

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CISÃO CORPO/MENTE:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
BRASILEIRA**

**PHISICAL EDUCATION AND BODY/MIND SPLIT: CONSIDERATIONS FROM THE
BRASILIAN HISTORY OF PHISICAL EDUCATION**

Fabio Zoboli

zobolito@gmail.com

RESUMO: Neste texto apresento a educação física como uma instituição atrelada à conjuntos estruturais sociais de poder que se entrecruzam, se complementam e se sustentam. Neste sentido a educação física é historicamente trazida ao texto como um conjunto de mecanismos de sujeição que sustentam a visão de ser humano a partir da 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.

PALAVRAS CHAVE: Educação física. Cisão corpo/mente. História da educação física.

ABSTRACT: In this text, I present the physical education as an institution connected to structural sets of power that intercross, self-complementing and self-supporting. In this way, the physical education is historically brought to the text as a subjection mechanism that supports the vision of the human being, initiating from the body/mind split. Thus, the body/mind split of the human being is understood as a technology historically used to “**governmentalize**” the subjects. This technology has in the physical education a fruitful place of (re)production and sustentation.

KEY WORDS: Physical education. Body/mind split. History of physical education.

Espero aqui neste texto 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 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, quero 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, desejo simplesmente me deter a apresentar de modo sucinto e introdutório a história da educação física no Brasil e suas tramas nos jogos de poder/saber fazendo sempre um contraponto com a cisão corpo/mente no cerne de suas práxis.

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 sã”. 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 médico-biológica 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 que 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 fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniização 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 fascista, 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 nazi-fascista.

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 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

¹ Pão e circo.

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 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 oposicionistas. 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 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 a 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 01 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 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 deste texto 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 claro, 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 cisão corpo/mente.

A partir do acima exposto entendo 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 percebo 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 conseqüência para o ensino, um sistema fechado, compartimentalizado e dividido, sendo assim, a ênfase educativa recai na técnica pela técnica.

Fundada na 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 estou negando a importância das ciências médico-biológicas para a educação física, mas quero aqui somente considerá-la como uma das variáveis de um ser humano holístico que é indissociável de sua estrutura complexa. Minha

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo acima exposto percebemos historicamente que algumas práxis escolares e de educação física retratam os tensionamentos fundados na concepção de ser humano a partir da cisão corpo/mente. Tensivas estas que transcendem os muros da escola e os limites da educação e educação física, pois como novamente afirmo, a educação escolar e a educação física encontram-se estreitamente vinculadas a outros fenômenos sociais e só podem ser compreendidas por meio de tal vínculo.

As práxis escolares e de educação física que trazem em seu cerne – em suas bases – a cisão corpo/mente estão estreitamente tecidas e articuladas com jogos de poder/saber, regimes de verdade, símbolos culturais e imaginários bem como suas relações com a reprodução do sistema de produção econômica que as sustentam.

Ao fim deste texto entendo que a 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.

Compreendo também que a 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. Percebo 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 constato, ao final deste texto, é que a natureza da 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.

A cisão corpo/mente se apresenta na base – mas não necessariamente na origem – de muitos problemas que permeiam as práxis da educação física no seu transcorrer histórico. 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 no âmbito da educação física.

A partir destas conclusões sugiro 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 estou 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.

FABIO ZOBOLI

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professor do Departamento de Educação Física da Faculdade de Brusque – UNIFEBE.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48. pág. 69-88. Campinas, ago. de 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

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.

LUZ, M. **Natural, racional, social:** razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

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.

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.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores associados, 2001.

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.