

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DEBATE SOBRE A VISÃO DUALISTA

Admilson Gonçalves de Almeida

Orientadora: Prof^a. Dr^a Tânia Mara Vieira Sampaio

Área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer

**PIRACICABA, SÃO PAULO
2003**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DEBATE SOBRE A VISÃO DUALISTA

Por

Autor: Admilson Gonçalves de Almeida.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós Graduação em Educação Física da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física

**PIRACICABA, SÃO PAULO
2003**

CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DEBATE SOBRE A VISÃO DUALISTA

Autor: Admilson Gonçalves de Almeida.

Dissertação apresentada à Banca examinadora do curso de Pós Graduação em Educação Física da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Piracicaba, setembro de 2003

Prof. Dr. Ademir De Marco
Coordenador do Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Vieira Sampaio
orientadora

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Prof. Dr. Pedro Paulo Araújo Maneschy

Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto

Almeida, Admilson G. de.

Corpo e a Educação Física: um debate sobre a visão dualista/
Admilson Gonçalves de Almeida. – Piracicaba, SP: 2003.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Tânia Mara Vieira Sampaio

Dissertação de Mestrado. UNIMEP, Piracicaba: 2003.

1. Educação Física, 2. Dualismo, 3. Corporeidade.

DEDICATÓRIA

À minha família: minha esposa (Laide) a pequena
princesa (Carol) e aos gêmeos (Ramon e Caio)
meu pai (Abadias) minha mãe (Zenira) meus
irmãos (Airson e Paulo) minha irmã (Vera).

AGRADECIMENTO

A Deus pela grande oportunidade concedida na continuidade dos meus estudos acadêmicos e na conquista de meu sonho.

À obra educacional Adventista (UNASP/IASP) que subsidiou este estudo.

À professora amiga, companheira e orientadora Tânia Mara Vieira Sampaio, pelo carinho e compreensão. Por ter confiado no projeto desde o início.

Aos amigos e companheiros da primeira turma do Programa de Mestrado em Educação Física da UNIMEP, pessoas especiais que estão guardadas nas lembranças.

Aos amigos e companheiros de luta do IASP.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação Física da UNIMEP, pessoas maravilhosas e bem intencionadas que tive a oportunidade de conhecer e conviver. De uma forma especial, ao professor Wagner por suas intervenções na conclusão desse trabalho.

Ao professor Edivaldo por sua intervenção filosófica bastante significativa e ao professor e amigo Pedro Paulo (PP) por suas ricas contribuições.

Aos funcionários da UNIMEP.

A todos que, de uma forma direta ou indireta, participaram desse momento único de minha vida.

RESUMO

Este trabalho dissertativo é caracterizado por uma pesquisa bibliográfica, na qual o enfoque principal é a realização de uma investigação sobre a concepção de corpo humano presente na visão filosófica cartesiana e seus reflexos para a Educação Física. O propósito é de rever o paradigma hegemônico que a partir do pensamento de René Descartes passou a influenciar as ciências da saúde e várias outras áreas do conhecimento humano, entre elas a própria Educação Física. Projeta-se nesse debate uma compreensão de corpo na perspectiva holística ou sistêmica rompendo, dessa maneira, com a concepção fragmentada do ser humano (corpo/mente, corpo/alma, corpo/espírito). O presente trabalho foi elaborado em três momentos. O primeiro, uma apresentação do pensamento do filósofo René Descartes acerca do corpo humano, o dualismo corpo e alma, a visão mecanicista e as influências nas diversas áreas do saber. O segundo momento apresenta o reflexo do pensamento cartesiano para Educação Física. Finalmente, no terceiro momento, apresenta-se uma reflexão que busca superar a visão dicotômica e mecanicista de corpo humano presente no pensamento cartesiano. Considerando que a dicotomia corpo e alma, corpo e mente possuem raízes profundas na cultura ocidental, a nossa perspectiva é de uma reflexão que aponte para uma valorização do ser humano como um ser uno.

Palavras chave: Dualismo, Corporeidade, Educação Física.

ABSTRACT

This dissertative work is characterized by bibliographic research, in which the main focus is an investigation about the human body conception, present in the cartesian philosophical vision and the assessment of what are the reflexes to the Physical Education. The purpose in order is to break the hegemonic paradigm that, based on the Rene Descartes ideas, influenced the sciences and several other areas of the human knowledge, among which the Physical Education itself. From this reflection, this work aims to project an understanding of body in the holistic or systemic perspective, breaking in this way the human being fragmented conception (body/mind, body/soul, body/spirit). For such, the work was elaborated in three moments; in the first moment, the philosopher Rene Descartes was presented, introducing the human body conception, separation about body, soul and mechanics vision for this thinker and the main influences in the several areas of knowledge. In the second moment, it was presented the cartesian thoughts reflections regarding the body to the Physical Education and, finally, in the third moment, we presented a reflection with the objective of breaking the dicotomic and mechanistic vision present in the cartesian thought. Trying the dicotomic vision, body/soul and body/mind, have deep in occidental culture, our perspective is a reflection that follow to give value for the human being like a global human.

UNITERMS: Dualism, Body Conception, Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO DO PENSAMENTO CARTESIANO SOBRE O CORPO

1.1. CONHECENDO DESCARTES E AS HERANÇAS DE SEU PENSAMENTO	12
1.2. A PROBLEMÁTICA DO DUALISMO CORPO E ALMA E DA VISÃO MECANICISTA DO CORPO HUMANO	22

CAPÍTULO II

O REFLEXO DO PENSAMENTO CARTESIANO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1. O MOVIMENTO MECANIZADO E DUALISTA DO CORPO E A CONSEQÜÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	36
2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTROLE DO CORPO	48

CAPÍTULO III

A SUPERAÇÃO DO PARADIGMA DUALISTA E MECANICISTA DO CORPO

3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: HOLÍSMO E CORPOREIDADE	54
3.2. EDUCAÇÃO FÍSICA: A LUDICIDADE DO CORPO QUE JOGA	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
---	-----------

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta a concepção de corpo no pensamento cartesiano e suas influências para a área da Educação Física, buscando a superação de um paradigma que apresenta uma idéia de corpo fragmentado. O corpo é considerado um objeto passível de ser manipulado, de ser dividido em partes para um processo analítico. Esta perspectiva prevalece na compreensão de corpo humano presente na área da anatomia, da fisiologia, biologia e da biomecânica, entre outras áreas de saber.

O dualismo cartesiano caracteriza o corpo e a alma como duas substâncias distintas e opostas. Essa concepção dicotômica é acentuada no mundo ocidental, dificultando uma concepção de corpo humano no qual a unicidade é uma realidade. A concepção de corpo, que permanece em nossos dias, ainda é de um corpo que se opõe ou se contrapõe à alma. Segundo Medina (1987, p. 46) “tal visão representa um erro de percepção com prejuízos à compreensão do ser humano”. A questão da dúvida em Descartes será um ponto marcante na construção de seu pensamento, trata-se de uma “dúvida” metódica. Ele parte da dúvida, colocando tudo, em questão a única certeza que Descartes que vai ganhando lugar era a existência de si mesmo como ser pensante, o que originará sua formulação fundamental “penso, logo existo”, (*cogito, ergo sum*).

Considerando a forte influência da concepção dicotômica de corpo e alma, espírito e matéria, presentes na cultura ocidental, torna-se relevante a investigação, a

comparação e a reflexão sobre a concepção de corpo no processo histórico e sua apreensão pela Educação Física.

A reflexão sobre os limites da concepção cartesiana de corpo para a Educação Física visa a superação tanto da dicotomia quanto da perspectiva mecanicista que se origina desta construção de saber sobre o ser humano. O intuito é o de que essa área de conhecimento perceba o ser humano não somente por meio do viés da mecanização e do desenvolvimento físico, mas que, sobretudo, amplie a visão de mundo e de corpo abrindo-se para uma perspectiva de unicidade.

A pesquisa está elaborada em três capítulos. No primeiro é apresentado a vida de Descartes, mostrando principalmente a sua compreensão mecanicista e dualista de entender o corpo humano e quais as principais influências desse pensamento em várias áreas do conhecimento humano. Apresenta-se o caminho filosófico de Descartes que o leva à formulação do *cogito* e, posteriormente, a problemática principal, que é nosso objeto de estudo, da concepção do dualismo corpo e alma e a visão mecanicista do corpo humano em suas fortes influências nas muitas áreas do conhecimento humano, entre elas a Educação Física.

No segundo capítulo, o enfoque básico é o reflexo do pensamento cartesiano na Educação Física. Observa-se que as principais abordagens pedagógicas que fundamentam a atuação dessa área estão marcadas pela herança do paradigma mencionado. A perspectiva reducionista de ser humano, na Educação Física, será percebida na grande valorização do corpo em seu aspecto biológico, negando outros aspectos, como a sensibilidade, a espiritualidade etc, que são igualmente fundamentais na constituição do ser humano.

Finalmente, no terceiro capítulo, a reflexão é no sentido de indicar caminhos de superação das idéias cartesianas hegemônicas na Educação Física e projetar a concepção de corpo na perspectiva da unicidade, valorizando o ser humano em todas as suas possibilidades de existência buscando compreender que o corpo e também alma, ou corpo e a mente, existem de forma única na constituição do ser humano e do seu viver. Esta busca de superação de paradigmas encontra sua fundamentação na concepção holística e no conceito de corporeidade, para então, buscar o resgate do lúdico no processo educativo e na área da Educação Física. Por intermédio da percepção da ludicidade do corpo que joga busca-se perceber o ser humano na perspectiva da unicidade.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO DO PENSAMENTO CARTESIANO

SOBRE O CORPO

1.1. CONHECENDO DESCARTES E AS HERANÇAS DE SEU PENSAMENTO

A proposta é realizar uma reflexão sobre a dicotomia corpo e alma e seus reflexos para a área da Educação Física, à luz das idéias filosóficas de Descartes. Como ponto de partida, abordaremos a vida e a obra de Descartes e as heranças históricas de seu pensamento para o desenvolvimento da civilização ocidental.

Gostaríamos de salientar que nesse trabalho não temos o propósito, nem o objetivo de apresentar uma biografia extensa sobre o filósofo em questão, mesmo porque outros já o fizeram. Não pretendemos reconstituir historicamente suas obras, mas, sobretudo apontar a importância desse pensador para sua época e para as seguintes, bem como a significativa influência de sua filosofia em várias áreas do conhecimento humano, entre elas a Educação Física.

Para Cottingham (1999, p.11)

Os ‘novos’ filósofos, o nome pelo qual ele (Descartes) e seus seguidores eram chamados no século XVII, inauguraram um deslocamento fundamental no pensamento científico, cujos efeitos ainda hoje estão entre nós. Realmente, Descartes foi um dos principais arquitetos da própria noção de ‘pensamento científico’, tal como hoje a entendemos. Toda explicação científica insiste Descartes, precisa ser expressada em termos de quantidades precisas e matematicamente definida.

René Descartes, filósofo e matemático, nasceu em La Haye, conhecida desde 1802, por La Haye Descartes, na Touraine, cerca de 300 quilômetros a sudoeste

de Paris, em 31 de março de 1596. Descartes nasceu em uma família de posse, dedicada ao comércio, ao direito e a medicina. O pai, Joachim Descartes, advogado e juiz, possuía terras e o título de conselheiro do rei no parlamento de Rennes, na vizinha província da Bretanha, que constitui o extremo noroeste da França.

Descartes com um ano de idade perdeu a mãe, Jeanne, por complicações de seu terceiro parto. A partir de então, foi criado pela avó e por uma babá à qual ele depois pagou uma pensão até morrer. Seu pai casou-se novamente, chamava o filho René, ainda criança, de seu pequeno filósofo, devido a grande curiosidade demonstrada por ele. Quando criança, com muitos problemas de saúde foi-lhe dado o grande privilégio de permanecer na cama todas as manhãs, hábito esse conservado por toda sua vida. Descartes passava várias horas em meditações e leituras e não gostava das brincadeiras infantis de sua época.

Descartes não se limitava a seguir os cursos prescritos e lia tudo quanto lhe caísse em mãos, a respeito de qualquer ciência que fosse. Aos dez anos de idade foi mandado para um colégio interno jesuíta, tornando-se um católico convicto. Era muito religioso e conservou a fé católica até morrer. Durante a juventude, Descartes usou a oportunidade de ser voluntário para o serviço militar e viajou pela Europa onde conheceu o matemático holandês Issac Beeckman, que o inspirou no entusiasmo para estudar e aprofundar os conceitos matemáticos. Esse encontro renovou em Descartes o desejo de prosseguir no caminho escolhido para seus estudos e despertou-lhe a grande ambição de encontrar uma fórmula racional de conhecimento universal.

No período de 1613 a 1615, recebeu a iniciação filosófica, consistindo em comentários da lógica de Aristóteles e o estudo da Física, Metafísica, Psicologia, Moral e Matemática. Portanto, este filósofo revelou-se um intelectual por excelência, bacharel em Direito, dedicou-se a estudar Medicina e aprofundou-se ainda mais na área de Matemática, área essa na qual ele procurava coordenar e estruturar os seus conhecimentos.

Segundo Aranha e Martins (1993, p. 104) seu nome latino era *Cartesius*, razão única pela qual o seu pensamento é conhecido em nossos dias como *cartesiano*. Dentre suas principais obras podemos citar a título de exemplo, *O Discurso do Método*, *Paixões da Alma* e *Meditações Metafísicas*. Tais obras contêm os argumentos centrais apresentados por Descartes para uma distinção entre corpo e a alma.

Uns dos seus objetivos com os estudos e as pesquisas era a busca de uma verdade que não pudesse ser posta em dúvida. A dúvida em Descartes era uma formulação estratégica para chegar a existência de uma verdade da qual não se pode duvidar. Descartes buscava a construção de uma ciência natural completa, baseada nos modelos matemáticos capazes de fornecer dados absolutamente corretos e verdadeiros. Esse era o seu sonho ou a sua missão, unificar todos os conhecimentos humanos, fundamentado em certezas racionais matemáticas universais (*mathesis universalis*). A partir dessa premissa desenvolveu um novo método de raciocínio, tendo como fundamento um ponto principal, a dúvida, conforme foi apresentado no livro *O Discurso do Método*.

Descartes coloca em questão todo o conhecimento tradicional. A primeira idéia que examina é a do próprio eu. Conclui, então, com a sua célebre afirmação, *Penso, logo existo*. Esta formulação, talvez a mais famosa na história da filosofia, apareceu primeiro na quarta seção do *Discurso sobre o Método* de 1637. Em francês, *je pense donc je suis* que é praticamente a versão latina da expressão *cogito ergo sum*.

Para Cottingham (1999 p. 24).”O propósito é ver se existe alguma coisa que sobreviva à dúvida, em caso positivo, isso servirá de pedra fundamental para o novo edifício da ciência que Descartes está procurando construir”. A primeira verdade que descobre, é o *cogito* O pensamento cartesiano, fundamentado pelo *cogito* é uma certeza que ele não poderia duvidar, na visão de Simões (1998, p.

13) “este cogito, que permaneceu até hoje, acenou para a fragmentação entre corpo (rés extensa) e mente (rés cogitans). A mente era o centro e o suporte de toda a realidade. Descartes empunhava a idéia de que a única certeza existente era o ser pensante. O corpo ficava em segundo plano”.

A partir do *cogito*, podemos extrair significativas conseqüências: primeiro, o pensamento é algo importante. Segundo, o grande valor é atribuído ao racionalismo cultivado em toda a trajetória filosófica de Descartes. Terceiro, O ponto de partida é a busca de uma verdade que não possa ser posta em dúvida, por isso, começa duvidando de tudo.

Para Gonçalves (1997, p. 51) “O eu de Descartes é somente um eu pensante. Excluindo do eu o sentir e o agir, ele fragmenta o homem, dividindo-o em dois princípios distintos e irreduzíveis: o corpo e a alma”. O *cogito* cartesiano tinha

como um dos objetivos demonstrar a existência de duas substâncias, uma racional e a outra não racional.

O corpo aqui é considerado como uma substância externa, inerte, quantitativa e divisível, *res extensa*. Enquanto que a alma uma substância pensante, indivisível e totalmente distinta do corpo, *res cogitans*.

O século XVI foi uma época de profundas transformações na visão de mundo do ser humano ocidental, época marcada por verdadeira paixão pelas descobertas científicas. Tornou-se possível construir uma linha de pensamento oposta às concepções que prevaleceram na Idade Média.

No mundo moderno ocorre uma mudança na forma de pensar o ser humano, a tendência é de valorização das atividades do sujeito pensante em relação ao objeto pensado, exaltando a consciência subjetiva. Rompe-se com os paradigmas teocêntricos do mundo medieval com que supervalorizavam a fé e começa a organizar-se uma visão antropocêntrica com ênfase no racionalismo.

O Renascimento (séculos XV e XVI), com todas as suas transformações permite uma mudança triunfal da razão e do movimento científico. Segundo Simões (1998, p. 32) aquele era:

um novo tempo, marcado por profundas transformações na visão de mundo, do homem ocidental. Um outro ponto de partida, com novo itinerário foi construído para as ciências e para as artes, caindo por terra a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual, provando-se pela primeira vez, a superioridade da razão.

Vale lembrar que toda essa mudança de uma concepção medieval para uma mentalidade moderna científica não foi um processo tão tranquilo. Houve fortes resistências para aceitar o conhecimento científico e as novas pesquisas

referentes ao mundo e ao universo. E, nesse contexto histórico, marcado por muitas outras contribuições à construção do pensamento científico, é preciso entender as postulações de Descartes.

Há uma reformulação tanto no modelo de ser humano, como de sociedade. Esse período de transição entre a mentalidade medieval e a moderna, ficou caracterizado pelo movimento denominado Renascimento. Nesse período o desenvolvimento da filosofia foi caracterizado pela racionalidade, ou seja, só através da razão era possível determinar o puro conhecimento.

Com essa mudança de mentalidade, foi estabelecida também, uma nova perspectiva de pensar o universo, o mundo e o ser humano. O mundo qualitativo foi substituído pelo mundo quantitativo. Para Gonçalves (1997, p. 20):

A partir do renascimento, favorecido pelo tipo de racionalidade que tomou por paradigma o universo matemático e mecânico, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades. Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica.

A cultura moderna construiu uma concepção de ser humano que não é mais de um ser humano obediente a dogmas dominantes da igreja, algo comum na época medieval. Havia órgãos da igreja encarregados de descobrir, julgar e punir qualquer pessoa que estivesse falando contra a religião dominante e o conhecimento por ela pregado e estabelecido como verdade. Esse ato ficou conhecido como tribunal da Inquisição, reativado em meados do século XVI.

Vários estudiosos sofreram repressão por parte desse tribunal, a título de exemplo podemos citar, Nicolau Copérnico (1473 - 1543), que foi um sacerdote polonês e combateu a teoria de que a terra era o centro do universo (geocentrismo) com o seu livro *Revolução da Esfera Celeste*. A publicação de sua obra foi retardada até 1543, ano de sua morte. Depois de Nicolau Copérnico a terra deixou de ser o centro do universo e passou a ser um planeta que gira em torno do sol.

A revolução científica conheceu Galileu Galilei (1564 - 1642), considerado um dos pais da Física moderna. Italiano professor universitário teve sua vida marcada por profundas perseguições políticas e religiosas, por defender a substituição do modelo *geocêntrico* para o modelo *heliocêntrico*. Galileu demonstrou entre outras coisas importantes, que a terra se movia e explicou isso através da mecânica e da linguagem matemática. Foi condenado por contrariar as autoridades católicas, que julgavam suas idéias contrárias às Sagradas Escrituras. Para não morrer queimado se retratou perante o tribunal em 1633. Antes de sua morte, ainda publicou em 1638, uma obra clandestinamente, que contrariava os dogmas oficiais religiosos de sua época.

Na busca de um novo instrumento que lhe permitisse conhecer a realidade merece um maior destaque o pensador do início da época moderna: o inglês Francis Bacon, (1561 - 1626). Com seu método empírico de ciência foi o primeiro a formular uma teoria do processo indutivo, o mundo passou a ser pensado, qualificado e medido a partir de técnicas corretamente comprovadas.

Francis Bacon é considerado um dos fundadores do método indutivo de investigação científica, que é baseado na observação rigorosa dos fenômenos naturais e do cumprimento de várias etapas. O conhecimento científico defendido

por ele é de um método capaz de observar os fenômenos, elaborar hipóteses, experimentar e comprovar as conclusões obtidas.

Mas foi com René Descartes e com Isaac Newton que a concepção de mundo orgânico foi substituído pela metáfora do mundo máquina. Mudança de vital importância para o desenvolvimento da civilização ocidental.

A despeito de identificar a marcante contribuição de Descartes para esta visão dualista e mecanicista do corpo, é preciso reconhecer que o pensador que deu real consistência ao pensamento cartesiano, ao admitir o universo como uma verdadeira máquina, foi Issac Newton (1642 - 1727). Nascido na Inglaterra desenvolveu uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza. Segundo Capra (1982, p. 59) “O universo newtoniano era, de fato, um gigantesco sistema mecânico que funcionava de acordo com leis matemáticas exatas”. Para Fontes (1999, p. 33) “Ao construir leis de aplicação universal, Newton reduziu todos os fenômenos da natureza à explicação mecânica do movimento dos corpos, validando assim a estrutura conceitual de Descartes”.

Esse modelo mecanicista newtoniano do universo dominou todo o pensamento científico até o século XIX. A Física tornou-se a base de sustentação das ciências. O maquinário do mundo newtoniano tornou-se uma estrutura complexa. No entanto, sua limitação vai provocar novos rumos científicos. Capra (1982, p. 65) afirma que,

Durante o século XIX, os cientistas continuaram a elaborar o modelo mecanicista do universo na física, química, biologia, psicologia e ciências sociais. Por conseguinte, a máquina do mundo newtoniana tornou-se uma estrutura muito mais complexa e sutil. Ao mesmo tempo, novas descobertas e novas formas de pensamento evidenciaram as limitações do modelo

newtoniano e prepararam o caminho para as revoluções científicas do século XX.

A fonte na qual Newton vai beber é sem dúvida a do pensamento cartesiano, por isso, torna-se importante dar seqüência a identificação das contribuições fundamentais de Descartes, para o qual a ciência podia ser comparada a uma árvore, a metafísica à raiz, a física ao tronco, tendo como os três principais ramos a mecânica, a medicina e a moral. Estes formando as três aplicações do nosso conhecimento, que são, o mundo externo, o corpo humano e a conduta da vida.

Para Cottingham (1999, p. 13)

A ciência se torna, para Descartes, uma totalidade integrada – uma grande árvore do conhecimento (para usar uma metáfora que ele privilegiava), na qual o tronco sólido da física se ramifica em todos os tipos de ciências particulares (como a medicina), mas sem desviar do mesmo conjunto fundamental de princípios exploratórios.

No contexto das contribuições de Descartes é importante ressaltar que a dúvida era hiperbólica passando a duvidar até mesmo das idéias claras e distintas, mas mesmo levando a dúvida a esses limites exagerados ele não podia duvidar de sua própria existência.

Segundo Capra (1982, p. 52), René Descartes “era um brilhante matemático, e sua perspectiva filosófica foi profundamente afetada pelas novas físicas e astronomia.

Ele não aceitava qualquer conhecimento tradicional”. Para Marías (1975, p. 175):

A primeira tentativa bem sucedida de pensar a realidade a partir dos novos pressupostos do homem moderno é a filosofia cartesiana. Daí seu despojamento originário, a estranha simplicidade que nos mostra, e também sua fecundidade incomparável. Descartes volta a abordar os problemas da filosofia de um modo

imediatamente, vivo, surpreendentemente direto, com um mínimo de interposição de idéias recebidas, porque estas inexoráveis na vida histórica do homem aparecem nele rigorosamente repensadas.

Descartes também era um racionalista convicto, toda a sua filosofia era marcada pelo império da razão, por meio da mesma se pode compreender as verdades sobre o mundo e a ciência. O ser humano era para ele uma substância essencialmente pensante, logo, o *cogito* era o princípio fundamental de toda a filosofia cartesiana. O pensamento cartesiano, também pode ser considerado uma corrente racionalista, porque vê na razão matemática o elo entre o ser humano e o universo. Descartes busca construir uma ciência natural completa, fundamentada nos moldes matemáticos, ciência esta capaz de fornecer dados absolutamente corretos, para assim sair da incerteza e da dúvida.

A idéia de separação da alma e do corpo é de vital importância na filosofia e na antropologia cartesiana. Não é exagero afirmar que Descartes a cultivou em toda a sua trajetória filosófica. Esse dualismo entre o corpo e alma, presente de forma marcante na antropologia cartesiana, conduz à valorização do pensamento, do racionalismo e da razão pura, *res cogitans*.

Para Descartes a compreensão da razão consiste em demonstrar a existência da alma separada do corpo. Descartes (1999, p. 320) na *Sexta Meditação*, reforça essa idéia dualista afirmando o seguinte:

Pelo próprio fato de que sei com certeza que existo, e que, contudo, percebo que não pertence necessariamente nenhuma outra coisa à minha natureza ou à minha essência, salvo que sou uma coisa que penso, concluo que minha essência consiste

apenas em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda a essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, apesar de, embora talvez (ou, antes, com certeza, como direi logo mais) eu possuir um corpo ao qual estou muito estritamente ligado, pois, de um lado, tenho uma idéia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e sem extensão, e que, de outro, tenho uma idéia distinta do corpo, na medida em que é somente algo com extensão e que não pensa, é certo que este eu, ou seja, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é completa e indiscutivelmente distinta de meu corpo e que ela pode existir sem ele.

Em 1649 publica em francês as *Paixões da Alma*, que traduz a experiência humana cotidiana, seus modos característicos de percepção, as emoções, as paixões, o medo, a cólera e o amor.

Em 11 de fevereiro de 1650, durante o intenso inverno, antes de seu quinquagésimo quarto aniversário, Descartes estava morto, devido a uma afecção gripal que rapidamente produziu pneumonia. Algo que os recursos médicos, então disponíveis, eram completamente incapazes de tratar. Suas últimas palavras, que simbolizam o dualismo corpo e alma que ele por muito tempo manteve, foram: *agora, minha alma, é hora de partir.* (Cottingham: 1999 p. 22).

1.2. A PROBLEMÁTICA DO DUALISMO CORPO E ALMA E DA VISÃO MECANICISTA DO CORPO HUMANO

A concepção da separação da alma e do corpo é de fundamental importância na filosofia e na antropologia cartesiana. Descartes é declaradamente um grande defensor da existência da alma como um elemento chave e importante da existência. Segundo Marques (1993, p. 82, 83)

Na antiguidade, a alma é, em primeiro lugar, o que distingue o vivente, é a posse de uma alma que marca a diferença entre plantas, animais e o homem, de um lado, e, por exemplo, pedras, mesas, casas de outro lado. A alma determina, além disso, a diferença entre o homem vivo e o cadáver. Pois vida é, em geral, a aceitação da entrada da alma no corpo, e morte, a sua saída.

O ponto de discussão relevante no pensamento cartesiano é o próprio *cogito*, no qual Descartes privilegia a alma em relação ao corpo. Sendo assim, encontramos um conceito para alma diferente do conceito de corpo. Na trajetória de Descartes, ele se preocupou em demonstrar a existência da alma separada do corpo de uma forma hierárquica, a *res cogitans* era sempre superior a *res extensa* e o *cogito* era o ponto de partida de todo esse processo. Isso é evidenciado por Descartes (1999, p. 329) em *Meditações*, quando afirma que:

Existe muita diferença entre o espírito e o corpo, pelo fato de ser o corpo, por sua própria natureza, sempre divisível e o espírito, totalmente indivisível. Porque de fato, quando considero meu espírito, ou seja, eu mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa que pensa, não posso aí distinguir parte alguma, mas me concebo como uma coisa única e inteira. E embora o espírito todo pareça estar unido ao corpo todo, um pé, um braço ou qualquer outra parte estando separada do meu corpo, é certo que nem por isso existirá aí algo de subtraído a meu espírito. E as faculdades de querer, sentir, conceber etc. não podem propriamente ser chamadas de suas partes, visto que o mesmo espírito dedica-se por inteiro a querer e também a sentir, a conceber etc. Mas acontece exatamente o contrário com as coisas corpóreas ou extensas, já que não existe uma sequer que eu não faça facilmente em pedaços com o meu pensamento, que meu espírito não divida com facilidade em muitas partes e, por conseguinte, que eu não reconheça ser divisível. E isso seria suficiente para ensinar-me que o espírito ou a alma do homem é completamente diferente do corpo, se já não o tivesse aprendido em outros lugares.

Como foi exposto, o ponto fundamental do pensamento de Descartes é a dúvida. Ele chega à conclusão de que não pode duvidar dele mesmo como um ser pensante, dessa maneira, dá maior ênfase para mente, considerando o corpo somente como um maquinário. Descartes comparou o corpo humano a um relógio reforçando ainda mais a concepção de corpo mecânico. Regis de Moraes (1999, p.77), realiza uma importante observação que vale ser ressaltada quando a reflexão é o dualismo e o mecanicismo cartesiano ao afirmar que:

Precisamos convir em que Descartes terá sido aquele que, no mundo moderno, foi às últimas conseqüências na distinção entre *res extensa* (extensão, corpo, matéria) e *res cogitans* (pensamento, consciência racional), considerando que o filósofo em foco foi quem atribuiu inequívoca substancialidade ao corpo, deste desenvolvendo uma concepção maquinal atualmente conhecida como mecanicismo cartesiano.

A fragmentação do ser humano, em corpo e alma é possível de ser observada até hoje em muitos campos do saber. Dentro dessa perspectiva cartesiana o ser humano tinha uma formação dual. Descartes denominava de *res extensa*, quando se referia ao corpo matéria. E *res cogitans* quando fazia referência à alma, a razão, ao pensamento puro. Aranha e Martins (1993, p. 312,313): consideram que:

A filosofia cartesiana contribui para a nova abordagem a respeito do corpo, partindo da dúvida metódica, Descartes começa duvidando da realidade do mundo e do próprio corpo, até chegar à primeira verdade indubitável: o cogito, o pensamento. Ao recuperar a realidade do mundo e do corpo, encontra um corpo que é pura exterioridade, uma substância extensa, material. Considera então que o homem é constituído por duas substâncias distintas: a substância pensante, de natureza espiritual – o pensamento: e a substância extensa, de natureza material – o corpo. Eis aí o dualismo psicofísico.

A antropologia cartesiana concebe o ser humano, dividido em corpo e alma, com acentuada valorização da racionalidade, enquanto o aspecto corporal é considerado como um maquinário. Essa fragmentação proporcionou, ao longo da história, por exemplo, a divisão do trabalho em intelectual respaldado pela razão e manual, respaldado pela ação corporal.

Para Gonçalves (1997, p. 50), “Descartes encerra o homem no *cogito* e cava um profundo abismo entre o mundo material e o mundo espiritual”. O ser humano, na filosofia cartesiana, é concebido de forma fragmentada e dicotômica, pois é formado de duas substâncias, opostas, distintas e autônomas: corpo e a alma. Há um profundo rompimento entre o mundo material e o mundo espiritual de maneira tal que não conseguimos perceber reconciliação entre tais mundos.

Para Descartes (1999, p. 116, 117), em *Paixões da Alma* encontramos que:

Após haver assim examinado todas as funções que pertencem apenas aos corpos, é fácil concluir que nada resta em nós que devemos atribuir à nossa alma, a não ser nossos pensamentos, que são principalmente de duas espécies: uns são as ações da alma e outros, suas paixões.

Essa forma de pensar o ser humano constituiu-se em um objeto de debate por bastante tempo no processo histórico. O ser humano formado de duas partes distintas e irreconciliáveis, *res cogitans* e *res extensa*, produziram no mundo ocidental uma extrema valorização do entendimento a partir da razão, deixando em segundo plano as atividades ditas corporais ou manuais. Capra (1982, p. 55) fazendo referência a esse dualismo afirma que:

O cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes. Assim, ele

afirmou que “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na idéia de mente que pertença ao corpo”. A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela 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.

A visão de mundo acelera de certa forma a produção capitalista, enfocando a divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho corporal. “A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência muscular passaram a ser objeto da exploração do capitalismo; seu corpo passou a ser corpo oprimido manipulável, um instrumento para a expansão do capitalismo” (Gonçalves: 1997, p. 22). Nasser (1990, p.5) interroga:

Não será essa divisão conveniente ao sistema dominante para poder penetrar mais intimamente o corpo? Fazendo o homem repetir através dos séculos que é dois, um corpo e uma mente, o sistema platônico-cartesiano-cristão-capitalista, continua dividindo o ser humano em duas espécies: uma mental, por isso melhor, a classe dominante e outra física, inferior, a classe trabalhadora. Não estará o sistema econômico, capitalista, apoiado em hierarquias estabelecidas na visão dicotômica do homem?

O trabalho, predominantemente, intelectual é geralmente qualificado, essa valorização é fruto das concepções dualistas em que à alma (morada da razão) era atribuído todo o valor, enquanto que o corpo não tinha a mesma valorização.

Gonçalves (1997, p. 21, 22) afirma que:

Em toda a história da civilização ocidental, sempre houve a separação entre o trabalho que exige maior participação corporal, o manual e o trabalho intelectual. A este último somente tinham acesso os indivíduos das classes dominantes(...). Com o desenvolvimento da manufatura, foram, pouco a pouco, aparecendo os

operários, já empregados por grandes capitalistas. O trabalho manual sempre ocupou, assim, um lugar inferior na hierarquia social da civilização ocidental, pois toda sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes (...). Com o desenvolvimento da indústria moderna, surgiu divisão técnica do trabalho, em que o operário realiza tarefas isoladas, que correspondem apenas à parte específica do produto final. Separando-se do produto final, o operário moderno tornou-se indiferente em relação a seu trabalho, perdendo a ligação afetiva com o produto de suas mãos. As mãos e todo o seu corpo esvaziam-se do espírito, para poder realizar maquinamente a tarefa que lhes é imposta.

O método cartesiano dualista é também analítico, mecanicista e reducionista, pois além de estabelecer uma linha divisória entre matéria e espírito, consiste em decompor o todo em suas menores partes para que, ao dispô-las em sua ordem lógica, possam revelar a realidade à luz da razão. Capra (1982, p. 54, 55), fazendo referência ao pensamento cartesiano afirma que: “O método de Descartes é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica”. O autor ainda contribui afirmando que: “esse método analítico de raciocínio é provavelmente a maior contribuição de Descartes à ciência”.

Culturalmente aprendemos a aceitar essa fragmentação. Somos cabeça, somos troncos, somos membros, somos feito de carne, nervos, ossos, alma e espírito. Podemos dizer, que o pensamento cartesiano nasceu negando o corpóreo, nada que não advenha da alma é digno de ser criador ou valorizado intelectualmente.

Na visão cartesiana, o corpo não passa de um simples elemento mortal, uma massa constituída de ossos, músculos etc, somos fragmentados e até habitados por uma alma com funções e dimensões de imortalidade.

O paradigma da concepção dualista do ser humano marca de maneira bem significativa o processo civilizador ocidental, o corpo passa a ser considerado um elemento manipulável e estudado pela ciência biomédica, enquanto a mente passa a ter importância somente para a reflexão filosófica. Isso é bem evidenciado na afirmação de Aranha e Martins (1993 p. 105):

Outra conseqüência é o dualismo psicofísico (ou dicotomia corpo-consciência), segundo o qual o homem é um ser duplo, composto de uma substância pensante e uma substância extensa. A conciliação das duas substâncias dificulta a reflexão de Descartes e gera antagonismos que serão objeto de debates nos dois séculos subseqüentes. Isso porque o corpo é uma realidade física e fisiológica e, como tal, possui massa, extensão no espaço e movimento, bem como desenvolve atividades de alimentação, digestão etc., estando, portanto, sujeito às leis deterministas da natureza. Por outro lado os fenômenos mentais não têm extensão no espaço, nem localização. As principais atividades da mente são recordar, raciocinar, conhecer e querer; portanto, não se submetem às leis físicas, mas são os lugares da liberdade.

O paradigma cartesiano que vê o ser humano como um ser fragmentado, constituído de duas partes opostas, sendo que do ponto de vista hierárquico a parte mental é boa e a parte física é ruim. Nessa perspectiva, acompanha-se o questionamento de Nasser (1990, p.5): “Não estará o homem sendo socialmente partido em dois, um físico, seu corpo, e outro mental, sua cabeça e consciência? Será possível esta distinção? Ela acontece de fato?”

A problemática do dualismo corpo e alma ou corpo e mente, apresenta conseqüências em muitas áreas do saber. Na Medicina, por exemplo, levou os médicos a se concentrarem na máquina corporal, negligenciando outros aspectos formadores do ser humano. Segundo Fontes (1999, p. 31) o método cartesiano

exercia sobre os cientistas da saúde grande fascinação. "Nesse contexto, as escolas de medicina e mecânica abriram novos caminhos à pesquisa médica, nas quais as relações qualitativas passaram ser desprezadas".

A Educação Física também influenciada pelo modelo cartesiano entendeu o corpo, principalmente pelo aspecto mecanicista, fisiológico, biomecânico e biológico, resultando em discursos e práticas dualistas.

Segundo Aranha e Martins (1993, p.313) Descartes afirma que: "Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis". A visão mecanicista cartesiana é observada por Capra (1982, p.56,57) na seguinte afirmação:

Em sua tentativa de construir uma ciência natural completa Descartes estendeu sua concepção mecanicista da matéria aos organismos vivos. Planta e animais passaram a ser considerados simples máquinas; Os seres humanos eram habitados por uma alma racional que estava ligada ao corpo através da glândula pineal, no centro do cérebro. No que dizia respeito ao corpo humano era indistinguível de um animal-máquina. Descartes explicou em detalhes como os movimentos e as várias funções biológicas do corpo podiam ser reduzidos a operações mecânicas, a fim de mostrar que os organismos vivos nada mais eram do que autômatas.

A concepção mecanicista do corpo humano está diretamente relacionada com a base filosófica cartesiana, que acredita em uma divisão do ser humano em matéria e espírito. Assim sendo, há um profundo rompimento entre o mundo material e o mundo espiritual, como evidencia Fontes (1999, p. 30, 31).

Para dar nova orientação dos conceitos científicos, o matemático e filósofo René Descartes (1596-1650) supervalorizou a razão humana, colocando-a como

fonte de todo conhecimento. Segundo Descartes, a unidade de tudo está na razão, na coisa pensante (res cogitans), totalmente divorciada da matéria (res extensa), que lhe é exterior e infinitamente divisível. O homem é uma unidade, mente e corpo, e, isolada a alma, o corpo é tal qual uma máquina humana, criado de maneira racional e funcional. O funcionamento da máquina humana é revelado pela perfeita conexão entre as partes que compõem o todo. Conseqüentemente, sem quaisquer fatores imateriais envolvidos, tudo na fisiologia se encontrava potencialmente ao alcance do conhecimento humano, dado que nada mais era necessário senão a investigação dos processos mecanicistas.

Para Descartes, toda a natureza é inteligível ao ser fragmentada e colocada sob o domínio da razão instrumentalizada pela matemática. Ele rejeitou todo o conhecimento sobre o qual pairavam dúvidas, afirmando ser científico apenas o conhecimento certo e evidente.

Descartes focaliza o corpo como um conjunto de peças, que funcionam para realizar a movimentação desse corpo, a concepção dele a partir dessa idéia é de um corpo humano funcionando como algo mecanizado e a alma a substância pensante. Como evidenciamos na afirmação de Marques (1993, p. 46), “a alma tem na antropologia de Descartes uma função bem determinada, que é o pensamento”.

O corpo sendo considerado como algo mecânico, abre caminhos para uma valorização dos aspectos mentais em detrimento dos aspectos corporais que são vistos com menor significado.

Essa divisão além de deixar profundas raízes nos três séculos que se seguiram a Descartes, proporcionou também a idéia de um universo funcionando como uma perfeita máquina, governada por leis matemáticas. Capra (1996, p. 56) nos ajuda nessa questão afirmando que:

Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava, de acordo com as leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função do organismo e do movimento de suas partes. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes. Passou a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais, até que a física do século XX ocasionou uma mudança radical. Toda a elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII, XVIII e XIX, incluindo a grande síntese de Newton, nada mais foi do que o desenvolvimento da idéia cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura geral a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas e exatas.

As ciências da modernidade comparam a natureza e o próprio ser humano a uma dessas formas perfeitas, ou seja, como um conjunto de engrenagens, cujas explicações são baseadas em um esquema mecânico que tem o relógio como o modelo preferido. Como o próprio Descartes deixa claro (1999, p. 327) na *Sexta*

Meditação:

É como um relógio constituído de rodas e contrapesos não observa menos exatamente todas as leis da natureza quando é mal feito, e quando não mostra bem as horas, do que quando satisfaz inteiramente o desejo do artífice; da mesma forma também, se considera o corpo do homem uma máquina de tal maneira construída e constituída de ossos, nervos, músculos, veias, sangue e pele.

Descartes compara o corpo humano a um relógio, composto de rodas e molas, a consequência dessa concepção avança por longo tempo no desenvolvimento da sociedade científica e com grande efeito sobre a atitude das pessoas. Influenciando também todos os ramos da ciência moderna que podem ser ainda visualizados na atualidade, como afirma Gonçalves (1997, p. 51) “Como

conseqüência da separação cartesiana do corpo e da alma, os fatos psíquicos e fisiológicos começaram a ser estudados separadamente, permanecendo, até hoje, objeto de ciências distintas”.

À luz das novas descobertas científicas, outros pensadores começaram a conceituar o mundo como uma máquina perfeita governada por leis físicas e matemáticas. Na Biologia, por exemplo, a explicação do fenômeno da circulação sanguínea é baseada no modelo mecanicista cartesiano, essa área do conhecimento, caminhou de mãos dadas com a Medicina, que concebeu ou concebeu, o corpo como algo mecânico e a doença como um defeito grave das engrenagens. Descartes já fazia tal comparação, quando comparou o ser humano doente a um relógio mal-feito e o ser humano são, a um relógio bem-feito. Segundo Capra (1982, p. 116):

No decorrer de toda a história da ciência ocidental, o desenvolvimento da biologia caminhou de mãos dadas com o da medicina. Por conseguinte, é natural que, uma vez estabelecida firmemente em biologia a concepção mecanicista da vida, ela dominasse também as atitudes dos médicos em relação à saúde e a doença. A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado.

A Medicina moderna influenciada pelo modelo mecanicista perde de vista a integralidade do ser humano, reduzindo a saúde a um bom funcionamento

mecânico do corpo. Cada órgão ou tecido é tratado por especialistas diferentes, sem levar em conta os aspectos outros como, por exemplo, o psicológico e o social. Do ponto de vista da medicina mecanicista as peças que formam o ser humano são os órgãos e quando ocorre algum problema com a máquina humana há uma intervenção médica que pode ser tanto física como química, com objetivo de reduzir ou solucionar o problema do indivíduo. Segundo Capra (1982, p. 149):

Um importante aspecto da concepção mecanicista dos organismos vivos, com seu resultante enfoque técnico da saúde, consiste na crença de que a cura da doença requer alguma intervenção externa, como a do médico, a qual tanto pode ser física através de cirurgia ou radiação quanto química através de medicamentos(...). Essa atitude deriva diretamente da visão cartesiana do corpo como uma máquina que requer alguém para consertá-la quando sofre uma avaria. Assim, a intervenção médica é efetuada com o objetivo de corrigir um mecanismo biológico específico numa determinada parte do corpo, com partes diferentes tratadas por especialistas diferentes(...). A tendência nesses casos é tratar um determinado órgão ou tecido, e isso é geralmente feito sem levar em conta o resto do corpo e muito menos considerar os aspectos psicológicos e sociais da enfermidade do paciente.

Marques (1993, p. 25) afirma que “para Descartes a fisiologia é de grande importância, exatamente porque, no seu século inicia-se um grande desenvolvimento da anatomia, pois conhecendo as partes do organismo, seu funcionamento e suas leis poderão ser muito mais bem compreendidos”.

Cada parte do corpo é analisada por um especialista diferente. A saúde do corpo é vista somente sob o foco biológico e fisiológico, característica própria do modelo de medicina cartesiana. Capra (1982, p. 119) ainda acrescenta que a filosofia de Descartes com sua “rigorosa divisão entre corpo e mente levou os médicos a se concentrarem no corpo e a negligenciarem os aspectos psicológicos, sociais e

ambientais da doença”. Segundo Capra (1982, p. 116) “ao concentrar-se em partes cada vez menores do corpo. A medicina moderna perde freqüentemente de vista o paciente como ser humano, e, ao reduzir a saúde a um funcionamento mecânico, não pode mais ocupar-se como o fenômeno da cura”.

É importante no nosso ponto de vista transcender esse paradigma reducionista de corpo humano, para uma visão mais integrada projetando a saúde do corpo, para além dos mecanismos de um relógio bem-feito. Construindo um novo paradigma, uma nova concepção que integre as dimensões biológica e fisiológica às demais dimensões do ser humano. Para Moreira (1994, p. 54), “temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo (...) perdeu-se a sua unidade original, a sua comunhão com outros corpos e com as coisas”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as idéias cartesianas, aprofundadas posteriormente no pensamento positivista influenciaram decisivamente a maneira de pensar e entender o mundo moderno e contemporâneo. Para Gonçalves (1997, p. 20):

Com a visão positivista, o mundo físico, observável, mensurável tornou-se a única realidade. A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e, em seu absoluto exclusivismo, deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. A redução do universo físico a elementos mensuráveis, predominantes no pensamento científico, fechou progressivamente a compreensão dos homens aos elementos qualitativos e sensíveis do mundo natural.

A conseqüência da visão mecanicista, dualista e positivista do mundo ainda encontra-se na maioria das ciências e continua a exercer uma significativa

influência em muitos aspectos da vida cotidiana e estão presentes no processo de educação formal e conseqüentemente na Educação Física como analisaremos a seguir.

CAPÍTULO II

O REFLEXO DO PENSAMENTO CARTESIANO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

21. O MOVIMENTO MECANIZADO E DUALISTA DO CORPO E A CONSEQÜÊNCIA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

A visão filosófica cartesiana exerce uma forte influência sobre o pensamento científico ocidental. A concepção cartesiana dos organismos vivos como se fossem máquinas, ainda é a base da estrutura conceitual dominante em várias ciências. A Educação Física também recebe muitas influências dessa filosofia principalmente na forma de entender o corpo e o movimento humano.

O método cartesiano pensa o ser humano formado de duas substâncias diferentes: a primeira que Descartes chamou de *res extensa* e a segunda denominada de *res cogitans*. Nessa perspectiva, o ser humano é considerado como um ser dual.

O corpo, nesse contexto, é concebido como um objeto mecânico que pode ser manipulado e controlado pela alma. Este é o lado racional e sensível do ser humano.

O corpo humano é visualizado como uma máquina que pode ser analisada fragmentando suas peças ou partes.

A Educação Física é influenciada pelo paradigma mecanicista, que concebe o corpo como um simples instrumento, no qual o seu movimento passa a ser percebido de uma forma fragmentada, reduzindo o ser humano somente ao aspecto físico.

Moreira (1995, p. 99) explica que:

A Educação Física, nossa velha conhecida disciplina curricular no interior da escola, revela uma concepção dualista, em que sua função esgota-se no trato de corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento. Portanto há um comprometimento com a visão clássica dicotômica entre espírito e matéria, traduzida na escola de hoje entre mente e corpo entre cognição e motor.

A Educação Física apresenta marcas do paradigma cartesiano quando pretende conhecer o todo fragmentando as partes. A concepção de corpo mecanizado, inculcado na Educação Física, leva a pensar o movimento humano de maneira limitada, respaldada principalmente pelos conhecimentos da Biomecânica.

Segundo Santin (2000, p. 17) “A palavra biomecânica aproximaria, uniria a vida e a máquina (...), neste caso os termos vida e máquina formam um só conceito”.

Sabemos que a partir do século XVII a imagem de máquina tornou-se dominante para representar o universo e qualquer corpo ou organismo vivo. Santin (2000, p.18)

ainda afirma que: “Descartes acreditava que o conhecimento do ser humano não evoluía porque os filósofos não conheciam suficientemente a máquina”. Já Medina

(1987, p. 41), ao se referir ao corpo comparado com um maquinário afirma o

seguinte: “Nessa perspectiva o corpo humano, salvo raras exceções, é tratado pura e simplesmente como um objeto em nada diferente de uma máquina qualquer: um

carro ou, na melhor das hipóteses, um computador mais sofisticado”. O corpo

humano, dessa maneira é visualizado e comparado com algo mecânico, passando assim a eliminar do seu contexto a capacidade de sentir, pensar e agir. O movimento

humano, nessa perspectiva, torna-se um momento de total integração no qual o corpo e a mente ou o corpo e o espírito, não são elementos

nem substâncias autônomas, muito menos opostas na constituição do ser

humano. Segundo Freire (1989, p. 13), “o corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”. Já para Santin (1987, p. 63), o movimento humano não pode ser compreendido de maneira limitada. Essa idéia fica mais clara na sua afirmação:

O movimento humano não pode ser limitado a um conjunto de articulações e forças. Ele precisa ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico, o movimento é uma linguagem, mas torna-se uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada. Com esta compreensão do movimento humano a educação física passa a ver o homem como um todo. Os exercícios, chamados físicos, não são simplesmente físicos, mas são exercícios humanos, em nenhum momento age separadamente. Assim o gesto corporal é também espiritual ou psíquico. Da mesma forma o pensamento não é um fenômeno desencarnado, mas ele é movimento também. O sistema nervoso central e o cérebro entram em movimentos inimagináveis quando pensamos, ou quando a imaginação, a memória, a vontade e a inteligência atuam. A vida é um movimento constante. É o movimento da vida que deve tornar-se o centro da educação física. Reduzir o movimento do homem aos exercícios físicos é reduzi-lo à extrema pobreza, a miséria.

A Educação Física, na visão do autor citado, necessita romper com o paradigma mecanicista tradicional no qual o principal objetivo era o desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas e motoras. O papel do profissional da Educação Física não pode ser visto somente na preparação e formação de futuros atletas, não se trata somente disso. Razão pela qual concordamos com De Marco (1995, p.33,35) quando diz:

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da

consciência corporal. (...) O movimento humano, como realização biomecânica ou cinesiológica, não mais preenche os requisitos dos diferentes centros de estudos e pesquisas da educação física. (...) vale lembrar que o conceito cinemático de movimento não pode mais ser aceito, pois o corpo humano é muito mais do que um corpo físico que se desloca no espaço, é mais do que simples conjunto de alavancas.

A Educação Física deve compreender o ser humano de forma integralizada e o movimento humano não pode ser reduzido somente aos conceitos mecanicistas dos exercícios físicos e da ginástica, negando assim a possibilidade da Educação Física ser compreendida como um componente de grande importância na formação da personalidade do ser humano. Mas deve sim, ser entendida segundo a visão de Gonçalves (1997, p. 159, 161) na qual,

...é objetivo da Educação Física e da Educação em geral, propiciar o desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade, entre outros(...), para o desenvolvimento da personalidade, dentro de uma perspectiva dialética, a Educação Física oferece um vasto campo de experiências educativas na prática de jogos, no desporto escolar, no lazer, na configuração das aulas etc., dependendo da criatividade e do empenho do professor em conscientemente, orientar suas aulas para esses objetivos(...), nosso objetivo é resgatar seus aspectos positivos e apontar para a necessidade de sua transformação, para que se torne um fator de humanização do homem.

A concepção mecanicista é fortemente mantida sobre o pensamento científico ocidental alicerçado na visão de mundo cartesiano. Esse paradigma cartesiano propõe que se pense o corpo humano como uma máquina que pode ser analisada verificando suas peças como já apontamos anteriormente. Além da área médica

que recebe profundas inspirações desse modelo de corpo humano, também a Educação Física toma como paradigma tal concepção.

Assim fazendo, perde de vista o ser humano e reduz o corpo a um funcionamento puramente mecanizado e manipulado, deixando de considerar a sensibilidade, a afetividade e a emoção. Segundo Santin (1999, p. 62):

Duas grandes áreas estão diretamente vinculadas às questões da corporeidade por seu compromisso com a manipulação dos corpos humanos. A primeira dessas grandes áreas é formada pelas ciências da saúde e por todas as instituições ou atividades institucionalizadas com objetivo de tratar o ser humano doente. A segunda é constituída pelo conjunto de atividades que engloba a Educação Física.

Entre as conseqüências da dicotomia cartesiana percebe-se que a Educação Física concebeu o corpo privilegiando o viés físico e biológico. Segundo Gonçalves (1997, p. 137) “Com essa concepção o homem fica reduzido àquilo que nele pode ser observado ou medido. Isso empobrece enormemente o mundo humano, pois deixa de captar toda a riqueza do seu ser, ocultando sua verdadeira essência”.

Para Medina (1987, p. 46) todas às vezes que tentamos explicar o ser humano corremos um grande risco de fragmentá-lo. Cabe à Educação Física e aos seus profissionais a superação do paradigma hegemônico.

Há uma urgente necessidade de pensarmos o movimento humano na perspectiva da unicidade. O movimento humano que a Educação Física deve privilegiar é o do corpo integral, um corpo que não reflete a idéia da fragmentação.

O “corpo próprio” não se reduz somente ao aspecto físico, estruturado em músculo, órgão, tendões. Gonçalves (1997, p.145, 146) utiliza esse termo “corpo

próprio” para fazer referência a um corpo uno, no qual o movimento humano é uma totalidade. A autora afirma que:

O corpo próprio é o lugar da confluência do corpo e do espírito, do visível e do invisível, da exterioridade e da interioridade, do homem e do mundo. Podemos dizer que o corpo próprio é a morada do inconsciente, onde estão armazenadas não somente nossas experiências traumáticas, mas também aquelas que constituem o germe da criatividade e da transformação interior. O corpo próprio é o nosso ser uno.

Nessa perspectiva de ver o movimento humano, haveria um engajamento no sentido de uma ação transformadora, na qual a idéia de movimento e corpo fragmentado deixasse de existir dando assim espaços para uma concepção de movimento e de corpo a partir do ponto de vista da unicidade.

A concepção dualista do ser humano de certa forma está presente na abordagem da Educação Física, que apresenta como objetivos principais uma idéia de manutenção da saúde corporal e a aquisição da aptidão física entre outras características marcantes.

Segundo Gonçalves (1997, p. 134, 135) “ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a Educação, representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados conforme o momento histórico”. Assim a Educação Física assumiu funções com objetivos diferentes de acordo com esse momento histórico que também estão ligadas de certa forma com a própria história da educação, ou seja, na concepção da escola tradicional, escola nova, e escola tecnicista, a Educação Física também apresenta fortes ligações, com essas abordagens.

Daremos enfoque em algumas abordagens que predominam na Educação Física na tentativa de identificar a visão de corpo presente em cada abordagem.

A característica de corpo presente na abordagem *higienista*

A preocupação em adquirir e manter a saúde individual os hábitos e condutas higiênicas e o desenvolvimento de um corpo forte, sadio e disposto à ação, constituem-se em elos básicos nessa abordagem.

A grande finalidade dessa abordagem é a melhoria de vida, principalmente transformando os hábitos relacionados à saúde. A Educação Física nesse contexto favoreceria a educação do corpo. Segundo Ghiraldelli (1997, p. 17) "com maior ou menor ênfase as concepções de Educação Física, de um modo geral, não deixam de resgatar versões que, em última instância, estariam presas ao lema *mente sã em corpo sã*".

A higiene do corpo e a higiene da mente nesse contexto andam juntas. No caso específico da concepção higienista, essa questão da saúde do corpo está em primeiro plano, a ginástica e o desporto devem proporcionar antes de qualquer coisa hábitos saudáveis e higiênicos. Tendo como meta a constituição de um corpo físico equilibrado organicamente e menos suscetível às doenças.

Na visão de Moreira (1992, p. 20) "nessa concepção, as atividades físicas devem disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral".

Desse modo, o objetivo principal dessa concepção é a manutenção da saúde corporal e a aquisição de qualidades físicas, além de necessitar e exigir do ser humano hábitos higiênicos, para o bom e completo desenvolvimento de todo o

organismo. O aspecto importante aqui é o total cuidado com o corpo, para se adquirir a saúde plena e a beleza física.

O corpo, nessa abordagem, apresenta como características a força, a robustez corporal e a saúde física. Estas são qualidades colocadas como um paradigma para a juventude. Cabe à Educação Física a responsabilidade para esse sucesso. Segundo Ghiraldelli (1997, p. 24) “O cuidado com o corpo surge, então despreendido das possibilidades (ou impossibilidades?) que cada indivíduo, possui para adquirir e preservar a saúde e manter o padrão estético-corporal imposto pela mídia”.

A abordagem higienista está diretamente ligada com a abordagem que Castellani Filho (1991, p. 217) denomina de biologização. Esta apresenta como principal objetivo a manutenção da saúde corporal, a aquisição da aptidão física e a manutenção da estética corporal.

É marcante na abordagem higienista promover a saúde física por meio dos hábitos saudáveis, como a limpeza do corpo e a prática do exercício físico. A concepção de corpo mecanizado, observada no pensamento cartesiano, tem sua correspondência nesta abordagem higienista principalmente na compreensão de que o corpo para ser saudável deveria permanecer com total ausência de patologias. O bom funcionamento da máquina corporal é decisivo para o prolongamento da vida.

A característica do corpo presente na abordagem *militarista*

Esta abordagem por sua vez, propõe um corpo com capacidade de suportar o combate às lutas e a guerra. O grande objetivo é formar indivíduos fortes e

saudáveis, que possam defender a pátria e seus ideais. Um corpo com conduta e disciplina própria ao regime de caserna, isto é, um corpo forte e sadio com objetivo de eliminar os mais fracos.

A Educação Física militarista é caracterizada principalmente por uma idéia que se propõe a impor à toda sociedade modelos de ações próprias de conduta disciplinar, conforme observado principalmente nas forças armadas.

A Educação Física com essa abordagem focaliza o desenvolvimento de uma juventude capaz de suportar a guerra, para isso o trabalho com o corpo é feito de forma rígida e disciplinadora. Eliminando os corpos considerados frágeis e sem capacidade para o combate. A Educação Física na concepção *militarista* visa, sobretudo, a formação plena do homem soldado que é capaz de suportar a dor e obedecer sem restrições a hierarquia e as regras impostas pelos superiores.

A Educação Física funciona como um processo de seleção natural, eliminando os menos capazes e favorecendo os mais fortes, que são capazes de suportar qualquer tipo de treinamento e muitas vezes até humilhação. Segundo Ghiraldelli (1997, p. 27) “ainda hoje em qualquer aula de Educação Física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática ginástica e desporto fascista”.

O corpo diante dessa forma de desenvolvimento da Educação Física é um corpo totalmente obediente, até mesmo considerado adestrado pelo trabalho do professor ou como afirma Bracht (1992, p. 20, 21), pelo “instrutor”. Isso se torna claro, na seguinte afirmação do autor: “as funções atribuídas ao instrutor eram as de apresentar os exercícios, dirigir e manter a ordem e a disciplina. Ao aluno competia repetir e cumprir a tarefa atribuída pelo instrutor”.

O objetivo desta prática é a utilização do desporto, do jogo e da recreação para eliminar os menos capacitados físicos, excluindo vários corpos que não eram capazes de seguir o comando hegemônico dessa abordagem. Na visão de Moreira (1992, p. 20) “na Educação Física Militarista a ginástica, o desporto, os jogos devem eliminar os ‘incapitados físicos’ e promover a coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada”.

Na concepção do coletivo de autores (1992, p. 53) “as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”.

Característica de corpo presente na abordagem *pedagógica*

Essa abordagem concebe o corpo buscando a melhoria da saúde, a aquisição de hábitos higiênicos e prioriza a disciplina principalmente na escola. A concepção da *Educação Física pedagógica*, portanto, apresenta como uns de seus objetivos, proporcionar e promover não só a saúde e a disciplina, mas, sobretudo a educação integral aos corpos dos educandos.

Nesse sentido, a Educação Física, além de melhorar a saúde corporal através da ginástica, da dança e do desporto, também contribui para a boa formação do ser humano, para que este se desenvolva e conviva bem em sociedade.

A Educação Física deveria proporcionar aos corpos a saúde, a boa educação e o pleno desenvolvimento das habilidades físicas e motoras como uma necessidade fundamental, por isso a ginástica e os esportes são os meios de educação do alunado. Para Ghiraldelli (1997, p. 40)

A Educação Física, como disciplina de escola pública, deveria voltar-se, então para a sua maior clientela: o aluno das camadas assalariadas urbanas que chegava, a cada ano em maior quantidade, aos bancos escolares. A concepção pedagógicista em Educação Física recebeu seu impulso vital principalmente nos anos 50, entrelaçada com a ideologia nacionalista-desenvolventista do governo JK.

Na concepção de Moreira (1992, p. 21) a Educação Física com essa abordagem apresenta uma preocupação com a “juventude que freqüenta as escolas por isso a ginástica e os esportes são os meios de educação do aluno”.

Característica do presente corpo na abordagem *competitivista*

Já essa abordagem enfatiza o desenvolvimento do corpo atlético. O corpo como objeto de estudo da fisiologia do exercício e da construção de um corpo forte e sadio desenvolvido através do esporte.

Essa concepção apresenta alguns objetivos que valem ser ressaltados. Primeiro, a caracterização da competição esportiva como um meio de superação individual. Segundo, descobrir novos talentos esportivos principalmente na escola. Corpos atléticos capazes de se desenvolver através do esporte com intuito de ganhar títulos e medalhas nas competições.

Terceiro a prática pedagógica é voltada para aquisição da performance física e desportiva. O movimento humano é visto de maneira mecanizada e muitas vezes sem o real significado para o educando.

A abordagem *competitivista* da Educação Física revela a aquisição de um corpo atlético privilegiando os alunos com maior capacitação para a prática do esporte

deixando de lado os menos capazes. De uma forma ou de outra a Educação Física, passa a segregar as pessoas.

O corpo é manipulado e controlado pelas regras do esporte performance, o ser humano, na busca pelo resultado positivo, passa muitas vezes por cima da ética. Para vencer, vale tudo, até o desrespeitar e extrapolar o limite do corpo, nesse caso o corpo é colocado sobre forte avaliação para a verificação da resistência física.

Para Alves (1999, p. 48)

O corpo não gosta de competição e olimpíadas. Competições e olimpíadas são situações a que o corpo é submetido ao máximo estresse, ou seja, situação de máximo sofrimento do corpo. O corpo vai contra a vontade. Basta observar a máscara de dor no rosto dos que competem.

Alves entende a competição como uma verdadeira violência contra o corpo ao descrever a cena da corredora suíça, ao final de uma maratona olímpica, na qual seu cansaço precisava ser relevado em vista da possibilidade de alcançar uma premiação. Alves (1994, p. 42) afirma que “gostaria de acreditar que a educação física está em paz com o corpo, que ela não deseja transformá-lo em puro meio para fins olímpicos”.

A Educação Física, principalmente dentro da escola, deve trabalhar no sentido dessa afirmação. Deve buscar o pleno desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano, proporcionando acima de tudo a satisfação, alegria e o prazer da convivência com outros corpos.

A *abordagem competitivista* não visualiza o ser humano em sua unidade, a concepção de corpo presente na abordagem em questão está marcada por uma visão dualista na qual a mente deve mandar e o corpo obedecer sem restrições.

Essa concepção de corpo restringe o desenvolvimento humano, não o percebendo em sua plenitude ou em sua totalidade.

Nas competições esportivas, entre escolas ou jogos escolares regionais e nacionais, o professor de Educação Física deixa de ser professor, passando a ser um técnico desportivo e o educando deixa de ser aluno para se tornar um atleta e as aulas deixam de ser aulas para se tornarem sessões de treinamento, trazendo prejuízos para o que é próprio da Educação Física escolar, bem como, reforça uma concepção de ser humano reducionista encontrado nas preparações para competições de alto rendimento.

Para Moreira (1992 p. 21) “toda atividade física como ginástica, desporto, jogos recreativos e outros, fica submetida ao desporto de elite”. Para o coletivo de autores (1992, p. 54) a Educação Física com ênfase na identificação esportiva “é fortalecida pela pedagogia tecnicista”. Já na visão de Gonçalves (1997, p. 139)

O esporte de alto nível, ao mesmo tempo em que valoriza o corpo em seu aspecto estético e procura um desenvolvimento de suas capacidades naturais, ampliando suas possibilidades, revela um profundo desrespeito pelo homem como ser corpóreo, quando busca, a qualquer preço, extrapolar seus limites naturais, com o risco de prejuízos futuros à saúde do atleta.

22 A EDUCAÇÃO FÍSICA E CONTROLE DO CORPO

A escola é uma das instituições que, muitas vezes, impõe proibições e obrigações, assim exerce um poder controlador sobre o corpo. A Educação Física ao controlar o corpo, por meio do desenvolvimento de sua prática pedagógica, ressalta a idéia de corpos submissos e dóceis. Para Gonçalves (1997, p. 33) “a forma de a escola

controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultante do processo histórico da civilização ocidental”.

Já para Freire (1999, p. 114, 115) “o corpo tem que se conformar aos métodos de controle caso contrário, as idéias não podem ser controladas”. As aulas de Educação Física muitas vezes apresentam uma prática dualista, em que a principal preocupação é o desenvolvimento do aspecto físico, desprezando ou distanciando outros fatores existentes no ser humano como a afetividade, por exemplo. Na visão de Gonçalves (1997, p. 36):

Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física não fogem as características gerais das outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são predeterminados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Essas, em geral, são guiadas por um plano, elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola.

Disciplinar e controlar o corpo, na concepção de Gonçalves tem sido uns dos objetivos da Educação Física e dos seus profissionais quando desenvolvem sua prática pedagógica dirigindo-as a movimentos que não comunicam sentido algum para seus educandos. Os movimentos mecânicos e repetitivos além de cooperar para uma visão reducionista de corpo, dentro do eixo do pensamento cartesiano, que o pensa como uma substância não pensante e, portanto, inferiorizada, não contribui para uma perspectiva criativa desse ser humano.

Outra maneira de exercer esse controle, sobre os corpos dos alunos é valorizando e privilegiando os educandos que apresentam melhores aptidões físicas e desportivas. Nesse panorama somente os mais fortes, os mais altos e os mais rápidos são valorizados, principalmente no desenvolvimento e aplicação dos jogos de competição, marginalizando grande parcela dos corpos que não se enquadram no contexto. Para Gonçalves (1997, p. 37):

Essas características revelam-se de forma aguda na prática do desporto escolar. Essa, em vez de se constituir em um fator pedagógico visando à “libertação integral do homem e a recuperação de sua dignidade”, reflete, muitas vezes, as conseqüências da sociedade de rendimento.

A contribuição da Educação Física com o desenvolvimento integral do ser humano e com a formação de uma consciência crítica em nossa concepção é muito importante. Esse objetivo deve ser visualizado com grande responsabilidade por todos aqueles que militam em busca de uma Educação Física de qualidade para todos. Superando, a visão que a escola impõe, ou seja, de padronizar e de manter o total controle dos corpos. Na visão de Freire (1991, p. 32, 33) “na escola os corpos infantis gritam por liberdade, por brinquedo, por carinho”. Por essa razão é que a Educação Física deveria trabalhar na perspectiva de não ser uma prática controladora e disciplinadora de corpos.

A escola, ao exercer limites e controles sobre os corpos dos educandos, requer uma Educação Física de igual perfil, muitas vezes, massacrando os corpos, em especial, aqueles que não estão aptos para o desporto.

Na escola o corpo só vai ser realmente lembrado nas aulas de Educação Física. O processo educacional concebe o educando de forma dualista, valorizando a mente

em detrimento ao corpo. Freire (1991, p. 35), ao se referir a esse dualismo corpo e espírito, corpo e mente afirma o seguinte:

Nosso dualismo peca pela raiz. Procurar compreender corpo separado de mente tem sido, na verdade, uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma, ou do espírito. Um reducionismo, típico de nossa tradição intelectual. Um fruto do desejo de que o corpo seja inferior. E já que quisemos tanto que o corpo fosse inferior, ele foi. Esquecemo-nos do que somos, da nossa lucidez, tentando sempre nos dizer que estamos iludidos. Às vezes o corpo até pede desculpas por ter sido tão atraído por sua capacidade de produzir as fantasias, as ilusões, os sonhos, a arte, a teoria. O corpo pede desculpas por ter inventado a mente, por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito.

A concepção de corpo que encontramos no pensamento cartesiano como foi exposto, é de um corpo fragmentado formado de partes ou segmentos diferentes. A Educação Física, diante dessa perspectiva, manipulou e controlou o corpo do educando, nas quadras de esporte, nas piscinas, nas pistas de atletismo impondo padrões que nem todos poderiam alcançar. Faz-se necessário, nesse momento, repensar a Educação Física em uma perspectiva na qual os corpos sejam respeitados valorizando acima de tudo uma Educação Física que não tenha como objetivo principal a fragmentação do corpo, mas sim visualizá-los na perspectiva da unicidade. Para Medina (1987, p. 62, 63).

Entendo que a Educação Física deve ocupar-se do corpo e seus movimentos voltados para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os assim na realização mais plena e autêntica. Claro que tal finalidade educativa torna-se inviável se reduzirmos o corpo a uma de suas dimensões apenas. Como também será extremamente difícil alcançar este propósito se separarmos os aspectos físicos, mentais, espirituais e emocionais do homem e não os percebermos dentro de sua unidade e totalidade. Acredito que somente de uma maneira

integral o corpo poderá se constituir num objeto específico da Educação Física enquanto uma ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões. Diante de todas as suas potencialidades é que o profissional da Educação Física poderá realizar um trabalho efetivamente humanizante.

Medina acredita, que a Educação Física deve conceber o ser humano de forma integral na qual o corpo não é um elemento que se pode controlar e disciplinar com exercícios físicos e jogos desportivos. A Educação Física de fato deve se preocupar com o ser humano de maneira total, pois segundo Medina: (1987, p. 86). “sempre será subdesenvolvida, enquanto estiver eminente ou exclusivamente voltada para o físico”. Gonçalves (1997, p. 37), de sua parte, ao fazer referência à totalidade do ser humano afirma que:

A busca do desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem, gera uma Educação Física alienada, que ajuda acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.

A Educação Física trabalhando nessa perspectiva de conceber o ser humano de uma forma integral, além de romper com o paradigma da fragmentação do próprio ser humano, contribui, principalmente para superar a visão de que os corpos são controlados durante o desenvolvimento da prática da Educação Física.

Santin (2002, p. 227) afirma que: a “corporeidade, qualidade de vida e esporte constituem, hoje em dia, um núcleo de temas cada vez mais atraente, seja para o mundo dos intelectuais seja para a população em geral”. O ponto fundamental é focalizar a corporeidade e movimento humano como um verdadeiro e importante ato de formação do ser humano.

Toda e qualquer atitude educacional não pode existir para controlar o ser humano, mas, sim deveria servir para construir uma conscientização em que o indivíduo fosse capaz de desenvolver o senso crítico e acima de tudo buscar entender o mundo à sua volta na perspectiva da liberdade de expressão do pensamento e da ação.

CAPÍTULO III

A SUPERAÇÃO DO PARADIGMA DUALISTA E MECANICISTA DO CORPO

3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: HOLÍSMO E CORPOREIDADE

Buscando a construção de subsídios teóricos que superem a visão fragmentada do corpo humano, apresentaremos a reflexão filosófica apoiada em uma visão holística do corpo, verificando também como o conceito de corporeidade, pode contribuir para uma concepção de unicidade do ser humano no contexto da Educação Física. A abordagem holística, não admite uma concepção de fragmentação, essa abordagem considera que todo o fenômeno se interliga e se inter-relaciona de uma forma integral e interdependente. A característica dessa concepção é de uma visão do todo integrado cujas propriedades não podem ser reduzidas para unidades menores, o corpo e a alma estão diretamente ligados.

Entendemos a integralidade do ser humano como sinônimo de visão holística do corpo, o que é de grande importância para o desenvolvimento da reflexão acerca de paradigmas que superam o reducionismo da percepção dualista cartesiana. Segundo Crema (1994 p. 126),

Holismo vem do grego “holos”, que significa “todo”, “inteiro”. A holística considera a totalidade e suas partes, evitando os extremos do reducionismo e do totalitarismo. É preciso ter muito cuidado com os opostos. A visão holística respeita a dinâmica do todo e de suas partes; o todo que descansa nas partes; as partes que adquirem um sentido no todo.

O termo holístico é um subsídio de superação da fragmentação do conhecimento e do ser humano, uma vez que esse termo apresenta como significado a

totalidade. Nessa perspectiva não há espaço para as exclusões, justamente por que o termo indica também inclusão. Para Morin (2000, p. 37) “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes” para o autor, “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária” (Morin 2000, p. 52)

A compreensão do ser humano, como um todo é um começo para aceitar o corpo, suas emoções, seus pensamentos, sua cultura e suas expressões sociais, na perspectiva unificada. A Educação Física ao longo de sua história não compreendeu o corpo de uma forma holística, integrada, completa e sem fragmentação. O corpo e o movimento foram compreendidos de uma forma mecanizada, baseada no paradigma cartesiano, que desvinculava a alma do corpo. Essa desvinculação deve ser superada, a Educação Física deve valorizar o corpo humano na totalidade, porém será extremamente difícil alcançar este propósito se separarmos o aspecto físico, mental, espiritual e emocional do ser humano.

Reduzir o corpo somente ao aspecto físico é deixar de entender o ser humano de uma maneira integral. É importante, nesse ponto, compreender o corpo de uma maneira única. A Educação Física precisa valorizar todas as suas dimensões, fazendo prevalecer não mais a idéia de um corpo que se opõe ou se contrapõe à alma. Para Santin (1987, p. 25)

É o homem que sustenta e alicerça a Educação Física. É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser (...) deve-se talvez, pensar com mais acerto, pensando o homem global, como um todo unitário, assim toda educação é educação do homem, não apenas de uma parte do homem (...) o homem não age por parte, mas age sempre como um

todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais.

A Educação Física precisa pensar o corpo humano na perspectiva holística, “não é apenas o homem que é holístico. A natureza e o universo são holísticos e o homem está integrado nele” (Crema 1994, p.129). A partir da visão holística de corpo, torna-se difícil, compreendê-lo de forma fragmentada, o corpo não é alguma coisa que eu tenho, ou que nós temos, eu sou o meu corpo, ou melhor, nós somos o nosso corpo. Não podemos falar do corpo holístico do ser humano, sem falar de suas estruturas biológicas, psicológicas, espirituais, não podemos excluir isso do corpo. O corpo deve ser compreendido como um organismo integrado como algo vivo que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, tristeza, medo e etc. Freire (1991, p. 17) expõe “as palavras, os pensamentos e as imagens são feitos de carne e osso”. Já para Simões (1998, p. 40)

O corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandado pelo espírito, ou mesmo um psiquismo unido a um organismo, isolado do resto do mundo; ele é uma casa, morada, localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas com substâncias vitais habitadas de sentidos e segredos, envolta de janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade.

Na visão de Fontanella (1995, p. 22).

Hoje tenta-se recuperar o ser humano. A ênfase foi posta no corpo. Mas tem que ser corpo sujeito. Sujeito humano, eu diria. Por isso temos hoje tanto corpo na comunicação e tanta corporeidade na filosofia e na educação. A “coisa pensante” de Descartes vai-se tornando um mito, como também o sujeito pensante. O cérebro vai sendo desvendado devagar e seguramente.

Talvez já possamos formular: “eu, cérebro, penso”. Já podemos distinguir o pensamento racional do pensamento neuronal. Por quê o pensamento é do sujeito pensante, e não é o sujeito pensante. Por quê deveríamos distinguir o sujeito do pensar, do sentir, do querer, do amar, do trabalhar, do sofrer, do gozar, etc?

Vários autores da área da Educação Física abordam em seus temas a unicidade dos corpos humanos. Freire (1989) propõe observarmos o corpo inteiro. Moreira (1992) aborda a questão do corpo sujeito. Santin (1987) propõe uma abordagem filosófica da corporeidade.

Enfim tantos outros contribuem com a concepção de um corpo uno, portanto holístico, rompendo com o paradigma cartesiano e projetando a corporeidade, para um crescimento significativo no processo de compreensão da existência humana.

Diante da superação do paradigma cartesiano, o ser humano deve ser compreendido como uma totalidade pela Educação Física. O papel da Educação Física é começar a pensar o ser humano, ou repensar como uma unidade. É necessário que a Educação Física contribua na formação do ser humano tanto em sua dimensão pessoal, educacional, cultural, política e social.

A Educação Física necessita assumir esse compromisso, essa responsabilidade de superar e transcender a visão dualista de corpo, para isso faz-se necessário pensar o corpo na perspectiva da unicidade. Na visão de Gonçalves (1997, p. 102)

Alma e corpo são, assim duas formas de ser, que se revelam no homem como uma unidade, (...) a Educação Física lida com o ser total do homem, realidade que ela não pode ignorar.

Afirmar que a corporeidade é a forma de o homem ser-no-mundo não implica uma negação transcendência e imortalidade do espírito, mas afirmação de que é impossível a existência do homem no mundo sem um

corpo(...) nós somos presença por intermédio do corpo o corpo é presença , que, ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser-no-mundo.

Para Santin (1987, p. 76) “o homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo”. O autor complementa que: “O homem é um ser no mundo, o que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só”.

O corpo do ser humano não é um simples corpo, mas corpo humano, “que só pode ser compreendido a partir de sua integração na estrutura integral”, (Resende 1990, p.48). Entender o ser humano em uma perspectiva holística possibilitaria dar um salto qualitativo e bastante significativo para o rompimento e superação do paradigma dominante a respeito do corpo. Paradigma esse presente no contexto histórico da Educação Física.

Ao propormos uma revisão profunda dos pressupostos dualistas e mecanicistas que embasam a Educação Física temos como o objetivo a superação da concepção hegemônica, por uma outra que aqui estamos chamando de holístico. Essa forma de compreender o ser humano estabelece novas bases e horizontes para a Educação Física permitindo-nos estar diante de um ser integral e não seguirmos com a perspectiva de que nossa ação se direciona apenas ao aspecto físico e biológico do ser humano

A Educação Física deve conquistar espaços na educação e na sociedade com trabalhos e pesquisas que tenham como finalidades proporcionar um entendimento a respeito dos seres humanos. A partir de uma perspectiva na qual o corpo é compreendido como um ser integral pertencente ao mundo.

Para isso, não se pode ficar somente no discurso é necessário que urgentemente e efetivamente, os atuais e os futuros profissionais de Educação Física tenham consciência que o corpo não é apenas um conjunto de ossos e articulações. Mas que o conceito de corpo transcenda essa forma de pensamento.

Cabe aqui, um novo olhar para o corpo a partir do enfoque da Educação Física que venha substituir a concepção dualista por uma visão holística na qual o corpo é uma unidade.

Dessa forma, a Educação Física pode ocupar o seu lugar de destaque tanto na sociedade, como na educação. Proporcionando ao ser humano maior participação no mundo, respeitando suas diferenças e contribuindo para um viver com mais qualidade, possibilitando, sobretudo, o resgate do prazer, da sensibilidade e da criatividade. O ser humano deve ser um corpo sujeito como afirma Moreira (1994, p, 57)

O corpo sujeito exige uma ação científica e educacional estruturada no pensamento dialético, na ciência humana, na produção de conhecimento que garanta a vida, por isso mesmo holístico, para depois propiciar a possibilidade de especialização. O corpo sujeito não convive com a máxima de que a soma das partes forma o todo.

Essa é a razão de realizar uma reflexão sobre a visão holística de corpo e sua relação com a Educação Física. A concepção holística não admite o reducionismo, mas respeita a dinâmica do todo. Em outras palavras, admitir o corpo sujeito, significa construir possibilidades de superação de um paradigma que fragmenta a percepção do ser humano e por conseqüência compromete a atuação da Educação Física impedindo-a de ir além do treinamento ou adestramento físico como possibilidade de abordagem do ser humano. Para Santin (1999, p. 45) “a

Educação Física que disciplinou corpos ou molda atletas já esta aí. A Educação Física, ação pedagógica para educar corporeidade no interior das escolas, está esperando os seus criadores ou inventores”.

A valorização da área da Educação Física, no âmbito da educação, está também na capacidade de superar a concepção de corpo mecanizado que advém principalmente do pensamento cartesiano. Algumas ciências estão propondo hoje a substituição do velho paradigma dualista de Descartes, por uma visão que permita observar o mundo na perspectiva da integração e da totalidade. Muitos continuam a defender a divisão do ser humano em partes, acreditando que o desenvolvimento da mente ocorre somente quando o indivíduo participa de uma atividade dita intelectual ou racional, como por exemplo, as aulas de Física, Química e Matemática. E o desenvolvimento do corpo ocorre somente, quando se está correndo em uma pista de atletismo, nadando em uma piscina, jogando em um ginásio, pulando em uma sala de ginástica ou fazendo musculação em uma academia.

Antes de qualquer coisa, é importante observar pontos importantes diante da perspectiva de superação do paradigma dualista cartesiano. Para isso é importante que o ser humano seja compreendido como um ser uno, mesmo sabendo que a visão dualista a respeito do corpo humano é muito antiga, tão antiga quanto a sua própria existência. Logo não podemos pensar que a perspectiva holística será aceita de imediato é necessário um processo de fundamentação e orientação para o sucesso desse modelo.

Portanto, o movimento humano precisa ser tratado de maneira que ultrapasse os limites das simples atividades mecânicas. A Educação Física diante da

perspectiva de conceber o corpo de forma holística, necessita valorizar o ser humano como um ser corporal, espiritual e racional sem a fragmentação.

Buscar compreender o ser humano sem a fragmentação é entendê-lo na perspectiva da corporeidade. Esta concepção vem merecendo bastante atenção por parte de alguns estudiosos da Educação Física. Segundo Santin (2001, p. 43) “as bases de uma nova Educação Física passam necessariamente pela redefinição da corporeidade e pela nova compreensão de corpo humano”, concepção esta compartilhada por outros autores da área como João Batista Freire, Silvino Santin, Wagner Wey Moreira, Maria Augusta Salin Gonçalves. Também Assmann (1995, p. 75, 76) faz referência à corporeidade afirmando que:

O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação Física em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da qualidade de vida. Qualidade de vida mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa qualidade da corporeidade vivenciada.

Nos aspectos filosóficos e científicos, encontra-se em muitos estudos, uma valorização do conhecimento racional, enquanto que o corpo tem sido considerado como substância secundária, para Santin (1999, p.53) “a maioria das pessoas não tem uma compreensão científica do próprio corpo, mas possui uma imagem do corpo elaborada não a partir dos conhecimentos aprendidos na escola e sim através da maneira de vivê-lo”. Assmann (1998, p. 150) faz relevante estudo sobre a corporeidade, como uma maneira de pensar o ser humano, diferente da concepção dualista cartesiana, ao afirmar que:

Corporeidade: o termo pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente). Neste sentido não é um mero sinônimo de corporalidade (se há corporal, deve haver o não corporal). De fato, muitas tradições culturais, especialmente a nossa ocidental está acostumada a imaginar-se o espírito como não corporal. O corpo, nesse caso, vira prisão do espírito. O conceito de corporeidade está a serviço de temas urgentes como: a aprendizagem como processo corporal; o estatuto do corpo na era virtual; a ameaça da inteligência artificial e da vida artificial (...) a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada.

Regis de Moraes (1999, p. 71), por sua vez, nos fala que o tema da corporeidade é complexo. Para ele abordar o corpo que somos e vivenciamos é muito mais amplo do que tratar suas estruturas anatômicas e fisiológicas. Não podemos deixar de reconhecer que de fato somos um corpo, não há o que possa anular tal compreensão. Ao longo do processo histórico o corpo foi entendido como substância material a valorização consistia nos aspectos racionais e espirituais. Esse dualismo, como foi observado no desenvolvimento do trabalho é representado de maneira efetiva na filosofia cartesiana. Em contrapartida podemos contemplar abordagens na filosofia e na ciência em sintonia com a concepção de corporeidade isto é, uma concepção que valorize a idéia de um corpo uno, não fragmentado. O ser humano começa a descobrir a importância de conhecer mais sobre o corpo, Santin (1987, p. 51) afirma que “na medida que nós vivemos a corporeidade nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros”. Tornar o

corpo significativo é importante não só como reflexão filosófica, mas como re-significação da própria existência do ser humano. Na visão de Regis de Moraes (1999, p. 78, 81)

Somos (e não temos) um corpo. Somos um corpo como forma de presença no mundo porque, sendo nossa presença mais apropriadamente veiculada por nosso comportamento, torna-se inverídica ou no mínimo inacessível no vivente a dicotomia consciente e corpo (...) somos um corpo como forma de presença no mundo, e isso diz tudo. Interioridade e exterioridade são apenas categorias de pensamento de força didática, pois o que há é um corpo que pensa e agita a consciência e, simultaneamente, uma consciência que pensa e transfigura o corpo sem que reduzamos o verbo pensar a raciocínios lineares.

A fragmentação cartesiana, ainda hoje é tão significativa que encontramos grandes dificuldades para falar da unicidade do ser humano. Talvez por isso que os conhecimentos da corporeidade são ainda limitados.

Entendemos muito da racionalidade, a razão sempre ocupou um espaço de destaque na explicação do ser humano. Santin (2001, p. 121) afirma que: “precisamos encontrar o caminho que nos leve à corporeidade corporal. Esta só será alcançada quando for revelado pela fenomenologia do corpo, organismo vivo e vivente. O corpo precisa falar de si mesmo, segundo as regras da corporeidade ou da fenomenologia corporal”.

Entender a corporeidade como uma condição humana é ampliar o seu conceito além da Física, da Anatomia, da Biologia, da Fisiologia e da Biomecânica. A idéia de corporeidade implica entender o ser humano a partir de uma perspectiva não fragmentada, o conceito de corporeidade não aceita o corpo como uma simples substância material ou como um recipiente de uma alma imortal. A corporeidade

não é aqui entendida como uma máquina “mas um organismo vivo que se confunde com o viver” Santin (2001, p.125).

Para Educação Física torna-se urgente redimensionar-se à luz da concepção de corporeidade e iniciar uma mudança de paradigma, no qual o ser humano fragmentado da filosofia cartesiana ceda lugar ao ser humano que é um “corpo vivido”.Moreira (1994, p.58).

O propósito de iniciar uma reflexão sobre a Educação Física à luz dos conceitos da corporeidade é buscar uma transformação no agir, no sentir e no pensar o próprio ser humano e também começar a entendê-lo como um ser completo indissociável e uno, segundo Santin (1987, p. 50).

A Educação Física passa a ensinar e a ajudar viver e sentir-se corporeidade. Este objetivo passaria a ser fundamental na Educação Física em que ele é o suporte básico do próprio modo de ser do homem. Para ser mais claro, pode-se dizer que todo indivíduo se percebe e se sente como corporeidade. É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distância dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade.

Freire afirma (1994, p. 45) que “o homem começa a descobrir que é corpo”, e entendemos que esse também é o papel e objetivo da Educação Física, proporcionar através de sua prática pedagógica e de suas pesquisas acadêmicas o desenvolvimento de possibilidades no sentido de conseguir que as pessoas percebam e compreendam sua própria corporeidade.

Santin (1992, p. 33) expõe com bastante propriedade que a temática da corporeidade vem sendo objeto de estudo e as bases de uma nova Educação Física, também passam pela redefinição da corporeidade e pela nova

compreensão de corpo uno. “O homem é uma realidade corporal. Sua corporeidade não é apenas matéria em oposição ao espírito. Aliás, neste repensar a corporeidade ou a realidade humana como corpo, nada é puramente matéria e nada é puramente espírito, mente ou psiquismo” (Santin 1992, p. 33). Freire afirma: (1994, p. 41)

No meu modo de entender, uma Educação Física que exercesse o papel de falar com o cidadão comum, que atuasse para despertar a consciência da corporeidade nas pessoas, mudaria bastante a realidade. Uma criança, por exemplo, vai à escola para aprender um mundo de coisas: Matemática, Geografia, História, Ciências, mas nunca para aprender sobre motricidade, sobre sensibilidade. Para mim, matéria de escola deveria ser Educação Motora ou Educação Corporal, onde se ensinasse a ser corpo, onde se ensinasse as crianças a serem mais sensíveis, onde se ensinasse a elas nunca esquecerem o corpo que são.

As pessoas que procuram a Educação Física devem aprender a se perceber a ter consciência de si mesma, a ser mais sensível. Em suma, aprender a viver sua condição corporal, material, sua regra básica de existência num planeta com as condições da terra.

A Educação Física deve compreender o ser humano na perspectiva da integração.

O ser humano não é exclusivamente racional ou espiritual, ele é um ser-no-mundo, capaz de pensar, tomar decisões, amar, sofrer etc, ele se expressa no mundo com o seu corpo, não de uma forma dissociada, mas como uma unidade.

A concepção de corpo fragmentado, objeto manipulado e disciplinado pela Educação Física nas quadras de esportes, nas piscinas, nas salas de ginásticas e nas pistas de atletismo deve ceder lugar ao que Moreira (1994) chamou de “corpo vivido”, o que implica uma forma de superação do conceito de corpo-objeto.

É por meio do corpo que existimos, na verdade somos uma realidade corporal, é a partir desse enfoque que a Educação Física deve privilegiar todos os seus objetivos e valores. Em oposição à concepção mecanicista a idéia de aprofundar os estudos e pesquisas sobre a temática da corporeidade se faz urgente, principalmente na compreensão de um corpo humano totalmente integrado. Para Gonçalves (1997, p. 176) “conceber a corporeidade integrada na unicidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana”. Na perspectiva de Freire (1991, p. 63) ao fazer referência à relevância da corporeidade afirma que:

É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. Ela é a testemunha carnal de nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. a corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros.

Nessa perspectiva, a Educação Física adquire seu sentido de formar indivíduos, não somente como um ser atlético e saudável, mas como um ser humano integral. A Educação Física necessita ter como ponto central da ação a compreensão de corporeidade e o movimento humano não fragmentado. Freire reitera: (1994, p. 45)

Acredito firmemente que os rumos da Educação Física, os rumos da educação corporal ou motora, os rumos das terapias corporais, no mundo ocidental, serão marcados pela compreensão com a educação para a sensibilidade, com a educação para a tomada de consciência da corporeidade. Pensar a educação na nossa área como uma educação para as pessoas se saberem corpo está, no meu entender, de acordo com o que há de mais atual no pensamento humano hoje. Não estamos sozinhos; há muita gente pensando assim por aí. Vemos isso ocorrer na Física, na Biologia, na

Ecologia. É sobre essas coisas que falam hoje os filósofos, matemáticos e religiosos. Este é assunto inesgotável no momento. Um assunto que só começou a ser discutido agora, neste começo de século. É o assunto do século (XX): o homem começa a descobrir que é corpo.

A partir dos conhecimentos dos principais autores que citamos podemos concluir que o conceito de corporeidade é bastante relevante para a filosofia, para o conhecimento científico e para a Educação Física. A corporeidade não aceita a fragmentação oriunda de uma visão cartesiana e aprimorada posteriormente pelo positivismo, por isso sua aproximação de uma concepção holística.

O propósito de articular o estudo da corporeidade com a visão holística não tem a pretensão de finalizar a reflexão sobre o ser humano, mas proporcionar a abertura de horizontes em que a Educação Física contribua para uma experiência mais integral das pessoas.

3.2. . EDUCAÇÃO FÍSICA: A LUDICIDADE DO CORPO QUE JOGA

Realizar uma reflexão sobre o corpo que joga e o corpo lúdico é buscar ou apresentar uma proposta relevante para repensar a concepção antropológica com a qual trabalha a Educação Física. É também tentar ver, entender e trabalhar com a idéia de um corpo integralizado, entendendo que o corpo humano é racionalidade, é sentimento, mas é também ludicidade, entre outras coisas.

O pensamento e a brincadeira fazem parte da corporeidade. Refletir sobre o corpo que joga e o lúdico é descobrir uma forma de superação do dualismo entre a alma e o corpo. É visualizar a corporeidade como uma unidade, segundo Santin (2001, p, 114).

Assim, parece claro que o lúdico e a ludicidade não se submetem ao controle das lógicas racionais. O corpo lúdico não será reduzido a um produto dos artifícios de um sujeito cognoscente(...), a percepção de lúdico é apresentada como uma tentativa contrária a visão tecnicista e de alto rendimento dos esportes. (...). O corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade.

Abordar uma temática, como o jogo e o lúdico, é ir além do simples fato de diversão e entretenimento é resgatar a totalidade da dimensão humana. É não perder de vista a integração do ser humano. O corpo que joga não tem a preocupação com o rendimento físico é um corpo lúdico que busca, primeiramente a harmonia, o prazer, a alegria e a felicidade plena.

A ludicidade consiste em uma forma de viver e de ser, o corpo lúdico não tem a característica de ser reprimido, ou reduzido a simples movimento mecânico. O ser humano é um ser que brinca que joga e quando isso ocorre, constrói caminhos diferentes do rendimento máximo, exigido pelo esporte de rendimento ou esporte performance.

A ludicidade tem relação direta com o ato de brincar, a brincadeira e o jogo são de fundamental importância para o pleno desenvolvimento e a criatividade das crianças, "brincar é uma maneira de ser do homem". (Santin 2001, p. 84).

O brincar e o jogar são entendidos como uma unidade do ser humano, é uma forma de denunciar o dualismo, o corpo quando brinca e joga não está submetido ao pensamento ou a razão, o corpo quando brinca é simplesmente corpo, corpo uno eu diria. Segundo Santin (1994 p. 167).

O corpo lúdico não se submete a uma compreensão conceitual. É impossível defini-lo. Ele é indizível. Essa insubmissão do corpo lúdico as linguagens abstratas do

saber conceitual se dá porque ele marca presença na construção do brinquedo como uma manifestação viva. No brincar e somente no brincar aparece o corpo lúdico, porque ele é uma vivência, é uma ação, ou melhor, uma maneira de agir. Não existem brinquedos preestabelecidos. Os brinquedos se fazem, se criam. Portanto, eu perguntaria: querem saber o que é um corpo lúdico? Desistam de procurá-lo em laboratórios, não confiem nos manuais, não acreditem em conceitos ou definições, suspeitem das fórmulas. O corpo lúdico está longe desses lugares. Ele só pode ser encontrado no mundo do brinquedo. Brincando, ele se faz brinquedo.

O lúdico e o jogo autênticos são uma forma de esquecer o elemento sério do cotidiano, é uma maneira de se entregar por inteiro em atividades totalmente prazerosas. Compreender que a Educação Física aplicada principalmente dentro da escola, deve valorizar as atividades lúdicas como uma forma de desenvolvimento integral do educando é um caminho de estabelecer a ludicidade como elemento importante para a superação de visões dualistas sobre o ser humano.

O jogo e o lúdico não devem ser entendidos como o ato de fazer qualquer coisa de qualquer jeito, a vontade de brincar nasce espontaneamente no momento exato em que se quer brincar. Para Santin (1994, p.164) “na atividade lúdica, acontece de uma forma clara essa dupla unidade, a do indivíduo consigo mesmo e a do indivíduo com o mundo do brinquedo”.

Vivemos em uma sociedade em que cada vez mais a população brinca menos. Os espaços de lazer são limitados, as ruas não representam mais algo seguro nem para os adultos, nem para as crianças. A vida cotidiana passa a ser dominada pelos desenvolvimentos tecnológicos que muitas vezes aprisionam o ser humano no trabalho e em casa, tudo isso impede o desenvolvimento da ludicidade.

O lúdico deveria fazer parte da vida do ser humano em todas as suas fases, como uma forma de garantir uma melhor qualidade de vida. Pois o mesmo constitui uma força construtiva para resgatar no ser humano, o prazer de viver como um ser corpóreo.

Nessa perspectiva cabe à Educação Física construir uma visão de ser humano, alicerçada nos pressupostos da corporeidade.

O ser humano quando manifesta as suas ações ele é uno indissociável. Para Fontanella (1995, p.21) “o homo ludens também é simplesmente homem. Não como intelectual. Age todo ele em consonância com o meio, com o universo, sem precaver-se disso. É o homem indiviso”.

O corpo lúdico nessa perspectiva é compreendido além dos aspectos biológicos, fisiológicos e biomecânicos, é compreendido como um todo. A fragmentação corporal não encontra espaço de atuação. Já na concepção de Santin (1994, p. 161).

O corpo vê, sente e brinca. Em geral, nós não atribuímos nenhuma ação ao corpo, além das ações biológicas. Para nós, homens da racionalidade, quem age e pensa é a consciência, a razão, a mente. O corpo simplesmente não tem autonomia. E se começássemos a ver o corpo como o responsável primeiro pela sustentação da consciência, da inteligência e da razão? Sem dúvida, muitas coisas mudariam. O corpo torna-se pensante, falante, inteligente e consciente. As antropologias tradicionais não aceitam essa forma de falar. Entretanto, por esse caminho descobrimos que o corpo é lúdico.

Entender que o corpo que joga é um corpo lúdico é uma maneira de observar o ser humano em sua totalidade corporal é um caminho a percorrer para a superação do dualismo entre a alma e o corpo. Uma vez que o lúdico se aproxima

da idéia de integração, o corpo lúdico não pode ser reduzido a objeto, nem pode ser considerado como máquina. Para Santin (2001, p.117) “o corpo lúdico pensa, sonha, inventa, cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade”.

Para Huizinga (1993, p. 11) “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador”, ou seja, absorver o ser humano como um todo.

Quando falamos da ludicidade, do jogo ou de corpo lúdico, a idéia primária é pensar somente na criança e não poderia ser de outra maneira é no mundo infantil, no mundo do brinquedo que se manifesta o corpo lúdico.

O lugar mais adequado para se aprender o lúdico, sem dúvida, é o mundo da criança. “O grande laboratório onde ocorre a química lúdica, o grande palco onde se constroem as grandes cenas da ludicidade tem como cientistas e como atores as crianças” Santin (2001 p.115).

Mas o corpo lúdico também pode fazer parte do universo do ser humano adulto, para isso precisamos voltar a brincar mais, a criar momentos de liberdade e de prazer. Não é brincar de ser criança, mas é continuar adulto e mesmo assim sentir o gosto e alegria de brincar como uma criança. Esse é um desafio para a Educação Física.

Na visão de Bruhns (1993, p. 20) “a essência da atividade lúdica é tentar redimensionar o fenômeno muito além do simples fato de diversão e entretenimento. É tentar descobrir sua dimensão humana sem nunca perder de vista a integração do homem dentro do seu meio”. Santin (2001, p.45, 46,) afirma que:

O que diferencia e distancia o adulto da criança não é apenas a idade e o tamanho; talvez, a maior diferença e a maior distância aconteçam na maneira de ver a realidade e de viver a própria vida. A vida do adulto é marcada pela seriedade, pela dedicação às atividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objetos em instrumentos e pela mudança do sistema simbólico por relações econômicas. A vida da criança está entregue à sua própria imaginação. A realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e imediata. Para ela tudo acontece como se estivesse no reino do brinquedo, sem preocupação de resultado e, muito menos, de planejamentos. A grande diferença que há entre um adulto e uma criança poderia ser sintetizada assim: a criança sabe brincar e brinca; o adulto não sabe e não consegue mais brincar. A criança ainda não percebeu limites para a liberdade de sua imaginação. O adulto está cercado por regras e princípios que aprisionam e controlam o poder criativo de seu imaginário.

Talvez o mundo adulto não valorize tanto a ludicidade, o jogo e o brincar, pelo fato de compreender que toda a atividade do adulto é de caráter sério e produtivo, daí o trabalho profissional passar a ser mais importante e consumir todo o tempo do ser humano adulto. Para Huizinga (1993, p.219) “o espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação”.

Acrescenta ainda Huizinga (1993, p.10) que “seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo”.

O mundo do adulto não valoriza a brincadeira, vivemos em uma sociedade totalmente construída para valorizar o trabalho e a produção, ninguém pode perder tempo com brincadeira, passando dessa maneira a depreciar o brinquedo, o lúdico, a brincadeira, o jogo e a própria criança. Na visão de Freire (2002, p. 9)

O tempo de brincar nunca passa, lembrando que o humano é sempre criança, e o futuro é o espaço de crescer, de ir adiante. As marcas da idade na pele do rosto não apagam o jovem que sempre teremos que ser. As tristezas contam suas histórias nas rugas da fronte, mas os risos continuam brincando nos vincos profundos ao redor dos olhos e da boca. Passado tanto tempo, as brincadeiras não nos abandonam. O jogo é o humano dos nossos corpos tão vividos e ainda toma conta do nosso destino se as pernas nos faltam, não nos falta a imaginação.

A seriedade do trabalho faz com que esqueçamos tais considerações e também deixemos de reconhecer que o corpo que joga é um corpo lúdico. A educação ocidental concentrou o privilégio na inteligência, no raciocínio principalmente através de modelos e práticas que pensam de forma lógica e exata. É importante encontrar um espaço para o corpo lúdico se desenvolver dentro e fora da escola, no trabalho ou no lar, em todos os setores da sociedade.

A importância de trabalhar e pesquisar sobre o lúdico, o jogo e a corporeidade é um dos desafios fundamentais para a Educação Física e a escola a fim de resgatar a integralidade do ser humano.

É possível projetar novos rumos para se trabalhar com o corpo lúdico, o corpo que brinca e joga, que gosta de brincar e jogar, em outras palavras o corpo se satisfaz sendo lúdico Santin (1987, p. 84) afirma que:

O monopólio da racionalidade, num primeiro momento, eliminou a brincadeira das atividades sérias do homem. Depois, com o passar do tempo, resolveu absorver a brincadeira dando-lhe a seriedade das organizações do trabalho, as duas situações são mortais para o 'brincar à vontade'. Mas brincar é uma maneira de ser do homem. Foi graças à potência criativa do homo ludens, que surge o homem faber: o homem do trabalho e da técnica. Precisamos recuperar o lúdico fora destes esquemas do trabalho produtivo, como sabermos qual a razão do banimento da brincadeira nascida do simples

“brincar a vontade” e por que não pode sobreviver na cidade do trabalho?

Será a brincadeira perigosa porque ela não é uma atividade séria? Ou talvez porque ela nos leva a descobertas imprevisíveis que escapam ao controle prévio dos que gostam de ter o domínio de tudo? A recuperação do esporte, fora dos grandes esquemas do rendimento, provavelmente só acontecerá com o reencontro da ludicidade.

A Educação Física que trabalha diretamente com o corpo ao estar ligada à escola promove, segundo Moreira (1992, p.178) a ausência do prazer e da ludicidade, o corpo aprende a pedagogia do não, não é permitido isso ou aquilo, mas é permitido ficar quieto e calado, para a criança o que é permitido não reproduz o prazer. “Que escola é essa, onde não se pode ter prazer? Que educação é essa, onde é permitido proibir e proibido permitir? Que estrutura é essa montada em números, em processos estatísticos, onde encontramos a ansiedade, a frustração, o desprazer e o desamor?”. Moreira (1992, p. 178)

A Educação Física ao trabalhar com o corpo lúdico não pode perder de vista esses questionamentos, não pode jamais permanecer inserida na pedagogia do não é permitido. Moreira (1992, p. 178) completa a sua análise afirmando “nada é permitido. Não pode conversar (educação sem dialogo?); não pode rir (educação sem ludicidade?); não pode sair da carteira (educação sem movimento?)”.

O educando precisa ter a possibilidade de desenvolver a ludicidade durante as aulas de Educação Física e as demais atividades escolares. Não pode ser furtado do mundo da escola e muito menos do mundo infantil. Segundo Marcellino (2001, p.78)

Para que a Escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar

que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas, na vivência, ou na não vivência do lúdico (...), contudo, a negação do lúdico na Escola, também pode ser entendida de uma perspectiva geral e desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a Escola faz da criança, ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito à sua cultura.

A contribuição da Educação Física para compreender o corpo lúdico deve começar pelo reencontro com a ludicidade. A Educação Física valoriza de uma forma exagerada o esporte de rendimento e a competição exacerbada. Desenvolver futuros campeões esportivos parece que se tornou o único objetivo da Educação Física. Assim, reencontrar a ludicidade, o prazer do jogo, do brincar é uma tarefa e um objetivo que a Educação Física deve resgatar como seu compromisso de afirmar a humanidade integral das pessoas com as quais atua.

A ludicidade é fundamental para desenvolvimento humano, alguns autores como Santin apresentam alguns aspectos fundamentais no processo de tornar-se ser humano por meio da referência ao lúdico e o jogo. Para Santin (2001), o primeiro elemento é a capacidade de simbolizar que a criança tem, isso significa atribuir uma importância a algo às vezes sem importância para o mundo adulto. Por exemplo, uma vassoura pode tornar-se um cavalo no mundo simbólico lúdico infantil. O segundo elemento destacado pelo autor é a própria criatividade, a corporeidade criativa é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. O lúdico tem essa característica de proporcionar o viver no mundo da criatividade. O corpo que joga é um corpo lúdico e é também criativo. É o corpo todo que se envolve na atividade, não é somente um segmento ou uma parte. Ser criativo é ser humanizado.

O terceiro elemento é a liberdade, pois aumenta ainda mais a criatividade e é através da ludicidade que é possível encontrar liberdade para criar, desejar e acima de tudo ser feliz. Segundo Huizinga (1993, p. 11) uma das características principais do jogo é o “fato de ser livre, de ser ele próprio a liberdade”. O quarto elemento para Santin é a gratuidade que proporciona uma atividade livre da imposição. A ludicidade não exige pagamento ou recompensa.

O quinto e último elemento destacado por Santin é a própria alegria, a ludicidade é sinônimo de alegria, ninguém é triste quando brinca, o corpo lúdico é um corpo alegre e a alegria não é fragmentada. Esse elemento é considerado de vital importância para se pensar o papel do jogo e do lúdico na Educação Física. Na visão de Santin (2001, p. 29, 32).

O aspecto mais significativo, neste esforço de pensar o lúdico na educação física consiste na consciência, cada vez mais lúdica entre os estudiosos e a pedagogia, de que o lúdico é fundamental para preservar e desenvolver a criatividade das crianças. As razões, como já vimos, não são apenas do caráter intelectual, mas de desenvolvimento biológico (...) no meu entender, cabe à educação física operar essa mudança pedagógica. Infelizmente, com a instalação das práticas esportivas de alto rendimento como valor único a ser alcançado certamente ela precisará redobrar seus esforços para que a ludicidade não morra já na infância (...). Portanto, acredito que o lúdico estará na educação física quando não houver a preocupação com campeões e recordistas, mas com a humanidade do homem que vem ao nosso encontro com as características do brinquedo e com passos de criança.

A antropologia dualista ao centralizar a valorização do humano em sua racionalidade colocou o corpo em um segundo plano. A ludicidade, por conceber a

integralidade do ser humano pode tornar-se uma alternativa na construção de paradigmas capazes de romper com o dualismo.

No corpo lúdico está presente a razão e o corpo de forma única, é o corpo como um todo que se movimenta, que brinca, que joga, o corpo lúdico é uma forma de humanização.

Trabalhar na perspectiva de construção de um corpo lúdico tornou-se uma alternativa para a Educação Física. Uma vez que a concepção de corpo lúdico é apresentada por Santin (2001, p.115), como uma “alternativa contrária à visão tecnicista”. Para o autor o corpo lúdico nunca será reduzido a objeto lúdico, isso ocorre no mundo do trabalho produtivo. Corpo lúdico é o da criança que faz coisas não produtivas. O mundo adulto necessita construir um corpo lúdico que conduza para a verdadeira alegria que é o viver.

É importante encontrar caminhos, criando situações em que o corpo lúdico cada vez mais tenha o seu valor na Educação Física como um elemento importante para superar o paradigma hegemônico imposto pela civilização ocidental.

A Educação Física valorizará mais o jogo, o corpo lúdico e a ludicidade ao perceber o seu real papel de renovação no pensar a educação, a sociedade e o ser humano. Reconstruir o lúdico e entender o jogo é uma forma de construir um ser humano uno que pode aprender a ser feliz, quando brinca, quando joga, quando vive, pensamos que esse é um paradigma de superação dos modelos dualistas e fragmentários.

O ser humano é um ser uno, mas a antropologia cartesiana tratou de fragmentá-lo proporcionando uma grande valorização para a racionalidade e desprezando o corpóreo. Na visão de Santin (1987, p. 76):

Hoje a Educação Física está em rebeldia contra este monopólio racionalizante. Mas para que esta rebeldia seja bem sucedida é preciso refazer a fisionomia humana mutilada pela visão dualista. É preciso voltar a sentir o homem no seu existir para captar-lhe a fisionomia toda, não apenas o verniz da racionalidade.

Esse monopólio da racionalidade citado pelo autor em um primeiro momento elimina a brincadeira das atividades sérias do ser humano. O autor ainda questiona: a brincadeira é perigosa porque ela não é uma atividade séria ou talvez porque ela nos leva a descobertas imprevisíveis que escapam ao controle prévio dos que gostam de ter o domínio de tudo?

O ser humano tornar -se plenamente humano quando valoriza e se apropria do ato de jogar e de brincar, Santin (1987, p. 82), expõe que “o brincar faz nascer o homem. No brincar o homem deixa de ser um ser vivo como os demais seres vivos”.

Pensamos que o papel da Educação Física além de entender o corpo lúdico, como um caminho de superação do corpo fragmentado e mecanicista, é também de reconstruir o mundo da ludicidade, do jogo e do brinquedo. Para Santin (1996, p. 27):

O brincar não pode ser identificado com determinadas atividades, mas sim entendido como uma atividade, uma mentalidade ou uma intencionalidade. A ludicidade é uma dimensão humana que alegra ao perceber outras possibilidades de ver as coisas, ou de tratá-las. Por isto, o homem trabalhador e racional tem dificuldades, ou até pode estar impossibilitado de brincar.

Cabe à Educação Física através dos seus estudos e pesquisas, atribuir um valor a ludicidade, esse é um grande desafio. As barreiras existem, mas podem ser derrubadas. A estrutura em que a Educação Física está montada historicamente,

sugere uma concepção do corpo humano, de forma dualista. A escola valoriza a disciplina corporal, não deixando espaço para o desenvolvimento da criatividade, da alegria e do prazer. A corporeidade observada é de um corpo reprimido e passivo para o qual nada é permitido. Nesse contexto é que se encontra a Educação Física sendo desafiada a contribuir para as mudanças de paradigmas.

A escola pode abrigar uma nova concepção antropológica, contando com a contribuição da Educação Física no desenvolvimento do corpo lúdico. Primeiro não reprimindo o corpo dos alunos, a atividade pedagógica de qualquer área do conhecimento deve compreender os conceitos básicos sobre a corporeidade. Segundo, a visão do corpo tanto da criança, como do adulto deve ser pensada na perspectiva sistêmica ou holística. Terceiro, a fragmentação cartesiana precisa ser enfrentada por meio da criatividade, da alegria de aprender, da alegria de saber viver bem a sua própria corporeidade, experimentando o processo educativo de maneira lúdica e holística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a Educação Física tem um papel importante no desenvolvimento pleno do ser humano, reitera-se a necessidade de visitar novamente o paradigma cartesiano em contraste com paradigmas crescentes no debate da área, como é o caso do conceito corporeidade que visa romper com o paradigma dualista e fragmentado sobre o ser humano.

Nessa reconstrução de concepções balizadoras para a Educação Física buscou-se a compreensão de um ser humano integral, uno e holístico. Corpo e mente ou corpo e alma devem ser entendidos como unidade, ambas formadoras da existência humana, integrada e única. Moreira (1995) afirma que alguns pensadores contemporâneos afirmam que o ser humano está descobrindo seu corpo, não mais um corpo atrelado em hierarquias na qual a alma ou a mente é sempre superior, mas em um corpo pensado na perspectiva da unicidade.

A Educação Física e os profissionais que militam nessa área devem contribuir para a formação de um ser humano, de forma integral, não reduzindo o corpo nem o movimento humano a padrões e ritmos estabelecidos e fundamentados no mecanicismo, pois essa concepção é desprovida do sentido amplo da humanização. A Educação Física deve procurar desenvolver e valorizar o sentido humano, privilegiando o ser humano uno e não somente parte dele. Com esse trabalho não tivemos a pretensão de apontar propostas fechadas ou acabadas para trabalhar na Educação Física a ruptura de paradigmas. Nosso objetivo foi construir uma reflexão sobre alguns fundamentos que têm pautado a Educação Física, para que

se construa uma concepção holística capaz de transformar o paradigma hegemônico cartesiano dentro da área.

Pensar o ser humano e o seu corpo na perspectiva holística é um dos pontos que consideramos urgentes para o desenvolvimento da área, pois segundo Freire (1991, p. 145):

O corpo é a casa que habitamos. O corpo é nossa morada. O corpo é a casa, como qualquer outra, com janelas, portas, jardins, paredes, construídas por muitas mãos, também as nossas, mas não só as nossas. Só uma diferença: os habitantes que a construíram ou a compraram nunca são vistos dentro dela. São habitantes que se co-fundem com ela. Por mais que digam “meu corpo”, “minhas mãos”, “meu coração”, o eu do meu é sempre invisível.

O corpo uno remete para essa explicação de Freire, não conseguimos perceber diferenças de suas partes construídas, o movimento humano é um movimento consciente, destituído de fragmentação. Capra (1996) não compactua com o paradigma cartesiano reducionista e propõe uma mudança para uma visão mais holística. Nesse início de século é importante entender que o ser humano não funciona como um relógio, o novo paradigma na visão de Capra (1996), sugere uma transformação, um novo olhar um enfoque diferente sobre o corpo.

É necessário entender que o ser humano é um todo integrado. A Educação Física, portanto, é desafiada a valorizar a corporeidade na perspectiva de concepção que se aproxima e constrói laços para pensar o ser humano integral. Santin (1987, p.51) afirma que “à medida que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros”, por isso, pensamos que conceber o ser humano como uma unidade é construir um novo caminho para Educação Física, essa deve acima de tudo buscar estudos,

trabalhos e pesquisas com essas abordagens. Além das críticas aos paradigmas predominantes na área, preocupa-nos em apontar propostas, mostrar caminhos, visualizar perspectivas que demonstrem através de meios práticos e científicos o estabelecimento de uma nova forma de pensar o corpo e movimento humano, como afirma Gonçalves (1997, p.178)

Tendo como fundamento a visão do homem como unidade corpórea e espiritual, que cria seu mundo, ao mesmo tempo em que esse lhe determina sua maneira de ser, a Educação Física pode tornar-se uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem focalizando como ponto central da ação educativa a corporeidade e o movimento.

Realizar uma reflexão filosófica sobre o corpo e a Educação Física tornou-se um desafio, principalmente pelo fato de levantarmos questionamentos que estão há séculos fundamentando o pensar e o agir do ser humano na civilização ocidental. Não podemos afirmar ou concluir categoricamente que com esse trabalho haverá uma superação da visão dualista e fragmentaria de corpo. Mas a intenção é contribuir para uma reflexão que possibilite o pensar a corporeidade humana na perspectiva da abordagem holística ou sistêmica em que o todo, o integral é compreendido em detrimento ao fragmentário. Nesse sentido, um dos aspectos enfocados neste trabalho, que pode oferecer caminhos de redescoberta conceitual para a educação Física é o aspecto da ludicidade do corpo que joga, a medida que ele se descobre de forma integral ao envolver-se nas inúmeras atividades de seu existir.

Procuramos demonstrar que a Educação Física ao repensar o corpo humano diante de um novo paradigma, apresenta grandes desafios e compromissos.

Desafios de quebrar um paradigma existente que foi fortemente construído ao longo do processo histórico fundamentado principalmente pelas ciências biológicas. Compromisso pelo fato de a partir dessas reflexões, construir um pensamento científico e pedagógico que tenha o ser humano, sendo compreendido de corpo inteiro e garanta uma Educação Física indispensável no viver e no conviver humano em especial no âmbito educacional.

Não podemos mais pensar ingenuamente, sabemos que a mudança da Educação Física cabe a cada um de nós, transformando a nossa maneira de pensar e agir através da nossa prática pedagógica, do nosso pensar e do nosso agir, contudo, acreditamos ser possível a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. In: BRUHNS. H. T. (org). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1994.
- ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia. de Arruda e MARTINS, Maria H. Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRITO, Carmem Lucia Chaves de. *Corpo-consciência: repensado a educação física*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1995.
- BRUHNS, Heloisa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova concepção científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COTTINGHAM, John. *Descartes: a filosofia da mente de Descartes*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CREMA, Roberto. Homo holisticus. In: DANTAS, Estélio.H.M. (org). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- DE MARCO, Ademir. Educação Física ou Educação Motora. In: DE MARCO A (org). *Pensado a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995.
- DESCARTES, René. *Coleção Os Pensadores. : vida e obra, discurso do método, as paixões da alma, meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- FONTES, Olney Leite. *Educação biomédica em transição conceitual*. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- FREIRE, João Batista. Dimensões do corpo e da alma. In: Dantas Estélio.H.M (org) *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

- FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (com fazer mais porcos, galinhas, crianças...) In MOREIRA Wagner.Wey (org) *Educação Física e esportes: perspectiva para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1999.
- FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, Autores Associados, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física progressiva: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONÇALVES, Maria A. Salin. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. Campinas, Papirus, 1997.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 2001.
- MARÍAS, Julian. *O tema do homem*. São Paulo: Duas cidades, 1975.
- MARQUES, Jordino. *Descartes e sua concepção de homem*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo e "mente"*. Campinas: Papirus, 1987.
- MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido In: DANTAS Estélio. H. M. (org). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- MOREIRA, Wagner Wey. (Org). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995.

- MOREIRA, Wagner Wey. Perspectiva da educação motora na escola. In: DE MARCO. Admir. (org) *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995.
- MOREIRA, Wagner Wey Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento humano In: MOREIRA Wagner Wey (org) *Educação Física e esporte perspectiva para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NASSER, Helen Macedo. *O mito da Educação Física: o corpo*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1990.
- RÉGIS DE MORAIS, J.F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, Wagner Wey. (org) *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1999.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1990.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: Outros caminhos*. Porto Alegre: Edições: Est, 1993.
- SANTIN, Silvino. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, Estélio. H. M. (org). *Pensado o corpo e movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física da alegria do lúdico a opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições Est, 1994.
- SANTIN, Silvino. O corpo e a ética Educação Física: ética. In: DANTAS, Estélio. H. M. (org). *Pensado o corpo e movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

- SANTIN, Silvano. *Educação Física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: Edições Est, 1999.
- SANTIN, Silvano. Perspectiva na visão da corporeidade. In MOREIRA, Wagner Wey (org). *Educação Física e esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1999.
- SANTIN, Silvano. *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. Ijuí: Unijui, 2000.
- SANTIN, Silvano. *Educação Física: Temas pedagógicos*. Porto Alegre: Edições: Est, 2001.
- SANTIN, Silvano. Qualidade de vida e esporte nos caminhos da filosofia da corporeidade. In MOREIRA, Wagner Wey e SIMÕES Regina (org) *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba UNIMEP, 2002.
- SIMÕES, Regina. *Do corpo no tempo ao templo do corpo*. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas, UNICAMP, 1998.
- VASCONCELOS, Liana F Fuga. *O corpo nas aulas de Educação Física: docilidade ou corporeidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Piracicaba, UNIMEP, 1994.