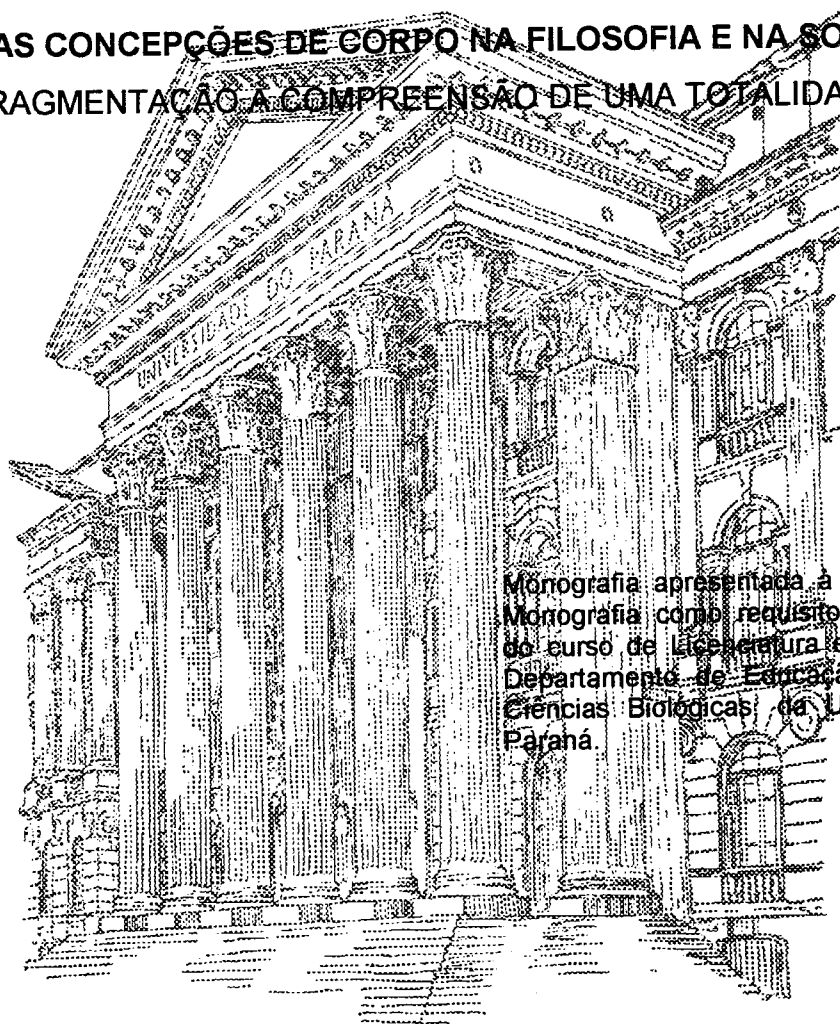


**FABIO LUIS RIBEIRO DE LIMA**

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA FILOSOFIA E NA SOCIEDADE:  
DA FRAGMENTAÇÃO À COMPREENSAO DE UMA TOTALIDADE CORPORAL**



Monografia apresentada à Disciplina Seminário de Monografia como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

**CURITIBA**

**1999**

**FABIO LUIS RIBEIRO DE LIMA**

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA FILOSOFIA E NA SOCIEDADE:  
DA FRAGMENTAÇÃO À COMPREENSÃO DE UMA TOTALIDADE CORPORAL**

Monografia apresentada à Disciplina Seminário de Monografia como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professora Vera Luiza Moro M. S.

**CURITIBA**

**1999**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço àqueles que de alguma forma, colaboraram neste trabalho;

Agradeço a professora Vera, pela orientação consciente e decisiva;

Agradeço a Kelly, pela compreensão nas minhas ausências ;

Agradeço a minha mãe, pelas contribuições;

Agradeço ao Gabriel, por tornar possível a percepção prática das abstrações do trabalho em nossas experiências ;

Agradeço ao Antônio, pela força emanada;

Agradeço às noites e aos fins de semanas, fiéis companheiros de jornada;

Agradeço ao meu corpo, por tornar possível esta empreitada;

Agradeço a vida, por nos permitir viver.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	iv
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....	1
1.2 JUSTIFICATIVA .....	2
1.3 OBJETIVO .....	3
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	4
2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DE CORPO NA FILOSOFIA .....	4
2.2 OS SENTIDOS DE CORPO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO .....	10
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	19
<b>4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	24

## RESUMO

Nota-se, atualmente, uma crescente evidência do corpo, tanto na sociedade de consumo como nas discussões educacional. Assim, é essencial para o profissional que exerce no corpo sua ação educativa uma reflexão mais aprofundada a respeito da corporeidade. O presente estudo tem a intenção de fazer uma reflexão sobre as concepções de corpo, partindo de uma breve revisão das mesmas em especial no campo filosófico, verificando as marcas deixadas pelas visões dualista e dicotômicas e as implicações destas concepções no contexto social, desvelando-as também no meio educacional. Na Educação Física, procura-se desvelar as marcas de uma prática que privilegia apenas um aspecto da dimensão humana.

Percebendo o homem integral, como sujeito histórico que sente, pensa e age, caracteriza-se a importância de um conceito denso de corporeidade, afim de usá-lo como critério basal para qualquer discussão educacional. Também se pretende apontar considerações e questões no sentido de provocar e estimular um olhar crítico na direção das visões fragmentadas, fundamental para quem pretende se utilizar de uma prática pedagógica refletida.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Neste fim de século, nota-se uma crescente atenção pelo corpo. Isto se confirma pela grande corrida às academias, aos parques nos fins de semana, e continua com uma grande evidência do corpo na TV, nas revistas, na dança, na moda, na mídia em geral. De repente, como salienta Fernando GABEIRA (1984, p. 162), *“material esportivo, dietas alimentares, operações plásticas, terapias corporais começaram a render dólares num ritmo que poucos setores do capitalismo podiam acompanhar”*.

Por outro lado o desenvolvimento tecnológico, apesar das inúmeras conquistas em favor do homem, traz cada vez mais “confortos” e “facilidades” que, segundo MARCUSE (1967), tornaram-se um fator de submissão, ao criar falsas necessidades que passam a integrar o cotidiano e que garantem a permanência do trabalho alienado. Além disso, afastam o uso do corpo nas atividades diárias, sendo também uma das causas do sedentarismo contemporâneo.

Encontramos ainda na escola uma Educação Física, conforme Lino CASTELLANI FILHO (1998, p. 41), centrada na aptidão física e em práticas fragmentadas que ameaçam cada vez mais o homem na sua integridade física e espiritual.

Frente à esta problemática, o profissional da Educação Física, que exerce sobre o corpo a ação educativa, necessita de uma formação que leve a compreender o homem como ser integral e sujeito histórico, enfim, de elementos que tragam uma discussão maior e mais profunda sobre o corpo.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Em qualquer prática pedagógica é necessário antes de mais nada ter um posicionamento político-filosófico bem definido a cerca do sujeito que pretendemos formar com nossa prática. Portanto, faz-se imprescindível que tenhamos um conceito bem fundamentado de homem e de mundo. A Educação Física, como atividade humana, pretende buscar um maior desenvolvimento do homem através de uma dimensão da realidade social em que o aluno está inserido, a **cultura corporal**, integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros e que, de acordo com CASTELLANI FILHO(1998, p. 54), “constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais” materializadas através de práticas corporais. De um modo geral, toda a gama de conhecimentos, relações e interações que contribuem de alguma forma para uma corporeidade construída historicamente.

Segundo GONÇALVES (1994, p.158), a Educação Física deve visar “*ao desenvolvimento da personalidade humana de forma total*”. Para encontrar o caminho adequado a este objetivo é preciso partir de um posicionamento filosófico atrelado a compreensão da realidade humana e social. Esta compreensão inicia com a reflexão sobre o próprio homem e sua corporeidade, como ela foi entendida, discutida e vivenciada em diferentes momentos da história do homem.

Este trabalho pretende contribuir com a discussão posta hoje na Educação Física, à respeito do homem e seu corpo, a partir do viés filosófico.

### 1.3 OBJETIVO

Provocar uma reflexão sobre o homem e seu corpo, fornecendo elementos no sentido de superar as visões fragmentadas do Ser Humano.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao pretender uma reflexão sobre o homem e seu corpo, estamos buscando respostas para questões: o que é o homem? Qual o sentido dos movimentos e da corporalidade? Estas questões vão encontrar melhor embasamento a nível filosófico, então faz-se imprescindível e natural partir do viés da história da filosofia.

No mundo antigo, mais precisamente na Grécia, cabiam aos *mitos* o esclarecimento de fatos até então desconhecidos, mas devido a uma nova dinâmica social que afastou o homem do contato direto com a natureza e o colocou nas cidades, oportunizando-o a reflexão, a meditação e a razão crítica, nasceu a *filosofia*. Este fato é claramente descrito por Antônio Xavier TELES (1976).

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DE CORPO NA FILOSOFIA

WERNECK (1997) afirma que a mais antiga concepção de corpo é aquela que o reconhece como apenas um instrumento da alma, sendo então a parte material do ser humano. Os chamados filósofos pré-socráticos já se debatiam com indagações sobre a dicotomia entre o mundo físico (corpóreo) e o mundo intelectual (relativo a alma), na tentativa de conciliá-los, como podemos verificar na dissertação de Cláudia Maria Guedes (1995).

Sócrates, apesar de nada ter escrito e todas as fontes que o referem serem na verdade interpretações de cada autor (ADORNO, 1986), foi um dos filósofos mais importantes: pode-se dizer que ele proclamou “*a razão do homem, para transcender às*

*condições exteriores e encontrar o verdadeiro sentido das coisas, orientando sua ação moral”* (GONÇALVES, 1994, p. 42).

Platão, o mais célebre discípulo de Sócrates, acreditava nas **idéias** como objeto do conhecimento intelectual, como verdadeiro ser das coisas. Para compreendê-las e chegar a um saber coerente deveria ser ultrapassada a barreira dos simples conceitos. As idéias, então, serviriam para, a partir de uma hipótese, conhecer e identificar as coisas materiais, explicar como estas se percebem a nossa sensibilidade, de onde vinham e deixavam de ser. Desta forma as coisas aparentes seriam apenas reflexos das idéias. Esta concepção é descrita por Platão no **mito da caverna**, onde os homens que ali viviam somente podiam perceber as sombras projetadas na parede, sendo que verdadeira imagem estava do lado de fora, na luz, representando o divino. Neste caso o homem poderia compreender a verdadeira essência saindo da caverna para “o mundo inteligível, quando aprenderia idéias objetivas, imutáveis e universais” (GUEDES, 1995, p. 9). Através deste mito, Platão concebe o *mundo material* como reflexos ou sombras das idéias e o *mundo das idéias* como a essência, a realidade das coisas em si mesmas.

Como o corpo pertencia ao mundo sensível, seria impossível ao homem chegar ao verdadeiro conhecimento intelectual sem considerar uma parte deste homem que fosse imaterial, semelhante ao divino: a alma. A alma, portanto, deveria ser imortal e como tal, antes de habitar o corpo, deveria estar em algum lugar. Este lugar seria o *Hades* onde contemplou as idéias numa existência anterior. Assim, as coisas sensíveis servem para que a alma se recorde do que já conheceu. Esta é a Teoria da Reminiscência, presente em **Fédon** (PLATÃO, 1980), uma das suas mais célebres obras.

Ainda em **Fédon**, Platão deixa claro que considera o corpo como algo ruim, um cárcere, uma prisão para a alma. Ao tentar conhecer algo através do corpo e conseqüentemente através de seus sentidos, este o engana, pois as sensações corporais, segundo o filósofo, são incertas e não possuem exatidão. O raciocínio intelectual é atividade da alma, e somente podemos apreender a realidade e contemplar as idéias quando isolamos a alma "*em si mesma, abandonando o corpo à sua sorte*" (PLATÃO, 1987, p. 66).

No pensamento platônico, não é mais possível unificar o ser, já que este é dividido definitivamente em corpo e alma. Neste momento, instaura-se em todo pensamento filosófico uma concepção dualista que ainda permeia nossa realidade atual.

Outros filósofos gregos também se preocuparam com a questão do ser humano. Aristóteles, ainda que discípulo de Platão, rejeita as suas proposições mais fundamentais. Admitindo a existência de um saber sensível, isto é, de que podemos observar e apreender as coisas através da experiência e conseqüentemente através de nossos sentidos, Aristóteles contraria a *doutrina das idéias* de Platão: pois se as coisas são constituídas na sua essência por um conjunto de idéias que não temos acesso, de que forma seria facilitada a nossa compreensão?, na visão deste filósofo, Platão duplica "*o mundo sensível que conhecemos com um mundo infinito de idéias que não conhecemos*" (CRESSON, 1981, p. 20).

Para Aristóteles todo ser vivo pressupõe a existência de uma alma, para tornar possível a sua atividade. Portanto, a alma têm com o corpo uma relação diferente do que em Platão, onde o corpo é cárcere da alma, e torna-se muito mais uma relação senhor e escravo, onde o corpo (matéria) é subordinado a alma (espírito). Tanto Aristóteles acreditava neste princípio hierárquico que via como natural a escravidão,

destinada a seres inferiores (WERNECK, 1997). Para que a alma conseguisse “tirar bom proveito” do corpo era interessante que esse tivesse boa saúde: sendo sua maior virtude, juntamente com a beleza corporal, “*para uma vida longa e livre de enfermidades*” (p. 302).

Segundo CRESSON (1981), a principal característica da natureza humana para Aristóteles é a racionalidade, e o homem que realiza devidamente esta função (guiar-se pela razão), já atingiu o primeiro estágio da felicidade humana. Isto torna o homem um ser essencialmente contemplativo e que deve concentrar sua educação no plano da moral e de modo que atinja uma constituição corporal média, para que não se torne atlético demais e nem incapaz de realizar as suas funções civis.

No período medieval as reflexões se voltam para o advento do cristianismo, encontrando como maior influência os pensamentos de Santo Agostinho. Segundo GONÇALVES (1994), trazendo novamente à tona a visão platônica de corpo, considerando-o como fonte de pecado, Santo Agostinho reforça ainda mais o dualismo corpo-alma, mas agora coloca a alma para dentro, como algo interno ao corpo, que deve se resignar e abster-se dos prazeres da carne para atingir a salvação.

Como comenta WERNECK (1997), em Santo Agostinho, o homem é formado por corpo e alma unidos por uma força desconhecida, onde a alma é imortal e deve se santificar para governar o corpo, submetendo-o a Deus. Para GONÇALVES (1994), Santo Agostinho abre novas perspectivas para compreender a corporalidade ao considerar a alma “*como um Eu que pensa, sente e age*” (p. 45).

Influenciado pelas idéias aristotélicas, São Tomás de Aquino não vê o corpo como algo negativo ou causa da degradação da alma, e sim como parte fundamental no processo de construção do conhecimento, já que, como em Aristóteles, é dos sentidos que se originam os conceitos (WERNECK, 1997).

Segundo GONÇALVES (1994), São Tomás consegue superar a cisão entre corpo e alma consagrada por Platão, considerando o homem como unidade substancial onde o corpo e alma são seus princípios. Nesta unidade, a alma é a forma do corpo e responsável pelas faculdades intelectivas e o corpo pelas faculdades sensitivas e vegetativas.

Infelizmente, São Tomás sofre fortes influências da Igreja, não conseguindo sustentar uma totalidade do ser humano, pois considera ser a alma mais importante que o corpo e que deve guiá-lo “segundo os códigos morais revelados por Deus” (WERNECK, 1997, p. 305). Isto é contraditório, pois em uma unidade não pode haver divisões, e muito menos domínio de uma parte por outra.

Com o início da modernidade, a racionalidade, sustentada pelo conhecimento científico, passa a substituir o conhecimento contemplativo da filosofia.

O principal representante da corrente racionalista foi Descartes. Este após examinar todas as ciências conhecidas concluiu que todas poderiam numa última análise serem colocadas em dúvida. Converteu então a dúvida em método: coloca-se tudo em dúvida até que reste alguma proposição inteiramente indubitável. Utilizando este método Descartes chegou a sua primeira certeza: “*penso, logo existo*” (DESCARTES, 1979, p. 46), pois se ele podia duvidar, isto implicava em um sujeito que duvidava (**Eu**). Contudo, para este **Eu** “pensar”, não necessitava supor a existência de um lugar ou um corpo, pois podem ser facilmente colocados em dúvida como tudo o mais. Concluiu, portanto, que este **Eu** só podia ser um substância cuja essência consiste apenas no pensar, isto é, a alma. Para conceber a existência do corpo era preciso lançar mão do entendimento, responsabilidade da alma, nunca dos sentidos ou da imaginação. Portanto, a alma deveria ser completamente distinta e independente do corpo.

*“A alma está implantada na máquina do corpo, mas não é seu princípio de formação nem conservação”* (DESCARTES, 1979, p. 218). Descartes compara o corpo a uma máquina procurando explicar todos os princípios de funcionamento e funções fisiológicas através de princípios geométricos. Quando esta máquina se quebra a alma se ausenta ocorrendo a morte. WERNECK (1997, p. 306) explica que Descartes abre um imenso abismo entre corpo e mente abraçando *“uma concepção mecanicista do mundo corporal”*.

GONÇALVES (1994) acrescenta ainda que assim como em São Tomás de Aquino, há em Descartes um redescoberta da subjetividade, da consciência, da interioridade, do “Eu”. Porém o “Eu” de São Tomás, como unidade substancial, pensava, sentia e agia, já em Descartes o “Eu” é unicamente pensante, totalmente *“fragmentado em si mesmo e isolado do mundo”* (p. 51). Essa visão fragmentada, segundo TEIXEIRA, TEIXEIRA e MOREIRA (1995), dificulta uma melhor interpretação da realidade e conseqüentemente impedem o desenvolvimento de atitudes que facilitem a interpretação do homem, da sociedade e do mundo.

A influência cartesiana gerou uma idéia de autonomia de pensamento frente as tradições, a razão foi colocada acima de tudo, toda a realidade parecia ser facilmente descoberta, aumentando os conhecimentos. O corpo perde seus significados socioculturais, reforçando ainda mais a sua concepção biofísica, perpetuada ao longo de nossa história.

A filosofia contemporânea, procura fazer a superação do dualismo, engatinhando na percepção de que o homem não pode ser considerado por si só, sem seu corpo, seus sentimentos, sem o mundo que o cerca. No **Dicionário de Filosofia**, ABBGNANO, citado por MEDINA (1987, p. 51), define quatro tendências da filosofia moderna e contemporânea que tentam superar o dualismo: a primeira reduz a

substância corpórea a espiritual, a exemplo de Leibniz; a segunda vê o corpo como expressão da alma, a exemplo de Hegel; a terceira vê alma e corpo como manifestações de uma única substância, a exemplo de Spinoza; e a quarta percebe o corpo como forma de experiência e de vivência, é o **corpo-vivido** de Merleau-Ponty.

De uma forma geral, todas as concepções que vieram e vem construindo o sentido de corpo na filosofia mantiveram uma relação dialética com as sociedades, deixando suas marcas e sendo marcadas por elas, de acordo com cada momento. Portanto, para manter um diálogo que não se torne uma abstração estéril, é necessário uma análise dos sentidos de corpo na sociedade, a fim de percebê-la nos meios educacionais, justificando a construção de um conceito denso de corporeidade para uma prática pedagógica transformadora.

## 2.2 OS SENTIDOS DE CORPO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

No mundo primitivo, a sobrevivência dependia diretamente de qualidades como rapidez (para fugir ou caçar), força e agilidade (para lutar), acuidade de sentidos como audição, olfato, em resumo, das ações que envolviam mais diretamente seu corpo e a relação deste com a natureza. Essa harmonia gerava uma noção de respeito e admiração, reconhecendo o próprio corpo como parte da natureza, como se percebe nos rituais, pinturas na pele, presentes na cultura indígena, por exemplo. Esses povos valorizavam muito a expressão corporal, não submetendo o corpo ao intelecto, como nas sociedades ocidentais. Na época dos descobrimentos, o povo ocidental já era movido por uma paixão de transformar, descobrir, dominar a natureza, pois o seu contato com esta não era tão íntimo como os povos “menos” civilizados. Nas

civilizações orientais as tradições místicas entendiam que as experiências corporais eram a chave para o conhecimento, envolvendo “*o homem como ser corporal e sensível*” (GONÇALVES, 1994, p. 16).

A civilização ocidental tem raízes na Antigüidade Grega. Segundo Ana Márcia SILVA (1996, p. 245), a relação mantida entre os gregos e seu corpo ficou conhecida como **estética da existência**, onde apesar da dicotomia a harmonia da alma mantinha relação direta com o equilíbrio corporal, e a busca pela felicidade era uma busca mais individual. A influência de Platão e Aristóteles e os demais pensadores da época foi decisiva, provocando uma valorização progressiva da razão em detrimento das demais qualidades chamadas “corporais”, como a intuição, os sentidos ou a força física: quem possui inteligência tem poder sobre os outros. A escravidão já apontava indícios da valorização dos trabalhos “mentais” em detrimento do trabalho braçal, que constituía de qualquer forma uma relação direta do corpo com a natureza.

Na idade Média, com o cristianismo, ainda com ideais platônicos e com influência mais direta de Santo Agostinho, o corpo é visto como fonte de pecado (WERNECK, 1997). As relações do homem com seu corpo nesta época de dominação pela igreja enchem-se de preconceitos, o indivíduo só poderia ser “salvo” se respeitasse os dogmas impostos, que eram de resignação total, pois a igreja não era questionada, sob pena de heresia. O trabalho braçal era desvalorizado, sendo realizado pelas classes inferiores, como os servos, que não possuíam a terra onde plantavam e a maior parte do que colhiam era entregue para o senhor feudal.

Com a necessidade de domesticar o corpo posta pela igreja, as práticas corporais eram mais ligadas aos valores espirituais, carregadas de segundas intenções, para reafirmar a supremacia da alma (SILVA, 1996).



Por outro lado, como a economia da época baseava-se na subsistência, as ações dos indivíduos eram ligadas diretamente a satisfação das necessidades básicas. Sendo então o trabalho fruto de sua própria ação corporal, este se torna um reflexo deste indivíduo, que possui dessa forma um relação dialética com o mundo. Karl Marx foi um pensador decisivo neste sentido, acreditando que no trabalho criador está evidente a unidade entre corpo e consciência (GONÇALVES, 1994).

Com o acelerado progresso das ciências a partir do século XVII, com marcante influência cartesiana, a razão passou a ser considerada o único caminho para o conhecimento, o corpo foi colocado de lado, como mais uma parte da natureza a ser dominada, controlada. Com fins de conhecê-lo, no sentido de dominá-lo, o corpo foi fragmentado, mensurado, testado, como se fosse uma máquina. A visão positivista reduziu o mundo a dimensões quantificáveis, empobrecendo abruptamente um mundo natural, sensível, **humano**.

Assim como a natureza, considerada então *“como um conjunto de forças mecânicas, sujeitas ao controle e exploração”* (GONÇALVES, 1994, p. 21), o próprio homem é descoberto como um ser manipulável. Essa situação crescia com o desenvolvimento do modo de produção capitalista: as ações (trabalho) dos indivíduos não estão mais ligadas à satisfação das necessidades básicas e sim à produção apenas para a venda. Como o trabalho adquiriu o valor de mercadoria, transformou-se em abstrato, pois o trabalhadores estavam totalmente desvinculados do seu produto final. O trabalho intelectual era e ainda é acessível apenas aos indivíduos das classes dominantes, acentuando as diferenças nas relações com o corpo. Enquanto o proletariado é visto como “corpo força de trabalho”, a classe mais afortunada “abandona” seu corpo em detrimento do conhecimento, como se as duas coisas não tivessem relação alguma.

Com a Revolução Industrial, apareceram milhares de operários, trabalhando em funções totalmente alienadas de suas próprias necessidades, indo contra o citado princípio de Karl Marx, de que no processo de criação, o homem “humaniza a natureza e também seus sentidos” (GONÇALVES, 1994, p. 61). Conforme o filósofo, ao vender ao capitalista sua força de trabalho, o operário aliena-se de si mesmo e trabalha como máquina, sentindo-se livre e ativo somente em funções como comer ou procriar. Alienados quase todos os seus sentidos físicos e espirituais, apareceu o sentido de **ter**, materializado no **dinheiro**. Como “o outro” torna-se um meio para sua existência individual, o homem torna-se egoísta e alienado do seu ser social.

Enquanto o sistema capitalista se expandia, as classes mais altas distanciavam-se cada vez mais de trabalhos corporais. Suas atividades tornaram-se mais pacíficas e cada vez menos ameaçadas de violência, que de certa forma encerrava impulsos corporais cheios de sentimentos, como medo, amor e ódio. Essas paixões foram colocadas para dentro do indivíduo, provocando uma tensão que aparece no homem moderno, segundo GONÇALVES (1994, p. 22) apoiada em estudos sobre o processo civilizatório, em forma de ansiedade, insatisfação e doenças psicossomáticas.

Para que o indivíduo viesse a se tornar uma ferramenta de trabalho mais eficaz era necessário que seu corpo fosse disciplinado, por isso a escola objetivava um controle total, tentando eliminar dos corpos ações que fossem **involuntárias** (espontâneos), como as sensações, por exemplo. E o faziam através da rigorosa utilização dos espaços, a divisão do tempo, e a utilização até hoje dos sinais, como os sinais de fábricas, avisando o horário que o indivíduo deve trabalhar, ir embora ou ter fome. A educação física praticada foi chamada **Higienista**, preocupada com a saúde individual, mas de forma que as pessoas fossem saudáveis o suficientes para agüentar as grandes jornadas de trabalho, não para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos,

conforme salienta o professor Paulo GHIRALDELLI JÚNIOR (1988). Desta forma todos os movimentos eram dissociados das emoções e impulsos individuais, garantindo a expansão do sistema capitalista, que em sua “fome” de dominação concebe toda a natureza como objeto manipulável, juntamente com o próprio corpo.

Com o fortalecimento do modo de produção capitalista, é estabelecido de forma cada vez mais acentuada o valor de troca do corpo: troca por salários, venda de imagem corporal, e até prostituição. Este comércio, segundo GUEDES (1995), realçou mais ainda a lógica cartesiana que estabelece o domínio do corpo pela máquina.

Como a disciplina começou a ser uma das grandes armas, não somente para o trabalho, mas com o fortalecimento dos exércitos para as guerras, surgiu com força total o militarismo, com grande repercussão na educação, e em especial na Educação Física. A chamada Educação Física **militar** procurava preparar os indivíduos para guerra utilizando-se de métodos ginásticos, seletivos e exercícios muito rígidos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Outro objetivo da educação da época era, ao mesmo tempo em que buscava preparar o homem para se utilizar o máximo suas forças, diminuir sua capacidade de revolta e torná-lo acomodado politicamente. Esta característica de “corpo dócil” foi salientada por WERNECK (1997), observando ainda que essa “docilização” encontrou legitimação nas relações autoritárias, onde os subordinados devem sempre dar razão e respeitar os seus superiores (também fazem parte dessas relações a obediência da mulher para o marido, do atleta para o treinador, do **aluno** para o **professor**). Na escola, não é difícil observar a imposição de movimentos totalmente mecânico, disciplinando o corpo através de apitos, gestos, palavras repressoras que não só impedem as manifestações espontâneas como as manipulam e as massificam, normalizam.

Na nossa moderna sociedade industrial, estamos cada vez mais cercados de tecnologia. O desenvolvimento científico e tecnológico atingiu níveis incríveis, notadamente a “maior” conquista da cultura humana. O problema é que este desenvolvimento causou e está causando danos irreversíveis ao meio ambiente, jogando gases tóxicos na atmosfera, poluindo a água, alimentos, gerando uma infinidade de doenças, enfim, gerando ameaças a própria humanidade. Além disso, a maioria dos benefícios da tecnologia são usufruídas por uma minoria com maior poder aquisitivo.

De qualquer forma, de acordo com GONÇALVES (1994), os indivíduos estão cada vez mais dependentes das comodidades que o aparato tecnológico proporciona, o que os torna cada vez mais escravos da força produtiva. Com o trabalho abstrato, o homem corre em busca da satisfação através do sentimento de posse, pois não se identifica mais com o trabalho. Quando o homem começou a trabalhar, este trabalho era fruto da necessidade e da vontade desse homem, que criava a si mesmo transformando a natureza, mantendo uma relação dialética com ela. Ao alienar-se do trabalho, o homem perde sua própria identidade.

A “comodidade” tecnológica também trouxe inúmeros problemas de saúde pela falta de movimentos. O *stress*, o sedentarismo surgiram em nome da negação do corpo pela razão, da falta de contato direto com a natureza em detrimento de contatos através de meios de comunicação de massa. A televisão, por exemplo, que traz consigo a padronização de gostos e hábitos, busca vender idealismo e criar falsas necessidades. Através da publicidade, a sociedade moderna procura subordinar o consumo à produção, e o corpo entra aí como produto em alta do mercado. Podemos notá-lo em inúmeras propagandas, programas de TV e rádio (exemplo: vozes erotizadas), revistas, na maioria das vezes associado à produtos nocivos a própria

saúde, como cigarros, bebidas. GONÇALVES (1994) supõe que este fenômeno de “exaltação” do corpo oculta uma carência do homem de vivências em que participe como unidade existencial de corpo e espírito aproximando-se da natureza, tentando fugir de uma consequência histórica de perpetuação da dicotomia corpo e espírito.

Podemos notar a tendência da sociedade contemporânea em preocupar-se com o corpo: o número de academias de ginástica, musculação, ioga e similares aumenta constantemente, surgem terapias que procuram a cura através de expressões corporais, como dança, música, hidroterapia, multiplicam-se clínicas de estéticas e indústrias entopem as prateleiras do comércio com produtos de beleza. O problema, observa SILVA (1996), é que este corpo valorizado que se contrapõe a sua antiga e duradoura dominação, começa a ser visto como “a menina dos olhos” do capitalismo, que investe pesado numa estimulação ao consumo do corpo estereotipado. Como a busca pelos padrões de beleza “ideais” é estimulada a ser uma busca individual, cada vez mais o homem distancia-se do seu **ser social**, de suas relações com **o outro**.

A sociedade começa a definir padrões de corpo – e de muitas outras coisas -, como observa GUEDES (1995), deixando transparecer essa individualidade (que busca o mesmo padrão), marcando-as em um contexto cultural, inaugurando o valor de signo para o corpo, onde as pessoas se utilizam de símbolos (códigos), como uma tatuagem (virilidade), brincos, para serem reconhecidas. Esse reconhecimento, explica a autora, não revela apenas o próprio corpo mas “*o retrato da sociedade à qual pertencem, mascarando ou refletindo as ideologias dominantes*” (GUEDES, 1995, p. 58).

A educação, atualmente, conforme RUNPF, citado por GONÇALVES (1994, p. 33) continua com seu controle sobre o corpo através dos regulamentos, conteúdos, discursos e metodologias utilizadas. A postura corporal e a distribuição espacial dos alunos são normalizadas, reprimindo impulsos espontâneos. O professor, ao falar

perante os alunos, normalmente ignora em sua fala qualquer emoção, dividindo a razão e os sentimentos. Os conteúdos dificilmente são contextualizados na prática, e quando muito, caracterizam-se por meras repetições de experiências e/ou movimentos já consagrados, ignorando a criatividade do ser humano. GONÇALVES salienta que o conhecimento do mundo da forma abstrata (exclusivamente teórico), sem a participação afetiva do aluno, leva-o a um distanciamento e indiferença para com a natureza, inclusive colaborando com a destruição do meio ambiente.

Outro aspecto abordado por RUNPF é que, como a criança é encorajada a estudar para se preparar para o futuro, ela se aliena de suas experiências no presente em detrimento de um futuro abstrato, tornando a vida inautêntica.

Nas aulas de Educação Física, como a própria etimologia do termo parece remeter, o objetivo primordial, segundo GONÇALVES (1994), é disciplinar o corpo. Esse objetivo distancia-se totalmente de momentos de experiências autênticas que expressem a totalidade do ser humano. Pelo contrário, são podadas a espontaneidade e a criatividade através de normas motoras e padrões repetidos ao comando do professor, muitas vezes valorizando excessivamente o rendimento, como é o caso do desporto escolar. As diferentes experiências de movimentos, que deveriam constituir-se em uma porta de entrada para o conhecimento do mundo numa relação dialética, tornam-se instrumentos de transmissão ideológica. Os instrumentos da avaliação, ao invés de trazer diagnósticos, impõe uma classificação aos alunos segundo suas aptidões e rendimentos, incentivando os preconceitos e distâncias entre alunos **ruins** e **bons**.

Em suma, qualquer prática pedagógica que priorize apenas **um** aspecto da dimensão humana, como o faz atualmente a Educação Física com a aptidão, o

desempenho e produtividade, afasta o homem de sua globalidade e acentua a visão dicotômica de corpo e espírito.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de João Paulo MEDINA (1987, p. 49) "*é a partir do dualismo corpo e alma que a nossa civilização se faz e se impregna de divisões. Nossa cultura hipertrofia a abstração e, com ela, sedimenta o idealismo e a metafísica. O homem se separa do mundo. Divide-se.*" Esta citação resume as marcas deixadas pelo pensamento platônico e, de um modo geral, de todas as concepções que insistem em fragmentar o homem. Estas concepções estão longe de uma compreensão maior da realidade deste corpo que sente, pensa, age e deixa suas marcas históricas enquanto sujeito de uma sociedade. Para entender este corpo, parece não bastar defini-lo, é preciso antes de tudo **vivê-lo**.

Só é possível pensar o homem no plano da existência, ligado diretamente às experiências, suas relações com o mundo, sem ignorarmos nenhuma dimensão. Na história das concepções de corpo na filosofia, quase todas, observa GONÇALVES (1994), privilegiam apenas um aspecto da realidade humana. No entanto Marx, lá no século XIX, percebeu toda a concreticidade da corporalidade humana, acreditando que este não é somente pensamento, e sua objetividade no mundo depende de todos os seus sentidos. Marx inaugurou o conceito de *práxis*, vendo no trabalho um processo humanizador em que o homem mantém uma relação dialética com a natureza na medida em que cria de acordo com suas necessidades.

Também na busca da compreensão do homem integral, agora no século XX, Merleau-Ponty avança em uma direção radical a qualquer fragmentação. Segundo GONÇALVES (1994), para Merleau-Ponty o homem é um **ser-no-mundo**,



compreendido a partir de sua facticidade. O mundo sensível ganha significado central na vida humana, onde o corpo é integrante do mundo e articula-se a ele.

O homem, como **corpo-próprio** e **corpo-sujeito**, mantém sua relação com o mundo, como parte dele. Não se pode abstrair o homem pensando-o sem o mundo, sem seus sentimentos, sem os outros. Este homem não vive sozinho, ele precisa da vida social e ao mesmo tempo é ele quem a cria, como sujeito histórico. Para que este homem possa encarnar esse sujeito histórico de forma transformadora, libertadora, ele precisa se compreender como tal. Para que isso aconteça, sua **educação** precisa ser transformadora, crítica.

A educação é o processo de busca do desenvolvimento das potencialidades, para alcançar a auto-realização, dentro da realização da própria sociedade. Em outras palavras a finalidade da educação é *"tornar as pessoas cada vez mais humanas"* (MEDINA, 1995, p. 47). Quando se educa de forma fragmentada, ou considerando apenas um aspecto da dimensão humana, insere naquela pessoa ou população uma percepção equivocada que prejudica a compreensão do ser humano, além de que provavelmente, como bem percebe WERNECK (1997), ao enfatizar por exemplo a racionalidade, estamos inculcando valores disseminados por determinados interesses que, ao coisificar o corpo, pretendem que este continue inferiorizado e subordinado à ideologia dominante.

Já no princípio, nas séries iniciais, a alfabetização e os números, seguindo uma didática cartesiana, começa um jogo de castração da criatividade e imaginação da criança, reduzindo as brincadeiras a um plano marginal, meramente recreativo. Na fase pré-profissional, seu corpo é obrigado a assumir posturas estereotipadas da sua profissão, limitando ainda mais sua expressão corporal e provocando até mesmo a **auto censura**. Ao identificar dentro de si mesmo uma carência da espontaneidade, da

relação do seu corpo-próprio com outros corpos-sujeitos, o jovem tentará trilhar seus caminhos através de meios como a bebida, o fumo, as drogas.

A divisão, nas palavras de MEDINA (1995, p. 46), “*só é válida na medida em que não se perca de vista a totalidade na qual a particularidade se manifesta*”. A concepção do homem formando uma unidade dialética em constante transformação com a sociedade origina a prática de uma educação transformadora, defendida por Paulo Freire, Saviani, entre outros.

Como vimos, a educação física atual tem contribuído para fragmentar o ser humano sendo mais um dos inúmeros obstáculos ao desenvolvimento harmônico da sociedade. Quando através de suas práticas, um professor consegue inculcar o valor da atividade física nos indivíduos, o faz de forma a gerar uma legião de **narcisos** que perseguem um pseudo corpo-ideal ou outros desvios personalidade. E isto acontece por que nem mesmo este professor têm uma percepção crítica a respeito deste sujeito que educa, não possui o que poderíamos chamar de um **conceito denso de corporeidade**, apontado por ASSMANN (1994, p. 107) como instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente ao sujeito e a consciência histórica, ou melhor ainda, a educação. “*Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa*”. A partir da corporeidade, parece possível responder às aspirações da formação de consciências críticas e solidárias, pois qualquer atitude que tomamos reside em uma postura corporal, em nossa expressão, e mesmo no pensar mais abstrato. Para o autor, esta é uma implicação da globalidade do sistema auto-organizativo do nosso corpo como um todo, e para avançarmos na compreensão humana devemos assimilar profundamente esse caráter corporal de tudo o que fazemos.

Não podemos esquecer, em nenhum momento, que esta corporeidade referida por ASSMANN (1994) é uma corporeidade historicamente bio-social, ou seja, inserida em um contexto socio-ecológico, percebendo os homens como seres com desejos, necessidades e aspirações solidárias.

ASSMANN (1994), preconiza que os profissionais da área da Educação Física, pela proximidade com o assunto, poderiam e deveriam “comprar briga” no debate acerca da mudança de paradigma da educação, abraçando a corporeidade como critério primordial que atende às características dos seres humanos em todas as suas dimensões.

Por fim, não podemos esquecer que, em nossa prática pedagógica, em nossa ação educativa, estamos diante de outro corpo que faz parte do nosso mundo e conseqüentemente do nosso corpo, pois nos relacionamos com ele e transformamos nosso mundo por causa dele. Nós criamos e nos criamos à medida em que nos relacionamos com os outros e com a natureza. As experiências desse nosso **corpo-vivido** é que tornam funcional qualquer fundamento fisiológico e sem elas não haveria sentido em, por exemplo, estudar um movimento isolado (para quê?). Nas palavras de Claude BRUAIRE (1972), *“o corpo não é mais o inverso antitípico da consciência, mas seu espetáculo, o “do espírito que vem ao mundo”*”.

Se pudéssemos realmente separar a razão dos sentimentos, quem explicaria a lágrima ou o gosto amargo quando nossa razão é superada numa discussão? Se o corpo fosse realmente subordinado a alma, porque esta não parece conseguir nunca sua liberdade? Se a morte a libertasse, porque a vida?

A vida é essencialmente, e especialmente, corporal, porquê o negamos?

Para responder a estas questões precisamos ter em vista que cada vez que nos propomos a reflexão, estamos dando um passo e tendo idéias que, apesar de nunca

serem totalmente acabadas, fazem parte de um necessário processo de construção, de superação e de transformação na busca do desvelamento do real.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Francesco. Sócrates. In: BIBLIOTECA Básica de Filosofia. São Paulo : Edições 70, 1986. n. 30.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- BRUAIRE, Claude. **A filosofia do corpo**. Trad. de Benedito Eliseu Leite Cintra, Hilton Ferreira Japiassú e Pedro Paulo de Sena Madureira. São Paulo : Herder, 1972.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas : Autores Associados, 1998.
- CRESSON, André. Aristóteles. In: BIBLIOTECA Básica de Filosofia. São Paulo : Edições 70, 1981. n. 10.
- DESCARTES, Renné. **Discurso do método**. Trad. de João Cruz Costa. Rio de Janeiro : Ediouro, 1979.
- GABEIRA, Fernando. **Diário da Crise**. Rio de Janeiro : Rocco, 1984.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir : corporeidade e educação**. Campinas : Papyrus, 1994.
- GHIRADELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo : Loyola, 1988.
- GUEDES, Cláudia Maria. **Corpo : tradição, valores, possibilidades do desvelar**. Campinas, 1995. Dissertação - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas : Papyrus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A educação física cuida do corpo...e "mente"**. 13. ed. Campinas : Papyrus, 1995.
- PLATÃO. Fédon. In: COLEÇÃO Os Pensadores. São Paulo : Abril Cultural, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “narciso” se exercita. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 244-251, maio 1996.

TEIXEIRA, Dourivaldo; TEIXEIRA, Roseli. T. S.; MOREIRA, Wagner W. Corporeidade no esporte: a busca de uma percepção. **Revista da Educação Física / UEM**. Maringá, v. 6, n. 1; p. 62-70, 1995.

TELES, Antônio Xavier. **Introdução ao estudo da filosofia**. São Paulo : Ática, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos** : Parte 2: Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos. 6. ed. Curitiba, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos** : Parte 6: Referências Bibliográficas. 6. ed. Curitiba, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos** : Parte 7: Citações e notas de rodapé. 6. ed. Curitiba, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos** : Parte 8: Estilo e orientação para datilografia e digitação. 6. ed. Curitiba, 1996.

WERNECK, Christianne L. Gomes. Educação física : novos olhares sobre o corpo. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. **Trilhas e partilhas** : A educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte : Cultura, 1997. p. 299-325.