



CONCEPÇÕES DE “CORPO” NA EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Telma Adriana Pacifico Martineli - UEM*

Keros Gustavo Mileski - UEM**

Resumo: Neste artigo nos propomos a analisar as concepções de corpo presentes nas produções científicas da área da educação física nos anos de 1980 e 1990, como síntese decorrente do estudo desenvolvido no Grupo Edefesc/UEM. Adotamos como fonte de pesquisa as produções científicas de referência da área sobre esta temática, focalizando os estudos de Medina (1983), Daolio (1994) e Soares (1994 e 1998). As análises revelaram existir uma multiplicidade de concepções de “corpo” nas produções científicas da educação física. Medina (1983 e 1987) fundamenta seus estudos na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e na Pedagogia de Paulo Freire; Daolio (1994), na Antropologia Social de Laplantine e Geertz e na sociologia de Durkheim; e Soares (1994), no pós-estruturalismo de Foucault (SOARES, 1998). O estudo permitiu conhecer as concepções, distingui-las, analisá-las; e constatar uma forte influência da fenomenologia e de teorias pós-estruturalistas como as de Foucault e Geertz nas décadas de 1980 e 1990 na educação física brasileira. As bases teóricas adotadas apresentaram limites históricos e conceituais no que tange a superação da dicotomia corpo/mente, em nortear um processo radical de transformação pedagógica e, portanto balizar estudos em teorias que vão para além delas.

Palavras-chave: Concepções de Corpo, Educação Física, Educação.

1. Introdução

Determinado por uma crise mundial de ordem econômica, social e política, iniciou-se no Brasil, nos fins da década de 1970, o declínio da ditadura militar, gerando o processo de transição para um governo dito “democrático”, incidindo em uma limitada reabertura político-social, o que possibilitou novas discussões no campo da educação e da educação física. Tais discussões levaram os pesquisadores da educação física a buscar e o desenvolvimento do conhecimento científico da área e meios pedagógicos e metodológicos de intervir na realidade da educação física no âmbito educacional.

A partir da década de 1980, com a abertura política e a inserção de professores de educação física em programas de pós-graduação em nível *Stricto Sensu*, a educação física e

* Professora do Departamento da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado-UEM).

** Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UEM.

seus conteúdos de modelo técnico esportivo, e militarista, passam por um processo de reflexão e crítica fundamentado nas ciências sociais (MILESKI et. al., 2007). Tal “movimento crítico” reflete um contexto de ordem econômico e histórico, no qual a produção social capitalista é questionada, “este movimento concretizou-se na produção teórica e na luta política de significativo segmento dos profissionais da Educação Física brasileira” (MELLO, 2009, p. 140).

Se a crise afeta o sistema social e político ela afeta também a educação e a educação física e, por conseqüência, as pedagogias, também entram em crise. Para Soares et al.(1992, p. 25) “uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses.” E o fomento das discussões que criticam a escola como instrumento da sociedade capitalista, permitiu que na década de 1980, uma corrente inicialmente revolucionária surgisse na educação física, tendo em foco um projeto societário que apontasse para a superação da atual crise. Bracht (1999, p. 78) atenta para o fato que passado um período de mais de 15 anos de debates, era possível identificar em fins da década de 1990, “um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes”.

Interpretando esse contexto das décadas de 1980 e 1990, Albuquerque e Taffarel (2007) indicam que as produções no campo da educação física assinalam um conhecimento que busca superar a abordagem empírico-analítica tornam-se limitadas por não explicitarem o seu projeto histórico que permeia seu eixo pedagógico. No entendimento de Mello (2009, p. 142), “a mudança interna na Educação Física se esboçava na crítica ao seu paradigma pautado nas ciências naturais e humanas de cunho positivista, direcionada à aptidão física vinculada à saúde e ao esporte”. A autora menciona ainda que para tal mudança os pesquisadores na área da educação física empreendem na busca teórica por um “suporte na fenomenologia, no materialismo histórico, na psicologia humanista de Carl Rogers e em autores da Escola de Frankfurt”. Um conjunto de discussões sobre diferentes temas e fundamentados em diversas correntes teóricas são evidenciados nas produções científicas desse período.

O tema “corpo” passou a ocupar um significativo espaço nas discussões acadêmicas e científicas, representadas nos congressos e outros fóruns de discussão, bem como nos periódicos nacionais de educação física, que se ampliaram par e passo com o aumento de sua circulação no Brasil. Ao mesmo tempo os avanços das pesquisas na medicina, na fisioterapia, na psicologia, vinculadas às atividades físicas e esportivas, e na própria educação física subsidiam e legitimam o pensamento hegemônico sobre as questões do corpo. Sobre esta problemática Silva (2001) afirma que:

Os conhecimentos científicos produzidos por essa área médica é que tem fundamentado e justificado uma série de intervenções sociais, com aquelas realizadas no interior das clínicas de estética, dos *spas*, das academias de práticas corporais e dos meios de comunicação de massa, especialmente, através de programas de televisão especializados e dos números periódicos disponíveis no mercado nacional e internacional que tratam da forma do corpo ou do corpo “em forma” (SILVA, 2001, p. 5).

Nesse contexto, a problemática que envolve relações entre a educação física e as questões afetas ao corpo foi objeto de estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa institucionais¹, dedicando-se tanto a tratar especificamente da temática “corpo”, quanto de sua relação com outros aspectos da educação física. Nos congressos da área, o debate em torno deste tema também tem se intensificado, como no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento de grande importância na área, há um Grupo de Trabalho Temático (GTT) que se dedica a discutir os estudos e pesquisas desenvolvidos sobre “Corpo e Cultura”.

Nesse esforço de contribuir com as discussões da área, os participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Formação Profissional (Edufesc/Cnpq) da Universidade Estadual de Maringá propuseram projetos de pesquisa e ensino. O Projeto de Iniciação Científica² (PIC) intitulado “A Produção Científica em Teses e Dissertações sobre a Formação Profissional em Educação Física de 1987 a 2004”, possibilitou constatar a existência de um segmento da comunidade científica que produz sobre o corpo, revelada nas 17 dissertações e 04 teses tinham como objeto de estudo o “corpo/corporeidade/cultura corporal”³. Alguns desses trabalhos tornaram-se referência na área, sendo redimensionadas e editadas em forma de livro, entre os quais podemos citar: Medina (1983), Soares (1994), Daolio (1994).

Vinculado também ao Edufesc, desenvolveu-se o Projeto de ensino: “Formação do professor de Educação física: introdução aos fundamentos teóricos metodológicos”. Essa pesquisa, e outras iniciativas do grupo de estudos, possibilitaram apreender as concepções pedagógicas configuradas na educação física nas décadas de 1980 e 1990. Na busca por explicações para o entendimento de “corpo”, estudiosos da área passam a fundamentar suas

¹ No Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq existe um número expressivo de grupos, de diversas instituições do país, que estudam a temática “corpo”. A busca indicou um número de 66 grupos pertinentes à área de educação física.

² O projeto vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIC): Processo nº 2736/06, Registro nº 1596 – PES, Livro nº 001/2003, desenvolvido no período de 01/08/2006 a 31/07/2007.

³ Os dados obtidos foram apresentados em alguns eventos científicos da área, como por exemplo, no XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em 2007, na cidade de Recife-PE; o XVI Encontro Anual de Iniciação Científica realizado também em 2007, na cidade de Maringá-PR; e, o IV Fórum Internacional de Ginástica Geral, 2007, Campinas-SP.

pesquisas nas ciências humanas. Isto fica representado em algumas das principais publicações a partir dos anos 1980, como as de João Paulo S. Medina que escreveu o livro *A educação física cuida do corpo... e “mente”*, publicado em 1983 e, *O brasileiro e seu corpo*, em 1987. No mesmo período, precisamente em 1985, Heloisa Bruhns organizou uma coletânea de textos que constituíram o livro *Conversando sobre o corpo*, nos quais participaram Rubem Alves, Suely Kofes, Lino Castellani Filho, entre outros autores.

Na década de 1990 somaram-se a esses, outras produções relativas ao corpo como o livro *Da cultura do corpo* de Jocimar Daolio (1994) e, especialmente, os estudos de Carmen Lúcia Soares, publicados na forma de livro: *Educação Física: raízes européias e Brasil* (1994) e *Imagens da Educação no Corpo* (1998) que se tornaram referência nos escritos científicos da educação física. Outras produções ainda podem ser citadas, como o livro intitulado: *Corporeidade, higienismo e linguagem* (1995) de José Luiz dos Anjos e alguns textos que compuseram os volumes da coleção: *Pesquisa Histórica na Educação Física* (1996; 1997) do Laboratório de Estudos de Educação Física (LESEF) do Centro de Educação Física (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Essas produções tornaram-se referência nos cursos de formação de professores, nos grupos de estudo e fundamentam os documentos oficiais como os parâmetros curriculares e as diretrizes pedagógicas no Brasil. Entretanto, é preciso entender: Quais os fundamentos teóricos que subsidiam as concepções de corpo na educação física a partir dos anos de 1980-1990? E, também, analisar: Será que estes estudos apontam para a possibilidade de uma superação da dicotomia corpo/mente, tal qual denunciada na reflexão crítica da área, marcadamente no período de 1980? Qual a possibilidade de se instaurar um processo radical de transformação pedagógica e social, sob estas bases?

A partir desta problemática, objetivamos compreender os fundamentos teóricos que subsidiaram as concepções de “corpo” configuradas na educação física na década de 1980 e 1990. No desenvolvimento deste estudo, se fez necessário elencar as produções científicas relevantes⁴ a respeito da temática “corpo”; apontar, tomando como base neste conjunto, aquelas que alcançaram relevância na área; identificar os fundamentos teóricos das concepções de “corpo” presentes nestas produções; e, por fim, analisar essas referências e as que as fundamentam, quanto à superação tanto da segmentação corpo/mente, quanto a

⁴ Entendemos que a relevância se expressa no número de edições de tais livros, o impacto científico em termo de número de citações, a utilização desses como referências nos cursos de formação de professores, documentos, e as repercussões nos eventos científicos.

possibilidade de subsidiar uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva que caminhe para a superação desta sociabilidade que está posta.

A seguir nos propomos, então, a apresentar as sínteses decorrentes desses estudos, e algumas considerações a partir das fontes analisadas.

3. As concepções de corpo na educação física a partir dos anos de 1980

Os estudos de Medina (1983), que marcam o momento de crise e efervescência de perspectivas para a educação física e, também os estudos de Daolio (1994) e Soares (1994), produzidos num momento de readequação das bases sociais ditas democráticas e estabelecimento de diferentes linhas de pensamento, serão tomados como nossa referência de explicitação e análise.

João Paulo S. Medina, no livro *A educação física cuida do corpo... e “mente”* publicado em 1983, se propõe a uma reflexão crítica sobre o papel social da educação física, afirmando que esta precisava entrar em crise, e que os profissionais da educação física precisam repensar o problema do corpo em nossa sociedade. Para o autor é de vital importância que,

[...] se entenda desde já que nós **não temos** um corpo; antes, nós **somos** o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações do seu **pensamento**, do seu **sentimento** e do seu **movimento** (1983, p. 12, grifo do autor).

Essa afirmação denota uma perspectiva de estabelecer um entendimento de relação global entre as dimensões que envolvem o homem e também aponta para uma crítica à visão até então predominante do sentido do corpo. O autor afirma que entre esses três aspectos ainda têm prevalecido em nossa cultura a ênfase sobre o pensamento. Para Medina:

No momento em que o pensamento, acanhadamente cristalizado e abstrato, amordaça as nossas concretas manifestações corpóreas, impede, ao mesmo tempo, as expressões mais livres e espontâneas do movimento, do sentimento e do próprio pensamento, enquanto fenômenos tipicamente humanos (1983, p. 12).

Em face desta realidade, o autor considera que o problema do corpo tem que ser repensado em nossa sociedade e que esta é uma tarefa urgente dos profissionais ligados à

educação física e deve ser um projeto coletivo, abraçado por todos aqueles que começam a perceber a necessidade de recuperar o sentido humano do corpo.

Medina, partindo da afirmação de que: “O que diferencia fundamentalmente os seres humanos dos outros seres vivos são as possibilidades de suas consciências”. Para ele: “A consciência do homem pode ser entendida como o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo o mais que existe”. Nesta perspectiva, fundamenta-se na filosofia de Merleau-Ponty quando diz que consciência é percepção e percepção é consciência, para trabalhar a idéia de que “a consciência é um fenômeno que se aproxima muito mais do **corpo orgânico concreto** que das abstrações – enquanto considerações isoladas – de espírito, mente ou alma” (MEDINA, 1983, p. 23, grifo do autor).

Desta forma, Medina entende que “**a consciência está gravada no corpo**” e que o próprio conceito de liberdade não pode deixar de lado está referência, tendo em vista que: “É nas manifestações do nosso corpo, através da consciência, que podemos situar mais concretamente o problema da liberdade [...]” (MEDINA, 1983, p. 23, grifo do autor). A questão da liberdade, em todas as suas dimensões, estava muito presente naquele contexto histórico de crítica a ordem política repressora vigente. A partir deste entendimento o autor se apóia na Teoria de Paulo Freire e tece uma relação entre consciência e corpo e educação libertadora, defendendo a necessidade de um processo de consciência coletiva em que os homens se firmem como sujeitos da história. A questão da liberdade, da consciência coletiva e os homens como sujeitos da história, emergem nesse mesmo contexto histórico de crítica à ordem social e política vigente e se manifesta como uma discussão que ficou por muito tempo reprimida/obscurecida.

A educação física que, para Medina, tem vivido ao sabor da moda, condicionada por uma estrutura maior, cujos profissionais não tem um projeto autônomo, numa outra perspectiva, deveria se colocar à serviço da coletividade, “valorizando o corpo na totalidade de suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza” (MEDINA, 1983, p. 91).

Alguns anos depois Medina publicou o livro **O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo** (1987), no qual faz algumas reflexões e analisa o corpo na sociedade brasileira, buscando para tal, uma nova pedagogia. Especificamente no capítulo II, Medina apresenta a “Concepção do corpo através dos tempos”; “O corpo a partir de Marx”; e, “O corpo humano como suporte de signos sociais”.

Em suas reflexões Medina retoma a questão do dualismo corpo-alma em nossa civilização que impregnou a divisão. Para o autor, “nossa cultura hipertrofia a abstração e, com ela, sedimenta o idealismo e a metafísica” (MEDINA, 1987, p. 49). A instrumentalidade

do corpo, que percorreu o pensamento dos grandes filósofos antigos e medievais, é abandonada na divisão cartesiana entre matéria e mente e, teve um profundo efeito sobre o pensamento ocidental. Esta divisão, própria do pensamento de Descartes “nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual” (MEDINA, 1983, p. 50). Medina explica que o arcabouço científico e filosófico desta visão é sedimentado pela revolução científica dos séculos XVI e XVII conduzidas por pensadores como Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes, Newton, entre outros.

Ao tratar d’O corpo a partir de Marx, Medina afirma que do século XVIII emergiu o que ele chamou de corte epistemológico entre idealismo e materialismo e o corpo também passou a ser concebido à luz do materialismo marxista. Neste sentido, Marx, ao contribuir para avançarmos na compreensão das sociedades capitalistas, permite descobrir a verdade das relações sociais de trabalho que, indiretamente, nos revela os corpos. Fundamentado em Leôncio Basbaum ao argumentar que se pelo trabalho o homem se eleva a escala humana, pelo trabalho alienado e brutaliza-se, passando a fazer de sua essência humana um simples meio de subsistência, Medina afirma que “é preciso libertar a sociedade. É preciso libertá-la através do corpo concreto e histórico dos homens” (MEDINA, 1987, p. 60).

Medina busca ainda subsídios em Thomas Hanna, Leandro Londer, Foucault, entre outros pensadores para concluir o que o tópico que ele intitulou de “O corpo como suporte de signos sociais”, na afirmação de que:

É, portanto, no corpo – este sistema bioenergético-dialético – que está depositada toda a possibilidade revolucionária dos dominados e oprimidos. Sendo assim, todo o processo de libertação deve necessariamente passar pelo corpo – libidinal, fonte de desejo que pela solidariedade radical conquista as transformações sociais concretas (MEDINA, 1987, p. 71).

Ao de dedicar a teorizar sobre “Corpo na sociedade brasileira”, Medina afirma que, o corpo dos brasileiros, é, de uma forma geral “um corpo que perdeu seu ritmo natural, perdeu seu equilíbrio, ou seja, ainda não conseguiu alcançar um estado de profundo e dinâmico bem-estar físico, mental e social. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas” (MEDINA, 1987, p. 83).

Uma nova pedagogia do corpo, no entendimento do autor deve partir de uma visão global, sistêmica e dialética que dê sustentação a uma nova educação física, ou a uma ciência da motricidade humana, inicialmente teorizada por Manuel Sergio, que “tende ao ato livre e libertador, e, portanto, busca a todo momento a humanização do próprio corpo, este pedaço de mundo tão carente de humanidade” (MEDINA, 1987, p. 109).

Engendrar por uma análise histórica, na filosofia clássica e a própria referência ao pensamento marxista, à medida que as explicações se desdobram da influência das ciências sociais, aponta para um esforço do autor de rompimento com a história factual. Se por um lado existe uma preocupação de buscar elementos históricos nos pensadores clássicos, por outro existe um valor dado à história como método de análise para explicar a construção de uma dada concepção de “corpo”.

Na década seguinte são publicados, entre outros, os trabalhos de Carmen Lúcia Soares: **Educação Física: raízes européias e Brasil** (1994) e *Imagens da Educação no Corpo* (1998). Resultados de pesquisas da autora que participou no período em questão do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO (1994), na Faculdade de Educação/Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART).

No livro **Educação Física: raízes européias e Brasil**, Soares (1994) faz um relato histórico da constituição da educação física enquanto disciplina pedagógica, e evidencia ao longo de seus escritos a forma como a ciência positivista pautou as bases fundamentais da justificativa da educação física enquanto necessidade histórica de uma burguesia que se firmava como hegemônica na Europa do século XIX e que, segundo Soares (1994, p. 11), “rompe e abole as relações feudais em toda a Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção desta nova sociedade regida pelas leis do capital, e pautada na abordagem positivista de ciência.”

Esse modelo de sociedade, de modo de produção, pautado na abordagem positivista de ciência adota um modelo de conhecimento alicerçado, sobretudo, na biologia e na história natural, passa então a “produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas” (SOARES, 1994, p 13). O homem torna-se deste modo, um ser que pode ser explicado pela biologia, e suas ações são também explicadas a partir das causas biológicas, portanto ganham “espaço naquela sociedade, profissionais que dominem o conhecimento sobre o corpo biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade”.

Entender, portanto, esse corpo biológico, permite o desenvolvimento de políticas de saúde e formas explícitas de controle das populações urbanas. Nessa nova ordem das coisas “o corpo dos indivíduos e o “corpo social” são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência” (SOARES, 1994, p. 27). Essa abordagem concretiza a legitimação da medicina como a cuidadora do corpo.

Pautada nas idéias de Michel Foucault (1926-1984), a autora evidencia o poder e *status* que a medicina incorpora, por se tratar daquele conhecimento que vem cuidar do “corpo doente”, estabelecer as regras sociais que manterão o “corpo sadio”, formar o corpo do homem, do trabalhador que atende às necessidades das indústrias e modos de produção que o capital exige. Com esse fim, o “pensamento médico higienista vai criar um universo de modos, atitudes e saberes (que devem ser conhecidos) e que são requeridos pela civilização burguesa para a manutenção da ordem.” Soares (1994, p.41) explica que:

Dentro deste quadro político, social e econômico é elaborado mais uma forma de intervenção na realidade social, a qual operará tanto ao nível corporal dos indivíduos isoladamente, quanto ao nível do “corpo social”, quando tornada hábito. Estamos nos referindo à Educação Física, que já no século XIX chega ao foros científicos com o seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade além de “melhorar e regenerar” a raça.

Afirmada e confirmada pela ciência médica, biológica e positivista a educação física é então segundo Soares (1994) aquela que irá contribuir no espaço escolar para a manutenção e prevenção da saúde do corpo social. Para tanto começa a ganhar espaço sendo então pensada na Educação. Os conhecimentos e as teorias que fundamentaram a educação física e que foram gestadas na Europa, serviram de um modelo de educação física que seria então implantada no Brasil. A autora busca na história os elementos que revelam a influência do pensamento científico positivista, da cultura, dos modelos e dos métodos sistematizados da Europa na educação brasileira. Esse pensamento se disseminou no meio intelectual brasileiro, que, por questões sociais, políticas e econômicas viam neste ideário a representação de suas próprias concepções.

Esse pensamento pedagógico, veiculados no Brasil por autores tais como Rui Barbosa (1849-1923) e Fernando de Azevedo (1894-1974) em publicações, discursos e conferências, são analisados e discutidos por Soares (1994) principalmente no que tange o aspecto higiênico, eugênico e moral desta à medida que passa a figurar como importante componente curricular. Componente que ira participar, segundo Soares (1994, p. 88), “na construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade”.

A educação física então “fruto da biologização e medicalização das práticas sociais” é aquela que vem para erradicar os males produzidos pelo acirramento da exploração capitalista; “foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade,” representando os interesses desta classe dominante; “significando, de um lado conquista individual e mágica da saúde física, e de outro disciplinarização da vontade”; confirma-se como importante

instrumento de opressão e dominação burguesa; “e, desse modo, constituindo-se em importante instrumento de construção da ordem” (SOARES, 1994, p. 158).

Analisando quase 100 anos de história da educação física (1850-1930), Carmem Lúcia Soares demonstrou que a educação física apresentou-se como “científica”, atendeu no seu contexto aos critérios de cientificidade propostos pelo positivismo, base epistemológica da sociedade burguesa, expressou caráter pedagógico nos escritos de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, os quais tematizaram o corpo biológico, que pode ser higienizado e disciplinado.

Em **Imagens da Educação no Corpo** (1998) Carmem Lúcia Soares perpassa o caminho da ginástica ao longo de sua utilização de como ferramenta tomada pela burguesia que seria utilizada para educar o corpo do homem necessário à sociedade moderna que se firmava na Europa do século XIX.

A autora faz referência a Vigarello (1978) no seu livro **Les Corps Redressé**: “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões”. E para justificar esse controle social do corpo Soares argumenta a partir de Foucault em seu livro **Microfísica do poder** (1986), para quem o “controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.”

Com estes pressupostos, Soares (1998) faz uma análise da Ginástica no século XIX enfocando a Ginástica Francesa, utilizando-se, para isso, da obra de Francisco Amoros (1770-1848) e Georges Demeny (1850-1917). A autora utiliza fontes como a literatura e as artes plásticas, que trazem em seu conteúdo elementos que revelam a educação do corpo da Ginástica científicada no século XIX. Recorre a imagens de obras de arte como as de Giandomenico Tiepolo, Francisco de Goya, Pierre-Auguste Renoir, Pieter Bruegel, entre outros, bem como fotografias e outras fontes, tomando-os como objeto de análise da “educação no corpo”.

A autora neste livro ao mesmo tempo em que remete a organização da sociedade capitalista explica como essa lógica forma uma “Teoria Geral da Ginástica”, que se opõe veemente as práticas circenses e o sucesso que as mesmas fazia nas décadas finais do século XIX, por oferecem perigo as pretensões sociais hegemônicas. Soares faz ainda uma análise dos estudos de Demeny, e conclui seu trabalho evidenciando que Demeny confirma o lugar da educação física na sociedade, a qual deve pensar o trabalhador como um “capital de energia”

e tem o dever de formar este capital. Assim a finalidade da Educação Física se apresenta muito clara: ensinar os indivíduos a adquirir forças, destreza geral, melhora na utilização das forças físicas e morais. “A energia, “moeda do universo”, não podia ser desperdiçada. Aprender a sua utilização com o corpo e no corpo era tornar-se senhor de seu gasto.”

O “corpo” é na perspectiva de Soares (1994; 1998) é histórico e submetido ao controle social e, a educação e a educação física sistematizada são instrumentos pelos quais se exercerá esse controle e suas necessidades intrínsecas de disciplina, ou seja o treinar e educar moral e socialmente o “corpo.”

No mesmo período que foram publicados os trabalhos de Carmen Lúcia Soares, Jocimar Daólio publica seu livro **Da cultura do corpo** (1994), resultante de modificações da Dissertação de Mestrado em 1992, no qual adota o referencial da Antropologia Social para analisar a prática de professores de Educação Física.

Daólio explica que a Antropologia Social “pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo”. Com base nesta perspectiva teórica, o autor considera que: “Se o homem é sempre um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com uma grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional” (DAÓLIO, 1994, p. 15).

Daólio explicita a concepção antropológica de “Cultura do Corpo”, a partir dos estudos de Laplatine, Franz Boas, Bronislaw Malinowski e, evidencia que é preciso uma interação do pesquisador com seu objeto de estudo e justifica a perspectiva metodológica de “olhar antropológico” (DAOLIO, 1994, p. 22). O autor se baliza nos estudos de Lévi-Strauss, e Marcel Mauss, para relacionar ao olhar pedagógico o “fato social total”, e afirmar que em quaisquer realizações humanas podem ser encontradas as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, e que tais dimensões constituem uma unidade. Mauss pensa no conjunto de gestos corporais desenvolvidos pelo homem ao longo de sua história como um profícuo objeto de estudo das sociedades. Daolio resgata o pensamento de Durkheim, o qual permite a definição de um método sociológico para analisar os fenômenos sociais. E Geertz (1989), para quem qualquer análise cultural vai ser sempre uma leitura sobre o real, e de segunda mão, já que é uma reconstrução da realidade e não a realidade em si, daí o papel interpretativo do pesquisador.

Daolio conclui desta forma o seu arcabouço sobre o referencial teórico que estudará o corpo “como construção cultural e sede de signos sociais” (DAOLIO, p. 30). Teorizado então na Antropologia como ciência, respaldada nas ciências naturais, reporta-se ao desenvolvimento científico do século XIX, estuda o corpo, iniciando com a argumentação

acerca d'*A natureza cultural do homem*. Segundo o pensamento evolucionista, o homem é considerado como espécie animal no reino da natureza. Apropria-se da afirmação de Geertz quando ressalta que “(...) nós somos animais incompletos e inacabados que nos acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura.” E prossegue explicitando que “o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais” (DAOLIO, 1994, p. 36).

Esta explicação permite que Daolio se debruce a tratar d'*O corpo: sede de signos e significados*, discutindo o corpo como uma construção cultural e entendendo que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Partindo então deste entendimento, Daolio busca na explicação de Rodrigues (1986) fundamento para a compreensão de corpo quando ele afirma que: “Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo” Entretanto, argumenta que “para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas.”

Aprofundando sua posição sobre o corpo cultural, Daolio (1994) busca subsídios em Lévi-Strauss (1976) para explicar que onde se observar uma característica constante, universal dos homens, pode-se encontrar a natureza (DAOLIO, 1994, p. 37). Este pressuposto teórico orientou a afirmação de Daolio de que “O controle do corpo aparece, portanto, como necessário ao surgimento da cultura.” O autor continua dizendo que o ordenamento do universo e das regras se dá por meio da cultura. “O seu controle, (do corpo) torna-se necessário para o surgimento do universo da cultura como condição de humanidade”.

Todas as regras estão então escritas no corpo, todas as normas e valores, pois é, o corpo que está em contato com o ambiente que o cerceia. As diferenças culturais se expressam pelo corpo, Daolio entende que é por meio do corpo que o homem,

[...] vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra, ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que uma aprendizagem intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo (DAOLIO, 1994, p. 40).

Neste sentido, Daolio afirma que é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no “corpo”. Não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com o contexto no qual está inserido.

A concepção de Daolio é de que o “corpo” é uma construção cultural e que difere dependendo do conjunto de significados que a sociedade escreve no corpo de seus membros e, portanto o controle deste corpo se dá pela cultura.

4. Considerações finais

Os estudos e análises propostos nos permitiram constatar uma multiplicidade de concepções sobre o corpo presente nas produções teóricas da educação física no período que tomamos como referência. Medina (1983 e 1987) fundamenta seus estudos na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e na Pedagogia de Paulo Freire e alguns entendimentos históricos de Karl Marx; Daolio (1994), na Antropologia Social de François Laplantine e Clifford Geertz e na sociologia de Émile Durkheim; Soares (1994; 1998) fundamenta a sua análise sobre o corpo a partir de Michel Foucault, especialmente no seu livro *Imagens da educação do corpo* (SOARES, 1998).

Medina escreveu em um momento de transição e promissor para uma transformação pedagógica que efetivamente não se configurou. Ainda que o autor traga de forma pioneira as questões de liberdade, da consciência coletiva e do homem como sujeito da história, para a discussão da concepção de “corpo” se fundamenta na fenomenologia que se centra no plano das percepções, da subjetividade (LYOTARD, 1967; HUSSERL, 1988; MERLEAU-PONTY, 1989). Por esse caminho, recai na motricidade humana que, em última análise, não supera a dicotomia corpo/mente (CUNHA, 1989).

Daolio (1994) fundamenta-se na Antropologia Social entendendo que as relações sociais são construídas de sentidos e significados, e a partir de um olhar antropológico (LAPLANTINE, 1988; GEERTZ; 1989 e 2001). Explica as dimensões que constituem esse “corpo” culturalmente construído, entretanto, sem levar em consideração os aspectos históricos, mas o aspecto cultural imediato deste “corpo” e as diferenças culturais que se expressam nele.

Já o entendimento de Soares (1994) tem como perspectiva uma concepção de “corpo” histórico, e socialmente construído, em face disto, suas explicações levam em consideração o contexto histórico em que a educação e a educação física se institucionalizam na sociedade capitalista e para outras instituições, como a medicina, vão ao encontro de

formar o “corpo” educado, disciplinado, moral e socialmente controlado. Como expressão do pensamento de Foucault (1986), a autora em suas explicações aponta a finalidade da utilização da educação física como instrumento desse controle social.

As análises indicaram que as bases teóricas que fundamentam as produções científicas tomadas como referência tem limites no que tange a superação da dicotomia corpo e mente, tão almejada no movimento de críticas dos anos de 1980, e ainda hoje em voga. Entendemos que esse pressuposto é fundamental para a instauração de um processo radical de transformação social.

A compreensão destas concepções construídas sobre o “corpo” no período estudado e de seus pressupostos teóricos, nos parecem fundamentais para entendermos onde alicerçou o seu pensamento e que perspectiva social vislumbra, o que determina, a sua concepção pedagógica. Entendemos ser necessária a superação radical das concepções fenomenológicas e pós-estruturalistas, de viés pós-moderno, como as que fundamentam as concepções de corpo analisadas neste estudo. Estas concepções tendencialmente vêm subsidiando, tanto no âmbito mais específico da educação e da educação física, quanto mais geral da sociedade, as discussões e, contribuindo para a manutenção e perpetuação da sociedade capitalista, sendo necessário caminhar para além delas.

Referências

ALBUQUERQUE, J. de O. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.28, n.2, p. 121-140, jan. 2007. p.129.

ANJOS, J. L. *Corporeidade, higienismo e linguagem*. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1995.

BRACHT, V. Educação física e esporte: intervenção e conhecimento. In: *Revista da Educação Física*. UEM/Universidade Estadual de Maringá. Depto de Educação Física. Maringá, v.10, n.1, p. 95-100, 1999. p.78.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992;

BRUHNS, H. T. *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

CARMO, A. A. do. *Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1985;

CASTELLANI F., L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1991;

- CODO, W. & SENNE, W. *O que é corpo(latria)*. São Paulo. Brasiliense, 1985. p.15.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2001.
- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).
- MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. *O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas, SP: Papiros, 1987.
- MELLO, R. A. *A necessidade histórica da educação física na escola: A emancipação humana como finalidade*. 2009. 297f. Tese (Doutorado)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. p.140.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- LYOTARD, J. *A fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- CUNHA, M. S. V. *Educação física ou, Ciência da Motricidade Humana?* Campinas, SP: Papirus, 1989.
- MERLEAU-PONTY, M. *Textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores)
- MILESKI, K. G. *et. al.* In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife: CBCE, *Anais*, Recife, 2007.
- SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado: reflexões a cerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SOARES, C. L. et al.. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. p.25.
- SOARES, Carmem L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. . *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. p.132.