 3 ed. Madrid – Espanha: Editorial Tecnos AS, 1989.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). p. 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego.** Tradução de Artur M. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAMPER, D. **O corpo vivo, o corpo morto.** Jornal Tribuna do Norte, Caderno Viver, Polifônicas idéias. Natal, 08 de julho de 2000.

KEIM, E. J. **Construindo com ciências**: uma proposta construtivista. Coleção construindo consciências para alunos de quinta e oitava série. Ilustrações Avelino Guedes. São Paulo: FTD, 1997.

KUNZRU, H. "Você é um ciborgue": Um encontro com Donna Haraway. In SILVA, T. T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. P. 19-37. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KURI, L; HARGREAVES, L; e VALENÇA, M.T. **Ritos do corpo**. Rio de Janeiro: editora Senac Nacional, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. p. 35-86. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 24 de abril de 2007.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIMA, L. L. da G. Aprisionando o desejo: confissão e sexualidade. In VAINFAS, R. **História e sexualidade no Brasil**. p. 67-88. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Martins Fontes, 1986.

LUZ, M. **Natural, racional, social**: razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

MAIA, A. C. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. p. 77-108. São Paulo: companhia das letras, 2003.

MAMMÌ, L. O espírito na carne: cristianismo e o corpo. *In* NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. p.109-121, São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

MARLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Editora UFJF – 2001.

MENDES, M. I. B.S. **Mens sana in corpore sano**: compreensões de corpo, saúde e educação física. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2006

MORATO, E. M; COUDRY, M. I. H. Processos enunciativo-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões lingüísticos-cognitivas. **Cadernos Cedes**, ano XX, n24, julho, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NAJMANOVICH, D. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. *In* GARCIA, L. G. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. P. 89-109, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falava Zaratustra**. Coleção: os pensadores. 1983.

_____. **O anticristo**. Coleção os grandes pensadores. S/D.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade** – v. 26 – n. 91 – Campinas, mai/ago, 2005.

ORTEGA, F. **Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo**. *In* RAGO, F; ORLANDI, L. B. L e VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze ressonâncias nietzschanas**. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PARTISANS, Jean. **Deporte, cultura y represión**. Barcelona, Editorial Gustavo Gil, 1978.

PCN, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. Linguagens códigos e suas tecnologias/ Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

PEREIRA, J. C. A linguagem do Corpo na Devoção Popular do Catolicismo. **Revista de Estudos da Religião** nº. 3 / 2003 / pp. 67-98.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. P. 211-224. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

PIRES, A. G. M. G. A Educação Física e o corpo: uma relação de poder. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n.3, p. 19-23, janeiro 1990.

PLATÃO. **Diálogos**: Fédon, sofista, político. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 12 ed. Rio de Janeiro: Ediouro. Coleção Clássicos de bolso. 2004.

_____. **Diálogos**: A República. Tradução de Leonel Vallandro. 23 ed. Rio de Janeiro: Ediouro. Coleção Clássicos de bolso. 1996.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. p. 173-210. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

_____. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

_____. **Reforma educacional: uma política sociológica** – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 1997.

REVISTA ÉPOCA. **O risco da vaidade**. Pág: 84-91. Número 336. Edição de 24 de outubro de 2004.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história**. p. 3-23. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANTIN, S. **Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1993.

SANTOS, F. J. A. D. Considerações sobre a "corpolatria". **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n.3, p. 53-54, janeiro, 1990.

SCHWARZENEGGER, A. **Enciclopédia de fisiculturismo e musculação**. Tradução de Márcia dos Santos Dornelles e Jussara Burnier. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SEARLE, J. R. **A redescoberta da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Coleção : Epistemologia e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Coleção: Epistemologia e sociedade. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1999.

_____. Motricidade humana, um paradigma emergente. **Revista de Divulgação Cultural**. Blumenau, n. 59, p. 61-81, maio/ago. 1996.

_____. **Filosofia das actividades corporais**. Lisboa: *Compendium*, 1989.

SILVA, A. M. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional**. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Cadernos CEDES, 1999. Acesso em 20 de junho de 2005.

_____. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados: Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, E. F. de; RAYMUNDO, G. P; BEHRENS, M. A. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional**. Editora da PUCPR: Curitiba – v.3 – n.5 – p.87-103. jan/abril 2002.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. *In* SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. p. 247-258. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995

SILVEIRA, F. de A. FURLAN, R. Corpo e alma em Foucault: Postulados para uma metodologia da psicologia. **Revista de Psicologia da USP**. V.14, n.3 São Paulo:2003.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2001.

SOUZA, A. M. A educação física em face da criminologia. *In* Revista brasileira de educação física, vol. 19. Brasília, 1974.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n.48, pág. 30-51. Campinas, ago. de 1999.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. *In* SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. p. 87-96. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

VARGAS, Â. Movimento e gestualidade: a fala simbólica do corpo social. **Revista do CONFEF**. Florianópolis, n. 1. P. 29-32, dez. 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

- ANEXO 01** Atividades pedagógicas que utilizam o corpo como mediador do conhecimento..... 190
- ANEXO 02** Apresentação do livro reprovado pelo Ministério de Educação, onde são apresentados os exercícios que utilizam o corpo como mediador do conhecimento..... 198
- ANEXO 03** Cursos oferecidos pela XXI Jornada Paranaense de Educação Física....
..... 202
- ANEXO 04** Escaltes de voleibol 204
- ANEXO 05** A maratonista suíça Gabriele Andersen Scheiss cruzando a linha de chegada da maratona nas olimpíadas de Los Angeles em 1984. Símbolo da superação olímpica 207
- ANEXO 06** Fichas de trabalho muscular para halterofilistas 209

ANEXO 01

Atividades pedagógicas que utilizam o corpo como mediador do conhecimento.

ATIVIDADES

1. Encoste os dedos sobre as costas de um colega, sem que este veja quantos estão sendo apoiados, e peça que ele lhe diga quantos dedos você está lhe encostando. Inicialmente, mantenha distância de ± 10 cm entre os dedos e repita essa investigação alterando o número de dedos e a distância entre eles. Encoste os dedos, concomitantemente, para que a identificação seja feita sobre a sensação de apoio e não de toque.

Quantas vezes seu colega acertou o número de dedos encostados e qual a relação que você estabelece entre o acerto e a distância entre os dedos?

2. Repita a experiência tocando as pontas dos dedos de seu colega com a ponta de um lápis ou de uma esferográfica, mantendo a distância de 2 mm, sem que seu colega consiga ver em quantas pontas você está encostando.

Quantas vezes seu colega acertou o número de pontas encostadas? _____

Compare o resultado das duas experiências. Verifique se, diminuindo a distância entre as pontas de toque, aumentou ou diminuiu muito o número de acertos. Nas pontas dos dedos existem muito mais terminações nervosas que nas costas e seria normal maior número de acertos.

3. Pegue 3 copos. Coloque água gelada no primeiro, água bem quente no segundo e água morna no terceiro. Coloque um dedo de uma mão no copo de água gelada; coloque um dedo da outra mão no copo com água quente e depois de algum tempo, quando você sentir que seus dedos se acostumaram à temperatura da água dos dois copos, retire-os e coloque-os no terceiro copo.

• Descreva o que você sentiu ao colocar os dedos no terceiro copo e escreva o que você conseguiu concluir com essa atividade.

CONCLUSÃO DA 6ª UNIDADE

Imagine que você está num local belíssimo, com extenso gramado e algumas roseiras. De longe, seu(sua) amigo(a) aproxima-se correndo, de braços abertos, ao seu encontro. A saudade é grande e você não quer receber seu(sua) amigo(a) de mãos vazias. Por isso resolve colher, rapidamente, uma bela rosa.

O(a) amigo(a) aproxima-se e você tenta tirar a flor; espeta os dedos, sente o perfume da flor, sente a aproximação de quem você gosta muito, algumas formigas sobem sobre sua mão, você sacode a mão, o coração palpita, está eufórico, a mão dói, você percebe que espetada com espinho de roseira dói muito.

Você consegue tirar a flor, levanta-se, sente o encontro iminente, esfrega os dedos uns nos outros para aliviar a dor, corre também e se abraçam.

Imagine a velocidade dos impulsos nervosos que aconteceram com você nesse belo e dramático encontro. Descreva os impulsos nervosos que aconteceram durante todo esse processo de levar as mensagens, produzir as respostas e gerar os movimentos e as emoções. Você será capaz de descrever isso tudo?

LOCOMOÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DOS VIVENTES

Vamos estudar o que é equilíbrio e o que é necessário para um corpo ficar em equilíbrio.

Inicialmente, tente equilibrar uma régua de 30 cm na ponta de um dedo da mão; um lápis na ponta de um dedo da mão; um livro sobre sua cabeça e uma bola de vôlei na ponta de um dedo.

1. A seu ver, o que é necessário para que um corpo se mantenha em equilíbrio?

Estenda uma corda grossa sobre o piso de sua sala de aula. Equilibre-se, sobre essa corda, com os braços abertos em cruz. Agora, equilibre-se sobre a corda, mas com os braços estendidos, para baixo, bem colados ao corpo.

2. Em qual das duas situações você conseguiu equilibrar-se com mais facilidade?

Com braços abertos. () Com braços estendidos. ()

Justifique sua escolha.

PARA RESPONDER

1. Qual deverá ser a principal característica para que um animal se mantenha de pé em equilíbrio?

2. Como é a base de sustentação de um vegetal de grande porte?

3. A seu ver, qual a importância dos dedos dos pés para o equilíbrio dos seres humanos? Para responder a essa questão, tire os sapatos e as meias e fique de pé balançando-se para frente e para trás e de um lado para o outro, percebendo o papel dos seus dedos para você continuar em equilíbrio.

2. Escolha um parceiro. Fique com os braços como nas posições indicadas em cada item. As pernas deverão ficar esticadas tocando apenas a ponta dos pés no chão (figura abaixo). O parceiro deverá empurrar o colega, que estará na posição indicada para testar seu equilíbrio.

a) Com os braços esticados formando ângulo reto com o solo.



b) Com os braços flexionados.



c) Com os braços esticados e as mãos unidas.



d) Com os braços esticados, formando ângulo de mais ou menos 75° entre a parte interna do braço e o solo.



e) Com os braços esticados, formando ângulo de mais ou menos 45° entre a parte interna do braço e o solo.



3. Escreva, abaixo, o que você concluiu com a vivência dessa investigação.

4. Agora, repita cada posição acima e percorra a distância de 2 metros mantendo a posição dos braços. Escreva, abaixo, o que você concluiu.

5. Escolha um parceiro para lhe dar um empurrão quando você estiver nas seguintes posições:

(Este exercício é para descobrir sobre que posição dos pés você tem mais equilíbrio.)

a) Fique de pé com os dois pés bem juntos.

b) Mantenha os calcanhares juntos e afaste a ponta dos pés.

- c) Junte as pontas dos pés e afaste os calcanhares.
- d) Junte os pés e fique nas pontas deles.
- e) Junte os pés e fique apoiado sobre os calcanhares.
- f) Afaste as pernas mantendo os pés distantes aproximadamente 30 cm um do outro.
- g) Afaste as pernas mantendo os pés o mais distante possível um do outro.

6. Qual das posições lhe deu mais equilíbrio?

7. Em qual das posições você ficou mais desequilibrado?

8. Escreva, abaixo, o que você concluiu com esse exercício vivencial.

ANEXO 02

Apresentação do livro reprovado pelo Ministério de Educação, onde são apresentados os exercícios que utilizam o corpo como mediador do conhecimento.

Aos pais e professores

A intenção desta produção pedagógica é a de superar a distância entre o que é praticado como atividade científica e o que é ensinado nas escolas. Veja, por exemplo:

— *O ensino de Física, Química e Biologia está vinculado de alguma forma aos princípios e às leis enunciados por Newton, à geometria de Euclides, aos referenciais de Descartes e aos postulados do positivismo de Augusto Comte, os quais já foram acrescidos de muitos outros conhecimentos e teorias que precisam fazer parte da realidade e das pesquisas educacionais.*

— *Muitos livros de Ciências apresentam conhecimentos segmentados, que são estudados de forma estática, como se fossem isolados e estanques.*

— *Os conhecimentos estão quase sempre presos a dualismos e princípios ligados ao poder governamental, econômico e de mercado.*

Ora, antes de a cultura européia se impor como dominante, o mundo já contava com expressiva quantidade de conhecimentos construídos, durante milênios, pelos povos americanos dizimados pelos europeus, pelos alquimistas dizimados pela Inquisição e pelos orientais desprezados pelos construtores da "Nova Ordem" e do "Novo Conhecimento Ocidental".

A cultura européia firmou-se sobre alicerces de poder pelo mercado e, para tal, eliminou quem pudesse interferir em seus ideais de dominação. Os alquimistas foram considerados inimigos porque pretendiam, por meio da pedra filosofal, descobrir um processo que transformasse todos os metais em ouro para desbancar a riqueza e os bens materiais como principal legado e motivo da existência humana. Por meio do elixir da longa vida, pretendiam promover a percepção do que ocorre e do que existe depois da morte, para desmontar os sistemas de tirania e de domínio apoiados na dor e na morte. Teria sido importante para a humanidade se muitos dos conhecimentos dos alquimistas tivessem sido associados aos atuais. Com certeza a soma seria mais interessante do que os eternos recomeços típicos de nossa cultura.

Essa reflexão esclarece o sentido ideológico das perseguições

contra todos aqueles que apresentavam algo diferente da verdade oficial.

Hoje, cientistas como Fritjof Capra, Stephen Hawking e tantos outros esforçam-se para resgatar princípios que foram marginalizados e que muito podem contribuir para a construção de novos conhecimentos.

Percebe-se cada vez mais que a Física, a Química e a Biologia estão definitivamente dependentes entre si e com a Matemática, a Filosofia e a Linguagem, deixando de ser somente descritivas e classificatórias e apresentando-se como elemento questionador e inquiridor.

O mundo ordenado, estático, obediente e submisso a leis imutáveis mostra-se cada vez mais como algo caótico, mutável e sujeito à dinâmica energética que perpassa e expressa os conceitos de corpo, matéria e fenômeno.

A Biologia olha para os corpos vivos como sede de interações as mais diversas e como potencial de possibilidades de reordenamento e reorganização diante dos desafios que as condições ambientais lhes impõem.

A saúde humana deixa de ser encarada como equilíbrio biofísico-químico para ser conceituada como o perfeito bem-estar biopsico-sócio-transcendente.

A educação, nesse ínterim, se vê obrigada a deixar de ser mera transmissão de conhecimentos, informações e costumes para se apresentar como agente que promove decodificação e denúncias para mobilizar transformações requeridas pela realidade e pelo contexto. Ela deixa de se prender às explicações do *como* para perguntar os *porquês*, passa a privilegiar a vida e a solidariedade no lugar do mercado e das exclusões.

Neste livro levamos em conta a necessidade de promover iniciação aos estudos das teorias que regem as atuais pesquisas de ponta e as pesquisas básicas. Pode parecer ousadia ou presunção assumir esses temas no ensino fundamental. Vemos, nessa decisão, apenas o compromisso de reduzir o atraso histórico que a educação oficial e limitadora nos impôs.

Propomos trazer para a escola princípios básicos que datam do final do século passado e início deste, mas que ainda estão distantes dos programas e currículos.

Com essa tentativa, pretendemos aproximar o ensino de Ciências dos novos paradigmas responsáveis pela informática, pela eletrônica, pela engenharia genética, pelas novas modalidades e fontes energéticas e incluir as discussões referentes às novas relações de poder que se tornam imprescindíveis para que a humanidade continue a ocupar este planeta.

Não entendemos e não encontramos argumentos para continuar atados a princípios que geram exclusão, prejuízo ambiental e defor-

mação teórica e não admitimos que a educação fique inerte diante do que se vê como degradação ou destruição planetária.

Consideramos fundamental desenvolver princípios que gerem e animem vida social e econômica, com distribuição de recursos que sejam referencial confiável e recomendável para a continuidade da vida no planeta Terra.

Apesar dessas mudanças propostas e da ousadia, é bom esclarecer que essa abordagem a que nos propomos está de acordo com as principais universidades brasileiras. O que importa contudo é que esteja de acordo com o respeito à natureza, à vida e que não agrida o próprio aluno, contribuindo para seu conhecimento. Nossos alunos estão se preparando desde já para ocupar um lugar em instituições de ensino superior que priorizam o conhecimento bem-estruturado, e não a simples memorização de conhecimentos e conceitos descartáveis e superados há muito tempo.

Pretendemos e desejamos abraçar a educação que parta do contexto e das circunstâncias para que se construam conhecimentos e se chegue à aprendizagem necessária e relevante em vez de privilegiar o mero treinamento.

Comprometemo-nos a considerar nossos corpos como estruturas que têm sentimentos, potencialidades e capacidades, e não como objetos de consumo, vergonha, limitações e preconceitos.

Pretende-se a vida em sociedade apoiada na solidariedade e na coletividade que valoriza e respeita a individualidade e na construção e na plenitude da existência como agentes motivadores das relações sociais e comunitárias em lugar do individualismo, da competitividade e da sobrevivência.

Entendemos, portanto, que cabe à educação promover essa discussão e gerar encaminhamentos e vivências que privilegiam o bem maior, a felicidade, a emoção e a realização plena do potencial de nossos corpos.

Você está convidado a embarcar conosco nesta viagem que ao final lhe proporcionará muitos sentimentos diferentes dos de arrependimento ou de frustração.

Pela vida, pelo afeto, pelo bem.

Jacob

ANEXO 03

Cursos oferecidos pela XXI Jornada Paranaense de Educação Física.

JOPEF 2007 - EDUCAÇÃO FÍSICA

Manhã

- JE01 WORKOUT KORPPUS FITNESS SHOW ::INTERNACIONAL::
- JE02 ALONGAMENTO CONSCIENTE
- JE03 HOLISTIC TRAINING: Técnicas Alternativas
- JE04 MODERN JAZZ DANCE
- JE05 MUSCULAÇÃO E HIPERTROFIA MÁXIMA: Body Building
- JE06 NATAÇÃO: Novas Tendências da Aprendizagem e Aperfeiçoamento Técnico dos Nadadores
- JE07 HIDRO MEETING: Estratégias e Técnicas :: INTERNACIONAL ::
- JE08 ESTÉTICA CORPORAL E FACIAL: Avanços Tecnológicos
- JE09 TERCEIRA IDADE: Programas de Atividade Física e Qualidade de Vida
- JE10 AVALIAÇÃO FÍSICA: Aplicação Prática
- JE11 DIETAS DA MODA E FITOTERAPIA
- JE12 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS
- JE13 MEETING GERENCIAL E ESTRATÉGICO PARA ACADEMIAS – BUSINESS CONFERENCE - Curso Especial
- JE14 FUTSAL: Treinamento e Competição
- JE15 OFICINA DE RECREAÇÃO: Brincando e Ensinando

Tarde

- JE16 STEP EVOLUTION: International Workshop
- JE17 GINÁSTICA LOCALIZADA FUNCIONAL: Método Funcional Core Zone
- JE18 HIP-HOP INTERNATIONAL
- JE19 WATSU & AI-CHI :: INTERNACIONAL ::
- JE20 HIDROMIX: Tendências Mundiais :: INTERNACIONAL ::
- JE21 CORREÇÃO POSTURAL SOBRE BOLA SUÍÇA
- JE22 PERSONAL TRAINING: Prescrição de Exercícios para Indivíduos Sedentários e/ou com Sobrepeso
- JE23 NUTRIÇÃO ESPORTIVA E SUPLEMENTAÇÃO
- JE24 MASSAGEM ESTÉTICA MODELADORA
- JE25 ELABORAÇÃO DE PROJETOS, MARKETING E EVENTOS
- JE26 RECEPÇÃO E VENDAS: Faça da sua Recepção um Time de Vendas de Sucesso - Curso Especial
- JE27 FUTEBOL: Preparação Técnico-Tática nas Categorias em Formação
- JE28 VOLEIBOL: Treinamento Técnico-Tático na Formação de Uma Equipe
- JE29 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

Noite

- JE30 RITMOS EM EXCELENÇA: Criando Coreografias e Desenvolvendo Estilos
- JE31 MÉTODO PILATES MAT & BALLNESS
- JE32 FITNESS SCHOOL: Aprendendo a Ensinar
- JE33 BIKE INDOOR: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS
- JE34 MUSCULAÇÃO: Montagem de Programas para Estética, Saúde e Qualidade de Vida
- JE35 HOUSE DANCE SCHOOL – Curso Especial :: INTERNACIONAL ::
- JE36 RAGGA JAM WORKOUT – Curso Especial :: INTERNACIONAL ::
- JE37 HIDROCINESIOTERAPIA E CADEIAS MUSCULARES
- JE38 NATAÇÃO PARA BEBÊS: O Despertar do Bebê na Água
- JE39 CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL EM HIDROGINÁSTICA AEA - Curso Especial
- JE40 DRENAGEM LINFÁTICA MANUAL E DERMOTONIA
- JE41 GINÁSTICA LABORAL NA EMPRESA (Recreação e Massagem Laboral)
- JE42 EMAGRECIMENTO SAUDÁVEL, NUTRIÇÃO E CONTROLE DO PESO CORPORAL
- JE43 GERENCIAMENTO EM ACADEMIA: Os Principais Pontos Rumo à Lucratividade!
- JE44 MARKETING PESSOAL E PERSONAL LABOR: Arquitetura da Pessoa
- JE45 ESCOLINHAS DE ESPORTE: Iniciação Esportiva Através do Lúdico
- JE46 RECREAÇÃO E LAZER: Programas e Técnicas Para Hotéis, Spas, Acampamentos, Clubes, Escolas e Empresas

ANEXO 04

Escalate de voleibol.

Anexo 05

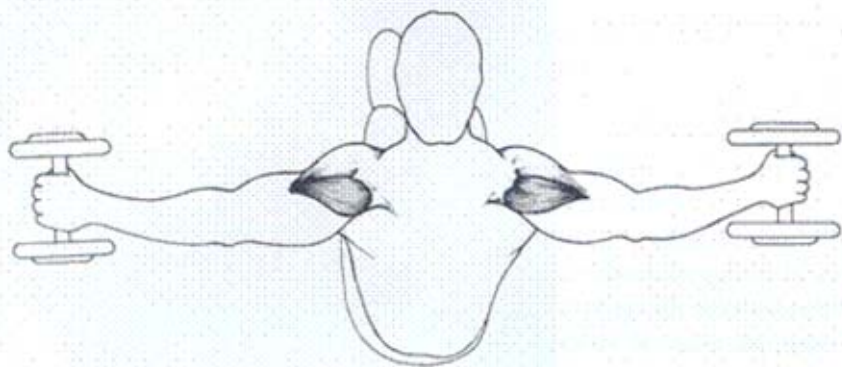
A maratonista suíça Gabriele Andersen Scheiss cruzando a linha de chegada da maratona nas olimpíadas de Los Angeles em 1984.

Símbolo da superação olímpica.

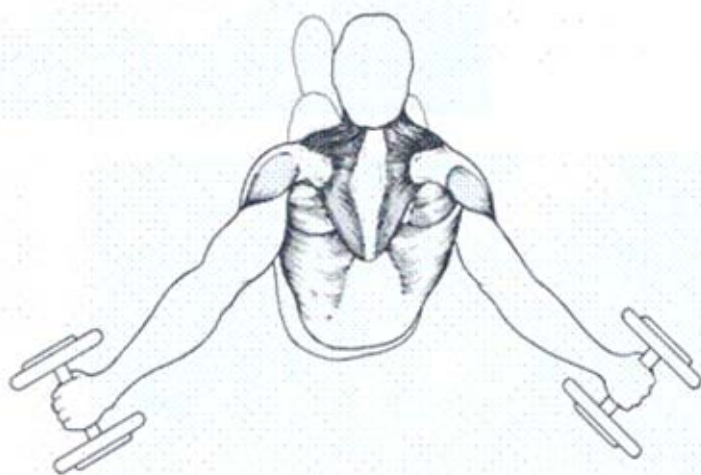


ANEXO 06

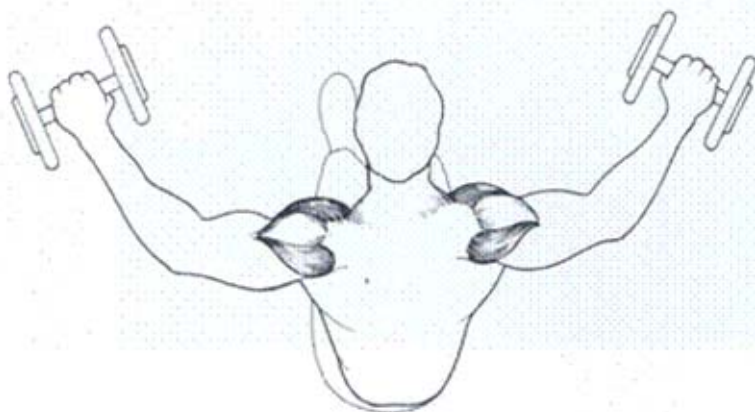
Fichas de trabalho muscular para halterofilistas.



O ângulo correto para trabalhar os deltóides posteriores – os halteres e os ombros ficam em linha reta. Observe também que os halteres são mantidos na horizontal, com as palmas viradas para baixo.



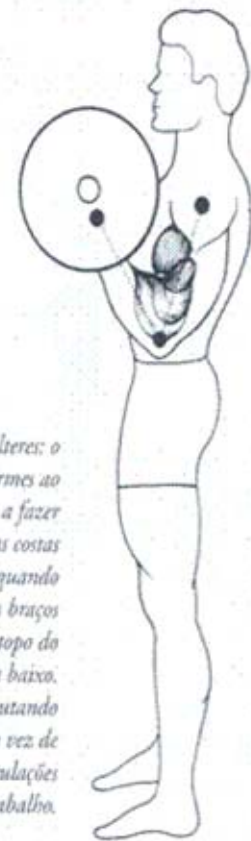
A elevação dos halteres muito para trás envolve os trapézios e os grandes dorsais, diminuindo o efeito do exercício sobre os deltóides posteriores.



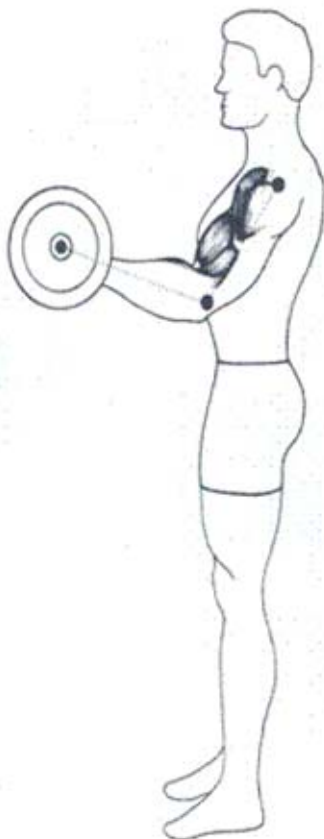
A elevação dos halteres muito para a frente trabalha a porção anterior dos deltóides em vez da posterior.



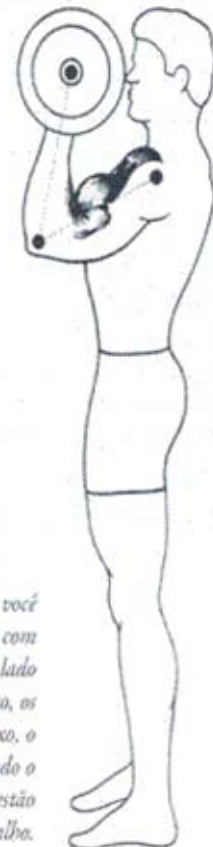
A posição inicial correta para a rosca com halteres: de pé, costas retas, cotovelos ao lado, cotovelos totalmente estendidos para alongar os bíceps.



A posição final correta da rosca com halteres: o corpo ereto, sem inclinação, cotovelos firmes ao lado. Essa forma estrita força o bíceps a fazer todo o trabalho, sem qualquer ajuda das costas ou dos ombros. Observe também que quando você mantém os cotovelos firmes, seus braços ainda estão em um ângulo no topo do movimento em vez de retos de cima para baixo. Isso significa que o bíceps ainda está executando o trabalho de segurar o peso, em vez de descansar enquanto os ossos e as articulações fazem o trabalho.

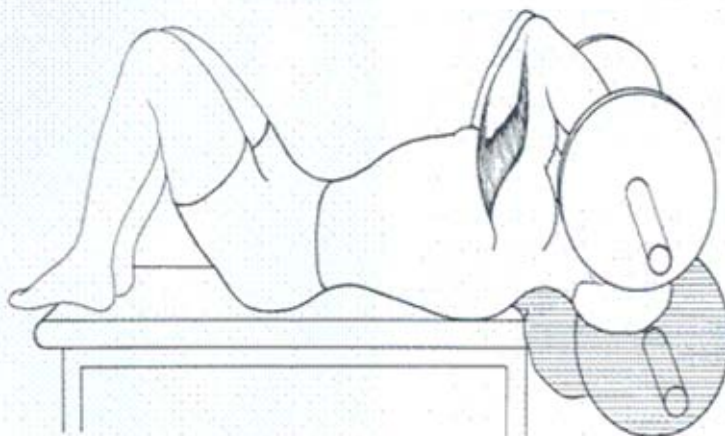


Observe o que acontece quando você eleva os cotovelos durante a rosca com halteres. Em vez de isolar e trabalhar o bíceps, você está envolvendo os deltóides frontais, o que prejudica o objetivo do exercício.

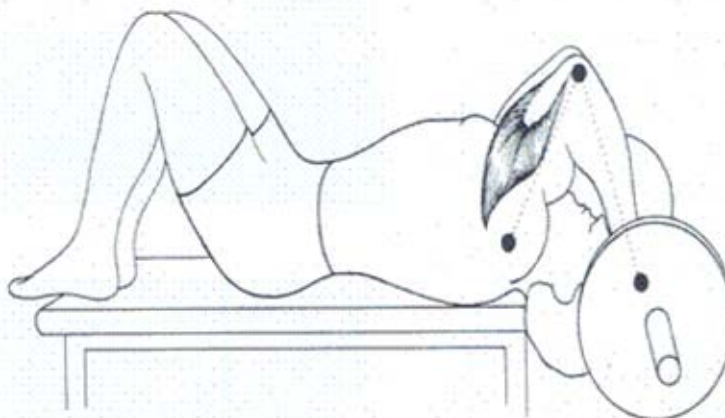


Outro problema que ocorre quando você eleva os cotovelos durante a rosca com halteres em vez de mantê-los fixos ao lado do corpo: ao final do movimento, os antebraços estão retos de cima para baixo, o que significa que os ossos estão suportando o peso do haltere e os bíceps não estão realizando nenhum trabalho.

Se mantiver a cabeça elevada enquanto faz uma rosca tríceps deitado, você não será capaz de abaixar a barra o suficiente para alongar o tríceps completamente.



Deixar a cabeça levemente pendurada na ponta do banco lhe dá mais espaço para abaixar a barra e obter alongamento completo do tríceps.



Um erro comum quando se faz rosca tríceps deitado é levantar o peso e segurá-lo diretamente sobre a cabeça, o que significa que os ossos e as articulações estão fazendo o trabalho e não o tríceps. Essa ilustração mostra o modo correto de fazer o exercício. Posicione-se de modo que os cotovelos ainda estejam angulados quando você estendê-los. Esse ângulo garante que o tríceps não possa descansar no topo mas que ainda tem que resistir a gravidade para segurar o peso.

