
APOLOGIA DA SUBSERVIÊNCIA E RECUSA DA LIBERTAÇÃO (NÃO ACEITO)

Resumo

O presente texto traz, a título de contribuição, uma série de elementos com o objetivo de reativar a reflexão sobre a educação física enquanto atividade educacional. O enfoque tem o caráter de um filosofar livre. Para isso invoca os esforços desenvolvidos para garantir a identidade da educação física em nome da busca da autonomia e da legitimação pedagógicas e da educação física escolar como espaço de vivência social e de integração social. Traz também à tona as complexas questões de uma epistemologia própria, de um objeto específico, do envolvimento diversificado com as práticas esportivas e com o mercado de trabalho. Por fim coloca duas alternativas para a educação física diante da corporeidade humana, uma que se inspira na física e na mecânica; outra que busca entender o corpo no interior do dinamismo dos organismos vivos.

O presente texto tem como objetivo oferecer uma contribuição para aqueles que aceitam pensar a educação de diferentes pontos de vista, em diferentes paradigmas e com diferentes metodologias. Não sei, exatamente, como classificar tal iniciativa. Dizer que se trata de uma reflexão filosófica, talvez, seja uma ousadia reprovável. Mas como minha formação inicial deu-se na área da filosofia, e, diga-se de passagem, numa linha racionalista, ficarei satisfeito se for reconhecido, apenas, como um esforço de filosofar. Um filosofar, bem entendido, como liberdade de pensar.

Não posso deixar de lembrar que o primeiro desafio assumido foi, justamente, pensar a educação física do ponto de vista da filosofia. Lá se vão mais de duas décadas. Nunca havia pensado, nem em sonho, que alguém me convocasse para uma reflexão sobre a educação física. O convite partiu do Prof. Haimo Fensterseifer, então diretor do CEFD da UFSM. Foi no final de 1982. Ele estava se preparando para cursar o doutorado na Alemanha e queria alguns subsídios para definir o tema da pesquisa. Articulei a minha fala em torno do que poderia ser a identidade da Educação Física.³³⁸

Esse tema, no meu entender, continua carregado de um significado profundo. Na época a Educação Física emergia do contexto discricionário, resultante da Ditadura Militar, para ingressar no ensino superior, caminho indispensável para se auto-afirmar como formação acadêmica, como compromisso social e como atividade pedagógica escolar por excelência. O primeiro discurso, fortemente marcado pelo tom libertário, foi cedendo lugar a um discurso de caráter pedagógico e social. Esse batismo pedagógico parecia ser seu caráter primordial e indelével, entretanto, o tempo, e passou rápido, mostrou e mostra que a atividade educativa passou para um segundo plano cada vez mais acentuado.

Convicto de que o caráter pedagógico da educação física, como as palavras bem o atestam,

³³⁸ A respeito do Prof. Haimo Fensterseifer, falecido há alguns anos, quero lembrar que ele foi, juntamente com os professores visitantes alemães Jürgen Alfred Friz Dickert e Hildebrandt Reiner, um dos baluartes da linha pedagógica do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria, no tempo de seu apogeu. Neste sentido, é suficiente um rápido olhar no corpo docente de muitas universidades em que constam egressos, da graduação ao doutorado, da UFSM.

não pode ser relegado a um plano secundário, ao contrário, ele deve continuar sendo sua espinha dorsal, resolvi retomar a reflexão sobre o tema. E o farei de maneira polêmica e provocativa, razão pela qual escolhi este título: Apologia da Subserviência e Recusa da Libertação.

Para iniciar esta reflexão, definida anteriormente como um esforço do filosofar livre e como fonte de inspiração, recorri ao pensamento de Maurice Merleau-Ponty, expresso na seguinte passagem do prefácio da sua obra principal, Fenomenologia da Percepção: “Il s’agit de décrire, et non pas d’expliquer ni d’analyser. Cette première consigne que Husserl donnait à la phénoménologie commençante d’être une ‘psychologie descriptive’ ou de revenir ‘aux choses mêmes’, c’est d’abord le désaveu de la science. Je ne suis pas le résultat ou l’entrecroisement des multiples causalités qui déterminent mon corps ou mon ‘psychisme’, je ne puis pas me penser comme une partie du monde, comme le simple objet de la biologie, de la psychologie et de la sociologie, ni fermer sur moi l’univers de la science”.³³⁹

Inicialmente, pensei ser oportuno e a título de esclarecimento acentuar dois momentos desta citação, exatamente porque, cada um a seu tempo, determinam e marcam o andamento da minha narrativa reflexiva

Invoco o primeiro momento, que sublinha o caráter descritivo em contrapartida à explicação e à análise, para dizer que não pretendo apresentar verdades através de explicações causais ou de análises simplificadoras. O meu procedimento metodológico, caso seja legítimo assim falar, visa desenhar uma descrição de um modo de compreender alguns aspectos da trajetória da educação física, sob um olhar histórico/filosófico.

O segundo momento é assumido, aqui, como o caminho que conduz aos elementos da identidade da educação física. O elemento primordial e mais genérico é o ser humano, no sentido de humanidade. O ser humano será sempre o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer iniciativa que vise promover a qualidade de vida humana. Na singularidade está o segundo elemento, o da corporeidade individual.

A mãe terra gerou tudo o que existe sobre o planeta. A evolução da natureza e da vida gerou, entre tantos seres, os humanos como criaturas e como criadores. Durante muito tempo acreditou-se que o homem completaria a obra da criação, inclusive a auto-criação. Sartre, numa de suas últimas entrevistas, afirmou: “Não somos seres humanos completos. Somos seres que se debatem para estabelecer relações humanas e para chegar a uma definição de ser humano. (...). Em outras palavras, nosso fim é alcançar um corpo constituído no qual cada um se sinta um ser humano e uma coletividade que se sinta também humana”.³⁴⁰ Neste sentido pode-se afirmar que a história da humanidade consiste em definir o modo de ser do homem e viver a corporeidade como constitutivo de humanidade.

É, exatamente, neste ponto que eu pretendo colocar a educação física como uma invenção, talvez, a mais apropriada de encontro com a humanidade de cada um e de todos, na corporeidade. E acrescento, isto somente acontecerá se ela for pensada, prioritariamente, como uma atividade educativa. Aliás, a educação, institucionalizada ou não, sempre foi a principal tarefa da formação de cada sociedade. É dispensável re-lembrar a Paidéia grega.

³³⁹ Merleau-Ponty, Maurice – Phénoménologie de la Perception Paris: Gallimard, 1945. P. II. Trad. “Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira orientação que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’, é em primeiro lugar a desaprovação da ciência. Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência”.

³⁴⁰ Jornal, La Republica, Itália 14. 04.1980.

Ao consultar a literatura, ainda que bastante limitada, sobre as iniciativas de compreender a educação física enquanto atividade eminentemente educativa, percebi que, desde o início, os obstáculos foram muitos, e continuam aumentando. Um exemplo muito elucidativo foi registrado pela Profa. Janice Zarpellon Mazo a partir de sua pesquisa sobre a história do CEFD da UFSM.³⁴¹ A pesquisadora revelou que o conflito se estabeleceu entre os defensores do modelo científico empirista e aqueles que defendiam uma linha mais humanista. E completa: “Mesmo com a presença dos professores visitantes alemães que trouxeram a discussão pedagógica voltada para o campo das Ciências Sociais e Humanas, o mestrado seguiu o modelo americano de pós-graduação. (...) Muitos professores não reconheciam como científico ou desconsideraram os estudos realizados no campo das Ciências sociais e Humanas”.³⁴²

Observando com mais atenção o que foi dito acima parece que a questão pedagógica estava intimamente ligada ao paradigma científico. Neste sentido, nada melhor do que ouvir o depoimento do Prof. Reiner: “Eu tentei abrir, desde o início, uma discussão científica sobre paradigmas diferentes dentro da nossa ciência, eu posso dizer, infelizmente eu não consegui abrir essa discussão, especialmente para os colegas que trabalham no mestrado”.³⁴³ Em outros momentos, o prof. Reiner reconhece que, apesar das resistências e, até, hostilidades por parte de docentes, recebeu dos alunos e de alguns docentes forte cooperação e muito apoio.

Outro ponto que merece maior atenção está na maior aproximação entre a pedagogia e o paradigma das ciências sociais e humanas. Por outro lado ficaria confirmado que as ciências empíricas possuem maior afinidade com as práticas esportivas, em particular quando se fala de competição e de performance.

Esta minha reflexão pretende focar a diversidade paradigmática, não para defender um lado, o humanista, e condenar o outro, o cientificista, mas para mostrar que as ciências, em princípio, podem e devem andar juntas desde que o ser humano seja o centro de suas preocupações, não enquanto objeto de manipulação, e sim para aperfeiçoar sua humanidade.

A questão não é simples e nem recente. Já em 1935, Husserl, em sua famosa conferência sobre a crise das ciências européias, afirmou que esta ciência (moderna) cegada pelas ciências positivas e pelo ideal de “prosperidade”, nada tem a nos dizer, pois se desviou “das questões que para uma humanidade autêntica são as questões decisivas”.³⁴⁴

Trazidas essas considerações preliminares, acredito poder entrar na reflexão sobre a caminhada histórica da educação física nas últimas décadas, tendo como fio condutor os esforços para assegurar sua identidade, em princípio, como atividade pedagógica, que não exclui a priori nem ciência, nem esporte.

Vou tomar como ponto de partida, as seguintes palavras do prof. Dickert sobre as características do primeiro grupo de mestrando do CEFD/UFSM: “... eu tive uma situação de conflito com meus colegas alunos quando pedi que escrevessem um pensamento argumentativo (...), porque achei uma situação bem normal da vida e da necessidade de justificar o que eles fazem, quinze ou mais professores. Treze professores recusaram-se inicialmente de fazer a tarefa e só depois fizeram (...) foi um conflito de repente e eles aprenderam que tem que trabalhar de uma maneira diferente. Comigo não receberam somente xerox do professor, eles imitavam o professor e, se o professor não

³⁴¹ A pesquisa da Profa. Janice Zarpellon Mazo, realizada para obtenção do título de Mestre, resgatou a história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade de Santa Maria. Foi editada pela UFSM sob o título: História do Centro de Educação Física e Desportos / UFSM - 25 Anos.

³⁴² Mazo, J. Z. História do Centro de Educação Física e Desportos / UFSM – 25 Anos. P. 74.

³⁴³ Reiner, H. Apud Mazo J. Z. Op. Cit p. 65.

³⁴⁴ Husserl, Edmund. La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale. Paris: Gellimard, 1976. p.10.

deu muita coisa, eles fariam pouca coisa claramente. Mas eu acho que o desenvolvimento do aluno, do cientista é não fazer xérox, mas desenvolver a coisa de uma maneira autônoma”.³⁴⁵

Esta denúncia da resistência em pensar autonomamente, pelo menos em sala de aula, parece ter sido uma constatação desde o início da implantação da educação física. A esse respeito quero lembrar duas caricaturas que reproduzem a mesma coisa. As duas representam um indivíduo com um corpo enorme e uma cabeça pequena. A primeira caricatura, modesta em sua figuração, apareceu numa publicação da área de educação física. A segunda caricatura, já mais sofisticada, a enorme figura sai como uma criatura gerada dentro de um laboratório. Na apresentação da imensa massa física, o apresentador, apontando para o alto, diz: “aquele botão lá em cima a gente deixa para pendurar a medalha”.³⁴⁶

As figuras dispensam qualquer comentário. E tudo indica que não se trata de uma exclusividade da área da educação física. É só lembrar as denúncias de Paulo Freire dirigidas ao modelo de ensino vigente entre nós, que ele denomina de educação bancária.

No meio desta manifesta dificuldade de pensar autonomamente, é possível encontrar gestos de rebeldia. O primeiro, já referido acima, aconteceu ao se propor a libertação da educação física, enquanto subserviente aos interesses do regime militar e enquanto herdeira de sua grade curricular. Os outros passos foram sendo construídos já vinculados a outros temas. Estes serão os mais sublinhados, aqui.

Vou começar pelos trabalhos que foram desenvolvidos graças à presença dos professores visitantes alemães, já mencionados. Preciso fazer umas escolhas. Não quero cometer injustiças, pois as frutificações foram múltiplas. Começarei pelas publicações do Prof. Valter Bracht pelo fato de ter sido orientando do Prof. Dickert e também por ter sido um dos primeiros a abordar, com muita lucidez e profundidade, as questões mais pertinentes ao momento histórico da educação física.

Dentre as suas obras, fixar-me-ei em três, por serem, no meu entender, representativas dos principais pontos de minha reflexão. A primeira publicação, que não é muito extensa, mas muito densa e atual, é Educação Física e Aprendizagem Social, publicada em 1992.³⁴⁷ Nos dois primeiros capítulos o autor trata da autonomia e da legitimação pedagógicas da educação física. Saliento, no capítulo da autonomia pedagógica, a clara distinção que há quanto ao sentido na prática dos exercícios físicos em geral entre a formação militar e a educação escolar. De fato, não é o exercício em si que faz a diferença, e sim o sentido como se o pratica. A autonomia pedagógica, portanto, passa pelos valores e, se me permitirem, pela filosofia que orientam suas atividades educativas. A legitimação, por sua vez, começaria por uma resposta à pergunta, o que é a educação física? E a resposta somente será possível quando se identificar a razão de ser da Educação Física no currículo escolar. Em seguida a legitimação deve passar pela esfera política, pela produção de conhecimentos e pelo desenvolvimento da pessoa humana.

Apenas um parêntese. Por que essa preocupação da educação física em debater sua autonomia e sua legitimação? Elas não estão evidentes? Não sei responder, mas, neste sentido, lembro o que escreveu o Prof. Carneiro Leão a respeito da filosofia: “No país da ciência, a filosofia aparece como uma montanha solitária, envolta numa luz marginal. Por isso toda vez que ela desce da montanha, tem de exibir o passaporte de suas credenciais”.³⁴⁸ Transferindo para a educação física, pode-se concluir que, numa escola totalmente dominada pela educação cognitiva, pelas faculdades

³⁴⁵ Dickert, J. Apud Mazo, J. Z. Op. Cit. p. 59

³⁴⁶ A referência da primeira figura, não foi localizada. As segunda consta no livro, Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução de Valter Bracht, p. 34.

³⁴⁷ Bracht, V. Educação Física e Aprendizagem social. Porto Alegre: Editora Magister Ltda. 1992.

³⁴⁸ Leão, E. C. Aprendendo a Pensar. Petrópolis: Vozes. 1989. p. 12.

mentais e marginalização do corpo, precisa, realmente, apresentar suas próprias credenciais e as da corporeidade.

Voltando ao Prof. Valter, segundo ele a autonomia e a legitimação podem ser encontradas nos caminhos da aprendizagem social e no campo da vivência social.

A segunda publicação do Prof. Valter Bracht, *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*, já lembrada, levanta uma das questões mais significativas e polêmicas, a das praticas esportivas. Uma questão que dificilmente será equacionada satisfatoriamente para todos. Por enquanto, ela tende a crescer de intensidade. O ponto mais sensível é a presença do esporte na escola com características de rendimento e de competição em oposição à idéia de um esporte educativo.

Não vou me deter no aprofundamento desta questão, pois exigiria muito espaço. Espero, mais adiante, poder focar alguns aspectos.

Por fim, o prof. Valter Bracht, em sua terceira obra, toca num ponto de alta tensão. O título anuncia um tema em plena atualidade, *Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz*.³⁴⁹ O subtítulo é extremamente provocativo. Não necessita comentários. Resume, com muita felicidade, toda a questão da sociedade entre educação física e ciência. Talvez, complementando, ousaria interpretar como sinônimos os conceitos de ciência, singular, e o de cientificidade, pois é este o aspecto que pretendo aprofundar.

Antes de entrar no mérito da questão da cientificidade, não posso deixar de fazer uma referência, ainda que breve e como complemento, a outras contribuições à uma visão mais pedagógica da educação física com base nos trabalhos dos Professores Dickert e Reiner. Entre outros, quero citar o Prof, Kunz com suas consistentes publicações sobre a educação física escolar. A sua contribuição não fica apenas no campo teórica, ao contrário, entra nas salas de aula. Para entender essa simbiose entre teoria e prática é suficiente ler, entre suas publicações, *Educação Física ensino & mudanças*.³⁵⁰ Ou, então, acompanhar o seu trabalho coletivo didático/pedagógico e suas publicações, que se desenvolvem na Universidade Federal de Santa Catarina. Não quero sair da ilha catarinense sem registrar outro trabalho que busca alternativas ao pensamento único hegemônico em educação física. Refiro-me ao grupo, coordenado pelas Professoras Ana Márcia e Lara Regina Damiani (passou pelo CEFD/UFSC entre outros colaboradores), que já publicou quatro volumes sobre *Práticas Corporais*.³⁵¹

Seria uma injustiça não trazer aqui o esforço convicto e consciente de manter vivo e atuante o discurso de caráter político/socialista da Profa, Celi Zülke Tafarel junto com um apreciável grupo de pensadores, cujo ideal primordial é o compromisso da educação física com uma sociedade mais justa e igualitária.

Não posso deixar de lembrar que há outros nomes e outras instituições que pensam a educação física a partir de enfoques não tecno-cientificistas. Salientaria o grupo que coloca as pesquisas históricas como uma exigência fundamental para entender a educação física. Na história estão os papéis que ela assumiu, ou foi obrigada a assumir, na escola e na sociedade. Cito os estudos

³⁴⁹ Bracht, V. *Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí – RS. :Editora UNIJUÍ, 1999. Para complementar devo lembrar os excelentes estudos de epistemologia desenvolvidos pelo Prof. Paulo Fenstersaifer da UNIJUÍ – RS.

³⁵⁰ Kunz, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí – RS.: Editora UNIJUÍ, 1990. Ou os três volumes, por ele organizados, sobre *Didática da Educação Física*. Publicações da UNIJUÍ, 2001; 2003 e 2004.

³⁵¹ Silva, A. M., e Damiani I. R. (Org.) *Práticas Corporais*, Vol. 1 *Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*; Vol. 2 *Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física*; Vol. 3 *Experiências em Educação Física para outra Formação Humana*; Vol. 4 *Construindo outros saberes em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciências&Artes. 2005 e 2006.

da ESEF/UFRGS e a UNICAMP como os dois grupos que lideram as pesquisas em história.³⁵²

Por fim, como desconhecer o amplo trabalho intelectual dos docentes da USP sobre educação física Escolar, ainda que somente para registrar? De fato e infelizmente, como acompanhamento de longe este trabalho de liderança e produção científica, seria temeridade querer tratar do assunto. Apesar disto, embora correndo um grave risco, ousou dizer que a tonalidade do seu discurso sobre educação física escolar é regida por outro diapasão.

Retornando às preocupações com o ideal de uma ciência, me parece que a questão epistemológica surgiu, para muitos, como a condição primeira para garantir a autonomia, isto é, a identidade da educação Física. Ser ciência. As credenciais de sua legitimação precisam ser escritas cientificamente. As formas de enfrentar o desafio de constituir a cientificidade da educação física não possuem unanimidade em relação ao objeto de sua especificidade. Se é possível identificar um debate amplo sobre qual deveria ser seu objeto próprio, entretanto, pode-se afirmar que a preocupação em debater a questão do paradigma de cientificidade a ser adotado encontra poucos adeptos. Supostamente a questão passa ao largo, porque a cientificidade seria, obviamente, a que está em vigor.

A questão da cientificidade, sem entrar no mérito da distinção entre ciências exatas (*naturwissenschaften*) e ciências humanas (*Geistwissenschaften*), adquiriu, atualmente, um destaque fundamental a partir dos estudiosos das ciências. O número destes pensadores tende a crescer e a se reforçar, não só pela pertinência do tema, mas pela constante comprovação de que o paradigma epistemológico está se esgotando. Teria dado a contribuição que poderia ter dado. A cientificidade moderna não teria instrumentos suficientes para solucionar problemas que afligem a humanidade, em parte por ela criados, como as questões da ética, da bioética, da complexidade da vida e da justiça social.

Neste vazio aberto pela impossibilidade da cientificidade moderna enraízo o meu tema, expresso no título: apologia da servidão e recusa da libertação.

A cientificidade moderna foi construída sobre os fatos físicos, tendo como modelo epistemológico o da ciência Física. A física tornou-se o modelo universalizado de ciência. Todos os fatos, inclusive os humanos, foram tratados como fatos físicos. A lei da causalidade linear tornou-se a lei geral de todos os fenômenos observáveis. A metodologia da mensuração e quantificação foi imposta a qualquer atividade de pesquisa. A matemática foi erigida como a única linguagem capaz de veicular o conhecimento verdadeiro. Nascia assim o império da univocidade da verdade das ciências positivas.

Assim, as ciências exatas (*Naturwissenschaften*) estabeleceram, no dizer de Carneiro Leão, “a idade da ciência, porque é a ciência que determina o ser e a verdade do real. Porque a ciência é o meio em que se faz a experiência e se entende o sentido de tudo aquilo que é. O elemento em que se decide o destino da história humana”.³⁵³

Este paradigma de cientificidade foi aquele que os epistemólogos da educação física encontraram como referência de verdade científica e como suporte do agir técnico. Muitos o adotaram sem restrições, exatamente porque está plenamente adaptado aos processos de dominação e controle, aos procedimentos de intervenção na realidade, aos interesses do sistema produtivo e aos ideais de rendimento.

³⁵² Poderia trazer aqui um número grande de publicações e de eventos, mas vou citar apenas uma publicação recente que reúne contribuições de vários pesquisadores de diferentes países latino-americanos. Trata-se de “Apuntes de Historia para profesores de Educación Física”, sob a coordenação de Rodolfo Rozengardt. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

³⁵³ Leão, E. C. Op. Cit. P. 11.

Entretanto como em todos os sistemas de mão-única, surgem movimentos na contramão para anunciar outras alternativas. Foi assim com as teologias dogmáticas. O mesmo aconteceu com as ideologias totalitárias. E não está sendo diferente com o pensamento único cientificizado.

A não renovação do campo visual das ciências empíricas e o avanço espetacular da biologia molecular e das neurociências deslocaram o centro de estudos da realidade física para o ser vivo. Condição primeira para questionar o paradigma da simplicidade e criar espaço para o paradigma da complexidade. Segundo Edgar Morin, “A ordem biológica é uma ordem mais desenvolvida que a ordem física; é uma ordem que se desenvolveu com a vida”.³⁵⁴ A ordem física é considerada uma organização realizada, a ordem biológica se apresenta como uma auto-organização, ou prefere dizer Maturana, uma autopoiese.³⁵⁵

Neste momento e com essas condições foi possível começar desenhar uma nova era, a da Pós-Modernidade. Questão e conceito recusados por um número bastante expressivo de pensadores. Por outro lado os defensores desta nova idade do saber humano, autodenominados como estudiosos da ciência, não param de receber novos adeptos e, o que é mais sugestivo, eles vem da área das ciências positivas. Um exemplo, que mostra bem o significado dos seres vivos e, em especial do ser humano, foi dado no meu entender por esse gesto de Stephen Hawking, talvez, o físico mais respeitado do momento. Ele fez um desenho no qual coloca um computador numa das extremidades de uma minhoca, e deu a entender que o “cérebro” da minhoca possui uma complexidade infinitamente superior ao mais sofisticado computador nosso.³⁵⁶

Esses temas estimulam uma série infindável de debates, que não são o objetivo desta reflexão histórico/filosófica.

Diante do que foi dito, fica claro que é possível falar em dois paradigmas de construção do conhecimento: o paradigma da simplicidade, adotado pela Modernidade; e o paradigma da complexidade, proposto pelos Pós-Modernos. O primeiro continua fundado no fato físico, isto é, na ciência Física; o segundo busca construir-se sobre o fenômeno vivo, isto é, em torno da nova Biologia. Na aplicação destes dois paradigmas surgem as diferenças. É preciso sublinhar que a diferença não está apenas na aplicação, mas e especialmente, na diferença paradigmática.

Não seria necessário, para quem conhece as diferenças de paradigmas, apresentar o relato de alguns fatos. Apenas algumas considerações.

Os paradigmas se diferenciam porque os objetos de estudo são radicalmente diferenciados. O fato físico é uma ordem aceita como estabelecida e determinada. O fenômeno vivo é uma organização em constante desenvolvimento. As respectivas metodologias epistemológicas, também, diferem entre si. As ciências físicas partem de uma ordem racional ou lógico/matemática e a ela submetem o real. A certeza de que a ciência era capaz de reproduzir matematicamente o universo tornou-se um dogma que muitos cientistas, ainda, insistem em sustentar.

Os avanços das observações desenvolvidas no campo da Cosmologia começaram a abalar esta crença. Portanto, a representação do universo, construída pelas ciências, não corresponde, necessariamente, ao universo real. Há inúmeros cientistas que afirmam tal tese. Seria suficiente recorrer, mais uma vez, a Stephen Hawking, apoiado por Gibbon, quando diz que “Dois observadores diferentes poderiam até encontrar histórias diferentes do Universo.” (...) Seriam dois Universos paralelos”, e perguntado se ele estaria dizendo que o “Universo poderia terminar para alguns

³⁵⁴ Morin, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Publicações Instituto Piaget, 1991.

³⁵⁵ Maturana, H. De Máquina e Seres vivos : Autopoiese – a Organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

³⁵⁶ Informação retirada da Internet. s/r

observadores e para outros não? Hawking sorriu e disse sim”.³⁵⁷

O novo paradigma, o da complexidade, vincula-se ao modo de ser das estruturas vivas. Os seres vivos são sistemas auto-referidos, o que significa dizer, segundo Maturana, são “sistemas nos quais seu operar somente faz sentido em relação a si mesmos”.³⁵⁸ Portanto esses sistemas não são apreendidos em sua constituição viva através de metodologias empíricas. Pode-se, isto sim, conseguir alcançar sua superfície. O caminho epistemológico que leva ao interior dos seres vivos, em especial, os seres humanos é aquele traçado por Husserl, “o retorno às coisas mesmas”, pois, para ele a ordem da verdade não é só a ordem do pensamento, mas a ordem das próprias coisas. Confirmado pela idéia Heideggeriana da “prática da escuta do Ser”³⁵⁹.

Desta forma todos os esforços do homem para conhecer o Universo e a si mesmo retomam o caminho da busca da verdade, pois a ciência ou os cientistas, hoje, estão mais para os ideais de interesses do que para a verdade.

A educação física tem dois paradigmas para orientar sua produção científica, sua prática pedagógica, seus compromissos profissionais e sua participação na ordem social.

A adoção do paradigma das ciências empíricas, certamente, oferece maiores facilidades e mais atrativos no contexto de um sistema produtivo, onde o resultado é o valor supremo. Para que esse valor seja alcançado é preciso dominar as potencialidades de todos os objetos sob seu olhar. Não é preciso trazer aqui as tragédias que acontecem no planeta Terra, com a orientação das ciências a serviço de projetos econômicos e políticos.

Uma paisagem, muito parecida, ocorre em relação ao ser humano quando ele se reduz a um material de laboratório. Será que não seria correto concluir que o mesmo acontece com o corpo humano quando ele é enquadrado nos princípios do esporte de alto rendimento ou dos padrões estéticos? No meu entender, não há dúvida, as semelhanças são muito comprometedoras.

Muitos são os fatos que mostram como as atividades físicas, praticadas pela educação física ou não, fundadas nas ciências empíricas e na técnica, se transformam em duvidosas, talvez, condenáveis manipulações do corpo humano. Em nome de uma suposta glorificação do corpo, através dos mais altos índices de rendimento, propõem-se disciplinas e exercícios que beiram níveis de tortura física, psíquica e moral. Jean-Marie Bruhm qualifica tais práticas como um processo de sublimação e dessublimação repressiva na suposta civilização do corpo.³⁶⁰ O corpo, reduzido à máquina, é explorado em suas potencialidades até o extremo de seus limites. O que pode acontecer no trabalho, nos esportes, ou na busca de padrões estéticos. o que desfigura cada vez mais as atividades corporais.

A educação física, atualmente profissionalizada, está diretamente ligada aos esportes e à estética. Quanto ao trabalho ela intervém indiretamente, enquanto orienta práticas de lazer ou ginásticas compensatórias para garantir um melhor desempenho laboral. Volto a sublinhar, isso acontece quando se obedece às ciências e a técnica, de um lado, ou quando se submete aos interesses do sistema produtivo. Em poucas palavras, sempre que o corpo não é visto como um valor em si mesmo, mas a partir daquilo que se pretende alcançar com ele e fora dele.

Baudrillard em suas crônicas após uma viagem aos Estados Unidos, faz um comentário, melhor, uma denúncia ao sistema de repressão corporal. “Existe uma linha direta que leva dos instrumentos de tortura da Idade Média aos movimentos industriais do trabalho em cadeia, e depois às técnicas de remodelação do corpo por próteses mecânicas” que formam o trabalhador modelo, o

³⁵⁷ Hawking, S. Apud Overbye, D. Corações Solitários Do Cosmo – A busca científica do segredo do Universo. São Paulo: Mercuryo, 1993. p. 116-118.

³⁵⁸ Maturana. H. Op. Cit. P. 14.

³⁵⁹ Heidegger Martin. Introdução à Metafísica. P. 79-119.

³⁶⁰ Brohm, Jean-Marie. In Partisans – Deporte, cultura y represión. Barcelon: Editorial Gustavo Gili, 1978. p.59.

corpo perfeito e o atleta vencedor. Fenômenos, segundo ele, que caracterizariam uma nova forma de servidão voluntária.³⁶¹ Esta afirmação me fez lembrar da obra de Etienne De La Boétie, *Discurso da Servidão Voluntária*, escrito na segunda metade do século XVI, mas que parece muito atual.³⁶²

A educação física, que no início de sua história universitária, inspirou um discurso libertário das marcas militares, parece que, hoje, voluntariamente, aceita submeter-se ao discurso único das ciências, às práticas exclusivas da técnica e aos interesses do Mercado..

A reinvenção do discurso libertário pode começar pelo reconhecimento de que o objeto específico da educação física é a corporeidade humana, entendida como o modo de ser do ser humano, evidentemente não sob a ótica parcial da física, mas como totalidade viva complexa. Assim o esporte será um elemento complementar, e não o constitutivo maior do conteúdo da educação física.

Esta primeira atitude pode ser reforçada desde que se aceite, mesmo que não seja como princípio, mas, pelo menos, como tema a ser debatido, a denúncia feita por Husserl: “La simple science des corps manifestement n’a rien à nous dire, puisqu’elle fait abstraction de tout ce qui est sujetif”.³⁶³ Eliminar a subjetividade é apenas uma das conseqüências dos limites das ciências. Há outro, reconhecidamente, mais devastador que consiste em desconhecer a dinâmica do ser vivente em nome de uma organização mecânica.

O discurso libertário se fortalece diante do questionamento sobre a crença de propriedade do corpo. “Sou dono do meu corpo”. “Faço, com ele, o que eu bem entender”. Duas expressões repetidas com freqüência. Contradize-las, provavelmente, nada resolve. Afinal vivemos em pleno vigor dos ideais do liberalismo. O questionamento mais pertinente pode estar na esfera jurídica. Neste sentido a argumentação, apresentada por Roberto Andorno é muito convincente. Ele exclui, juridicamente falando, a possibilidade do estatuto de propriedade do corpo. “La personne n’a pas la “propriété” de son corps. Il n’y a pas de lieu juridique entre la personne et son corps, car ces deux réalités s’identifient: la personne ne possède pas un corps, elle est son corps”.³⁶⁴

Esta mesma tese filosófica do homem ser corpo foi profundamente desenvolvida por Maurice Merleau-Ponty. Também, não seria preciso lembrar, surgiram muitas dissertações, teses, artigos e livros sobre esse assunto, oriundos de estudiosos da área da Educação Física. Infelizmente, pelo que se vê em exercícios propostos, tanto dentro como fora dos esportes, esse discurso não se traduziu em práticas mais efetivas, nem mesmo na escola.

Pela exposição até aqui apresentada, é possível concluir que a educação física tem diante de si duas fontes de inspiração frente a seu objeto principal, a realidade corporal do ser humano.

Uma inspiração, a primeira que se instalou na educação física, sugere um sistema cientotecnista. Nele imperam as leis da física e da mecânica, o corpo é visto como máquina energética, os objetivos últimos estão colocados em resultados para além do corpo e este não passa de um objeto, apreciado pela sua envergadura óssea e pelo volume de sua massa muscular. Com ele os eventos esportivos escolares servem para revelar talentos, isto é, futuros campeões; os eventos científicos tornam-se comunicações de tecnologias do exercício e de divulgação de índices obtidos com tal e tal

³⁶¹ Baudrillard, J. *Amérique*. Paris: Ed. Grasset & Fasquelle. 1968, p. 56. E *A Transparência do Mal – Ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

³⁶² Boétie, E. de la. *Discurso da servidão Voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1987. Comentários de Marilena Chauí, Claude Lefort e Pierre Clastres.

³⁶³ Husserl, E. *Op. Cit.* P. 10-11. Trad. A simples ciência dos corpos manifestamente nada tem a nos dizer, pois ela faz abstração de tudo o que é subjetivo.

³⁶⁴ Andorno, Roberto. *La bioéthique et la dignité de la personne*. Paris: PUF, 1997. p. 35. Trad. A pessoa não tem a “propriedade” de seu corpo. Não há o lugar jurídico entre a pessoa e seu corpo, porque estas duas realidades se identificam: a pessoa não possui um corpo, ela é seu corpo.

técnica. A presença de artefatos ou “máquinas” milagrosos para as mais diferentes finalidades é maciça. Livros, de preferência, se forem da área técnica, se forem de caráter reflexivo, até podem estar expostos, mas ficarão empoeirados.³⁶⁵

Neste cenário, ainda que a figura seja agressiva, há um lugar de hora para aquela caricatura, já mencionada, em que o apresentador refere-se ao botão para pendurar a medalha. Ou então a cena da volta dos combatentes, em que o pai vai receber o filho, mas recebe apenas uma medalha. Ele, indignado, não aceita, pois ele entregara um jovem, forte e sadio, o seu filho. Por outro lado, o comandante fica surpreso, por que a medalha não poderia substituir o filho? Ouso comparar o fato aos heróis esportivos que curtem as seqüelas de sua vida esportiva emoldurados por medalhas e troféus.

A outra inspiração não oferece um modelo pronto, ao contrário, se coloca como uma utopia a ser construída constantemente. Nela o corpo é sujeito. O que significa admitir que tudo o que se constrói precisa partir do corpo, de seu dinamismo vital para desenvolver harmonicamente suas potencialidades. Reconhecer o corpo como sujeito, num mundo dominado por uma ciência e por uma ordem social em que tudo se transforma em objeto, certamente é uma tarefa gigantesca. O corpo sujeito, segundo Gerda Verden-Zöllner e Humberto Maturana, nasce no momento em que há a aceitação do corpo próprio que leva ao amor de si mesmo.³⁶⁶ Assim o corpo não é uma entidade a ser explorada, mas a própria identidade pessoal a ser reconhecida, vivida e amada.

Neste cenário o discurso da libertação atinge o mais alto grau de sua eloqüência pela inclusão da Bioética. A ética que se constitui a partir da vida e do viver. Portanto, a ética da vida.

Silvino Santin

Sta. Maria. 27 de fevereiro 2007

³⁶⁵ Esses comentários, não os inventei. São resultantes, embora resumidamente, de depoimentos de livreiros que expõem em eventos da educação física.

³⁶⁶ Maturana H. e Verden-Zöllner, G. Amar e Brincar – Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2994.