

## O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

### THE BODY IN THE PHYSICAL EDUCATION: THE EPISTEMOLOGY

ZOBOLI, Fabio

Universidade Federal de Sergipe

[zobolito@gmail.com](mailto:zobolito@gmail.com)

SILVA, Renato Izidoro da

Universidade Federal do Amazonas

[reizidoro@gmail.com](mailto:reizidoro@gmail.com)

**RESUMO** O corpo sempre se apresentou como objeto problemático à construção dos saberes humanos tanto em termos gnosiológicos, como em termos epistemológicos. O corpo tem vinculações muito estreitas com a Educação Física não só por estar vinculado ao movimento, mas também por se apresentar no âmbito acadêmico/científico da mesma como objeto de estudo a partir das mais variadas problemáticas abarcando as mais variadas ciências. Partindo desses pressupostos o presente texto visa apresentar algumas questões epistemológicas presentes no contexto dos estudos do corpo buscando estabelecer algumas tensões com a Educação Física. São discutidos litígios como a cisão corpo/mente, a cisão biológico/cultural, as falsas evidências destas ortodoxias instaladas em nossas cognições e comportamentos como objetos epistemológicos, bem como a problemática de abarcar o conceito de corpo a partir de uma única ciência e se deparar com o reducionismo do mesmo enquanto realidade humana complexa. Desvelar as relações de força que originam e sustentam essas questões, bem como criar novos campos epistemológicos para se pensar o corpo é de fundamental importância para melhor transitarmos rumo à resolução de muitos destes problemas no contexto da Educação Física.

**Palavras-chave:** Corpo. Epistemologia. Educação Física.

**ABSTRACT** The body has always presented himself as a problematic object to the construction of human knowledge in terms gnostic, as in epistemological terms. The body has very close links with the Physical Education not only because it is linked to the movement, but also present in the academic/scientific in the same object of study from a variety of issues covering the various sciences. Based on these assumptions this paper aims to provide some epistemological issues in the context of the present studies of the body seeking to establish some tensions with Physical Education. Are discussed disputes as the split body/mind, the split biological / cultural, the false

evidences of these orthodoxies installed in our cognitions and behaviors as epistemological objects, as well as the issue of cover the concept of body image from a single encounter with science and the reductionism of the same complex as the human reality.. Reveal the power relations that generate and sustain these issues and create new epistemological fields to think the body is critical for best transit route to addressing many of these problems in the context of Physical Education.

**Keywords:** Body. Epistemology. Physical Education.

## **INTRODUÇÃO**

Os últimos anos do século passado e os primeiros anos deste novo milênio foram permeados por vários questionamentos no contexto da Educação Física brasileira no que tange as questões de cunho epistemológico. Como falar de Educação Física frente aos ecos de sua crise epistemológica e científica? Qual o objeto de estudo da Educação Física? A Educação Física está a reboque de outras ciências? Como situar problemas e contendas presentes na Educação Física que são originalmente problematizações e discussões de outras áreas do conhecimento e ciências ou mesmo uma crise da ciência como atitude diante do real? Em suma, essas questões vêm a muito pautando debates que contribuíram sobremaneira para que a Educação Física caminhasse alguns passos à frente na busca de sua identidade acadêmica enquanto campo/área do conhecimento.

Diante desses litígios vimos observando em nossas relações sociais produzidas no interior do cotidiano dialético e ensaístico do campo acadêmico da Educação Física posicionamentos diversos que podem neste momento serem divididos em dois grupos gerais: a) a crise da Educação Física emergida na década de 1980 não foi superada; b) a crise da Educação Física foi superada mediante um movimento de organização epistemológica disciplinar, dando a sensação de alguns consensos consolidados. Isso se deve ao fato de os diversos cursos de Educação Física em nível superior no país se deparam com a urgente necessidade de dar respostas imediatas no sentido de reformular seus currículos tanto em termos epistemológicos quanto metodológicos. E o problema parece emperrar novamente na sua histórica crise de definição identitária agora permeada por uma divisão disciplinar mais geral entre licenciatura e bacharelado, assim como das crescentes disciplinas nos currículos universitários nos grupos de pesquisa.

Essas duas perspectivas de formação acadêmica em nível de graduação enfrentam tênues limites de conceituação epistemológica. Muito mais que isso, elas são atravessadas por relações e jogos de poder movidos pelas tensivas geradas pelos fundamentos ideológicos e praxeológicos de uma prática profissional frente ao sistema econômico do chamado mercado de trabalho no interior das tramas da sociedade capitalista nas suas atuais manifestações neoliberais que exigem o fim da história no campo do conhecimento sobre o corpo, como uma forma de obter sobre ele mais controle, pois é como se o campo das novidades e dos estranhamentos que fazem o corpo se humanizar e se aperfeiçoar na tarefa de viver estivesse sendo fechado por um enquadramento conhecido em troca do maior motivo de nossa humanidade: estabelecer dialética com o desconhecido.

É perceptível em várias instituições universitárias nos depararmos com sujeitos que discutem um currículo adequado e conforme para cada formação sem que se chegue a um consenso. Para Silva e Zoboli (2010) isso se dá, pois:

Cada vez mais se torna difícil separar o bacharel do licenciado simplesmente pelos espaços não-escolares e escolares [...]. [...] não podemos aceitar argumentos que justifiquem e impõem diferenças entre os currículos [...] pela ausência ou presença de disciplinas como anatomia, didática, fisiologia, sociologia, biomecânica, filosofia. Ou ainda, que cada uma dessas devem ser transmitidas de modo mais aprofundando em um e de forma mais superficial em outro currículo.

Se tem fisiologia na grade curricular, então é bacharelado; se tem filosofia, então é licenciatura. Assim, a Educação Física fica novamente presa a seu pragmatismo monodisciplinar e consegue mais uma vez retroceder como um falso consenso. Talvez este retrocesso nem seja culpa da Educação Física, e sim de um sistema educacional que cada vez mais se alinha para repassar, através de seu currículo oculto, valores que se aproximam das instituições de produção e mercado: horários, hierarquias, repetição, conteúdo despojado de sentidos, escalas de rendimento. Valores estes que se distanciam dos necessários para se formar sujeitos autônomos que possam ter uma postura de pesquisadores enquanto profissionais, se adequando assim as demandas de uma área no seu contexto histórico e global.

Na base dessas questões institucionais de interesse de mercado e de produtividade, é o corpo que aparece como problema epistemológico e pedagógico

fundamental. A necessidade pela urgência de resolver a crise da Educação Física, a saída mais rápida e fácil foi obedecer o paradigma anátomo-fisiológico que esquarteja o corpo em disciplinas específicas no sentido de suspender o diálogo no interior mesmo da comunidade científica como uma estratégia de escapar aos conflitos próprios da dialética do real. Todavia, a partir de suas inúmeras problemáticas o corpo está longe de ser consenso por suscitar algumas tantas demandas epistemológicas. De repente, um primeiro passo de reflexão possa ser dado a partir da afirmação de Le Breton (2009 p.24): “Qualquer questionamento sobre corpo requer antes a construção de seu objeto, a elucidação daquilo que subentende”. E continua “O ‘corpo’ é uma linha de pesquisa e não uma realidade em si” (LE BRETON, p. 33, 2009).

A acupuntura, a homeopatia, uma cirurgia plástica para aumento de seios ou glúteos, o treinamento de atletas, a prática da ioga, uma massagem de chacras... Enfim, qualquer práxis dessas acima citadas são amparadas em uma concepção de corpo que a justifica, ou seja, um paradigma epistemológico que incide sobre seus desdobramentos metodológicos. Quais as concepções de corpo que permeiam as pesquisas e práxis da Educação Física nesse início de século? Em que visões de homem e mundo estão ancoradas? Estão sendo trabalhadas num contexto inter e transdisciplinar ou são reducionistas?

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 enquanto práxis pedagógica de formação humana.

Devido ao corpo trazer em si um campo de saberes polimorfos, faz-se necessário a costura de saberes advindos de várias áreas. No entanto, os diversos saberes sobre o corpo apontados pelas várias ciências e áreas do conhecimento precisam ser vistos como possibilidade e impossibilidades e não como verdades absolutas. O conceito de corpo é fenomenológico e a Educação Física precisa entender isso e a partir desse entendimento trazer para seus problemas –

recortados a partir do mote da cultura corporal de movimento – as mais variadas concepções de corpo afim de melhor compreender o mesmo e assim dar respostas mais satisfatórias a esses problemas. Essa perspectiva de conhecimento analisaria o corpo a partir de um conjunto de disciplinas perpassando o mesmo entre, através e além das disciplinas no campo do mundo da vida. Mais do que um conhecimento integrado a fenomenologia nos remete a pensar o corpo de forma complexa não apenas na linguagem da ciência, mas nas tramas da vida humana com o social e o natural.

### ***A EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É CIÊNCIA, MAS PRÁTICA DE ESTRANHAMENTO QUE MOVIMENTO A VIDA E A CIÊNCIA***

Argumentando junto a Valter Bracht (2007), defendemos a ideia de que a Educação Física não é uma ciência, pois seria ela uma prática pedagógica ou mesmo uma disciplina interessada nas ciências e nas explicações científicas. A Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo ou tema que é retirado do universo da cultura corporal de movimento. “Ou seja, nós da Educação Física, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” (BRACHT, 2007, p. 33).

Diferentemente do clássico paradigma epistemológico de se pensar a ciência como grandes sistemas teóricos e metodológicos gerais e universais de modo a construir mais uma espécie de Ciência Mãe, a Educação Física, ajustada aos desdobramentos da crise dos grandes sistemas de pensamento, precisa ser mais pensada em pequenas comunidades de diálogo em torno de uma problemática teórica e prática acordada e compartilhada a partir da cultura de movimento. Isso vai significar, provavelmente, a presença de diferentes comunidades organizadas de diferentes formas, produzindo e vinculando conhecimentos que se orientam em diferentes problemas para além do paradigma biologicista e mecanicista ou anatomo-fisiológico sobre o corpo humano.

O termo cultura corporal de movimento, na menção de Pich (*in* González e Fenterseifer, 2006), deve ser entendido no contexto da Educação Física a partir de um processo de superação de uma concepção biologicista-mecanicista do corpo e do movimento abandonando a crença da possibilidade de orientar uma prática

corporal meramente por princípios técnicos ou tecno-científicos, desvinculada de toda e qualquer orientação pedagógico-política.

Essa última orientação pode ser considerada como uma posição de abertura que a figura do mestre e da instituição escolar realiza em relação a demandas reais e concretas dos estudantes e de suas respectivas comunidades. Em outras palavras, as orientações pedagógicas de cunho político, como é a prática precursora sugerida por Paulo Freire, os ambientes de aprendizagem escolar passam a permitir que questões subjetivas dos estudantes, bem como os problemas objetivos de sua vida fora da escola participem das aulas e do currículo em dialética com o conhecimento científico.

Apropriar-se de um movimento através da cultura é apreender uma significação por meio do corpo como base necessária das interações objetivas no campo da cultura, em especial concernente à sua produção e apropriação do mundo pela via da ação corporal do trabalho que realiza em dialética com a natureza segundo sua multiplicidade e complexidade. Como afirma Merleau-Ponty (1999) essa apropriação não pode ser alcançada somente pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa enquanto um instrumento e projete em torno de si um mundo cultural objetivo ou instrumental, além de simbólico ou subjetivo. Refletindo, em outro momento, sobre a questão do existencialismo (Sartre), não esquecendo seus vínculos com o materialismo dialético marxista, Merleau-Ponty (1975, p. 424) trás a figura do corpo que trabalha sobre a natureza da seguinte forma: “[...] face à liberdade, a existência revela uma figura nova do mundo como promessa e ameaça para ela [...]”. Ou seja, a liberdade “[...] só é liberdade se incorporada ao mundo, como trabalho realizado sobre uma situação de fato”.

Referente à noção de “liberdade soberana” em Sartre, Merleau-Ponty explica certo relativismo desse poder, pois é como se a liberdade não essencialista do corpo acaba por se aprisionar às situações reais que lhes são apresentadas cotidianamente, marcando que a constituição do sujeito não se dá exatamente pela ação deliberada do corpo sobre o mundo, mas sempre de uma resposta liberada em função do mundo, em função das condições objetivas da existência. Recuperando, assim, o caráter arbitrário com que os fenômenos se apresentam às sensações, às percepções e aos pensamentos humanos; o que significa que diante da

arbitrariedade do mundo, só resta ao humano criar no sentido de que não há no seu em si respostas programadas em relação às situações mundanas.

Transferindo essa reflexão para o tema estrito deste trabalho, isso significa dizer que o objeto da pedagogia da Educação Física está situado nas problemáticas que envolvem as produções culturais do movimento humano na esfera do mundano como novidade, fato que impede qualquer tentativa de construir uma Ciência Mãe bem sucedida. De outro modo, a complexidade dialética do mundo, ou seja, sua complexidade mutável, e de seus componentes como fatores variáveis e constituintes dos fenômenos, implica uma existência humana em que seu movimento instrumental não escapa, em quaisquer condições objetivas, a uma certa noção de homem/corpo que tem história, que tem uma estrutura biológica, psíquica; um homem/corpo que exerce e sofre poder natural e político; é atravessado por implicações de cunho moral e ético, um homem/corpo econômico e abrigado no interior de uma classe enquanto instrumento de sobrevivência; um homem/corpo que se movimenta em meio a essa complexidade de multiplicidades que o torna um ser distinto na natureza e com necessidade de movimento, pois, sem movimento não há mudança.

Sendo o movimento e a cultura corporal temas tão complexos, pode-se afirmar que a Educação Física é composta por um emaranhado de diferentes áreas, ao mesmo tempo em que as compõe com um ponto de vista específico sobre o corpo humano e seus movimentos, o qual não está presente nas “Ciências Mães”, por mais geral ou universal que sejam ou busquem ser. Sendo assim, deixar de buscar o clássico *status* de Ciência, com objeto, teorias e metodologias próprias, não significa retirar da Educação Física de seus vínculos teóricos e efetivos com o real ou a verdade. Muito pelo contrário, de seu olhar específico, pedagógico segundo Bracht, ela pode, aliás, revelar verdades invisíveis para as ciências mais gerais presas aos seus paradigmas habituais.

Não se trata exatamente de uma abordagem indutiva, em que o particular se generaliza, mas sim de mostrar que muitas vezes o particular pode ou não se enquadrar nos sistemas teóricos gerais, gerando a necessidade desses se reformularem em função do particular ou, simplesmente, da exceção à regra. Por essa via de raciocínio, o problema não estaria apenas no domínio que os profissionais da Educação Física teriam de processar em relação às várias ciências,



mas também no fato de as “Ciência Mães” não estarem se atentando para a Educação Física como sendo uma situação empírica específica passível de gerar fenômenos corporais desconhecidas cientificamente e, muitas vezes, sensivelmente na relação imediata do corpo com a situação. A irracionalidade não mais pertence a certa natureza dada do corpo, mas seria classificada como efeitos irracionais do estar no mundo da experiência dialética do corpo com tudo que ele interage.

Nesse contexto, a Educação Física seria uma área que pensaria de modo científico sobre as infinitas formas de educar o ser humano/corpo enquanto prática constante de lidar com o desconhecido e não o de fazê-lo conhecer o já conhecido no sentido da doutrinação ou do comportamentalismo. Em termos conceituais, por um lado, podemos formular que o desconhecido e o estranho implica a ausência de aprendizagem ou mesmo de apreensão ou apropriação de um objeto ou situação no corpo/homem. Por outro lado, na medida em que o homem/corpo conhece e domina um objeto ou situação, a posição é de tranquilidade, de domínio do real. Sendo que, tal apaziguamento pode ser quebrado caso o objeto ou a situação já dominada enquanto um programa venha a se apresentar de modo variado, obrigando o sujeito novamente lidar com o problema do desconhecido. Não obstante, a tranquilidade também é perturbada por objetos e situações absolutamente novas, exigindo trabalho corporal mais intenso na solução do problema, ativando o campo cognitivo e emocional do já conhecido ou já vivido.

Essa argumentação expõe uma noção de desenvolvimento ontológico do ser ou do sujeito no bojo da dialética como condição objetiva da existência. A abordagem sartriana da liberdade soberana como o fim das ontologias deterministas, esbarra no fato de que a consciência é sempre de algo; da mesma forma que quem aprende, aprende alguma coisa; fazendo notar, como diz Bachelard (1999, p. 1), que “[...] o objeto nos designa mais do que o designamos [...]”. Assim sendo, enquanto o mundo externo continuar mantendo alguns padrões em meio às suas mudanças, será possível falar em ontologia com certo grau de previsão acerca das possibilidades mais gerais; mas, que essa previsibilidade escapa de nosso poder de aplicar as possibilidades gerais em casos particulares; fazendo da educação uma tarefa impossível ao lado da arte de governar – cibernética.

Nas palavras de Merleau-Ponty (1975, p. 425), a dialética é re-encontrada pelos modernos como a condição objetiva do “[...] nascimento da reflexão que, por



princípio, não se separa e se se para apenas para apanhar o irrefletido”. Está em pauta a “[...] busca do 'imediato' ou da 'própria coisa' [...]”, situação em que a consciência tenta mediar ou encontrar meios de existência do irrefletido enquanto um fenômeno diante do qual a intuição ou senso-comum ou a resposta habitual padece. Padecer significa não se reconhecer. O que não quer dizer que existe uma essência desconhecida, mas sim que o mundo e o homem/corpo no mundo se apresentam na produção dialética estranha tanto para um quanto para o outro, possibilitando dizer que se é desconhecido para nós é também desconhecido para o mundo.

Estranhar ou desconhecer é, de certo modo, sair de si, é não encontrar a situação fenomênica dentro da memória, mas apenas como uma situação externa desconhecida. Sem embargo, se é possível falar em evolução da humanidade enquanto humanização ou aperfeiçoamento do homem, isso ocorre na medida em que o dado é sempre criado por situações dialéticas, ao mesmo tempo em que dominar o mundo e o corpo é conhecer a si e ao mundo em um maior número de situações possíveis, repetíveis e irrepitíveis; pois a inteligência só evolui mediante novos problemas. Se o mundo não apresenta problemas e contradições, o pensamento fica onde está, pois não possui em si conflito natural imanente capaz de gerar novidades; senão às vezes em que o próprio corpo se apresenta como problema para a mente ou cérebro onde ele habita como órgão de percepção dos contrastes.

A função fundamental do educador é produzir ambientes de experiências dialéticas, ou seja, de conflitos. A atividade pedagógica não existiria em função apenas de acatar e aplicar os conhecimentos científicos, mas principalmente para desafiá-los no mesmo sentido em que o educador lança ele próprio e o educando no contexto ambiental e objetivo de novas situações acerca das quais passamos a desafiar as respostas das ciências. O próprio educador surge como novidade, como um sujeito descomprometido com a sustentação paradigmática dos conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que está comprometido por experimentar as teorias na prática não no sentido de confirmá-los, mas de desafiá-los, ou mesmo, conforme Popper, refutá-los, não como atitude de vingança, mas enquanto uma nova situação na qual o corpo avança e titubeia no prazer e nos desprazer de resolver problemas.

O homem/corpo é deslocado da condição de objeto da ciência e da pedagogia e a ciência e a pedagogia passam a ser seus objetos de investigação no sentido de verificar se são ou não úteis ou lúdicos à sua vida. Como nunca deixou de frisar Merleau-Ponty (2006, p. 208), por mais que reconheçamos que o mundo real é mundo da ciência, mesmo em Descartes: “O mundo existente será o mundo que sinto em coesão comigo, o meu corpo solidário a mim, que só posso compreender pelo uso da vida e não pelo entendimento”. Por conseguinte, quando o mundo não está em coesão comigo ele se apresenta como inexistente, pois, sem coesão, cópula, harmonia ou correspondência não há percepção da coisa. Entretanto, quando ocorre o estranhamento, é porque algum tipo de coesão existe, assim como um ruído é percebido pelos ouvidos como algo existente, mas desconhecido.

Trata-se do ser/corpo que se movimenta e traz em seu movimentar-se a sua complexidade: física, psíquica, social, sagrada, cultural, econômica, política, ética, etc. no contexto de novas formas de educar (prática pedagógica) tanto fundamentadas em conhecimentos científicos oferecidos pelas abordagens de diferentes disciplinas, quanto na novidade das experiências dialéticas nos limites com o empiricismo ingênuo, irracional e irrefletido. Diante disso surge então a necessidade de se pensar a Educação Física de forma transdisciplinar para então melhor resolvermos as necessidades/problemas desde ser humano/corpo (complexo) do qual educamos. Pois, as especificidades das disciplinas científicas são insuficientes – ou no mínimo reducionistas – para se explicar a complexidade de uma prática educativa que articula problemas de um humano/corpo físico, psicológico, sagrado, cultural, econômico, político, ético, etc. gerador de novidades e estranhamentos.

Pensando a Educação Física enquanto prática profissional e/ou pedagógica implica, nesse sentido, conceber a mesma no seu cerne experimental dentro de um contexto cultural. Refletimos que a Educação Física na atualidade, enquanto prática profissional e/ou pedagógica deve atuar de modo científico e pedagógico em seus ambientes de trabalho não descartando sua tradição com questões relacionadas ao contexto educacional/escolar cujos elementos geralmente são o desporto; a saúde – tanto em nível de promoção, prevenção, proteção e recuperação –; a estética; a recreação e o lazer; bem como em outras manifestações onde se desvela a cultura

corporal de movimento como os jogos, as lutas e as danças. Todavia, a prática docente aí envolvida, não seria restrita ao par transmissão-imitação das práticas/conteúdos. De modo mais direto, a Educação Física Escolar não deve se configurar como um conjunto de simulações dos grandes sistemas esportivos, de saúde e de lazer. É preciso desafiá-los elaborando novos modos de jogar, de dançar, de brincar e de ser saudável de modo a provocar estranhamento tanto no senso-comum do estudante quanto em no conhecimento científico.

### ***O CORPO E SEUS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS: FENOMENOLOGIA E DIALÉTICA***

O corpo, como acima percebido, tem vinculações muito estreitas com a Educação Física em sentido *lato* não só por estar vinculado ao movimento, mas também porque o existir humano tem o corpo como acontecimento que inaugura a existência e a Educação Física enquanto quem inaugura o corpo. O corpo é o meio pelo qual nos utilizamos para experimentar o mundo e mundo experimentar-nos. “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem” (LE BRETON, 2009, pág. 39). Mas, também o primeiro e mais natural instrumento da natureza, isto é, das bases desconhecidas da filogenética de nossa existência. Na síntese de Merleau-Ponty (1992), o corpo se vê e é ao mesmo tempo algo visível, no entanto, ele se vê vendo. Desta maneira o corpo está em pé diante do mundo e o mundo ao alto diante dele. Entre o corpo e o mundo não há nenhuma fronteira, mas uma superfície de contato. Ao dissertar sobre corpo como meio de relação Merleau-Ponty (1999, p. 269) afirma ainda que:

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 ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade.

O corpo sempre se apresentou como objeto problemático à construção dos saberes humanos tanto em termos gnosiológicos, como em termos epistemológicos. No cenário da Educação Física o corpo tem se apresentado como objeto de estudo a partir de várias problemáticas. “A problemática do corpo pode apresentar indicadores para a configuração epistemológica da Educação Física, haja vista a existência de um número significativo de pesquisas que enfocam questões relativas ao corpo” (NÓBREGA, 2006, p.60). Mas que corpo é esse? De que corpo estamos falando? Mondin (2003) menciona que o corpo humano pode variar entre uma concepção científica que pensa o corpo-coisa, o corpo objeto, aquilo que os alemães chamam de *Körper* e a consideração fenomenológica que estuda o próprio corpo enquanto lugar de sentidos e significações experimentadas e vividas, que para os alemães se trata do *Leib*. O primeiro consiste em ser um cadáver a ser significado pelo segundo.

No entanto, alerta Ortega (2008, p. 63):

A reversibilidade do corpo vivo e do corpo vivido, *Leib e Körper*, constitui uma dimensão ontológica, constitutiva da corporeidade humana, e não histórica. Não se trata de dizer que antes da formação do individualismo possessivo os homens eram *Lieb* enquanto os atuais tem apenas um *Körper*. Afirmar isso seria uma ingenuidade, uma tolice. O corpo que eu tenho é sempre o corpo que eu sou.

Mas como é possível uma caracterização do corpo se o corpo nos remete a várias questões ou estranhamentos epistemológicos? Que dificuldades suscitam quando desejamos uma base epistemológica não reducionista para falar de corpo que é objeto e é sujeito? Quando estudamos e escrevemos sobre corpo, logo somos tomados por um desespero, pois o corpo parece nos escapar enquanto conceito. Sua materialidade logo se evapora frente aos vários sentidos e significados que dele emanam, de tal modo que nossos estudantes universitários demoram muito tempo para se convencerem de que as referências de corpo do professor não são exatamente fruto de idiotia. Acontece que o conceito de corpo, assim como qualquer conceito, é-nos inabarcável, é-nos inatingível enquanto completude. Isso quer dizer que levará ainda mais tempo para professores e estudantes perceberem que não há conhecimento total a ser transmitido, mas sim estranhamentos a serem vividos, refletidos e compreendidos de algum modo.

A complexidade do corpo; suas incontáveis concepções e manifestações; sua centralidade dentro do âmbito das mais variadas ciências e áreas que o concebem fazem do conceito de corpo algo sempre incompleto e válido, muitas vezes, somente dentro de determinados contextos/campos. Na tentativa de materializar essas preocupações e afirmativas, Chauí (2002, p. 244) arrisca responder as perguntas: o que é nosso corpo? Qual sua essência?

A física dirá que é um agregado de átomo, uma certa massa e energia, que funciona de acordo com as leis gerais da natureza. A química dirá que é feito de moléculas de água, oxigênio, carbono, de enzimas e proteínas, funcionando como qualquer outro corpo químico. A biologia dirá que é um organismo vivo, um indivíduo membro de uma espécie (animal, mamífero, vertebrado, bípede), capaz de adaptar-se ao meio ambiente por operações e funções internas, dotado de um código genético hereditário, que se reproduz sexualmente. A psicologia dirá que é um feixe de carne, músculos, ossos, que formam aparelhos receptores de estímulos externos e internos e aparelhos emissores de respostas internas e externas a tais estímulos, capaz de comportamentos observáveis. (Chauí, 2002, p. 244).

Percebe-se que ao tentar responder às questões a autora propositalmente optou por responder a partir de uma multiplicidade de áreas científicas que tratam do corpo. Ela instiga o leitor com conceitos científicos que o concebem sob a óptica fragmentada na medida em que o conceito do corpo é reduzido a uma área específica. E realmente o corpo é tudo isso, ele é cada um desses conceitos, no entanto ele não é só isso, porque ele transcende cada um dos conceitos na medida em que ele é todos e nenhum ao mesmo tempo, a depender do corpo particular em questão, pois no universo dos particulares recônditos, isolados ou marginais a ciência ainda não chegou, bem como as mencionadas particularidades não chegaram até a ciência. O estudante, por exemplo, que chega às salas de aula das escolas e universidade é esse marginal para a ciência, da mesma forma que essa última é uma marginal esnobe para o contexto prático e contemplativo do estudante.

A conceituação de corpo dada por cada uma das ciências explicitadas por Chauí trazem em si uma coerência e um significado que responde sim a muito do que seria “o corpo” e a junção de todos os conceitos responderia ainda mais. No entanto, mesmo assim é insuficiente, pois o corpo – enquanto realidade humana – transcende ou estranha qualquer conceituação de imediato, pois o conceito não é a experiência primeira, é a experiência refletida e experimentada muitas vezes. Em termos dialéticos o conceito é uma experiência deslocada da relação imediata com a

vida ou das relações tradicionalmente mediadas com a vida. Há nesses conceitos várias verdades, há nesses conceitos cientificidade, mas também há limitações no sentido de compreender o infinito de possibilidades relacionais entre corpo humano e mundo. A fronteira apresentada por cada conceito é o limite que cada ciência estabelece para estudar o corpo, mesmo que muitas das vezes essas fronteiras/limites se cruzam e se fundem para abarca-lo e compreende-lo melhor. O que não se pode é reduzir o conceito de corpo a concepção da física, da química, da biologia, da psicologia ou ao conceito de qualquer outra ciência ou área. Se assim o fizéssemos estaríamos assassinando o mesmo por reducionismo epistemológico pelo medo de o estranharmos como cientistas.

Outro problema de se falar de corpo é a visão de ser humano pautada na cisão corpo/mente. 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. A visão cindida de ser humano em corpo/mente, na menção de Zoboli (2007) não implica tão somente duas realidades com status ontológicos e gnosiológicos historicamente construídos de modo independentemente, ela pressupõe também a predominância da mente em relação ao corpo e a subordinação deste a ela. Desde a Idade Antiga o ser humano foi vislumbrado como partes em separado: corpo e mente. Platão – como ícone mais ilustrativo da época – e Aristóteles foram os que juntos difundiram com maior ênfase esse dualismo.

Na Idade Média a Igreja Católica com seus santos e doutores cristianizou a cisão platônica e o corpo passou a assumir uma condição diabólica onde somente seu sacrifício tornava o humano digno da divindade. O corpo era considerado a casa do pecado. Já a mente – também tratada analogicamente como alma – era o que acessava o divino, a pureza.

Na Idade Moderna a filosofia de René Descartes vem reforçar a cisão humana e também a valorização da mente/razão em detrimento do corpo/sentimento. O pensamento 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.

No entanto, dois grandes ícones da filosofia contemporânea surgem para condenar toda uma tradição filosófica que subjugava o corpo. Friedrich Wilhelm Nietzsche com uma filosofia de “base dionisíaca” vem dar fortes alicerces para inverter o platonismo. E com a concepção fenomenológica de corpo Maurice Merleau-Ponty vem apagar a linha divisória que separava corpo e mente. Com ambos 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, os quais ignoravam que a cisão humana em 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.

Esta idealização/materialização se encontra no cerne da Educação Física não só quando a mesma é tratada sob o viés escolar. Percebe-se esta realidade também nas práxis que configuram, na atualidade, o utilitarismo da Educação Física: a Educação Física para promoção, prevenção, proteção e recuperação da saúde; nas práxis de Educação Física de cunho estético – trabalhar o corpo para se apropriar dos padrões de beleza; nas práxis com fins de recreação e lazer e na Educação Física voltada para a competição desportiva – alto rendimento. 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, bem como criar novos campos epistemológicos e pedagógicos para se pensar o corpo é de fundamental importância para melhor transitarmos rumo à resolução de muitos destes problemas.

A cisão corpo/mente é culturalmente próxima de outras *epistemes* de cisões tais como a de sujeito/objeto, matéria/espírito, masculino/feminino, biológico/social, vida/morte, presença/ausência, interioridade/exterioridade, 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.

Acreditamos que esta é mais uma armadilha de demarcação territorial que acabou se materializando através de vários signos dentro do contexto social – e do acadêmico como parte dele – que nos impedem de perceber a sua unicidade. A percepção que temos de corpo é consequência de uma multiplicidade de fluxos de signos que nos atravessam. Esse fluxo de signos é um movimento particular da cultura, é ele que dá vida/sentido ao organismo. Mais um vez afirmo que corpo é relação. A (des)construção dos saberes fundados na visão de ser humano pautado na cisão corpo/mente ou no binário biológico/social 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 destas ortodoxias instaladas em nossas cognições e comportamentos como objetos epistemológicos.

E o que dizer dos “novos mundos” criados para se sentir/pensar/agir o corpo criados pelas virtualizações da realidade através das tecnologias da informática? E das tecnologias médicas capazes de fazer mutações/reconstruções de partes do corpo através de simples próteses de silicone ou de complexas próteses robóticas que colocam em cheque as fronteiras do humano? E a engenharia genética que cada vez mais tem a capacidade de modificar nossa herança e produzir seres em laboratórios com uma precisão cada vez mais eficaz?

Criar novas metáforas de estranhamento para se sentir, agir e pensar o corpo, mudar as estruturas de significação nos modos de concebê-lo é também parte de um processo de mudar suas relações. Esse é um desafio epistemológico para quem estuda e pratica o corpo na Educação Física, em especial a Escolar. Neste sentido, faz-se necessário o entendimento de que nossas experiências vividas enquanto corpo – eu/meu corpo vivido – deixam como que cravados em nós uma gama de experiências familiares e estranhas que edificam ao mesmo tempo saberes e

ignorâncias das existências corporais que é praticamente impossível de ser explicitado através de alguma conceituação científica válida. Eis mais um problema para pensarmos uma epistemologia do corpo no contexto da Educação Física.

### FABIO ZOBOLI

Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO. Graduado em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB.

### RENATO IZIDORO DA SILVA

Professor do Departamento de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

### REFERÊNCIAS

ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, H. T. (org.) **Conversando sobre o corpo**. p.17-42. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e ciências**: cenas de um casamento (in) feliz. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MARLEAU-PONTY, M. Existência e dialética. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_ **A natureza:** curso de Collège de France. Tradução de Ávaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_ **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_ **O visível e o invisível.** 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

MONDIN, Battista. **O homem:** quem ele é?: Elementos de antropologia filosófica. Tradução de R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulus, 2003.

NÓBREGA. T. P. Corpo e Epistemologia. In NÓBREGA. T. P. (ORG.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física.** João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, p. 59-74. 2006.

ORTEGA, F. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. in GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, p. 108-111. 2005.

SILVA. R. I; ZOBOLI, F. **Reforma curricular:** tensão entre bacharelado e licenciatura na Educação Física. In Anais do II Congresso Nacional de Educação: Educação, Trabalho e conhecimento: desafio dos novos tempos. Ponta Grossa/PR. De 27 a 29/05/2010.

ZOBOLI, F. **A episteme de cisão corpo/mente: as práxis da Educação Física como foco de análise.** Tese de Doutorado em Educação no programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas. 2007.