

Obs.: texto produzido para apresentação em evento na cidade de Rio Grande/RS, no dia 16/7/2014.

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Achei conveniente fazer tres observações. A primeira, para situar a quem, por ventura, me gratificar com uma leitura crítica. A segunda, para informar o que e como o texto, “Convite para pensar o jogo de epistemes”, foi elaborado. A terceira, para dizer que busquei inspiração nos seguintes temas sugeridos pelo evento:

Tema geral: Educação Física, Digressões, Controvérsias e Perspectivas.

Mesa 2: Tema: Educação Física: (Des)Construindo Digressões.

Ementa: “Abordar a produção de conhecimentos em Educação Física perspectivando os caminhos e descaminhos que ensinam Epistemes”.

CONVITE PARA PENSAR O JOGO DE EPISTEMES

“O povo pede o poder da palavra para compensar
o poder de livre pensar do qual ele foge.”
Rierkegaard

Quatro observações

O começo é decisivo para o bom andamento de qualquer processo. Já a filosofia popular recomendava que é preciso levantar com o pé certo. E o pé certo seria o direito. Levantar com o pé esquerdo era sinal de mau presságio.

Num evento acadêmico, certamente, supõe-se que é recomendável desenvolver um discurso emoldurado pela lógica da cientificidade. Não sei se o que vou apresentar segue essa recomendação. As pesquisas científicas exigem objetividade e neutralidade do pesquisador, em parte, assegurada pelo discurso redigido em terceira pessoa. A minha apresentação será uma narrativa em primeira pessoa. A intuição, a emoção e a subjetividade, sem excluir a racionalidade, estarão presentes.

Neste cenário, justifico a presença da intuição, por que, segundo escreveu Henri Bergson, opera na mobilidade, enquanto a análise racional opera sobre a imobilidade. A emoção porque, segundo Maturana, dela se origina a opção pela racionalidade. A subjetividade, porque segundo a denúncia de Husserl, essa ciência nada tem a nos dizer, pelo fato de abstrair tudo o que é subjetivo.

Foi com essa compreensão que eu tracei o roteiro da minha apresentação. Obviamente levando em consideração as possibilidades, condições e recursos fundados na minha formação acadêmica e no exercício de interpretação fenomenológico-hermenêutica da linguagem e dos fatos, que penso praticar. Portanto, estou confiando em Heidegger ao afirmar que “a fenomenologia é a possibilidade do pensar”.¹ E no ensinamento de Paul Ricoeur ao afirmar que o hermenêuta tem pela frente “o problema do sentido múltiplo”. O que o obriga a prestar atenção sobre os possíveis sentidos das palavras. Tudo depende dos pressupostos de interpretação, pois todo discurso comporta uma interpretação a partir de um vínculo social.²

1. A ESCUTA DAS PALAVRAS

Escutar as palavras é uma lição que Heidegger ensinou a quem pretende compreender a caminhada do pensamento ocidental. Ele recomenda que é preciso “prestar atenção ao dizer das palavras”. (...) “Elas são fontes que o dizer explora constantemente”.³ O grande exemplo que ele deu foi a escuta da palavra ser. A palavra ser, para ele, passou da categoria de substantivo para a categoria de verbo. Esta escuta revelou uma extensa semântica, presente em todos os níveis da linguagem ocidental. Levinas reconheceu que reside nesta hermenêutica a grande justificativa e a grande força das etimologias heideggerianas, porque reúne, a partir do sentido empobrecido e vulgar, a totalidade da semântica das falas de tradição greco-latina.⁴ Michel Foucault, na aula inaugural no Collège de France, declarou: “Antes que tomar a palavra, eu gostaria ser envolvido por ela, e levado muito além de todo começo possível”.⁵

Neste evento, as palavras que enunciam os temas devem ser, no meu entender, o referencial fundante para a elaboração do discurso da minha apresentação. Não vou entrar, ainda que instigante, no mérito das diferentes interpretações, especialmente em relação à educação física, mas apenas definir os significados adotados.

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA: DIGRESSÕES, CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS.

O enunciado do tema central do evento traça um panorama muito abrangente, o que, por um lado, pode ser bom pela diversidade de opções, mas, por outro lado

¹ Heidegger, M. O meu caminho na Fenomenologia. Texto publicado originalmente on-line. P. 13.

² Ricoeur, Paul. Les conflits des interprétations – essais d’herméneutique. Paris: Éditions du Seuil, 1969. P. 64.

³ Heidegger, Martin. Was Heisst Denken. Trad. Francesa, Qu’appelle-t’on penser. Paris: PUF, 1959. p. 142

⁴ Levinas, Emmanuel. Humanisme de L’Autre Homme. Montpellier: Fata Morgana, 1972, p. 23. Um exemplo: Anthropos,, como duplo composto adverbial, significa “para o alto”; como fragmento de verbo, significa “voltar-se”; por fim, como substantivo, significa “face humana”.

⁵ Foucault, Michel. L’Ordre du discours. Paris: Gallimard, 1971. P. 7.

pode tornar difícil uma escolha mais articulada ou menos genérica. Agora, ainda que fosse interessante, não se trata de fazer uma hermenêutica à maneira heideggeriana, mas apenas explicitar o significado adotado das palavras nesta apresentação.

Educação Física.

A expressão de educação física não tem um significado unívoco. Em princípio, significa literalmente uma ação pedagógica, cujo objeto são as atividades corporais. Na esfera acadêmica, educação física é um curso de licenciatura. Hoje também de bacharelado. Em relação à nomenclatura a complexidade aumenta. Neste sentido, apenas por exigência da minha apresentação, quero lembrar duas situações. A primeira, diretamente ligada ao conceito de educação física e apresentada pelo holandês Peter Heijn, consiste na definição de educação física como Ensino do Movimento Humano⁶. A ideia não deixa de ser profundamente significativa se prestarmos atenção sobre o que se ouve falar e escrever expressões divergentes como o “Ensino da Educação Física” e a “Educação Física Ensina”.⁷ Uma expressão propõe a educação física sendo ensinada, enquanto a outra afirma que a educação física ensina.

A segunda situação, talvez, complementar da primeira, refere-se à teoria do “se-movimentar” (sich bewegen) formulada e demonstrada pelos professores alemães, Tamboer e Trebels. Entre nós, essa teoria está sendo difundida pelo Professor Elenor Kunz.⁸

Não posso deixar de sublinhar a importância das duas propostas pelo fato de colocarem o movimento como a identidade originária da educação física, e como a característica do movimento humano enquanto “se-movimentar”.

Acredito que as três palavras, digressões, controvérsias e perspectivas, apontam três acessos, bastante abrangentes, ao universo da Educação Física. Mas é preciso escutar o que elas dizem. Fazer uma hermenêutica à maneira heideggeriana, significaria percorrer um longo caminho. Entretanto, preciso ser breve, por isso vou me ater a o que dizem os dicionários.

⁶ Heijn, Peter. Begründungen eine Verantwortung Bewegungsunterricht. (Em fase de tradução por Elenor Kunz.

⁷ Hildebrandt-Stramann, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2001.

⁸ Textos para consultar: Tamboer. “se-movimentar”: um diálogo entre o homem e o mundo. Revista Pedagógica do Esporte, 1979. Trad. Grupo de trabalho UFSM/UFPE, 1986. Trebels. A Concepção Dialógica do Movimento Humano – uma Teoria do “se-movimentar” In Educação Física Crítico-emancipatória: como uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijui, 2006.

Digressões.

“Digressão significa desenvolvimento oral ou escrito que se afasta do assunto”.

Exemplo, as quatro palavras do tema são do gênero feminino. Tem algum sentido oculto?

Controvérsias.

“Controvérsia significa debater sobre um assunto a partir de opiniões divergentes”.

Exemplo: A educação física é ciência, é ação pedagógica, é esporte.

Perspectivas.

“Perspectiva aponta para o domínio de possibilidades que se abre ao pensamento ou à atividade de alguém”.⁹

Embora, no tema geral, não esteja, objetivamente, definida a área da educação física a ser perspectivada, posso antecipar que o primeiro significado de perspectiva determinará a direção da minha apresentação. E exemplifico apontando possíveis perspectivas: “A educação física pode ser o resgate dos fundamentos esquecidos do humano: amar e brincar”.¹⁰ Ou um “estímulo para a ressurreição da corporeidade humana”.¹¹

Apenas para lembrar, perspectiva significa, na linguagem da arte, significa perceber uma obra artística ou paisagem a partir de diferentes aspectos.

Depois desta escuta das palavras do tema geral, ainda não foi possível definir o tema da minha apresentação porque falta, no meu entender, anunciar em qual atividade da educação física devem ser relacionadas as digressões, as controvérsias e as perspectivas. No tema da mesa 2, provavelmente, deverei encontrar a orientação esperada e indispensável.

1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: (DES)CONSTRUINDO DIGRESSÕES

Este é o título da mesa 2. Ele anuncia duas alternativas: construir ou desconstruir digressões. A compreensão é clara, entretanto, ainda falta definir o espaço da educação física onde isto pode acontecer. Por sorte na ementa encontrei a resposta. Trata-se de “Abordar a produção de conhecimentos em educação física

⁹ As definições, apresentadas no texto foram retiradas do dicionário francês Petit Robert.

¹⁰ Ideia retirada do livro de Maturana H. e Zöller, G .V. Amar e brincar – Fundamentos esquecidos do humano.

¹¹ Ideia inspirada no texto, História do corpo, de Roy Porter. In A Escrita da História – Novas Perspectivas de Burke Peter (Org.)

perspectivando os caminhos e descaminhos que tensionam epistemes”. Minha compreensão: A área da educação física a ser debatida é a da produção de conhecimentos sob o ponto de vista de caminhos ou descaminhos que geram tensões epistêmicas.

A partir das informações e interpretações, apresentadas até aqui, posso, com certa segurança, definir o tema da minha apresentação. Entretanto, antes, devo antecipar que vou substituir produção de conhecimentos por construção de conhecimentos. No meu entendimento construir conhecimentos inclui a elaboração de um projeto, enquanto para produzir seria suficiente colocar em funcionamento um projeto já existente.

Justifico a minha opção com as obras de Gérard Fourez “A Construção das Ciências”; de Alan Chalmers “A Fabricação da Ciência”; de Latour e Woolgar “A produção de fatos científicos”.

1.3 CONVITE PARA PENSAR O JOGO DE EPISTEMES

Não sei se o título é suficientemente acadêmico e científico, por isso, tenho a obrigação de apresentá-lo. No primeiro momento, para usar a mesma metodologia, haverá a escuta das palavras. No segundo momento, serão estabelecidos os procedimentos da caminhada.

Primeiro momento: Pensar

Para falar do pensar, vou dispensar os dicionários e, como todos pensam, sugerir que cada um preste atenção ao dizer ou ouvir expressões como: “vou pensar”, “fiz sem pensar”, estou pensando”. Ou responder a essas perguntas: “Como faz para pensar? O que acontece quando pensa? O que pensar diz?”

Os filósofos sempre admitiram que o pensamento pertence à natureza humana. Nas palavras de Blaise Pascal (1623-1662) “O homem é um caniço, mas é um caniço pensante”. Razão pela qual, diz ele, o pensar constitui-se na mais alta grandeza do homem. Os neurobiólogos, como Antônio Damásio, afirmam que o pensar é uma atividade constante do cérebro humano. Resta saber se os humanos querem pensar. Se escutarmos a fala de Soren Kierkegaard (1813-1855), parece que não há muita disposição: “O povo pede o poder da palavra para compensar o poder de livre pensar do qual ele foge.”

O desafio maior está em saber o que se entende pelo ato de pensar. Neste sentido, provavelmente, Martin Heidegger foi o pensador que mais se dedicou a decifrar o pensar, sublinho, o pensar, não o pensamento. Ele dedicou um curso com duração de dois semestres sobre esse tema. A questão foi: Was heisst Denken. A

tradução literal seria: Que chama pensar. Frequentemente traduzida por: que significa pensar. Este exemplo pode dar uma compreensão mais aproximada: o professor (se)chama Sócrates. O nome dele é Sócrates.¹²

Heidegger dedicou o semestre de inverno (1951-1953) descrevendo o processo do acesso daquilo que chamamos pensar e, “pelo fato que nos engajamos neste aprendizado, confessamos que nós pensamos”.¹³ Somente no início do semestre de verão (1952) Heidegger formula quatro perguntas como roteiro para entender o que pensar quer dizer. O ponto central mostra que há um comprometimento total entre pensar e língua. Portanto, devo deixar dizer pelo que diz a língua grega. Assim devo pensar o ser ou a episteme com o grego. Pensar grego e falar grego. As traduções são aproximações. A tradução ocidental de episteme por ciência corresponde mais ao latim do que ao grego.

Merleau Ponty afirmou que o pensamento não é separável da palavra, assim como significado do gesto não se separa do gesto, isto porque nós pensamos e vivemos numa língua, quando falamos outra língua tentamos traduzir o pensamento elaborado na língua que vivemos e pensamos.¹⁴ Daí a dificuldade de traduções. Neste sentido, Heidegger afirma que é “partir da sintaxe que se representa a arquitetura da língua”.¹⁵ O pensar obedece a esse projeto arquitetônico. Não é preciso lembrar que a arquitetura da língua grega tornou-se o molde das línguas européias, em particular, as línguas neolatinas.

Segundo momento: O jogo.

Por que pensar o jogo de epistemes? Muito simples, porque o pensar e o lúdico (brincar) possuem a mesma dinâmica. Nenhum está determinado a priori. Acontecem num cenário na liberdade, na criatividade e na originalidade do imaginário. Pensar e brincar não tem começo, não tem fim, porque recomeçam sempre e continuamente. É suficiente que um pensador ou um brincador se disponham a pensar ou a brincar. Não há preocupação em continuar o pensamento ou o brinquedo de ontem. Tudo começa como sendo original.

As razões podem ser questionadas, mas se for aceito que o lúdico é a raiz do humano, segundo Friedrich Schiller (1759-1805): “o homem joga somente quando é homem no sentido pleno da palavra, e somente é homem pleno quando joga. O jogo

¹² Heidegger, Martin. Was heisst Denken. Ed. Vit. Klostermann. 1951. Trad. Francesa, Qu'Appelle-t-on Penser? Paris: PUF, 1957.

¹³ Heidegger, Martin. Idem, p. 21.

¹⁴ Merleau-Ponty, Maurice. Le Visible et l'Invisible. Paris: Gallimard, 1964. P. 277.

¹⁵ Heidegger, M. Was Heisst Denken, obra traduzida para o francês como Q'appelle-t-on Penser? P. 173. A tradução para o português poderia ser: que se chama pensar.

(lúdico) é a ausência de regras ou conceitos numa verdadeira liberdade humana”.¹⁶ E a capacidade de pensar é a identidade específica do ser humano, na afirmação de Heidegger: “O homem se chama, portanto, aquele que pode pensar”.¹⁷

O brincar e o pensar, entretanto, não se fecham na sua originalidade lúdica e imaginária, pressionados pelo processo de desenvolvimento da espécie humana passam a assumir determinadas organizações para atender às necessidades da vida e da sobrevivência da humanidade, particularmente, pelas exigências da ordem sociocultural. O Brinquedo se transforma em jogo e trabalho. O pensamento se torna raciocínio (ratio), isto é, capacidade de criar e articular pensares para chegar ao conhecimento e construir ciências visando orientar a vida pessoal, as relações com os outros e com o mundo. Surgem as condições para o fenômeno da episteme e, sucessivamente, das tensões de epistemes.

2 ESTRATÉGIAS PARA DESCREVER INTERPRETAR O JOGO DE EPISTEMES.

Pela maneira como, originalmente, o pensar humano foi sendo regulamentado em função da sua expressão, da sua comunicação e da sua compreensão, o falar e o pensar se constituíram numa coisa só. Heidegger afirmou que “o pensamento jamais se limita a utilizar a língua, mas pensar é o falar inicial”.¹⁸ Entre o dizer e o dito não havia distância. Somente com o avanço da linguagem conceitual e das lógicas surgiram as teorias dualistas. “O mapa não é o território, e o nome não é a coisa”.¹⁹ Mas esta seria uma longa digressão. Neste momento, quero sublinhar que, se o pensamento humano evoluiu pressionado pelo homem para conhecer a si mesmo e conhecer o mundo, foi preciso estabelecer alguns requisitos fundamentais. Neste mesmo sentido, para realizar a tarefa que me propus preciso recorrer a alguns pressupostos.

Antes disto preciso declarar que a minha opção não trata de descrever e de interpretar as dinâmicas diferenciais das epistemes, muito menos fazer uma análise de seus caminhos ou descaminhos. A tarefa que me propus foi de descrever as motivações que pressionaram o surgimento de epistemes e epistemologias. A episteme entendida como ciência e epistemologia como estudo da ciência. Portanto, as tensões não se darão entre epistemes, mas entre as motivações que as construíram.

¹⁶ Schiller Friedrich (1759-1805). *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. - Einer Reihe Von Briefen.* Tradução: Sobre a Educação Estética do homem. Numa série de cartas.. São Paulo: Iluminuras. 1990. P.84.

¹⁷ Heidegger, M. *Opus cit.* p 21.

¹⁸ Heidegger, M *Op.*, cit. p. 139.

¹⁹ Bateson, Gregory. *Natureza e Espírito – Uma unidade necessária.* Lisboa: Dom Quixote, 1987. P.35.

2.1 Pressupostos da descrição

Um número crescente dos chamados filósofos das ciências, muitos com formação nas ciências experimentais, dedicam-se ao estudo das circunstâncias que levaram os estudiosos, em geral, a estabelecer métodos e critérios de cientificidade, relegando outros saberes à condição de não-saberes.

Entre outros estudiosos da questão, vou citar alguns pelo simples critério de que conheço suas obras. Começo por Bruno Latour e Steve Woolgar, autores da obra *A Vida de Laboratório – A produção dos fatos científicos*. Penso que o subtítulo diz tudo. Não exige comentários. Um ponto importante da obra é a análise do fato. O fato (objeto), levado ao laboratório, depois de passar por todos os testes, acaba sendo definido como um fato científico. Na verdade, dizem os autores, ele é um artefato científico.²⁰ Parece óbvio que os autores fazem uma crítica do próprio operar científico.

A tese fundamental da minha descrição é a que foi formulada por Francisco Varela enquanto relaciona as ciências à ordem social. Para ser mais prático e compreensível vou transcrever a seguinte passagem de uma de suas obras: “Cada época da história da humanidade produz, pelas suas práticas sociais quotidianas e pela sua linguagem, uma estrutura imaginária. A ciência é parte integrante dessas práticas sociais, e as teorias científicas da natureza representam apenas uma dimensão dessa estrutura imaginária”.²¹ O próprio Varela reconhece que, anteriormente, já Alexandre Koyré havia apontado que, de uma época para outra, a imaginação científica se transformava profundamente. Além disso, a progressão da ciência não é, em hipótese alguma, linear conforme crença geral, mas sujeita a constates revoluções. Exemplifica tais teses com os avanços da astronomia e da física comandados, especialmente, por Copérnico, (1473-1543), por Galileu (1564-1642) e Newton (1643-1727), e que muito bem demonstra em seu livro: *Do mundo fechado ao universo infinito*.²²

Gérard Fourez defende uma relação sociedade e ciência de maneira mais comprometedor. Para ele as ciências surgem vinculadas a um grupo. Portanto a ciência é uma produção cultural particular de uma civilização particular. No caso, “a ciência moderna, exemplarmente, liga-se à representação do mundo próprio da burguesia, que se sente exterior ao mundo, ao mesmo tempo que tenta explorá-lo e dominá-lo”. E contrapõe a aristocracia feudal, cuja característica não se adequaria ao procedimento científico moderno.²³

²⁰ Latour, Bruno e Woolgar, Steve. *A Vida de Laboratório – A produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

²¹ Varela Francisco. *Connaître – les sciences cognitives tendances et perspectives*. Paris: Seuil, 1988. P. 9/10.

²² Koyré, Alexandre. *Du monde clos à l’univers infini*. Paris: idées Gallimard. 1973.

²³ Fourez, Gérard.. *As Construções das Ciências – Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências*. São Paulo: UNESP, 1995. P. 191/2

Thomas Kuhn, o teórico da prioridade dos paradigmas, sustenta uma tese muito próxima à Fourez, embora mais restrita em relação ao grupo social. Para ele, a cientificidade, atualmente, depende da comunidade científica. Científico é o que a Comunidade Científica confirma.²⁴ Basta lembrar a recusa das leis de Mendel (1822-1884) pela comunidade científica de seu tempo.

2.2. Procedimentos:

Após a exposição dos pressupostos fundantes do meu trabalho, para uma boa compreensão da exposição, impõe-se explicitar o que eu pretendo descrever e interpretar. Inicialmente, ficam excluídos os debates, as classificações epistemológicas e, muito menos, definir a identidade epistemológica dos autores e o enquadramento das produções de conhecimento em Educação Física numa ou noutra corrente de pensamento ou linha metodológica. O objeto visado no meu trabalho, como já foi dito, é o de identificar as possíveis motivações, interesses, necessidades que levaram os homens a desenvolver e organizar a capacidade de pensar. Dito com palavras mais atuais, construir conhecimentos. Além disso, darei um significado especial ao fator poder, seja para fortalecê-lo, seja para enfretá-lo.

Para operacionalizar esse projeto, apelei para uma metodologia menos restritiva possível. Pode haver outras, mas escolhi a que Berstein sugere.

Eduard Berstein (1850-1932) propõe que o exercício de filosofar pode ser compreendido a partir de dois tipos de pensar ou de interpretar o mundo que nos envolve, baseados em dois códigos distintos.

Código restrito.

O código restrito se compõe de dois momentos. No primeiro momento se descreve os objetos presentes como são vistos. Por exemplo, descrevemos os objetos sobre a mesa ou na sala. É o que se faz na fala quotidiana. Não são necessárias muitas palavras. O suficiente para que as pessoas entendam do que se fala. O segundo momento se caracteriza pelo debate entre pessoas que adotam os mesmos pressupostos sobre um determinado objeto. Aqui, segundo Berstein, está incluído o discurso científico.

Código elaborado.

O código elaborado vai além do código restrito pelo fato de colocar questões, por exemplo, sobre a vida, a liberdade, a justiça, a morte, etc. Neste caso não se fala

²⁴ Kuhn, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo; Ed. Perspectiva, 1987.

apenas de liberdade ou justiça, mas se questiona sobre quais são as noções que delas se tem, ou em que princípios se fundamentam ou como funcionam na prática.²⁵

A metáfora da casa.

Gaston Bachelard completa e simplifica a metodologia de Berstein com a metáfora da casa. A arquitetura de uma casa, explicou Bachelard, possui, além da área de habitação, um sótão e um porão. A área de habitação é onde passamos a maior parte da existência. Onde se vive o dia-a-dia. Mas, de vez em quando, descemos ao porão, o que implica olhar o que se passa nos subsolos e fundamentos psicológicos ou sociais de nossa existência e descobrir nos condicionamentos aquilo que nos oprime ou liberta. Pela imagem do sótão, Bachelard mostra que ser “humano” significa, por vezes, “subir ao sótão”, isto é, viver uma busca de significações da existência por meio de símbolos filosóficos, poéticos, artísticos, religiosos, etc. E, Bachelard compara a metáfora da casa, composta de habitação, porão e sótão, ao apartamento. Neste, como tem somente a área de habitação, vive-se sem jamais sair do código restrito. Questões como “o que é o amor ou a amizade” parecem ociosas.²⁶

No terreno da filosofia, a hermenêutica heideggeriana é um exemplo de descida ao porão. Heidegger, ao declarar o fim da filosofia e a tarefa do pensamento, encontrou na volta aos pré-socráticos a fecundidade da riqueza originária do pensamento grego, em oposição à certo engessamento operado no chamado período áureo da filosofia grega. Quando aconteceu um processo de sistematização do pensamento lógico-racional

3. MOTIVAÇÕES DAS CONSTRUÇÕES DAS CIÊNCIAS

Os historiadores e filósofos das ciências não apresentaram uma explicação única para demonstrar como o ser humano partiu de um determinado ponto de sua evolução biológica para alcançar o estágio da percepção simbólica até chegar à representação abstrata da realidade. O conceito, por exemplo, nada mais é que uma representação mental geral e abstrata de um objeto. O ponto em comum é o reconhecimento de que houve uma série de fatores que, uma vez conjugados, possibilitaram a construção organizada de saberes, até chegar, como afirma Heidegger, à identidade do homem a “ratio”, que é raciocinar, criar e articular pensamentos (pensares).

²⁵ Berstein, Eduard. In Fourez, G. As construções das Ciências. Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências. São Paulo: UNESP. 1995.

²⁶ Fourez. Gérard. Op. Cit. p. 18-23.

A preocupação humana de conhecer, revelada na longa caminhada que começou com o reconhecimento dos objetos na presença até as estruturas metafísicas, é um fato comprovado. O desafio dos pesquisadores é estabelecer como aconteceu a sucessão das diversas etapas. Por exemplo, segundo a teoria de Teilhard de Chardin, a passagem da esfera da matéria para a biosfera, ou desta para a noosfera, foi definida como “Ponto Crítico”²⁷, enquanto Fritjof Capra prefere falar em “Ponto de Mutação”²⁸. Nenhum dos dois autores, no meu entender, explicam o fenômeno. Ao contrário, o “mistério”, ou o “milagre” segundo Jacques Monod, tornaram-se mais evidentes. Milagre? Porque foi fruto do acaso e somente teria acontecido uma única vez²⁹.

O caminho que eu julgo possível de percorrer é descrever os fatos consumados, isto é, quando a nova estrutura imaginária, referida por Varela, já está instalada na história do processo de criações de conhecimento.

4. O ENCONTRO DAS ESTRUTURAS IMAGINÁRIAS.

A teoria das estruturas imaginárias, proposta por Varela, refere-se à atitude da humanidade de ordenar suas práticas sociais a partir de estruturas que se imagina correspondam à realidade. A constituição matemática e geométrica do universo, proposta por Galileu é um exemplo de explicação do universo. O criacionismo e o evolucionismo são duas estruturas imaginárias da explicação das origens do universo e do ser humano. De fato, essas estruturas correspondem a uma construção imaginária de épocas e culturas diversas. A história mostra com clareza a existência dessas estruturas na ordem social. A estrutura da sociedade medieval feudal não é a mesma da sociedade moderna capitalista. A estrutura familiar diverge do Cristianismo para o Islamismo.

A ciência, como disse Varela, faz parte dessas construções imaginárias. Chegou o momento para ir ao encontro destas estruturas imaginárias sob a ótica das relações entre o conhecimento e a ordem social.

4.1 O imaginário e o sagrado

No instante primordial em que os seres humanos se defrontaram com a descoberta de que o mundo se oferecia numa percepção para além dos limites físicos e biológicos, começa a busca de uma resposta. O mundo se apresenta com outros

²⁷ Chardin, Teilhard de. O Fenômeno Humano. São Paulo: Cultrix, 1955.

²⁸ Capra Fritjof. O Ponto de Mutação. São Paulo: Cultrix, 1982.

²⁹ Monod, Jacques. O Acaso e a Necessidade. Petrópolis: Vozes, 1976. Para Monod o surgimento da vida foi possível graças a convergências de tantos fatores que poderia ser considerado um milagre. P. 154 e 163.

significados ou o homem descobre que as coisas que o rodeiam podem significar algo que as ultrapassa. Era preciso encontrar um elemento que possibilitasse fazer essa nova eitura ou ter outra percepção.

Como isso aconteceu não foi suficientemente esclarecido pelos antropólogos. Para Cassirer esse é momento em que se manifesta a capacidade de simbolizar, tanto que para ele, o ser humano é ser simbolizador.³⁰ O que foi possível constatar é que os povos primitivos optaram pela idéia do sagrado ou da magia, isto é, o operar das forças invisíveis que regem o universo. Devia haver entidades superiores responsáveis pela ordem universal. Neste contexto foram criadas as narrativas míticas. Os mitos de origem desenharam a primeira estrutura “científica” do mundo e de tudo o que nele existe, neles estão insritos a origem, a realidade e o projeto de cada povo.

René Thom, numa entrevista, declarou: “Na verdade, a magia tem, no universo primitivo uma função de “inteligibilidade”: é um sistema de pensamento que permite conceber os processos naturais e eventualmente fornecer os meios de agir sobre eles”. E acrescenta: “A magia é o antepassado da ciência somente enquanto método de representação das forças físicas que permite a compreensão e mesmo a ação”.³¹ Segundo ele, a ciência não elimina a magia tanto que todos os instrumentos modernos, se ignorarmos suas leis de funcionamento, são portadores de magia.

Os mitos, narrativas teóricas do sagrado, foram suficientes durante milênios para fundamentar em toda a extensão a ordem individual e social de cada povo. O lugar do poder estava bem definido na manutenção das tradições ancestrais, especialmente na vigilância sobre o mito de origem, e no controle das forças espirituais para afastar os males, inclusive as doenças, e atrair as forças do bem. Os titulares desses poderes variavam conforme cada povo. O xamã concentrava o poder supremo por ser considerado aquele que mantinha um contato direto com os entes superiores espirituais, e o único legitimado para o exercício dos rituais. Também, chamado de mago, feiticeiro, curador, pajé, etc.

A história evolutiva da humanidade mostra que, num determinado momento, o sagrado esgotou suas possibilidades de enfrentar os novos desafios, em parte, devido às alterações do movimento das modificações no regime de vida dos povos e pela insatisfação como as crenças míticas. A situação era tão complexa que somente uma revolução radical resolveria. Era necessário não só uma modificação de paradigma, mas de referencial “teórico” para criar uma nova estrutura.

³⁰ Cassirer, Ernest. *La philosophie des formes symboliques*. Paris: Les Eddition de Minuit, 1953.

³¹ Thom, René. *A aventura científica sob risco de heresia*. In Pessis-Pastenak, Guitta. *Do Caos à Inteligência Artificial*. São Paulo: UNESP, 1991. P.30.

4.2 O imaginário lógico.

Os precedentes do imaginário lógico, sob o ponto de vista geográfico, começaram a se desenhar há, aproximadamente, quatro milênios, quando na península balcânica, onde fica a Grécia Antiga, passou a abrigar vários povos de descendência indo-européia. Cada um tinha sua tradição mítica e suas crenças ancestrais. A harmonização dessas diversidades culturais exigia procurar outro referencial teórico de caráter não mítico. Tudo teria começado, quando no século IX antes da Era Cristã, os pensadores, classificados como pré-socráticos, buscaram a explicação das origens a partir de elementos do próprio universo. Fixaram quatro, terra, água, ar e fogo, como componentes originários da constituição de todos os entes do universo, celestes e terrestres. Esse foi o primeiro passo da primeira revolução radical do pensar humano.

O segundo passo começou com Sócrates ao propor que o homem devia conhecer a si mesmo, sintetizado na sua exortação: “conhece-te a ti mesmo”. Essa frase tinha um alcance bem maior que o conhecimento de si mesmo. Ela inclui uma nova maneira de acessar a verdade e o conhecimento que já estão no interior de cada um. Platão continuou o projeto socrático. Aliás, Sócrates nada escreveu. O que sabemos dele foi através dos diálogos de seu discípulo, Platão.

Platão estabeleceu que a natureza é o princípio fundante do conhecimento verdadeiro. Assim, a natureza define o que é cada um e seu comportamento. A natureza específica do ser humano é a psique, que lhe confere a capacidade de conhecer o mundo. Embora, segundo Platão, todos os seres vivos são dotados de psique, entretanto, a psique dos seres humanos é superior à dos outros viventes. A psique humana é imortal. E mais, ela é, segundo Platão, de três tipos correspondentes à diferença de funções. A psique racional, que reside na cabeça, tem como função a busca do conhecimento e do governo. Para psique irascível, que reside no peito, sua função é proteger e defender. A psique concupiscível, que reside no abdome, tem como função dedicar-se ao sistema produtivo e aos bens materiais.

Fica claro que a antropologia platônica define a ordem social em três classes, a dos trabalhadores, a dos defensores e a dos governantes. A cabeça é o lugar do saber e do poder. O peito é o lugar da força. O abdome é lugar dos instintos.

Até hoje a cabeça é o símbolo do conhecimento, da razão e do poder. Há uma longa lista de referências à simbologia da cabeça como o órgão do equilíbrio, do controle, da chefia, etc. Ou expressões como: “usar a cabeça”, “ter a cabeça no lugar”, etc.

Na sequência, Aristóteles sistematizou, sem dúvida, a estrutura imaginária filosófica que, não só rompeu com o imaginário sagrado, mas estabeleceu as bases de futuras estruturas imaginárias a partir do raciocínio lógico e do princípio de causalidade como explicação de qualquer evento.

4.3 O imaginário jurídico

O Império romano dominou politicamente a Grécia, reduzida a uma província. Entretanto, Roma acabou sucumbindo à cultura grega. Esta rara relação de conquistadores/conquistados, inspirou a expressão “o vencido venceu o vencedor”. A força do raciocínio lógico grego tornou-se o instrumento fundamental para elaborar o Direito Romano, a solução encontrada para organizar a sociedade composta de imigrantes em busca de um lugar para viver, ou levados como escravos pelas guerras de conquista. Impunha-se uma nova estrutura capaz de determinar novas relações comportamentais e interpessoais. Essa tarefa foi chamada de legislação ou legislar por que a solução encontrada foi estabelecer leis que definissem os direitos e os deveres de todos e de cada um segundo seu lugar social: nobres, plebeus e escravos. A lei tornou-se o referencial “científico” da estrutura jurídica romana, que pode ser resumido pela palavra Jurisprudência.

Assim, a jurisprudência romana e a filosofia grega permaneceram como referência para futuras estruturas imaginárias.

4.4 O imaginário teológico

Os primeiros séculos da era cristã continuaram marcados pelas correntes migratórias quando se consolida um processo de formação de Estados no formato de impérios, cujo chefe, o imperador, detinha um poder absoluto, aceito como de origem divina. Seja pela crença de uma nobreza divina, seja pela consagração de um ritual religioso.

É nesta época que acontece uma forte articulação entre a filosofia grega, a jurisprudência romana e a doutrina cristã. Esta última assume o comando dessa articulação. A crença num Deus único verdadeiro encontra na mentalidade monárquica, o ambiente receptivo. A mensagem evangélica de igualdade dos homens, ainda que somente perante Deus não entre os homens, foi recebida com simpatia pelos menos favorecidos. Todos eram filhos de Deus. Por fim, a doutrina revelada bíblico-cristã encontrou o suporte teórico na filosofia grega. A verdade revelada e a verdade raciocinada formaram uma estrutura única. A verdade revelada estava escrita no livro sagrado, a Bíblia; a verdade raciocinada deveria emergir da interpretação do texto sagrado, observando os princípios da filosofia grega.

Surgia assim a estrutura imaginária vinculando deliberadamente o saber e o poder. O saber foi controlado pela Igreja sob a autoridade do Papa e graças às ordens religiosas, centros de estudos. Ao imperador pertencia o poder civil ou leigo, ainda que precisasse prestar obediência ao poder religioso.

Era o tempo das heresias, das excomunhões, das condenações, das fogueiras. Era, também, o momento de buscar novos horizontes, um apelo ao imaginário. Uma nova estrutura de conhecimento, mais uma vez, seria a abertura para outra mentalidade e uma nova ordem social.

4.5 O imaginário hermenêutico e matemático

Era fundamental abalar a suporte do poder absoluto que mantinha o controle sobre a fonte do saber, a Bíblia. O critério último de verdade estava no texto sagrado. Sua interpretação dependia do aval (nihil obstat) da autoridade eclesiástica. Era preciso romper com essa estrutura de poder. O caminho mais seguro foi pensar alternativas de produção de conhecimentos, superando as estruturas vigentes de cientificidade.

Martinho Lutero (1483-1546) foi o precursor desta nova revolução radical. O Movimento Luterano rebelou-se, entre outros fatos, o controle da interpretação da Bíblia. A tese consistia em que “Todos os cristãos, como portadores do Espírito Santo, têm condições para interpretar a mensagem bíblica”. A proposta, aparentemente, parece muito simples. De fato, não é. Dois fatores foram exigidos para romper com o sistema, tanto de criar possibilidades de conhecimentos, pela liberdade hermenêutica, tanto, e especialmente, por negar o monopólio do controle da hermenêutica. Não se pode esquecer que o texto sagrado era intocável.

O movimento luterano, conhecido pelo nome de Reforma Protestante, abriu o caminho para uma nova cientificidade. Esse caminho foi inaugurado por Galileu Galilei (1564-1642), começando por substituir o livro de conhecimento. O universo seria o verdadeiro livro da ciência. A Bíblia era o livro da doutrina religiosa. A escrita do universo não seria de palavras ou frases, mas de números e figuras geométricas. A matemática e a geometria seriam a linguagem para ler o universo. Ninguém desconhece as dificuldades enfrentadas por Galileu.

Ficou definida a nova cientificidade fundante da modernidade.

4.6 O Imaginário racional.

Uma vez colocado em questão o modelo autoritário sobre os métodos de chegar ao conhecimento, tornava-se necessário estabelecer as bases de sustentação do novo projeto de construção de conhecimentos. O universo, proclamado o novo livro de conhecimento, exigia um novo leitor. Entretanto este novo leitor que não mais tinha o acompanhamento divino, devia mostrar suas credenciais. Neste momento Descartes se apresenta com seu “cógito, ergo sum” (penso, portanto existo). A Razão seria a capacidade humana capaz de conhecer pela leitura da escrita do universo. Em sua obra, “Discurso sobre o Método”, Descartes traça a metodologia

pela qual a mente humana poderia alcançar o conhecimento verdadeiro. Essa metodologia tinha como princípio “partir do conhecido para chegar ao desconhecido”. E o ponto de partida conhecido é o fato de pensar. E o fato de pensar é prerrogativa da Razão. Começava a era moderna.

Um dado importante sobre Descartes é sua formação matemática. As coordenadas cartesianas são uma comprovação. Outro aspecto que, também, não se pode esquecer é que os filósofos de Descartes até Husserl tinham em sua bagagem intelectual profundos estudos das matemáticas, transformadas em alfabeto e sintaxe para entender a linguagem do universo desde Galileu, e portadoras de raciocínio rigoroso.

A Razão passa a ser o único critério do certo e do errado, do bem e do mal, do verdadeiro e do falso. Portanto, qualquer suposto conhecimento que não passasse por esse crivo não era portador do selo de verdade.

A Razão tornou-se a deusa Razão. Ela passou a comandar todas as ações humanas. Esse domínio da razão não é apenas sobre a ciência, mas sobre tudo. Atualmente a racionalidade é estendida aos sistemas de produção, ao setor administrativo, à economia, etc.

A importância dada ao operar da Razão pode ser medida pelos debates sobre o novo modelo de Universidade, desenvolvidos na Alemanha no final do século XVIII e início do século XIX. Kant escreveu, sobre o assunto, a obra “O conflito das Faculdades” (1798), onde propôs a seguinte organização. A universidade deveria ser formada por três faculdades superiores, a saber: a de Teologia para atender o bem eterno do homem; a de Direito para atender o bem social; a medicina para atender o bem temporal, a saúde. As três deveriam estar sob o controle do Estado. A quarta Faculdade, denominada por ele inferior, a de Filosofia, como só se ocupa do interesse da ciência e da verdade, deve gozar de liberdade plena³².

Até este momento a força da racionalidade se mantinha no circuito do desenvolvimento intelectual. O tema central girava em torno da legitimidade da razão para estabelecer os fundamentos do acesso correto ao conhecimento. As universidades mantinham as pesquisas no campo teórico, tendo a metafísica como o referencial último de toda ciência sob o controle de um grupo restrito de pessoas. Como afirmou Artur Gianotti: “A universidade é o lugar da elite. É uma elite. A universidade deve ser de elite. Porque os países precisam de elites”.³³

³² Trad. Francesa por Gobelin, Jean, *Les Conflits des Facultés*. Paris: Vrin, 1955, p. 13-17 e 27.

³³ Gianotti, J. Artur. Entrevista apud Silva, Juremir Machado da. *O pensamento do fim do século*. Porto Alegre: L&PM, 1993. P.

4.7 O Imaginário industrial

A segunda metade do século XVIII e o início do século XIX foram o cenário de um movimento revolucionário, não bélico, mas de um conjunto de profundas e amplas transformações sociais. O seu nome é Revolução Industrial que, segundo alguns, foi seguida de outras revoluções industriais, segundo outros, teria apenas outras fases. A principal particularidade dessa revolução, apontada pelos analistas da história, teria sido a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas.

O aspecto que vou sublinhar é o novo papel desempenhado pelo conhecimento ou pela ciência. As pesquisas científicas, aos poucos, se aproximaram das atividades humanas. Tornaram-se um instrumento de ampliação da força humana e de referência teórica e de inovação para o sistema produtivo. No primeiro caso, há uma considerável presença da técnica para o rendimento laboral; no segundo caso, a aplicação dos conhecimentos torna o sistema de produção mais eficiente, mais produtivo e mais rentável. As ciências passam a ter um papel fundamental para assegurar e manter o processo revolucionário industrial atualizado.

Resumidamente, fica claro que há um casamento entre ciência e sistema produtivo. A ciência passa a ser o único suporte legitimado e confiável para qualquer empreendimento racional. No primeiro momento esse casamento foi comandado pela ciência. Isto é, a ciência determinava o que e como as atividades produtivas deviam operar. No segundo momento, os papéis se invertem. O sistema produtivo, já dominado pelo interesse comercial, passa a determinar o que a ciência deve investigar. Os interesses industriais comerciais passam a determinar o que deve ser investigado. Quais áreas merecem investimentos para a pesquisa. Uma simples observação do cenário atual mostra o quanto as instituições financeiras impõem condições de financiamento para determinados setores das pesquisas científicas. As universidades não estão imunes destes humores. O próprio conhecimento foi transformado em mercadoria. É suficiente acompanhar a procura dos cursos acadêmicos para perceber a diferença entre os cursos profissionalizantes, entre eles os que oferecem maiores vantagens econômicas, e as licenciaturas que, na maior parte, conduzem ao magistério. Mesmo no sistema produtivo de bens, por exemplo, a agricultura sustentável ou orgânica fica num segundo plano, assim como a política do bem-estar social.

4.8 O imaginário existencial

Até aqui o ser humano foi tratado, pelas ciências empíricas, como um objeto entre outros objetos físicos de pesquisa; pela filosofia, como um conceito universal abstrato. Com o desencanto da inviabilidade de transformar a filosofia em ciência

rigorosa através da metafísica,³⁴ os filósofos, especialmente existencialistas, focaram o ser humano situado no tempo e no lugar, isto é, um ser-no-mundo. Inicialmente enquanto consciência de si e, na sequência, enquanto um ser corporal. “Sou corpo” é a expressão correta em lugar de “tenho corpo”³⁵. Compreendendo a corporeidade como a totalidade do ser humano.

Esta nova mentalidade filosofante trouxe uma atmosfera revitalizante para as ciências humanas em geral. As neurociências ampliaram a valorização do ser humano como um sistema vivente auto-organizacional.

4.9 O Imaginário Estético.

Liberto das metafísicas e dos conceitos, o ser humano passa a ser compreendido pela sua constituição vital que se expressa na sua totalidade através do corpo. As dimensões corporais humanas, que a razão havia marginalizado ou excluído, encontram um espaço seguro no imaginário estético, isto é, o imaginário da sensibilidade. Surge um novo liame social, para além do sentido da polis grega, o sentido a partir de uma maneira de experimentar, com outros, alguma coisa. A esse fato, Maffesoli chama de Ética da Estética. Onde assumem importância o imaginário, a paixão, a emoção, isto é, o afetivo da vida social.³⁶

A vida passa a ser o referencial primordial do imaginário estético. Não a vida em si, mas a vida manifesta em cada ser vivente. Sempre original. Porque o corpo é o primeiro indício de originalidade, que deixa de ser um conceito ou um objeto de laboratório todo esquadrinhado, para assumir uma fisionomia, um rosto. Como afirma Levinas: o outro é rosto. E o rosto tem significado sem contexto. Fala-se, em geral, do outro num contexto, é professor, é diretor, etc. O rosto é rosto. Ele é aquele que não se pode transformar em conteúdo. Portanto a relação com o rosto não é de saber, mas ético.³⁷

5. PERSPECTIVAS E CAMINHOS.

Cheguei ao momento mais complexo e mais instigante da minha caminhada fenomenológico-hermenêutica, isto é, da descrição e interpretação. A descrição consistiu em percorrer o processo histórico de construções de estruturas de conhecimento pelo imaginário social. A interpretação focalizou a importância das motivações e o significado do poder nas construções de estruturas.

³⁴ Husserl, E. “A filosofia como ciência, como ciência séria, rigorosa, e até apoditicamente rigorosa: este sonho acabou”. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transscendentale*. P. 563.

³⁵ Merleau-Ponty, Maurice. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945. P.173

³⁶ Maffesoli, Michel. *Comunicação e Pós-Modernidade*. In *Textos Comunicação e Pós-Modernidade*. Salvador: UFB, 1985. P.

³⁷ Levinas, Emanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70. 1982. P.77-84

No meu planejamento deveria, agora, relacionar a produção ou, no meu entender, construção de conhecimentos referente à Educação Física. A tarefa, ainda que muito surpreendente e atrativa, seria muito extensa e cheia de digressões. Diante do tempo limitado, imposto pelas regras da programação, vou concentrar a atenção sobre alguns aspectos do momento atual da educação física.

É inegável que, atualmente, a Educação Física entrou num cenário acadêmico, individual, social, econômico e político que atrai atores das mais diferentes instituições em qualquer esfera da atividade humana. Não é fácil encontrar alguma ciência que não tenha alguma contribuição a dar para a educação física. Mas não é no mundo das ciências que pretendo investir esta última parte da minha apresentação. Prefiro acentuar as perspectivas de caminhos, não incluiria descaminhos, quase ilimitados, não só de epistemes, mas de desenvolvimento humano. É esse último aspecto que será privilegiado. Para isso preciso trazer alguns dados indispensáveis para confirmar a responsabilidade da educação física na construção de uma sociedade humanizada.

Aponto três áreas da presença reconhecidamente prioritárias da atuação da Educação Física. No contexto das epistemes limito a minha abordagem a uma área não muito frequentada, ainda que, desde a filosofia grega, tenha sido uma questão pertinente e provocativa. Refiro-me à ética, hoje, acrescida pela Bioética.

5.1 Educação Física, ação pedagógica.

A educação física, como dizem as palavras, foi entendida quase exclusivamente como uma ação pedagógica, embora fosse uma pedagogia não centrada na corporeidade de cada pessoa, mas num corpo submisso, no caso da escola, às atividades intelectuais. Não é preciso lembrar aqui a situação da educação física referente ao horário escolar e aos espaços físicos da escola. Sem falar de uma certa distância do corpo docente.

A partir do imaginário existencial, com a Ressurreição do corpo, nas palavras de Roy Porter, certamente, estão abertas imensas e variadas perspectivas de conteúdos e práticas para a educação física ensinar. A fonte de inspiração, na minha ótica, deveria ou deve ser a vida. A vida presente no corpo vivente com nome e sobrenome. Corpo e movimento são a constituição da existência individual e os fundamentos das relações sociais. O movimento, para Buytendijk, é sempre uma forma de conduta, por isso “o jogo humano aparece sempre como um modo específico de comportamento”.³⁸

Para uma primeira compreensão possível, talvez decisiva, da ação pedagógica da educação física, os escritos de Humerto Maturana oferecem subsídios valiosos.

³⁸ Buytendijk, F.J.J. O jogo humano. In Nova Atropologia. Vol. 4, p. 63-87. São Paulo: EDUSP.1977.

Evidente, para quem adota o paradigma pedagógico da vida. Tudo pode começar pela afirmação de Maturana: “Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura”.³⁹ O que quer dizer que nesta estrutura estão inscritos nossas possibilidades e nossos limites. Somos o que está determinado pela estrutura. Não há o que reclamar. Neste sentido lembro Baudrillard ao referir-se à vida e à morte. Diz ele, “o direito à vida emociona até que se chega ao direito à morte”. “Acontece, (acrescenta ele) que morrer – tanto quanto viver – é um destino, uma fatalidade (feliz ou infeliz), não é um direito”.⁴⁰

Portanto, as possibilidades e limites, que todo ser vivo herda, são uma determinação, um destino. A tarefa é assumir essa herança genética, segundo a mesma situação do ser humano, referida por Heidegger, ao ver-se lançado no mundo sem ser consultado. A solução é assumir-se ou não. Propor-se uma existência autêntica ou alienada.

O que diferencia Heidegger e Maturana é o fundamento de raciocínio. O primeiro é filósofo, o segundo é biólogo. Entretanto, ambos chegam à mesma conclusão.

Maturana apresenta a base de seu projeto pedagógico colocando como ponto de partida o seguinte mandamento: “Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e respeitar-se em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros. (...) E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o outro”.⁴¹

Não é preciso citar estudos e pesquisas para saber que as dificuldades de autoaceitação estão concentradas no corpo. São poucas as pessoas que se mostram satisfeitas com sua forma corporal. O desenvolvimento da medicina estética comprova ainda mais. Ainda, há os que se angustiam com os limites e acabam não confiando em suas possibilidades. Há também os que, sem esquecer os limites, privilegiam suas possibilidades físicas e intelectuais.

Gerda Verden-Zöller, coautora de vários trabalhos com Maturana, de alguma maneira, situa as teses da educação biológica de Maturana no contexto da educação. Recorro à algumas citações de seu trabalho porque são extremamente claras e diretas:

³⁹ Maturana, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P. 27.

⁴⁰ Baudrillard, Jean. *A Transparência do Mal*. Campinas SP: Papirus, 1992. P.94.

⁴¹ Maturana, H. Op. Cit. P.30.

1. “A rigor, somos filhos do amor, e a biologia de nossas corporeidades, assim como a de nosso desenvolvimento infantil, pertence à biologia do amor”.⁴²
2. “Os ritmos corporais, e o fluxo das configurações de coordenações sensomotoras, no estreito contato corporal que acontece entre mãe e filho, são a base da qual surge a consciência humana”.⁴³
3. “É só quando ela (criança) está operacionalmente consciente dessa corporeidade – conhece de modo operacional sua cabeça, pés, braços, mãos, ventre, costas – que pode vivê-la como padrão de orientação (o esquema corporal humano) com o qual constitui e organiza seu entorno e nele se orienta”.⁴⁴

Três perguntas provocativas: a) Esse projeto é viável para a educação física? b) A Educação Física atual tem condições de dar continuidade a esse projeto? c) Os pedagogos da Educação Física o que pensam?

Seja qual for a situação da Educação Física e de seus profissionais, há uma perspectiva disponível presente na Teoria do Ensino do Movimento Humano de Peter Heijn, com o complemento da ideia de “se-movimentar” de Tamboer e Trebels. Acredito que seja legítimo acrescentar, a essa perspectiva, a tese da “Aprendência” exposta no livro, Reinventar o Ofício de Aprender, de Hélène Trocmé Faber.⁴⁵

5.2 Educação Física e Atividades Esportivas

A segunda área da educação física é constituída por uma vasta paisagem formada pela variedade de atividades esportivas. Fica difícil, nos limites de meu projeto, selecionar alguns pontos mais significativos, já que são muitos e complexos. Seguem algumas opções:

- Ingresso do esporte na educação física.

É frequente afirmar que o esporte entrou na educação física para preencher seu vazio programático. Tal afirmativa dá a entender que a educação física não tinha conteúdo programático e que o esporte era totalmente ausente da educação física. Paulo Ghirardelli Jr. publicou um folhetim sobre a questão dos conteúdos, no qual faz

⁴² Verden-Zöller, Gerda. O Brincar na Relação Materno Infantil – Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da Consciência Social. In. Maturana, H. e Verden-Zöller, G. Amar e Brincar – Fundamentos Esquecidos do Humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. P. 135.

⁴³ Verden-Zöller, G. Op, Cit. P. 150.

⁴⁴ Idem. P. 159.

⁴⁵ Trocmé-Fabre, Hélène. Reinventar o Ofício de Aprender. São Paulo: Triom, 2010.

três distinções: 1. Esportes que nasceram no interior da educação física. Dá como exemplo o basquetebol. 2. Esportes que pertenciam a um movimento cultural específico. Exemplos, capoeira e judô. 3. Com o surgimento do mercado capitalista moderno a educação física teria sido subjugada pelo desporto de performance.⁴⁶

O conteúdo programático do curso superior de educação física foi, parece, de consenso, inspirado na formação militar e em práticas esportivas. Vou exemplificar num fato, pode não ser legítimo generalizar. O organizador foi um Coronel, não significa que não fosse competente, ao contrário, teve um olhar centrado na formação de professores, mestres e doutores. Não é desconhecido o resultado. O CEFD da UFSM teve um período aureo no cenário da educação física no Brasil.

É preciso, também, ressaltar que as construções foram desenhadas para os esportes. Um amplo estádio, ainda incompleto, e piscinas. A parte didática foi acomodada sob as arquibancadas.

- Conceito de Esporte.

Pretender estabelecer um conceito único de esporte significa aventurar-se num labirinto sem o fio de Teseu ou de Ariadne. Em 1985, O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Física e Desporto, elaborou um documento onde, além de tentar conceituar o desporto, faz uma série de distinções e classificações. No meu entender, faltou clareza de critérios.

- O esporte moderno.

Certamente, o que está, hoje, no centro das atenções é o esporte moderno, geralmente, definido como esporte de performance ou de (alto) rendimento. O importante, sem negar a questão do rendimento, o esporte moderno caracteriza-se pela sua estrutura científica e técnica, enquanto atividade física, e de planejamento para um objetivo fundamental, o resultado. E o resultado válido é o da vitória.

O princípio da competição fornece o combustível indispensável para energizar o atleta. Assim, o esporte performace é apresentado como esporte-espetáculo. Essa idéia de espetáculo, entretanto, pode ter duas hermenêuticas. Num caso, o espetáculo gira em torno da competição vitoriosa. E no esporte competitivo “se ganha com o fracasso do outro”⁴⁷. Há ganhador(es) triunfante(s) e perdedor(es) humilhado(s). No outro caso, o esporte de espetáculo seria uma apresentação artística, de arte, de beleza, de alegria que concluiria com o momento fulgurante, isto é, a apoteose. Todos saem gratificados.

⁴⁶ Ghirarddelli, Paulo, Jr. Educação Física e Pedagogia: a Questão dos Conteúdos.. UFSM. 1990. P. 6

⁴⁷ Maturana, H. Op. Cit. P. 21.

Por fim, uma pergunta: A educação física assumiu o esporte moderno ou, ao contrário, o esporte moderno submeteu a educação física?

- Esporte, violência controlada.

As práticas esportivas ocupam cada vez mais o espaço do lazer da sociedade contemporânea. As relações entre esporte, ainda que não no sentido atual, desempenhou funções diversas desde os jogos panhelênicos – entre eles as Olimpíadas – podem ser observadas, inclusive em sociedades as mais primitivas. O significado destas atividades singulares depende de cada cultura. Embora a origem e a evolução das práticas esportivas estejam vinculadas à história de cada povo, algumas modalidades se espalharam por todos os países.

Um dos componentes presentes no esporte moderno seria, segundo Norbert Elias, o controle da violência. Como alguns esportes tiveram inspiração nos enfrentamentos belicosos, hoje, eles seriam, de certa maneira, a prática da violência autorizada. Os esportes de massa seriam uma válvula de escape de tensões sociais. Entretanto, com a previsão de limitar a violência através de regras que os atletas devem obedecer e de controle sobre as torcidas organizadas.⁴⁸

A violência como componente essencial de certas lutas, classificadas como esporte, levanta uma dúvida sobre os critérios de esportividade. Por exemplo, as lutas de Boxe, MMA ou UFC, verdadeiros pugilatos. Cenas que, se acontecem fora dos ringues, são tidas como impróprias para serem apresentadas em programas de televisão. Mas como são esportes, ficam liberadas. Rinhas de galos são proibidas, mas é permitido colocar duas pessoas num ringue para se soquearem ferozmente até sangrar, diante de uma platéia delirante e sob o comando de um juiz.

E a educação física tem alguma responsabilidade sobre esses fenômenos cruéis, chamados de esportes? Algum deles está no currículo ou nas academias comandadas por profissionais da educação física?

A ética e a bioética oferecem bons argumentos para responder.

- Esporte, corpo e movimento.

Esta é a questão fundamental que coloca em lados opostos a educação física – ação pedagógica – da educação física – esporte moderno ou de rendimento. A solução desta questão está na resposta dessa dupla pergunta: a educação física determina o esporte ou o esporte determina a educação física? A resposta pode ser encontrada nas práticas diárias.

⁴⁸ Elias, Norbert, Dunning, Eric. Sport et civilisation – la violence maîtrisée. Paris: Fayard. 1994.

As mesmas perguntas podem ser feitas em relação ao corpo e ao movimento. O corpo e o movimento são determinados pela dinâmica da Vida ou são determinados pela ciência e técnicas de cada modalidade esportiva?

Vou me valer de alguns pensadores que respondem criticamente a esse questionamento. Aqui, observo, entra em ação a minha escolha ideológica.

Começo citando Baudrillard: “Praticar Jogging não é correr, é fazer o corpo correr. É um jogo que se baseia na performance informal do corpo, jogo que procura simultaneamente esgotar e destruir o corpo”. (...) “O corpo hipnotiza-se no seu desempenho e corre por si só, como se o sujeito estivesse ausente, como máquina sonâmbula e celibatária”.⁴⁹ P. 54 Ou, ainda, correr 100 metros em dez segundos corresponde melhor ao corpo do que caminhar tranquilamente nas trilhas em meio à natureza?

Jean-Marie Brohm é um sociólogo que pesquisou amplamente os efeitos dos esportes modernos sobre os indivíduos e sobre as atividades humanas em geral. Da atividade educacional, passando pela economia, até a política. Resumidamente, pode-se dizer que sua tese central se baseia numa dupla falsa ilusão. A proclamada libertação do corpo se transformou em nova servidão. A suposta sublimação das manifestações esportivas se transformou numa dessublimação.⁵⁰

Em contra partida, Ginette Berthaud apresenta alguns aspectos positivos como formação do caráter, o recrutamento de futuros campeões e preparação pela competitividade para a nova sociedade.⁵¹

5.3 Educação Física e saúde.

A nova área de atuação da educação física, e com todo direito, é a da saúde. Talvez, a saúde seja ao lado pedagogia, o conteúdo programático mais valioso da educação física. Óbvio se a educação física tiver como centro de sua atuação a corporeidade humana, em sua constituição como corpo vivente, e suas manifestações no “se-movimentar”.

A educação física assumida ao pé da letra seria uma medicina preventiva. Pelo simples fato de que está encarregada de acompanhar o desenvolvimento da corporeidade humana, com maior razão se o corpo for assumido como o modo de ser do ser humano. Educar o corpo não significa discipliná-lo, mas reconhecer sua sabedoria. Henri Atlan, em seu livro *Centelhas de Acaso*, escreveu “Ninguém sabe o

⁴⁹ Baudrillard, Jean. *A Transparência do Mal – Ensaio sobre os Fenômenos Extremos*. Campinas SP: Papyrus, 1992. P. 54. Ver também do mesmo autor, *América*. Barcelona: Anagrama, 1987. P. 57ss.

⁵⁰ Brohm, Jean-Marie. *Sociologie Politique du Sport*. Paris: Delarge, éditeur. 1976. Também, Berthaud, Ginette. *Educations sportive y deporte educativo*. In *Deporte, cultura y répression*. Barcelona: Editorial Gilli, 1978. P. 97-127.

⁵¹ Gantheret, François. *Psicoanálisis institucional de la educación física y de los deportes*. Idem. P. 86.

que o corpo pode (...) e não sabemos como sabemos, enquanto não conhecermos o conhecimento que o nosso corpo tem”.⁵² Além disso, avisa Merleau-Ponty, o corpo é falante. Ele emite sinais constantemente.⁵³ A melhor maneira de conhecer o corpo é viver o corpo.

A educação física, sen dúvida nenhuma, tem muito a oferecer para as ciências da saúde. A educação física poderia assumir a responsabilidade de praticar a medicina preventiva pelo fato de acompanhar o desenvolvimento corporal. O corpo é um organismo vivente, não uma máquina. Ou, até poderia ser máquina, mas uma máquina viva. Antes de precisar remédios externos, ela tem seus recursos internos.

Uma grande bandeira da educação física para fazer tremular no campo da saúde, é o badalado mantra: o esporte é saúde. Pode ser e pode não ser. Se considerarmos os benefícios que traz para quem o pratica respeitando o corpo, é saúde. Se olharmos para os praticantes que violentam o corpo, como observou Baudrillard, o esporte não é saúde. E mais, se prestarmos atenção sobre os departamentos médicos dos clubes, fica complicando defender que o esporte é sempre saúde. E as lesões, e as agressões, e os massacres do boxe, MMA, UFC como situar no perfil de esporte é saúde?

Diante de certas ocorrências, surgem comentários de que as violências praticadas e autopraticadas nos esportates, individuais e coletivos, provocando malefícios nos esportistas, seriam responsáveis pela criação, na área das ciências da saúde, do setor da medicina esportiva. Esses comentários podem ser silenciados com fatos que mostram outras perspectivas para a educação física no campo da saúde. Talvez, esses fatos não sejam frequentes, mas basta um para demonstrar que são possíveis. Então para concluir a área da saúde, não posso deixar de lembrar, creio que muitos conhecem, o investimento de sete milhões de reais, concedido a Pedro Curi Hallal graduado em educação física, que irá custear estudos inéditos sobre a prática da atividade física e será realizado durante um período de sete anos. O objetivo é estreitar laços entre os campos da saúde e dos esportes.

Silvino Santin

Santa Maria, 05 de julho de 2014.

⁵² Atlan, Henri. Les Éticelles de Hasard. Paris: Éditions du Seuil, 1999. P. 93

⁵³ Merleau-Ponty, M. Op. Cit p. 202-230