

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Leonardo De Ross Rosa

CORPO, DISCIPLINA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
O CONCEITO DE DISCIPLINA EM KANT E SEUS APORTES PARA O CUIDADO COM
O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE

Caxias do Sul

2011

Leonardo De Ross Rosa

CORPO, DISCIPLINA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
O CONCEITO DE DISCIPLINA EM KANT E SEUS APORTES PARA O CUIDADO
COM O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Nodari

Caxias do Sul

2011

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Paulo César Nodari, que desde o primeiro momento acreditou em mim.

À minha esposa Fernanda, incentivo diário e incondicional, que se manteve ao meu lado durante o percurso.

À minha família e aos amigos que sempre estiveram presentes.

À Filosofia que me tornou um tanto mais do que eu era. Hoje me entendo melhor e julgo compreender o mundo de forma mais evoluída. Acredito pensar de maneira mais evoluída. Considero-me um homem melhor.

Resumo: O corpo, no decorrer da História, principalmente da Filosofia ocidental, passou por gradativo ganho de importância, até chegar ao entendimento do mesmo como corpo próprio ou o corpo que se é. Na Educação Física, da mesma forma, o passar dos tempos lhe trouxe também relevância. Nesse viés, o homem, com forte presença dos anseios sociais, age em relação ao (seu) corpo de maneira que se mostra evidente uma significativa influência do contexto social no processo de sua estruturação. Kant, em sua doutrina da educação, traz a disciplina como característica importante para a constituição do mesmo homem e, mais, descreve a importância da sociedade e do próprio homem para a estruturação de um e outro, ou seja, do homem e da sociedade, numa relação necessária para tal. Percebe-se que o cuidado, no sentido de atenção que o homem tem com seu corpo, um corpo próprio e que é no mundo, perde espaço mediante o contexto social que envolve o ser humano e refere-se mais a um corpo que está no mundo, semelhante a um objeto. Assim, a presente pesquisa tem o propósito de investigar os aportes da disciplina kantiana para o cuidado com o corpo na contemporaneidade. O estudo está situado na linha de pesquisa da História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. São analisados, mediante pesquisa bibliográfica, o corpo na História ocidental, a partir de quatro pensadores, a saber: Platão, Santo Agostinho, Descartes e Merleau-Ponty e também na história da Educação Física. Posteriormente, é realizada uma incursão na doutrina educacional kantiana, principalmente no que tange à disciplina, com a finalidade de estruturar as suas contribuições à forma de agir do homem com seu corpo. Por fim, observa-se a Educação Física dentro da Educação, a disciplina e o corpo e o corpo na sociedade atual, em sua condição de exposição. É realizado, então, o cruzamento das ideias kantianas com o contexto social atual, com a finalidade de apontar as contribuições do pensamento kantiano. O estudo está dividido em parte introdutória, seguida do capítulo que aborda o corpo na Filosofia ocidental e na Educação Física; o capítulo que enfoca a doutrina educacional de Kant e o capítulo que tem como cerne o corpo na sociedade atual, além das considerações finais. Constatou-se que o contexto social influencia significativamente o comportamento do homem e, muitas vezes, de forma pouco saudável. Entra em cena a autonomia objetivada por Kant, motivada pela confusão na determinação dos atos do homem. Seriam as atitudes do homem autônomas, ou impelidas pela sociedade? Nesse viés, a disciplina kantiana surge como possibilidade de reeducação da juventude, com a finalidade de afastar o homem de hábitos ruins, da comodidade e conduzi-lo a um caminho de autodeterminação e mais saudável fisicamente.

Palavras-chave: Corpo. Disciplina. Educação Física. Kant. Educação. Sociedade.

Abstract: The importance of human body has gradually increased throughout History, especially Western Philosophy, until it reached the understanding of being a body itself or being one's body. Likewise, in Physical Education, time has brought it more relevance. From that point of view, man, as a strong presence in social expectations, acts towards his Body in such a way that shows the significant influence of the social context in the process of its structuring. Kant, in his doctrine for education, treats discipline as an important characteristic in constituting that same man and – moreover – describes the importance that society and man himself have in structuring each other, that is, man and society in a relationship which is necessary for that. One can observe that the kind of care – in the sense of paying attention to something – that the man can have with his corporeal body and the body that is in the world, loses some space by means of the social context that involves human beings and refers more specifically to a body that is in the world, similarly to an object. Thus, the study described here has the purpose of investigating the principles of Kantian discipline regarding the body in contemporaneity. The study was carried out according to one of the research lines of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, which is History and Philosophy of Education. Upon bibliographic research, the Body in Western History is analyzed according to four thinkers, which are Plato, Saint Augustine, Descartes, and Merleau-Ponty, and also according to history of Physical Education. Later, the study approaches the Kantian educational doctrine, especially in what relates to discipline, with the purpose of structuring its contributions as for the way man acts with his body. And, finally, Physical Education is considered in the field of Education, considering discipline and the body, and the body itself in society today, in its condition of being more exposed. At the end, concepts from Kant's ideas are crossed with the current, aiming to point out contributions from Kant. The study has been divided in five parts: the introduction, followed by a chapter that deals with the Body in Western Philosophy and in Physical Education; then another chapter that focuses on Kant's educational doctrine and a chapter centered on the Body in today's society, and ends with some final remarks. It was possible to observe that the social context influences man's behavior significantly and that, many times, such influence is not very healthy. The autonomy described by Kant is highlighted, motivated by the confusion in determination by man's actions. Would man's attitudes be autonomous or impelled by society? From that point of view, Kantian discipline emerges as a possibility of reeducating young people, with the purpose of keeping man away from bad habits, self-indulgence, and guiding him towards a path where self-determination and physical health are part of.

Keywords: Body. Discipline. Physical Education. Kant. Education. Society.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A FILOSOFIA DO CORPO	14
2.1 CONCEPÇÃO DE CORPO E ALMA.....	14
2.1.1 Platão.....	17
2.1.2 Santo Agostinho.....	21
2.1.3 Descartes.....	24
2.1.4 Merleau-Ponty.....	28
2.2 O CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
2.2.1 A história da Educação Física.....	33
2.2.2 O corpo na Educação Física brasileira.....	40
3 A DOCTRINA DA EDUCAÇÃO EM KANT	48
3.1 A EDUCAÇÃO EM KANT.....	48
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM KANT.....	55
3.3 A EDUCAÇÃO MORAL EM KANT.....	64
4 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E EDUCAÇÃO	70
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO.....	71
4.2 A DISCIPLINA E O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE.....	75
4.3 O CORPO, EXPOSIÇÃO E ESPETÁCULO.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

SISTEMA DE ABREVIATURAS

- CF* AGOSTINHO, Santo. *Confissões e De Magistro*. Trad. do italiano de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores VI).
- SL* AGOSTINHO. *Solilóquios e A Vida Feliz*. Trad. do italiano de Adaury Fiorotti. 12. ed. São Paulo: Paulus, 1998.
- DM* DESCARTES, René. *O Discurso do Método*. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PA* DESCARTES, René. *As Paixões da Alma*. Trad. do francês de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores XV).
- CRP* KANT, Immanuel. *Critica da Razão Pura*. Trad. do alemão de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- IHU* KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Trad. do alemão de Rodrigo Naves e Ricardo Terra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FMC* KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. do alemão de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.
- SP* KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. do alemão de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- FP* MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. do francês de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EC* MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Estrutura do comportamento*. Trad. do Francês de José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- VI* MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. do francês de José Artur Gianotti e Armando Mora. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Fédon PLATÃO. Fédon. *Diálogos*. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores III).

1 INTRODUÇÃO

O homem percebe-se por meio de seu corpo e age, preponderantemente, nos dias atuais, de acordo com o contexto social em que está inserido. A evolução dos tempos trouxe consigo novas perspectivas e inúmeras possibilidades. Vive-se em meio a um mundo repleto de informações velozes e sobrepostas, que influenciam a forma de ser e de agir do homem. O simples caminhar pelas ruas expõe o homem a um sem-número de influências captadas por seus sentidos e que encontram ancoradouro no corpo. Os meios de comunicação pregam novos conceitos de saúde, beleza e comportamento, e a massificação das academias de ginástica e das clínicas estéticas apenas faz coro ao convite a corpos esbeltos de jornais, revistas e televisão. Fala-se aqui, sobremaneira, de adultos que, apesar de parecerem menos expostos, menos frágeis, têm maiores ou mais condições de independência até mesmo financeira para saciarem os desejos. Desejos estes que, talvez, nem o próprio homem saiba de quem são, dele mesmo, ou do meio social em que vive. Todavia, crianças e jovens, da mesma forma, acompanham o processo e são envoltos pela necessidade de estarem “de acordo” com o mundo que os cerca. Esses jovens não ficam alijados, ao contrário, são ainda mais suscetíveis ao processo de imposição midiática. Observa-se que, ao mesmo tempo em que há constante enaltecimento de hábitos saudáveis e da prática de atividades físicas, também ocorre a incitação à maior utilização das máquinas, ao usufruir indiscriminadamente de tecnologias, a acomodar-se.

A tecnologia e a evolução, tão responsáveis pelas possibilidades de mudanças na sociedade e, porque não dizer, também no corpo do homem, alastra pelo mundo a informação da necessidade do ser humano de movimentar-se, de exercitar-se, de cuidar de seu corpo, não só como forma de saúde, mas também pelos vínculos sociais. Contudo, paradoxalmente, as mesmas tecnologia e evolução carregam consigo, também, um convite velado à acomodação, pois muito pode ser resolvido ou corrigido pelos avanços do próprio homem. A acomodação, é bom que se diga, conduz o homem a um isolamento, pois ele encerra-se em si mesmo. Ao afirmar isso, pensa-se aqui na perspectiva de que novas tecnologias conduzem o indivíduo ao isolamento, ou seja, apesar de ligá-lo com o “mundo todo” virtualmente, isola-o “presencialmente”. As atividades coletivas são substituídas pela televisão, pelo computador, pelas redes sociais através dele acessíveis e que não fazem senão um isolamento camuflado, em que não reside o contato pessoal, o contato corporal; transita-se por um meio virtual.

A sociedade é competitiva e nela tudo é veloz. Para adequar-se, o homem precisa ser eficiente em suas atividades. Ele precisa de recursos para suprir suas necessidades básicas, mas também para acenar às ofertas da mídia de consumo. Assim, os adultos cumprem cargas de trabalho e absorvem preocupações acerca de suas tarefas profissionais, que os levam a redimensionar seu tempo livre, seu tempo para si e para sua família. A criança, o jovem, assim como os adultos, também se sobrecarrega em atividades extraclasse, ou seja, nos períodos em que estão fora da escola. Todas tarefas com fim não apenas de enriquecer o intelecto, mas também para ocupar o tempo de forma *qualificada*, na ótica dos pais, mas que deixam um tempo exíguo para que eles cuidem de si, para que tenham contatos físicos com outras crianças. É importante salientar que há um movimento massificado nesse sentido, ou seja, os pais procuram “estar no fluxo” e acabam por preencher o dia de seus filhos demasiadamente. Não obstante, a satisfação parece ser “seguir o que todos seguem”; é ser aceito em seu meio social, e isso concerne comportar-se de acordo com o padrão estabelecido.

Os parâmetros indicados pela sociedade, expressos acima, alertam para a lembrança de dois conceitos em especial, a saber: autonomia e disciplina, os quais precisam ser revistos. A autonomia aflora da possibilidade cada vez maior de escolha que o homem tem de decidir por si seus caminhos. No entanto, por se estar vivendo um momento de imposições quase imperceptíveis ou inconscientes advindas da sociedade, surge a questão: O homem pode agir por vontade própria? Seria uma força externa ao homem que o impeliria a agir assim? Não é pela força do pensamento coletivo, ou melhor, da sociedade, que esse homem determina seus rumos? No caso da disciplina, a atenção se volta para a regulação da ação do homem. Assim, pergunta-se: Quem dá, ou como acontece a disciplina na sociedade atual? Não é por determinação do meio social que o homem rege sua vida? A sociedade impõe disciplina, quando conduz o homem a buscar realizar-se de acordo com suas normas? Nesse viés, entre a autonomia e, principalmente, tratando da disciplina constituída no pensamento do filósofo Immanuel Kant, buscou-se, com este estudo, pesquisar as contribuições da disciplina kantiana para a relação do homem com seu corpo na sociedade atual.

Faz-se mister lembrar que é pelo corpo que aparecemos ao mundo. Aparecemos ao mundo com nosso corpo próprio, ainda que saibamos que somos nosso corpo próprio, mas somos, ao mesmo tempo, mais que nosso corpo. E, é nele que autonomia e disciplina se manifestam perante o universo. O corpo poder-se-ia dizer, é alvo de ambos, ou melhor, é onde acabam ou resultam as manifestações de autonomia e disciplina. O corpo é o que identifica o homem no mundo. Por meio dele, temos todas as nossas ações e sentimentos. Com o corpo

conseguimos nos comunicar e interagimos; de fato vivemos. Na *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty aponta o corpo como veículo do homem no mundo, por meio do qual se está presente e se é parte dele. Mas o que é feito com esse corpo que dá a possibilidade de ser e estar no mundo? Como a busca pelo belo e, na verdade, a procura por estar dentro dos padrões sociais afeta a saúde do homem que consome e cria a necessidade de todos estarem sob uma mesma ordem? Nos dias atuais observa-se uma visão um tanto reducionista de corpo, o que remete aos estudos sobre a educação em Kant, que aborda a educação física e a educação moral.

O presente estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica com método de abordagem analítico. Mesmo que parte do estudo contemple autores como Platão e Santo Agostinho, que poderiam sugerir, por sua vez, uma abordagem de cunho mais dialético, ou ainda, Merleau-Ponty, que favoreceria uma abordagem direcionada mais à fenomenológica, a abordagem analítica se sustenta na medida em que o cerne do estudo está na análise tanto do conceito de disciplina em Kant, como na análise de seus aportes para o cuidado com o corpo na contemporaneidade. Kant elaborou uma das mais preciosas e importantes teorias de formação do ser humano com seus aportes à educação. No texto kantiano *Sobre a pedagogia*, acerca da educação, uma das partes mais importantes é a Educação Física, que trata do cuidado com o corpo, e uma de suas características centrais é a disciplina que vai reger a vida do ser humano. É importante salientar que a Educação Física é uma ciência que trata do corpo e do movimento humano, constituindo-se no fio condutor da relação entre homem e (seu) corpo nesse estudo. Ademais, também nos dias de hoje, a ligação entre a Educação Física e a disciplina é absolutamente recorrente e tange à forma de ser e de cuidar do corpo que o homem tem perante os imperativos sociais.

O termo *cuidado*, muito comumente, é relacionado ao filósofo Michel Foucault, que, além do *cuidado*, também trata de *disciplina* em sua obra. Ambos os termos são recorrentes na presente pesquisa. Entretanto, a incursão do autor da presente dissertação pela filosofia da educação não desconsidera sua origem, a Educação Física, e, na tentativa de unir Educação Física e Filosofia, acreditou-se atingir relevantes resultados versando sobre o *cuidado* e também *disciplina*, presentes no opúsculo *Sobre a pedagogia*, obra onde o filósofo Immanuel Kant aborda a Educação Física e utiliza-se da terminologia *cuidado* para identificar a atenção dos pais com a criança, pois, segundo ele, o homem é o único dentre os animais que precisa de cuidado físico ao nascer, a fim de que não faça, por suas forças, mal a si mesmo; ademais,

faz da *disciplina* a forma preconizada como elemento principal para retirar do homem sua selvageria, originada na natureza.

Sendo assim, estruturou-se um estudo dividido em três capítulos. No primeiro, que concerne dois enfoques, o tema é o corpo em um histórico do mundo ocidental. Em princípio, é descrito o pensamento de quatro pensadores centrais, no que concerne à análise e compreensão de corpo na Cultura Ocidental, a saber: Platão, Santo Agostinho, Descartes e Merleau-Ponty. Dentre eles, ocorre a determinação de *corpo* baseada inicialmente na dicotomia entre corpo e alma, de origem platônica, e encerrada pela ideia de unidade, conferida por Merleau-Ponty. Logo após, ainda no primeiro capítulo, realizou-se um recorte histórico acerca do tema corpo. Essa incursão permeou a Educação Física, a origem de estudos do autor e ciência que trata do corpo e do movimento. A análise descreve tanto o conteúdo histórico geral, como o enfoque brasileiro da Educação Física, motivado pelo terceiro capítulo, que traz argumentos ligados ao contexto social nacional de trato com o corpo. Há que se esclarecer que a própria Educação Física não tratava com especificidade o tema *corpo*, até um passado próximo. Portanto, realizou-se um recorte histórico do corpo dentro da Educação Física, perante a estrutura social de cada época até os dias de hoje.

No segundo capítulo, ocorre um mergulho nas ideias de Immanuel Kant acerca da educação, tema que agrega a educação moral e a educação física, num momento em que Kant aborda o corpo físico e o cuidado com ele. É relevante lembrar que a busca pelo filósofo alemão vai ao encontro da necessidade de exploração dos temas educação e disciplina, a fim de conjecturar o corpo na sociedade atual. Especificamente a disciplina de Kant, abordada no texto *Sobre a pedagogia*, tem grande relevância na busca por apontamentos. Como instrumento formador para a educação física e também para a educação moral kantiana, a disciplina, assim como a teoria de Kant, torna-se sempre atual, pois trata da formação do homem possível somente por meio da educação.

O terceiro capítulo concerne, primeiramente, à Educação Física dentro do universo da educação, seus caminhos, sua importância e seus aportes. Posteriormente, o tema é a disciplina na Educação Física, ou educação do corpo, que tem como escopo o homem em meio à sociedade, a problematização e as incidências da disciplina kantiana. Por fim, realiza-se uma leitura atenta do momento atual e do que Guy Debord chamou de *Sociedade do espetáculo*, sociedade na qual o corpo, mediante sua exposição, é um fim das ações humanas e concentra em si boa parte da satisfação das necessidades da sociedade de consumo de hoje.

Pela atualidade do pensamento de Kant é que se entende pertinente cotejar a teoria kantiana de disciplina com o contexto da sociedade atual, que determina comportamentos. O objetivo é identificar, por meio de uma análise atenta, os aportes da teoria kantiana para o cuidado com o corpo nos dias atuais, tema central do presente estudo.

2 A FILOSOFIA DO CORPO

O corpo é sujeito do movimento e da percepção e carrega a dúvida de como ser pensado. É um ser que tem o poder de relacionar-se com outros seres, mas também consigo mesmo (NOVAES, 2003, p. 9). Em colaboração, Kemp (2005, p. 9) afirma que o corpo não é o que os olhos alcançam apenas. Para ele, o corpo expressa o que o ser é no mundo e vai além: é a forma de ser e estar. Ademais, o conceito de corpo é aberto, pois o tema transita na história da ciência e da filosofia, dividindo opiniões como sendo ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, uma coisa, uma substância. Ou, ainda, atua como um signo, uma representação, uma imagem (NOVAES, 2003, p. 9).

2.1 CONCEPÇÃO DE CORPO E ALMA

Ao começar a discussão acerca do corpo,¹ entende-se necessária a busca por um ponto de partida. Para tanto, sugere-se a ideia de homem como o princípio das leituras sobre o corpo. Segundo Vaz (1991, p. 30), foi Platão o nome que mais influências trouxe acerca do homem² clássico, com reflexos que se estendem até os nossos dias. Esse homem platônico carrega em si uma divisão entre corpo e alma. Em Platão, a carne não poderia estar unida à mente, ao pensamento (reflexões que serão aprofundadas adiante). Não obstante, foi exatamente essa relação corpo e alma um dos temas que mais rendeu questionamentos, discussões e também fascínio ao longo da História da Filosofia ocidental. A dicotomia sugere a existência da carne acompanhada da alma, a parte não mensurável, não visualizável. A partir disso, desde o início do pensamento humano, ao buscar o entendimento sobre o corpo em sua totalidade, esbarrou-se em dúvidas, como a que sugere ao ser e à sua vida, bastarem-se no corpo ou não. Se há algo além de um corpo, algo que iria além do corpo, como estrutura e

¹ Corpo, em Vaz (1991, p. 157), refere-se não somente ao sentido físico, tampouco apenas à ótica biológica, mas compreende o corpo humano, ou seja, a estrutura fundamental do ser do homem. O autor aborda o “corpo próprio”.

² O presente texto utiliza as terminologias *homem*, *ser humano*, *ser* e *indivíduo* como sinônimas de forma a não tornar demasiada a utilização de um mesmo termo.

organismo, regido pelas leis da Biologia. Ou ainda, o que determina a existência de um corpo, se é sua extensão, seus sentidos ou a sua própria razão de existir.

Torna-se relevante lembrar que o corpo assume o papel de protagonista em nossa sociedade. Mas, mais do que isso, a representação das pessoas é realizada por meio de um corpo. Pode-se responder à pergunta “quem é?”, mediante lembranças de um corpo. Nesse contexto do relevante poder da representação do corpo, é praticamente obrigatório revisitar a tradição cristã, crença presente em boa parcela do mundo ocidental. Todas as referências ao Cristianismo estão ligadas de alguma forma ao corpo. Foi o corpo de Cristo que recebeu o impiedoso flagelo e a crucificação; essa poderia ter sido uma mera história, a fim de arregimentar fiéis, não fossem as marcas de um corpo, o corpo de Cristo, no “sudário de Verônica”,³ provas de sua existência no mundo terreno. (GÉLIS, 2008, p. 23-25).

O pensamento do homem a respeito de si mesmo, mais precisamente a importância e a atenção que ele dispensava a si mesmo foi sendo modificada no decorrer da História. Conforme Ghiraldelli (2007, p. 27-29), no mundo antigo ocidental o homem tinha grande articulação com a comunidade em que vivia, como o grego em sua *polis*.⁴ No entanto, por ter sua vida regada pelas normas da cidade, da *polis*, o homem não tinha uma vida privada, uma configuração de indivíduo, por assim dizer. Seu entendimento estava sempre ligado ao contexto da *polis*. Para Paviani (2008, p. 60), “o indivíduo e a *polis* constituem uma única realidade relacional”, enfatizando que a intencionalidade do ser estava ligada sempre à organização política e social, havia permanentemente a ideia de coletividade sobre a individualidade. Sennett (2008, p. 374) corrobora dizendo que “nenhum outro povo valorizou a cultura cívica mais do que os atenienses, que não faziam diferença entre ‘humano’ e ‘pólis”.

O Cristianismo descreve papel importante no ponto em que propicia o desenvolvimento do *eu interior*, sugerindo ao homem uma relação quase pessoal entre divindades e homens. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 28). No entanto, a interiorização do homem, ou seja, um momento em que ele passa a olhar para dentro de si mesmo de forma mais reflexiva, só é alcançada no final da Idade Média, com a revitalização da vida urbana, pela ascensão da Corte, que diferencia a ação do nobre – com dedicação à vida pública – e do burguês, que inicia um processo de elaboração da sua vida particular, com espaço para a vida íntima.

³ O sudário de Verônica ou Santo Sudário, uma das maiores relíquias da Igreja católica, é o tecido com o qual o corpo de Cristo foi envolto após a crucificação.

⁴ *Polis* constituía-se em uma unidade política e territorial, sobretudo por meio do vínculo que seus cidadãos mantinham com ela por lealdade, identidade cultural e origem.

A partir dessa mudança no olhar do próprio homem para si mesmo, o passar da História acentuou gradativamente a condição humana de atenção a si mesmo e ao próprio corpo, até chegar aos nossos dias. Atualmente, o homem está envolto por uma necessidade que a cultura atual lhe impõe de atenção com a sua mente e, principalmente, com seu corpo, determinando, inclusive, padrões estéticos. Abre-se, assim, a tensão que aborda a dualidade corpo e alma, dois conceitos que se colocam muitas vezes como opostos e acabam aqui por estruturar o tema central deste capítulo.

Como referencial para o estudo do corpo, tomaram-se por base quatro autores de diferentes épocas do pensamento filosófico ocidental. Platão nos fornece o pensamento da Antiguidade, período em que a ideia de homem estava voltada para o exterior, para a *polis*. São os primórdios da dualidade que separa corpo e alma. Santo Agostinho nos conduz às ideias acerca do corpo, relativas à Idade Média, já com a dualidade iniciada em Platão solidificada e com a presença de um deus interior. Descartes é o representante da Idade Moderna, que confere ao corpo ainda a dualidade, mas já com um significado diferente, pois Descartes não admite o corpo como mera manifestação do espírito. Por fim, Merleau-Ponty, o filósofo contemporâneo que conferiu ao corpo uma nova percepção, ou seja, trouxe a visão dos sentidos por meio da unidade do ser. A visão de Merleau-Ponty é de um corpo único que se relaciona com o mundo.

Platão, Santo Agostinho e Descartes seguem uma linha de pensamento semelhante, originada no dualismo entre corpo e alma, que tem seu início em Platão (BRUAIRE, 1972, p. 8), principalmente no que tange à presença da alma que, no contexto, está intimamente ligada ao corpo, como sendo necessária para o entendimento desse mesmo corpo. Merleau-Ponty foge dessa dicotomia, abordando o corpo sem divisões e, como já mencionado, aborda as sensações e todas as expressões do ser uno, do ser unido em corpo e espírito. Platão, Santo Agostinho, Descartes e Merleau-Ponty não foram os únicos a tratar do tema corpo em seus textos. São eles, no entanto, os nomes basilares do presente estudo por se tratarem de referenciais em suas respectivas épocas.

2.1.1 Platão

Originariamente, como no período de Homero que precede Platão (429-347 a.C.), corpo em grego significava cadáver. O termo agregou, progressivamente, “o corpo animado em geral” e também outros objetos inanimados que têm, em comum com o corpo, as propriedades de visibilidade e “limites determinados”. (REALE, 1997, p. 126).

De acordo com Bruaire (1972, p. 8), a disjunção platônica é a “matriz do dualismo alma e corpo”, apesar de estudiosos apontarem que o dualismo é anterior a Platão, tendo, inclusive, uma abordagem de Aristóteles para o tema. Platão não aceita qualquer possibilidade de união entre o espírito que pensa e o corpo em carne, que carrega tudo o que há de ruim, cede a desejos e sofre com o instinto. Além disso, Platão se insere num período histórico, em que o corpo adquire grande importância pelo aspecto físico, haja vista todos os deuses gregos serem representados por homens esteticamente fortes, uma época em que o homem não se volta ao pensamento privado, o que remeteria ao espírito, à alma. O corpo é cultuado, mas não se relaciona com o pensamento. Essa é a razão para a entrada no tema estar alicerçada em Platão. O filósofo estrutura seu pensamento, no que tange ao ser, também pela visão dualista, separando o carnal do espiritual.

O corpo é a prisão da alma, o local dos males, a representação da fragilidade perante os sentidos. Essa é a descrição de Platão. (*Fédon*, 64a-67b). Um corpo que absorve e guarda em si os pensamentos passionais, os temores e a imaginação e, de mesma forma, acaba por agir segundo esses preceitos. Por isso, o pensamento de Platão não admite uma união entre o corpo “ruim” e a alma “pura”. É relevante lembrar que o mesmo Platão, após as primeiras colocações acerca do corpo, abandona a ideia quase radical sobre sua negatividade, pois o mesmo corpo também confere benefícios à alma. O autor reconhece no corpo um instrumento importante que possibilita ao homem a visão de algo justo, belo e bom em si mesmo. Ou seja, o corpo permite ao homem as sensações que podem ser utilizadas também para o bem e não necessariamente para o mal. (*Fédon*, 65d-65e). Apesar de Platão abandonar de certo modo a compreensão do radicalismo, ele não supera a ideia de que o corpo, sendo sede dos sentimentos, pode contrapor-se à razão, podendo conduzi-lo ao mal. Em sendo o corpo o ancoradouro dos sentimentos e a possibilidade da efetivação destes, o mesmo deve ser guiado, conduzido pela alma. Assim, apresenta-se em Platão uma referência explícita da supremacia da alma com relação ao corpo, recebendo este, em momentos, uma valorização inferior.

Taylor, em *As fontes do self* (1997, p. 162-163), alude à ideia de Platão ao abordar a relação do homem com a sociedade, como forma de detalhar a relação entre o corpo e a alma, sugerindo que o pensamento para o exterior estava voltado para a *polis* e o interior estava direcionado à alma. Segundo Paviani (2008, p. 23), Platão tinha como objetivo principal “a formação ética e política do homem grego e da vida social na Cidade Estado. Para ele, o cidadão e a *polis* formam-se e determinam-se conjuntamente”. Não obstante, o pensamento em Platão, como atividade essencial da alma, tem hegemonia sobre as ações, o que expõe a necessidade de supremacia do interior sobre o exterior.⁵

O diálogo de Platão mais contundente acerca do corpo é o *Fédon*, texto do ano aproximado de 354 a.C. No *Fédon*, Platão aborda o corpo no diálogo entre Sócrates e Símiias, elegendo a morte como guia. Segundo o diálogo platônico, a morte nada mais é do que a separação entre corpo e alma. (*Fédon*, 64d). Essa separação advém da ruptura entre o mundo sensível, “concreto, finito e transitório” e o mundo inteligível “o mundo ideal, eterno e imutável”.

O corpo, como local de prazeres, com suas inclinações e paixões, aprisiona a alma, pois o mesmo a impede de contemplar as ideias perfeitas e eternas, coloca-se como um entrave à alma para a aquisição da sabedoria. O corpo impede a alma de adquirir a verdade e de exercer o pensamento. Platão afirma que, em todo o tempo que tivermos o corpo, citando-o como “essa coisa má”, será impossível chegar à verdade, residente apenas na alma e ligada ao mundo ideal. O corpo é posto como o local dos amores, das paixões, das imaginações, dos temores e de todos os sentimentos que impedem o homem de receber qualquer pensamento sensato e podem conduzi-lo ao mal. O corpo confere ao ser a susceptibilidade às disputas e à discórdia e tem, de acordo com Platão (*Fédon*, 66d), as guerras como resultado, principalmente da necessidade humana do acúmulo de bens. O homem é visto, de certa forma, como um escravo do corpo, representando suas ações por meio do mesmo. Ainda assim, quando ao homem é possível ter um momento de tranquilidade para o estudo de um objeto qualquer de reflexão, o corpo trata de desviar esse momento com outros desejos. Para Platão (*Fédon*, 66d), o corpo ensurdece, tonteia e desorganiza o pensamento, impedindo que seja alcançada a verdade, como já mencionado e, para o autor, esse seria o maior objetivo do ser. Platão acrescenta: “se alguma vez quisermos conhecer puramente os seres em si, ser-nos-á

⁵ A linguagem interior/exterior envolve termos pouco utilizados por Platão na identificação da relação da alma (interior) com o corpo (exterior). Santo Agostinho e Descartes são mais assíduos nessa linguagem de interioridade e exterioridade.

necessário separar-nos deles e encarar por intermédio da alma em si mesma os entes em si mesmos.” (*Fédon*, 66d-66e).

Portanto, só é possível atingir a sabedoria após a morte, pois ela consiste na separação e no isolamento entre a alma e o corpo. Nessa separação se dá a verdadeira libertação para a busca da sabedoria. Andrade afirma ainda que “Platão/Sócrates quer explicitar o significado da morte como o início do verdadeiro conhecimento”. (1993, p. 22). Dessa maneira, a purificação do ser, estado em que ele deixa as amarras do corpo, está atrelada à ruptura entre o corpo e a alma. Para Platão, esse é o exercício principal do filósofo: libertar a alma e afastá-la do corpo. Situação semelhante se dá em relação à existência da alma, ou seja, a alma só adquire uma existência própria quando sai do corpo, pois antes a mesma era a imagem do corpo em que vivia. (SANTOS, 1999, p. 26). Na tentativa de concretizar o desprendimento da alma em relação ao corpo, surge nova perspectiva: a morte em si, ou seja, o ato de morrer. Naturalmente, se por um lado o pensar filosófico platônico trata da morte como libertação, não há como esconder que atinge o homem com grande força pela sensação de perda da vida. Não obstante, o sentimento de morrer em Platão é colocado como algo menos temível, mesmo sendo a morte a representação, para a maioria dos homens, do maior dos males (*Fédon*, 68d), pois ela, a morte, representa a possibilidade do encontro da verdade, da sabedoria e da progressão. Ou, ainda, como diz Andrade, do exercício da verdade. (1993, p. 29). Platão descreve o sentimento de morrer como algo brando, pois permite ao homem o que foi sua busca por toda a vida e, de mesma forma, afasta o ser de suas moléstias. Ou seja, mais do que sensação de perda da vida é o encontro com a sabedoria, com o conhecimento. Se de uma forma o corpo morre, de outra, a alma ganha vida por poder se alçar à evolução. Ainda, “na filosofia de Platão, a morte é uma coisa real que, com a separação da alma do corpo, determina o fim irrevogável do fenômeno ‘homem’”. (SANTOS, 1999, p. 12).

Ao admitir a existência de um desprendimento, e esse ser o caminho a levar o ser à evolução, com o perecimento do corpo e a sobrevivência da alma, é oportuna a sugestão de destino da mesma. Ainda, no *Fédon*, no diálogo entre Sócrates e Cebes, Platão aborda o que seria o fim da alma, ou melhor, seu destino, como podendo ser a inexistência pela ausência do corpo ou ainda a deterioração por, da mesma forma, não estar mais em contato com o corpo – e este sim ter como fim a deterioração. Surge a afirmação de que a alma não poderia ser imortal, pois deveria perecer junto a esse corpo e, no momento da morte, pudesse ela, a alma, desaparecer como “um sopro ou uma fumaça”. (*Fédon*, 70a). Entretanto, posteriormente, Platão faz a descrição de uma alma preexistente ao corpo, e a ele sobrevivente, enfatizando a

ideia de que a alma estaria presa ao corpo, mas não limitada a ele a ponto de sofrer suas perdas físicas. Ele reforça o argumento quando aborda a existência dessa alma anterior ao nascimento, e que, da mesma forma, leva consigo o conhecimento adquirido “antes de sua queda neste mundo”. (PAVIANI, 2008, p. 25). Nesse sentido, nas palavras de Reale,

a “anterioridade” da criação da alma relativamente ao corpo não deve ser interpretada em sentido cronológico, dado que o tempo é criado junto com o corpo sensível, e nasce *junto com ele*. A alma é “anterior e mais antiga” porque *domina* o corpo, é *hierarquicamente anterior*, pela sua própria natureza ontológica. (1997, p. 490).

De outro modo, como explicar que a alma só teria a evolução quando livre do corpo se ela mesma estaria sujeita ao fim? De acordo com Santos, são quatro os argumentos em favor da imortalidade da alma. (1999, p. 56). Resumidamente, aqui aponta-se: o primeiro deles é a relação dos *contrários*, que propõe que tudo nasce de seu contrário, ou seja, o corpo vivo nasce do morto e assim sucessivamente, como o belo nasce do feio. (*Fédon*, 70e). Santos, nessa perspectiva, afirma:

Assim como a morte vem da vida, a vida provém, por sua vez, da morte. É impensável que a lei geral que regula o devir faça exceção aqui, visto que, se fizesse exceção, e se existisse um só processo do vivo ao morto, em um certo momento, tudo terminaria no estado de morte, e tudo cessaria de ser. (1999, p. 58).

O segundo é a *teoria da reminiscência*, que trata da comprovação da existência por meio dos sentidos de coisas iguais em que, após reflexão atenta, descobre-se que nenhuma coisa sensível é perfeitamente igual à outra.

O terceiro é a *teoria das formas ou ideias* em que, ao admitir duas espécies do ser, uma visível, semelhante ao corpo, e outra invisível, semelhante à alma, entende Platão que, se a alma recorre ao corpo por estar a ele unida, a mesma é arrastada para a realidade do contínuo devir. “Todavia, se ela indaga por si em si, desligada do corpo, vai em direção ao que lhe é semelhante, ao que é puro e sempre existe, imortal e idêntico a si mesmo.” (SANTOS, 1999, p. 61-62).

Por fim, o quarto argumento é a *participação da psyché na ideia de vida*, que se estrutura no “problema dos contrários e as ideias”. No contexto, a alma carrega consigo a ideia de vida e ao corpo dá a vida. Em sendo a morte o contrário da vida, a alma, com a marca essencial de vida, não poderá acolher em si a morte e, por conseguinte, será imortal e dessa imortalidade deduz a sua indestrutibilidade. (*Fédon*, 106b-106c). Assim, sob esses argumentos, a alma imortal poderia, livre e perene, voltar a um corpo vivo. No momento em que o corpo perece, a alma vai para um lugar de almas, chamado por Platão de Hades, que

seria um reino das sombras, o lugar do invisível. De lá as almas voltam aos corpos vivos. A alma relaciona-se com o pensamento e tem uma forma única, sendo também assim indissolúvel. O corpo parte do oposto, sendo mortal, de forma variada e sem inteligência. (*Fédon*, 80b). Quando unidos corpo e alma, a alma se aproxima do divino e, nesse caso, para comandar o corpo que se assemelha ao que é mortal, dedica-se a obedecer.

Mas, ao abrigar-se em um corpo vivo após o período em que se desprende do antigo local de morada, pode-se perguntar: Como seria esse novo corpo? Como a alma elegeria seu novo espaço físico? Segundo Platão (*Fédon*, 81e-82c), as almas retornam a corpos vivos semelhantes com sua vida anterior. Dessa forma, de acordo com as características de sua vida, a alma buscará um corpo semelhante. Como exemplo, o autor indica que a alma de um corpo que não praticava a sobriedade, buscará, num retorno a um outro corpo após a morte do primeiro, por um corpo de um asno ou animal semelhante. Assim, é necessário que a alma não sucumba aos prazeres do corpo, a fim de que se mantenha purificada, devendo ocupar tantos corpos quantos puder, um após o outro, sem um fim.

Platão traz um exemplo dualista. No entanto, não é objetivo do presente trabalho avançar no tema de forma detalhada, mas tão somente fazer emergir o problema corpo e alma a fim de conferir as bases iniciais para o desenvolvimento das ideias sobre o corpo. De mesma forma, estender-se no que tange à alma, aqui, abriria demasiadamente a discussão e fugiria do tema central do texto. Por isso, como consideração final a esse respeito, quer-se sublinhar como fundamental que o corpo em Platão é uma prisão para a alma e, apenas quando o corpo morre é que a alma se liberta, podendo, assim, progredir em busca do conhecimento.

2.1.2 Santo Agostinho

O segundo autor de referência é Santo Agostinho (354 a 430). Suas obras escolhidas para o estudo do corpo são *Solilóquios* (386-387) e *Confissões* (397-398). No texto *Solilóquios*, Agostinho enfoca a alma como protagonista, seguindo de certa forma o pensamento de Platão, quando aborda o corpo como corruptível e como sendo “a sede do pecado” (PAVIANI, 2010, p. 102) e sendo a alma algo puro. Santo Agostinho, um pouco diferente de Platão, insere em seu texto um formato de maior identidade ao corpo. Para ele, o

corpo é limitado por forma e espécie que o identificam (*SL*, p. 99), o que não fora abordado por Platão. Em seu entender, a alma necessita de três coisas: ter olhos, olhar e ver. Sendo que os olhos são pretextos para a mente, pura de toda a manifestação corporal. (*SL*, p. 30). Aqui se percebe uma atenção ao corpo não sugerida nas ideias platônicas. Todavia, mantém-se ainda a supremacia da alma em relação ao corpo.

Agostinho sofre grande influência de Platão e o contato com as suas ideias o impulsionou a um desenvolvimento espiritual, e, nesse processo, dando início a uma visualização de Deus e da alma como imateriais. Agostinho assimila a dualidade platônica e observa no homem uma mescla de corpo e alma, sendo esta a que detém primazia sobre aquele. Assim como em Platão, para Agostinho, a alma é imortal, pois coloca-se como depositária de uma verdade que não morre, diferentemente do corpo que perece. Ao morrer, do corpo é extirpada a alma. Isso é semelhante ao pensamento platônico. Também corroborando com o pensamento platônico, Santo Agostinho (*CF*, p. 121) esboça o menosprezo pelo corpóreo. Em sua ideia de alma, existe um Eu que pensa, sente e age, e isso antevê uma perspectiva para uma nova compreensão da corporalidade,⁶ termo da antropologia dualista que interpreta o ser humano como a união de duas partes distintas, o corpo e a alma. No pensamento de Santo Agostinho, existe um homem exterior, corporal, onde residem sentimentos e imagens das coisas externas numa memória; e existe um homem interior, que é a própria alma. Dessa feita, o corpo é penetrado pela alma, que dá a ele a vida, o anima e o torna sensível ao mundo exterior, de acordo com sua interioridade.

É em Agostinho que surge a ideia de alma como interioridade, da alma colocar-se, aos olhos do homem, como interior e do homem ter um pensamento voltado para dentro de si, diferentemente do Eu grego, que não admitia o pensamento voltado para dentro de si mesmo, ou em observação a si mesmo. O Eu grego era voltado para fora de seu corpo, com relação perene com a *polis*. De outro modo, o cristão buscava o encontro com um deus transcendente, e isso só poderia ocorrer na solidão da alma, voltando-se para si, num exercício de

⁶ Os termos *corporalidade* e *corporeidade* assumem significados bastante próximos no presente texto. No entanto, optou-se pela utilização do termo *corporalidade* por entender-se estar mais alinhado à dimensão da pesquisa, ou seja, abordar o corpo relacionado à educação física, a partir da definição de ambos os termos por Gonçalves. Assim, para Gonçalves, *corporalidade* diz respeito às formas de comportamento corporal do homem. Ademais, revela as relações do corpo com um determinado contexto social em que variam as técnicas corporais relativas a: a) a movimentos (andar, correr, nadar, etc.); b) movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais); c) à ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza, etc.); d) ao controle da estrutura dos impulsos e das necessidades. (1994, p. 14). *Corporeidade* refere-se à forma de o homem ser no mundo. Um corpo-expressão e comunicação, que revela por meio de sua exterioridade, de sua linguagem corporal, a sua interioridade. (1994, p. 103).

contemplação. No entanto, a relevante diferença entre Platão e Santo Agostinho, no que tange à dualidade, segundo Taylor (1997, p. 172), está na forma de ver Deus e a relação de Deus com o ser. Platão entende Deus como uma luz que está fora do ser iluminando-o, constituindo Deus como algo externo. Já Santo Agostinho crê que a luz de Deus também é interior, parte de dentro do próprio ser, e ilumina todo o homem que vem ao mundo.

A ida para a interioridade em Santo Agostinho justifica-se por ser, de acordo com Taylor (1997, p. 175), “um passo para Deus”. Taylor prossegue: “A verdade está dentro e a verdade é Deus.” Em Santo Agostinho, existe algo maior do que a razão, que é exatamente Deus. É sobremaneira importante atentar para o caminho da interioridade em Santo Agostinho, posto como um degrau para a ascensão do ser. Assim, o homem deve percorrer a direção do exterior para o interior, para alcançar o superior. Diz Santo Agostinho: “Tarde Vos amei, ó Beleza tão antiga e nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-Vos! Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo e eu não estava convosco.” (CF, p. 214).

Retomando a relação entre o corpo e a alma, Santo Agostinho revela que o corpo necessita de que os sentidos percebam suas manifestações. Ou seja, tudo o que o corpo faz necessita da percepção dos sentidos, para que sejam percebidos. Em Santo Agostinho, sentimos, por meio do corpo, tanto o que é intrínseco, quanto o que é extrínseco. (CF, p. 200-201). Não obstante, Santo Agostinho ressalta que não são os objetos que vemos que entram em nossa mente, por meio do corpo e de seus órgãos e sentidos. Mas o que entra é a imagem, o som, a textura, o cheiro dos objetos e das coisas, que vão “oferecer-se ao pensamento que os recorda”. (CF, p. 201). Todas essas sensações entram na mente humana mediante o que Santo Agostinho chamou de “as portas do corpo” (CF, p. 203); no entanto, não tem uma identidade, apenas estão na mente.

Não semelhante ao desprezo ao corpo em parte do pensamento de Platão, nas *Confissões*, Santo Agostinho considera não ser vã a presença do corpo no mundo e lhe confere valor, ao referir-se às belezas criadas por Deus, que só com a possibilidade de um corpo é que o homem pode ver, sentir e viver. (CF, p. 200-201). Nesse viés de interpretação, o autor questiona-se acerca da hipótese de estar a vida da alma apenas atrelada à morte do corpo. Se assim fosse, pergunta Santo Agostinho: Em que estaria a finalidade das belas criações divinas? Em outro momento, ao falar sobre a memória no item *A lembrança dos afetos da alma* (CF, p. 205), ele reafirma que o espírito é um e o corpo é outro. Além disso, ele estabelece que o que lembramos, coisas que ocorreram com ou no corpo, da mesma forma

está gravado no espírito que, nesse caso, se confunde com a memória. Santo Agostinho afirma não haver dúvidas de que a memória é como o “ventre da alma” e que a tristeza e a alegria são o seu alimento, doce ou amargo. (CF, p. 205).

Sobre a vida da alma, Santo Agostinho sugere a impossibilidade de uma vida comum entre corpo e alma. Se o corpo vive, a alma encontra-se morta e, do contrário, se o corpo perece, a alma encontra a vida. Ele afirma ao escrever sobre a *Alma cristã*, nas *Confissões*:

Sim, ela estava morta quando vivia, Senhor, nas delícias que eram mortíferas, porque só vós sois as delícias vitais do coração puro... Buscai a Deus e vossa alma viverá... não vos conformeis com este mundo; abastece-vos dele. Se a alma evita o mundo, vive, se o busca, morre. (CF, p. 303).

Apesar da interioridade apontada por Santo Agostinho, mantém-se nele ainda a dualidade platônica. No entanto, sua visão é linear, isto é, de progresso no sentido do encontro com Deus. Assim, “a compreensão do corpo na unidade de essência do homem permanece uma exigência fundamental da doutrina da criação e dos pressupostos antropológicos da Encarnação do Verbo”. (VAZ, 1991, p. 60).

Oportuno é fazer referência também à interessante colocação de Santin em alusão aos exercícios físicos, quando aborda que o corpóreo é positivo no entendimento grego platônico, desde que o corpo exercitado esteja a serviço da psique. Já na dimensão cristã de Santo Agostinho, não há essa visão, porque os exercícios impostos ao corpo são entendidos mais como uma penitência. (SANTIN, 1987, p. 24).

Agostinho segue o pensamento de dicotomia platônica. No entanto, seu passo decisivo de afastamento da ideia de Platão tem como cerne a relação de Deus com o ser. Para Santo Agostinho, Deus é maior do que a razão e está no interior do ser. Ademais, o caminho para Deus consiste em o homem voltar-se para dentro de si mesmo, para seu interior, que é habitado pela alma. O corpo é a porção exterior e constitui-se na possibilidade de entrada de tudo o que lhe é externo.

2.1.3 Descartes

O terceiro autor abordado é René Descartes (1596-1650), filósofo da era moderna. Ele se refere à alma e ao corpo principalmente em duas de suas obras, o *Discurso do método* (1637) e *As paixões da alma* (1649). Será sobre o dualismo de Descartes, como afirma Vaz

(1991, p. 74), que será definida a antropologia racionalista moderna. Nessa concepção, o *cogito*⁷ revela o espírito e as leis, enquanto os movimentos subjagam o corpo.

Descartes segue, de certo modo, a linha de Santo Agostinho e algumas evidências disso são o reforço pela ideia da reflexão radical; a importância do *cogito*, e o papel central de uma prova da existência de Deus, que vem do interior do ser. Entretanto, ele introduz algumas mudanças nas questões referentes à compreensão de interioridade de Santo Agostinho. Descartes situa as fontes morais dentro do ser e, nesse ponto, Santo Agostinho não o faz de forma tão intensa quanto Descartes. Urge salientar que a terminologia *exterior/interior*, abordada primeiramente em Santo Agostinho e depois em Descartes, não aparecem no pensamento de Platão, ao menos explicitamente. Nesse sentido, afirma Taylor:

Vimos que a linguagem de interior/exterior não aparece em Platão nem em outros moralistas antigos. Uma razão para isso é que conquistar o domínio de si mesmo, passar a hegemonia dos sentidos para a razão, era uma questão de mudar a direção da visão da nossa alma, sua atenção-*cum*-desejo. Ser governado pela razão era estar voltado para as idéias e, portanto, ser movido pelo amor a elas. O locus de nossas fontes de força moral fica do lado de fora. (1997, p. 189).

Assim como Platão e Santo Agostinho, Descartes separa corpo e alma, conferindo ao corpo a semelhança aos animais irracionais e, à alma, o pensamento. (*DM*, p. 53). Mas seu dualismo é um tanto diferente do de Platão. Segundo Taylor (1997, p. 192), o homem de Platão, como ser, realiza sua verdadeira natureza como alma supersensível, quando se volta para as coisas supersensíveis, eternas e imutáveis. E a questão de voltar-se abrange que se vejam e compreendam as coisas ao redor, como participantes das ideias que proporcionam que as mesmas existam. Na interpretação de Vaz, a separação entre corpo e alma em Platão se dá para que o espírito se eleve à “contemplação do mundo das Ideias”. (1991, p. 73). Já, para Descartes, a ideia de voltar-se para a ordem de ideias inexistente, e a compreensão da realidade física é um exemplo da confusão entre alma e corpo; este, nesse caso, sendo uma mera extensão. (1991, p. 73). Nessa perspectiva, segundo Cardim (2009, p. 30), o rompimento de alma e corpo, em Descartes, ocorre a fim de que o espírito possa “melhor conhecer e dominar o mundo”. A posição do homem, ao postar-se como senhor da natureza, denota o radicalismo da diferença entre o dualismo platônico e o dualismo cartesiano. (CARDIM, 2009, p. 30).

A compreensão cartesiana exige que o ser se coloque fora do corpo para vê-lo assim como observamos qualquer objeto.⁸ Ao não admitir o corpo como simples meio de

⁷ Descartes aponta o *cogito* como o primeiro princípio da Filosofia, inaugura uma revolução que consiste em partir da presença do pensamento e não da presença do mundo; a primeira verdade, o modelo de toda a verdade e o lugar da autenticidade consistem nessa percepção que o sujeito presente tem de sua própria existência, nessa luz de si a si. *Cogito ergo sum*, que significa: “Penso, logo existo.” (*DM*, p. 94-95).

manifestação do espírito, Descartes parece afastar-se ainda mais do modelo de dualidade platônica em que o corpo, “cárcere da alma”, é desprezado. Em Descartes, a alma percebe sua natureza eterna ligando-se ao supersensível. No pensamento cartesiano, o corpo constitui-se em uma forma de a alma descobrir e afirmar sua natureza. De acordo com Taylor, Descartes indica que a alma necessita do corpo para se objetivar. (1997, p. 193-194). Em se objetivando, a alma pode então se libertar do corpo.

A objetivação da alma depende da existência do corpo, o que não significa que, para a alma existir, necessite obrigatoriamente de um corpo. Nesse caso, existência e objetivação cumprem papéis diferentes. Descartes evidencia a presença do pensamento ligado à alma e que esta independe do corpo para existir em sua plenitude. Para ele, o pensamento não é parte da alma, mas a própria alma. Assim, se o pensamento faz ser, é ele que constitui o ser. Eis a razão da independência entre corpo e alma:

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia fingir que não tinha nenhum corpo e que não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que, pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer do que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (*DM*, p. 38-39).

Descartes aponta o ser como uma composição de corpo e alma, referidos como “natureza corporal” ou “res extensa”, o corpo; e “natureza inteligente” ou “res cogitans”, a mente. Destaca, ainda, a necessidade de dependência entre um e outro em qualquer composição. (*DM*, p. 41). Para Descartes, se existe uma composição, suas partes nunca são independentes. Elas necessitam uma da outra, e isso atesta um defeito, pois, ao existir uma relação de dependência, coloca-se a ideia de imperfeição, o que em Deus seria impossível. É importante salientar que a existência de Deus em Descartes busca embasamento pela autocompreensão do agente pensante. Enquanto Santo Agostinho descreveu um pensador que passa a ver cada vez mais sua falta de autossuficiência e, por isso, entende que existe um deus que age sobre ele, Descartes entende que todo o objetivo da virada reflexiva – identificada

⁸ Objeto é, de forma geral, para o entendimento, a realidade material e externa, aquilo que se apreende pela percepção ou pelo pensamento. A noção de objeto se caracteriza por oposição ao sujeito, ou seja, designa tudo aquilo que constitui a base de uma experiência afetiva ou possível. Tudo aquilo que pode ser pensado ou representado distintamente do próprio ato de pensar. Nesse sentido, o objeto se constitui sempre em uma relação com o sujeito. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008, p. 205).

pela mudança de direção no pensamento do ser, dessa feita, ordenada para dentro de si – só o é para que se obtenha uma certeza autossuficiente. (TAYLOR, 1997, p. 207).

No texto, *As paixões da alma*, Descartes faz referência à alma que está unida ao corpo e que este atua contra aquela. (PA, p. 227). A relação entre um e outro põe-se de maneira que um sentimento para a alma é para o corpo uma ação. Com efeito, para Descartes não existe forma mais adequada de chegar ao conhecimento de nossas paixões do que identificar as diferenças entre alma e corpo e assim apontar as funções de cada um em nós. Aqui, ele descreve que à alma ficam subjugados os sentimentos de alguma maneira não compreendidos e, ao corpo, o que sentimos em nós. Afirma Descartes:

Tudo o que sentimos existir em nós, e que vemos existir também nos corpos inteiramente inanimados, só deve ser atribuído a nosso corpo; e, ao contrário, que tudo o que existe em nós, e que não concebemos de modo algum como passível de pertencer a um corpo, deve ser atribuído à nossa alma. (PA, p. 227-228).

Assim, Descartes resume que os pensamentos se direcionam à alma, e as ações, ao corpo. (PA, p. 227-228). No entanto, mesmo sendo a alma o espaço dos pensamentos e o corpo o das ações, Descartes enfatiza que a ausência de movimento e calor de um corpo morto não relaciona-se à alma. Ou seja, não é a ausência da alma que retira do corpo seu movimento e calor, mas sim a inexistência do calor natural e dos movimentos, o que é representado por um corpo morto, que identifica a ausência da alma do mesmo. Assim, ele define tal situação: “Consideremos que a morte nunca ocorre por culpa da alma, mas somente porque alguma das principais partes do corpo se corrompe.” (PA, p. 228).

A fim de melhor relacionar corpo e alma, Descartes descreve as funções de cada um. Dessa forma, identifica o funcionamento do corpo como organismo, abordando seus órgãos, numa relação similar à de uma máquina. Para Descartes, de acordo com Cardim,

o mundo será compreendido como uma grande máquina que deve ser analisada pelo sujeito pensante. Onde o corpo humano encontra-se alojado entre os artefatos e as máquinas. Sob essas circunstâncias, o corpo máquina é manipulado e dominado tendo em vista o modelo mecanicista; é o modelo da máquina que torna possível a compreensão do corpo. (CARDIM, 2009, p. 31-32).

Novaes contrapõe o que se poderia entender como uma visão simplista, ao dizer que “pensar o corpo apenas como máquina – ou, no limite, sua substituição por ‘máquinas inteligentes’ – é o mesmo que ver sem perceber. A máquina funciona, o homem vive, isto é, estrutura seu mundo, seus valores e seu corpo”. (2003, p. 10). Com efeito, o corpo descrito por Descartes pode ser entendido como um executor de tarefas, é vivo pelo movimento e pela

ação de seus órgãos, todas as funções que pertencem somente ao próprio corpo. De outro lado, à alma destinam-se os pensamentos, divididos em dois gêneros (*PA*, p. 234-235): 1) as ações da alma, que compreendem as vontades, sendo estas divididas de duas formas, a saber: 1.1) ações da alma que terminam na própria alma, ou seja, aplicação do pensamento a qualquer objeto que não é material; 1.2) as ações que terminam no próprio corpo, como, por exemplo, a vontade de fazer algo; 2) as paixões da alma, que identificam-se como as percepções que também podem apresentar-se de duas formas: 2.1) as que têm a alma como causa que são as percepções de nossas vontades, imaginações e outros pensamentos que dela dependem; 2.2) as que têm no corpo sua razão e que podem depender dos nervos, ou as que podem ser chamadas imaginações. Segundo Descartes (*PA*, p. 235), todas as outras formas de percepção chegam à alma por intermédio dos nervos.

Sob outro aspecto, Descartes (*PA*, p. 238) evidencia que a alma está ligada ao corpo em sua totalidade. Da mesma forma, destaca que, por ser a alma sem extensão ou dimensão, ela se separa do mesmo corpo apenas quando este tem dissolvido o conjunto de seus órgãos, ou seja, quando não mais tem vida. Nesse sentido, Descartes prega uma dupla perspectiva acerca do corpo. O corpo é vivo e também é inerte. O corpo é “o corpo que sou”, espírito, ser pensante ao mesmo tempo que é “o corpo que tenho”, a extensão. (CARDIM, 2009, p. 31).

O dualismo, mesmo com aspectos absolutamente diferentes, se mantém; e a alma, sendo a fonte dos pensamentos, e o corpo, colocado como uma extensão para Descartes, apontam para a supremacia da alma sobre o corpo. Com efeito, será Merleau-Ponty o responsável pela ruptura da dicotomia corpo e alma, ao combater fortemente o pensamento de Descartes, quando expõe a possibilidade da existência de um ser integrado, impróprio para ações isoladas de corpo e de alma.

2.1.4 Merleau-Ponty

Merleau-Ponty (1908-1961) inaugura um novo modo de pensar sobre o homem dentre os quatro filósofos elencados para abordar o tema corpo neste trabalho. Para Cardim (2009, p. 87), ele se constitui o “marco fundamental do pensamento sobre o corpo em toda a história da filosofia ocidental”. Nota-se uma evolução entre Platão, Agostinho e Descartes na

forma de ver o ser. Na verdade, a dualidade entre corpo e alma, comum entre os três, confere um ganho de importância ao corpo na sequência dos autores. Em Platão, o corpo é desprezível e a alma, a líder e fonte de todo o pensamento, aguarda por se libertar do corpo perecível após sua morte, a fim de evoluir. Santo Agostinho aborda um corpo, mesmo que ainda separado da alma, participante e necessário, a fim de que o ser consiga contemplar as belezas da vida. Traz também à pauta a questão da interioridade e o encontro com Deus. Por fim, em Descartes, o corpo assume ainda maior relevância, sendo necessário para que a alma se objetive e afirme sua natureza. Em Descartes, a alma sente e pensa, a fim de que o corpo execute a ação, o que suscita um passo importante em direção ao pensamento de Merleau-Ponty.

Diferentemente de Platão, Santo Agostinho e Descartes, Merleau-Ponty faz a observância do corpo e de seus sentidos e do movimento integrando à totalidade humana, negando a dualidade divisora abordada anteriormente. Como diz Paviani (2010, p. 104), no pensamento pontyano, “o corpo próprio pode ser visto como expressão e fala e, desse modo, é ultrapassada a dicotomia clássica entre sujeito e objeto”. Mais claramente, Merleau-Ponty trabalha uma via contrária a Platão, Santo Agostinho e principalmente a Descartes, o que é apontado com solidez por Maciel (1997, p. 29), descrevendo o mundo não como um mundo em ideia nem o corpo como um corpo em ideia, o que leva a considerar a unidade de mundo e sujeito. Nessa perspectiva, Merleau-Ponty adquire importância vital para a discussão do corpo, pois é ele que, dentre os autores selecionados, provoca a ruptura com a dicotomia entre corpo e alma. Esse é o momento de maior aproximação entre o corpo visto nos períodos históricos mais distantes e no momento atual. Torna-se relevante salientar que Merleau-Ponty toma como base, para essa condição de não divisão, a integração do fisiológico com o psíquico, o objetivo com o subjetivo, em união que antecede qualquer parte, como diz Martini. (2006, p. 33). Ou seja, se antes o princípio era a divisão, agora se pode analisar o corpo e a alma distintos, mas a partir de uma unidade. O ser é um só e, à raiz deste, pode-se, para entendimento, fracioná-lo. Por sua vez, essa ideia é fundamentada na noção de comportamento como forma, retratada na *Estrutura do comportamento*, obra de Merleau-Ponty de 1942. (EC, p. 235):

Vimos que o corpo não é um mecanismo fechado sobre si, sobre o qual a alma pudesse agir de fora. O corpo se define apenas pelo seu funcionamento que pode fornecer todos os graus de integração. Dizer que a alma age sobre ele é supor erroneamente uma noção univocal do corpo e a ela acrescentar uma segunda força que dá conta da significação espiritual de certas condutas. Seria mais correto dizer, nesse caso, que o funcionamento corporal está integrado a um nível superior ao da vida e que o corpo verdadeiramente tornou-se corpo humano.

Merleau-Ponty afirma, nessa mesma página:

Uma vez que o físico, o vital, o indivíduo psíquico, se distinguem apenas como diferentes graus de integração, na medida em que o homem se identifica inteiramente à terceira dialética, isto é, na medida em que não deixa mais operar nele sistemas de condutas isolados, sua alma e seu corpo não se distinguem mais.

O autor procedeu ao que se poderia chamar de identificação do corpo como o “veículo” do ser no mundo, ou seja, a forma do homem estar, entender-se e viver no mundo. (*FP*, p. 122). Fez uma observação atenta de que a possibilidade de se ter um corpo é unir o ser vivo a um meio definido. E esse meio em questão refere-se aos objetos que fazem parte do contexto de mundo.

No entanto, Merleau-Ponty ressalva que considerar o corpo como forma não constitui por si a compreensão da existência. Urge considerar a sua intencionalidade em suas relações com o meio. (*FP*, p. 145). Tomando o corpo como algo material, com extensão, massa e impenetrabilidade, mas que é mais do que isso, é um corpo vivo, se inicia a busca por seu entendimento em nível de percepção, abordando a relação entre mundo e corpo, identificando-se a necessidade de um para o outro. Nota-se aqui uma nova compreensão que passa a existir em Merleau-Ponty, afastando-o de seus antecessores. Se Platão, Santo Agostinho e Descartes consideraram a dicotomia entre alma e corpo, agora Merleau-Ponty arquiteta outra relação, a saber, a convivência do corpo único, no qual não mais se observa distinção com o mundo. Na verdade, a construção para o entendimento de ambos se dá pela relação e exemplificação também dos objetos. Merleau-Ponty assevera:

Pois se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces, porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo através do meu corpo. (*FP*, p. 122).

Na mesma abordagem de percepção do corpo, Merleau-Ponty distingue o mesmo corpo, posto como objeto, de outros objetos do mesmo meio, esclarecendo que o corpo é um objeto, pois não deixa de sê-lo, mas que, da mesma forma, é um objeto que não deixa o sujeito (*FP*, p. 133). Isso porque o corpo é percebido constantemente, enquanto outro objeto pode, por exemplo, afastar-se ou deixar o campo de visão desse sujeito, o que o faria deixar de ser objeto para o sujeito que antes o observava. O corpo se encaixa como um “pano de fundo” pelo qual existem os objetos, como figuras, como sentenciou Martini. (2006, p. 34).

Ainda, sob a mesma ideia, Merleau-Ponty indica que, com exceção das sensações duplas que têm reflexão uma sobre a outra, como, por exemplo, o toque de uma das mãos na outra, em que sentimos o toque e o ser tocado, a representação do corpo é uma representação como as outras e, correlativamente, o corpo é um objeto que está no mundo como os outros, mas que, no entanto, não pode ser taxado como um mero objeto orgânico no mundo e nem como simples ideia. (*FP*, p. 135). O corpo é o que se pode dizer, na visão do filósofo francês, um *corpo vivido*, assim como disse Ricoeur: “[...] a experiência viva de meu corpo, desse corpo que nem é absolutamente objeto conhecido de fora, nem sujeito transparente a si mesmo.” (1996, p. 119). Ademais, a visão pontyana mostra um corpo que deve ser comparado a uma obra de arte e não a um objeto físico e, segundo Paviani, “numa obra de arte não se pode distinguir a expressão do expresso.” (2010, p. 103). A expressão e o expresso são a representação do corpo próprio e que tem desdobramentos, não se esgota no que está expresso. Ao mesmo tempo em que é o corpo que vejo, o expresso é o corpo que sou, a expressão.

Merleau-Ponty aborda o corpo em duas dimensões, a saber: uma consiste na sexualidade e expressão, e a outra, na fala. O filósofo francês acredita que o corpo é o ponto de vista do homem sobre o mundo. Por meio do corpo o mundo se estrutura, pois é por meio das sensações que o mesmo se objetiva. No presente contexto, é impossível ver no corpo um organismo biológico isolado. O corpo vai além, transcende a carne e seu esquema biológico. O corpo é intenção e parte de sua relação com o mundo para o sentido que vai atribuir aos objetos e às ações. “O sujeito experencia intencionalmente o mundo para depois elaborar um conhecimento sobre ele.” (MARTINI, 2006, p. 36). Isso revela que a existência antecede o pensamento.

Por isso, segundo Cardim (2009, p. 120), a crença de não distinção entre corpo e alma, como coisas isoladas está embasada na visão do corpo sujeito, que percebe e é percebido, referida por Merleau-Ponty quando escreveu tanto *Estrutura do comportamento* como também *Fenomenologia da percepção*. Mas, nos seus últimos escritos acerca do corpo, o que ocorre no texto *O visível e o invisível* de 1964, o filósofo aponta para um corpo que é “ao mesmo tempo e indissociavelmente visível e vidente”, abordando agora os aspectos inseridos nos dois âmbitos, ou seja, o visto – como todo o resto que compõe o mundo – e o que vê. Da mesma forma, assim como o corpo se coloca como uma coisa no mundo, ele também tem a condição de ver e de tocar outras coisas no mesmo mundo. (*VI*, 1999, p. 133). Pode-se entender que Merleau-Ponty sugere o fim da discussão sobre a dualidade entre corpo

e alma, ao definir que o corpo é indissociável, alma e carne são uma coisa só. Não obstante, o corpo possui ligação também sem possibilidades de rompimento com o mundo, elo permitido pela carne. A “carne”, em Merleau-Ponty, refere-se a elemento – como o ar ou a água, isto é, no sentido de uma coisa geral – e não algo que se opõe ao pensamento ou ao mundo, como o dualismo metafísico defende.

Nas palavras de Lisboa e Pereira (1994, p. 104), o corpo, em Merleau-Ponty, é regido por uma intencionalidade que se traduz por uma “abertura para o mundo exterior” ao próprio corpo. Assim, o homem está no mundo. Não há interior e exterior, há um homem no mundo, e seu corpo é sua expressão.

Como diz Gonçalves (1994, p. 64), o pensamento de Merleau-Ponty “possibilita uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana” e, por isso, é absolutamente relevante para a Educação Física. Assim, o presente estudo busca, nesse corpo pleno e indivisível do filósofo francês e idealizado pela Educação Física, as bases para seu entendimento na atualidade. Como visto, o pensamento pontyano rompe definitivamente com a ideia de dicotomia. Prega um ser único, integrado por corpo e alma e também ligado de forma indissolúvel ao mundo em que está inserido.

Há que se apontar as relevantes contribuições de Platão, Santo Agostinho e Descartes na evolução gradual até a chegada no entendimento pontyano de corpo. Partindo, no presente estudo, da separação quase radical de Platão, do posterior olhar para dentro de si mesmo de Santo Agostinho, e da uma relação mais próxima, mas ainda com a supremacia da alma sobre o corpo, este sendo uma extensão, na concepção de Descartes, alma e corpo encontram, em Ponty, uma nova perspectiva, a saber: de uma união insolúvel e que, apenas a partir desse pensamento de unidade é que se pode fracionar o ser a fim de estudá-lo. Ademais, o pensamento pontyano, como dito, abre uma nova idéia, a de unidade entre o ser e o mundo.

2.2 O CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De modo geral, o ser da Antiguidade tinha como protagonista a alma e a ela os pensadores dedicavam seus estudos. Já os contemporâneos têm no corpo suas maiores motivações de pesquisa. Nas palavras de Paviani,

essas posições opostas no tempo refletem duas maneiras de compreender o ser humano. Na primeira perspectiva, o homem é visto mediante o dualismo corpo e

alma. O corpo humano é tratado como objeto, igual a qualquer objeto, coisificado, escravizado, vendido. Na segunda perspectiva, o corpo próprio é visto como algo *sui generis*, como portador de qualificações específicas que finalmente são integradas na compreensão do sujeito. (2010, p. 99).

Para melhor entender a relação do homem com o (seu) corpo, após o princípio da Filosofia ocidental, crê-se necessária uma busca do sentido de corpo na história da Educação Física. Para tanto, faz-se necessário investigar as origens e os caminhos da referida ciência. Há que se apontar para a não especificação do corpo em si dentro da Educação Física. Em muitos momentos, não existe sequer referência ao mesmo. No entanto, parece óbvia e, ao mesmo tempo, direta a relação entre a atividade física e o corpo, no decorrer da História. Na verdade, dentro da história da Educação Física, pouco se relata sobre o corpo em si. O que ocorre é a descrição de métodos, de políticas envolvendo a atividade física, não propriamente uma descrição das ideias sobre o corpo. Assim, buscou-se constituir um recorte histórico para melhor situar o homem e sua relação com o (seu) corpo.

2.2.1 A história da Educação Física

A história da Educação Física, segundo Marinho (1981b, p. 24), tem seu início presumido na Idade da Pedra, tendo em vista as condições do homem pré-histórico, que utilizava seu corpo nas tarefas diárias, nas longas caminhadas, na disputa por espaços, na busca por alimento, entre outros. Essa forma assistematizada englobava o exercício do corpo e abrangia os movimentos de marchar, correr, saltar, lançar, atacar e defender. O passar dos anos e a evolução trouxeram novos desafios ao homem. A mudança de um nomadismo para o sedentarismo alterou sensivelmente a estrutura de vida. Ao invés de atividades intensas fisicamente, o homem passou a fortalecer as habilidades físicas mais específicas (OLIVEIRA, 1983, p. 14), o que exigia uma forma de treinamento do corpo, a fim de cumprir suas atividades ligadas à agricultura e à domesticação de animais.

É com os chineses que a Educação Física ganha uma primeira estrutura. Data de aproximadamente 3000 a.C. a história da Educação Física na China. Para os chineses, os exercícios físicos tinham finalidade higiênica e terapêutica. Seu declínio teve início em 155 a.C., muito em razão dos preceitos de inação da religião budista. No povo hindu, aproximadamente no ano 2000 a.C., a atividade física surge com os exercícios corporais e

higiênicos. Havia, sobretudo, o cumprimento das necessidades militares para a segurança do país. Dentre os egípcios, as iniciais manifestações se deram por meio das pinturas nas cavernas. Acredita-se que as atividades físicas faziam parte do cotidiano daquele povo. De acordo com Marinho (1981b, p. 42), os egípcios cultuaram as mais distintas formas de atividade física. Os persas, povo de estrutura física delgada e forte, têm a Educação Física aparecendo na educação dos jovens, caracteristicamente militar, sendo o intelecto deixado de lado. Entre os japoneses, as atividades físicas datam de 660 a.C., se confundindo com o verdadeiro início daquela civilização. As principais características dos exercícios físicos, em razão da condição geográfica, se direcionam às atividades voltadas para o mar como: natação, pesca e navegação, numa mistura com as próprias necessidades do povo. Por fim, é com os mesopotâmicos, seguindo para as civilizações grega e romana, nas quais a Educação Física tem início de maneira específica pelo conhecimento das condições de suas próprias civilizações, que a história dessa ciência se inicia.

De acordo com Herold Júnior (2008, p. 29), a educação do corpo para o processo educativo tem princípio exatamente na civilização grega, civilização que primeiro reconheceu “a importância da vida do corpo”. (BRITO, 1996, p. 75). Os gregos dedicavam especial cuidado à educação dos jovens, e isso incluía a educação do corpo mediante exercícios físicos, componentes do plano educativo que o próprio Platão organizou, como indica Marinho (1981b, p. 49-51). Com efeito, Aristóteles sugeriu que a ginástica seria, assim como a música, um dos pilares da educação. Sua ideia previa a formação do corpo antes da consecução do espírito. Assim, devia-se ensinar a ginástica⁹ e a pedotrística,¹⁰ enquanto a ginástica seria o formato com base teórica. (MARINHO, 1981b, p. 52). Além da estética, caracterizada por seus deuses fortes e belos, e que, também, pode-se dizer, caracterizou a imagem do corpo dos gregos, o homem era visto de duas formas exemplares, a saber: o homem “de Homero”, constituído pela exaltação das qualidades físicas dos heróis, um homem para a guerra; e o homem “de Hesíodo”, cujo corpo busca no trabalho o sustento do homem. Esse segundo pensamento enfraquece a ideia de coletividade e de família que a guerra propiciava, por necessitar da união em torno do objetivo, e acaba por atender aos apelos individuais do trabalho. (HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 35-38). Da mesma forma, o fortalecimento da política em relação à guerra conduziu à perda da importância da educação

⁹ O termo *ginástica* pode ser considerado como sinônimo de educação física e mesmo atividade física no contexto do texto, pois durante longo período foi essa a denominação utilizada para identificar exercícios físicos.

¹⁰ Pedotrística apresenta-se como a parte prática e mecânica dos exercícios.

corporal. Vale lembrar que a sociedade grega estava disposta sob duas visões de mundo, a referente a Esparta com cunho absolutamente militar, ou seja, a atividade física se destinava a formar guerreiros, e a referente a Atenas, onde a Educação Física e o esporte se direcionavam ao ideal da democracia. (SANTIN, 1987, p. 59-60).

Os romanos, por sua vez, tinham um formato educacional bem mais direcionado à preparação para a guerra. A ginástica era combatida, pois consideravam a exposição de corpos algo imoral e repulsivo. Os exercícios eram direcionados a fortalecer e a dar agilidade ao corpo, para que estivesse apto para a guerra.

Posteriormente, na Idade Média, a Educação Física entra no chamado “período de obscuridade”,¹¹ oriundo do sentimento de repulsa aos circos e aos jogos, vinculados às atividades físicas e que estavam muito presentes em algumas civilizações, como a romana, e também à religião, que desconsiderava o corpo, pregando o desprezo pelas coisas terrenas como forma de possibilidade de uma conquista celestial. (MARINHO, 1981b, p. 76). Deve-se, todavia, lembrar que o desprezo pelo corpo, como forma de exaltação da alma, aparece, como visto anteriormente, desde Platão, mesmo que este considerasse muito importante a atividade física. Com efeito, a mesma Igreja que pregava o desprezo ao corpóreo passou a rever sua posição, pois as *Cruzadas*, que exigiam preparação militar e eram organizadas por ela Igreja, requeriam exercícios corporais em sua preparação. (MARINHO, 1981b, p. 76). No entanto, as atividades físicas passaram, naquele período, por seu momento menos valorizado e, com isso, o corpo físico também percorreu sua época de menor enfoque. O ressurgimento só iria ocorrer com o Renascimento,¹² seguindo para os períodos moderno e contemporâneo, sem dúvidas os mais ricos para a ciência da Educação Física.

O Renascimento trouxe uma educação menos severa, mais ampla, liberal e dedicou relevante atenção à higiene e aos exercícios físicos. Marinho (1981b, p. 80) relata a época do Renascimento como um momento de busca do desenvolvimento do corpo. No período, a atividade física ganhou novo fôlego e recuperou os princípios gregos da harmonização do corpo com a alma, enfatizando atividades como: a ginástica, os jogos, a esgrima, a natação, a equitação, a corrida, a luta, as longas marchas, as práticas de exercícios de resistência ao frio e ao calor. É naquele período que os exercícios físicos aparecem como aliados da saúde. Nos

¹¹ Período de obscuridade da Educação Física refere-se ao momento histórico em que o Cristianismo pregava o descaso pelas coisas do corpo, momento no qual se instituiu um horror aos circos e aos jogos, representação da atividade física na época.

¹² Renascimento (séculos XV e XVI) foi um período de reação processado em todos os setores de atividade contra a opressão e as limitações impostas ao espírito, dentro da decadente estrutura feudal. Trouxe uma nova concepção de mundo e de homem.

anos que antecederam o Renascimento, vale lembrar, a atividade física estava sempre atrelada a uma necessidade externa, por assim dizer. As motivações tangenciavam as guerras, as disputas e até a estética, mas nunca um bem para o próprio homem. O corpo estava à disposição da sociedade e nunca do próprio homem. Da mesma forma, o Renascimento traz também uma racionalidade não vista até então. Segundo Gonçalves (1994, p. 20), a razão passou a ser a guia e o corpo ganhou enfoque mecanizado, devendo ser “disciplinado e controlado”. Há que se recordar que os trabalhos manuais, os trabalhos que exigiam esforço físico, em geral, estiveram relacionados com as classes menos favorecidas, os dominados, por assim dizer, dentro de uma perspectiva econômica. De outra parte, os trabalhos intelectuais eram de incumbência das classes mais abastadas. No Renascimento, a racionalidade forjou um homem um tanto distante de seu corpo. Um corpo visto como objeto externo e fracionado. De acordo com Brito, “o corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças”. (1996, p. 76). Em resumo, no Renascimento o corpo voltou a ganhar atenção, mesmo que distanciado da alma, pois há que se lembrar que a separação corpo e alma, no período, conduzia à ideia de ser humano.

Os chamados Tempos Modernos marcam a criação de uma mentalidade ainda mais favorável à Educação Física e também menos mecanizada. Alguns autores, como François Fénelon, lançaram a necessidade de exercícios regulares como recomendação para jovens alcançarem a perfeição do corpo e obterem vantagens para o espírito, como revela Marinho. (1981b, p. 89). Também Rousseau aborda, em *Emílio* (1999, p. 130), que “o corpo deverá ser um instrumento da alma e para isso necessita de vigor e que os exercícios do corpo facilitam as operações do espírito”. Segundo Herold Júnior (2008, p. 61), Rousseau aponta para uma educação do corpo direcionada à infância, quando a criança “reconhece suas habilidades e potencialidades e desenvolve todo o seu vigor para contar sempre com um corpo pronto, saudável e em condições de agir, seja na produção da existência, seja no altruístico dever de defender, acima de tudo, a sociedade”. Outro educador, Pestalozzi, seguidor do pensamento rousseauiano, fez referências ao desenvolvimento físico dos jovens mediante brincadeiras, corridas e jogos, com total expansão de movimentos. Em paralelo, estava a prática de boas ações, como relata Marinho. (1981b, p. 91). Assim, entende-se uma ligação da constituição física com a formação moral. Herbart, considerado fundador da verdadeira pedagogia científica, sob o ponto de vista pedagógico, apontou a atividade física, representada por jogos e brinquedos, como forma de atrair a atenção e fazer criar *um gosto* por uma coisa, despertar o interesse por aquilo. Já Spencer, filósofo inglês, tendo confirmada a importância dos

exercícios físicos, dirigiu seu pensamento para outras peculiaridades, como, por exemplo, as diferenças, para o corpo, entre os *exercícios físicos naturais*¹³ e a *ginástica*¹⁴. Spencer, defendia que, na impossibilidade dos exercícios livres, sempre preferíveis, se recorresse à ginástica. (SPENCER, 1901, p. 245). O importante era que se fizesse algum exercício. No entanto, sempre haveria a supremacia da liberdade ao regrado pela variedade de movimentos, pela maior amplitude de musculatura alcançada, pela satisfação que o jogo produz, pelo retardo do cansaço, entre outros.

No século XIX, o pensamento naturalista de Rousseau influenciou nomes, como Guts-Muths, Jahn, Basedow, Pestalozzi e Spiess, a promoverem o impulso que a Educação Física precisava para obter bases científicas. Surgiram então as linhas doutrinárias características em alguns países da Europa. A linha sueca foi sistematizada para arrancar os vícios da sociedade com base pedagógica e higiênica com o fim de submeter o corpo à vontade; era essencialmente educativa e social e buscava satisfazer as necessidades de corpo e alma. (SOARES, 1994, p. 71). De outra forma, o método francês objetivava um desenvolvimento social, constituído por homens “completos” e “universais”, como aborda Soares. (1994, p. 75). Seu maior intento era a utilidade do exercício físico para o corpo, negando qualquer relação ao estético, ao ornamental. (MARINHO, 1981b, p. 102). O método francês buscava também que os exercícios atingissem saúde, beleza, destreza e virilidade, além de uma *influência moral*. Outrossim, o método combateu o uso de *hábitos elegantes* femininos, traduzidos pela utilização de cintas, saltos altos, porta-seios e meios artificiais de sustentação, indicando todos os males que poderiam causar.

É importante atentar para o período vivido na Europa ocidental, na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, que influenciou sobremaneira os métodos apontados até aqui. Principalmente França e Inglaterra estavam sob a influência da chamada “dupla revolução”,¹⁵ segundo relata Soares (1994, p. 27), o que conferia ao corpo uma importância produtiva, uma força de trabalho. Surge a exigência de um *corpo biológico* saudável, a fim de manter o *corpo social*, era uma referência à sociedade embasada no trabalho. Ainda Soares (1994, p. 10) relata a ideia de um corpo “a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente explicado”. No mesmo período, a classe médica ganhou destaque por estar atrelada ao pensamento de um corpo

¹³ *Exercícios físicos naturais*, para Spencer, são os jogos livres, que abarcam os movimentos mais naturais e espontâneos do ser humano. (SPENCER, 1901, p. 244-245).

¹⁴ As referências de Spencer para a *ginástica* dizem respeito aos exercícios organizados, regrados e repetitivos, nas palavras do autor, “sistema de exercícios factícios”. (SPENCER, 1901, p. 245).

¹⁵ Dupla revolução é a expressão que identifica as revoluções francesa na França e industrial da Inglaterra.

sadio, capaz de cumprir suas destinações. Além disso, havia a necessidade de conter epidemias, curar doenças e aumentar o tempo de vida útil dos homens. Verifica-se, como já descrito anteriormente, uma ideia de utilitarismo na atividade física dentro da linha francesa, contrapondo a escola Sueca – educativa, social e que buscava unir corpo e espírito. Há de se ressaltar a grande difusão que o modelo francês alcançou no Brasil nos primórdios da Educação Física brasileira.

Segundo Marinho (1981b, p. 116), outra linha doutrinária é a alemã, que tem suas bases fundadas na defesa da pátria por não ter, na época, uma unidade territorial. (SOARES, 1994, p. 66). Emílio de Rousseau inspirou o método na busca de um nível de igualdade entre a educação intelectual e a educação física, mas sem o sucesso desejado. Não obstante, a linha alemã foi precursora na inclusão da ginástica no currículo escolar, estando esta em paralelo às matérias teóricas. Segundo Soares (1994, p. 54), o objetivo era formar cidadãos do mundo, tornando-os aptos a uma vida útil e feliz. Outra influência marcante nos alemães foram as antigas concepções gregas e os grandes humanistas. Assim, seus princípios anunciavam a unidade física e espiritual, ao mesmo tempo que frisavam que a debilidade do corpo conduzia ao enfraquecimento da alma. Da mesma forma, eles entendiam que o intelecto não poderia ser desenvolvido plenamente sem que, com ele, se fortificasse o corpo de forma natural e com respeito a um método de ensino constituído. Com os alemães surgiu a ginástica patriótica, com fins absolutamente político- nacionalistas, o que promoveu a inclusão, no currículo escolar, de um período de aulas destinado às práticas corporais, num trabalho em paralelo às outras matérias. A Educação Física, carregando todas as suas particularidades como ginásios e materiais específicos, ganhou a mesma importância das outras disciplinas escolares, com o foco voltado para o valor pedagógico do exercício físico e para a valorização da recreação na educação moral e social. Há que se apontar ainda que o formato não era condizente com as necessidades reais da população, pois os exercícios eram desprovidos de critérios e selecionados arbitrariamente. A explicação para isso, segundo Marinho (1981b, p. 125), consiste na pouca evolução científica do período.

Com menor abrangência, mas nem por isso menos importante para o estudo, pode-se elencar também o método dinamarquês, cujos intentos eram conseguir “flexibilidade articular, força muscular e a coordenação nervosa para alcançar a cultura integral e harmônica do ser humano” (MARINHO, 1981b, p. 126-127), e o método Sokols, que surgiu na antiga Checoslováquia, com forte teor nacionalista, recheado de princípios políticos, em razão da dominação estrangeira e que objetivava a preparação de uma geração capaz de manter bem

viva a luta pela liberdade com seres harmoniosamente desenvolvidos, física e moralmente, criadores de beleza e de bondade. (MARINHO, 1981b, p. 128).

Além das escolas e doutrinas desenvolvidas na Europa e que se espalharam por diversas partes do mundo, faz-se importante dissertar sobre a Educação Física nos Estados Unidos da América (EUA), que, nos dias de hoje, são referência no mundo do esporte e, conseqüentemente, da Educação Física. A atividade física nos EUA tem a marca do desporto, e seu início data da colonização do país, com a chegada dos europeus, que trouxeram consigo suas práticas, o que obviamente não consistia em nenhum sistema organizado, mas em jogos e desportos característicos de suas origens. A recomendação era de que as academias¹⁶ preparassem os jovens para a sociedade, incentivando-os a brincar, saltar, pular, nadar e lutar. No contexto, o primeiro ginásio¹⁷ da América foi idealizado na Universidade de Harvard, em 1828, sob influência da ginástica alemã. (MARINHO, 1981b, p. 143).

É importante salientar que o trabalho com o corpo promoveu um interesse passageiro, mantendo-se apenas em alguns estabelecimentos educacionais até 1830, excetuando-se as escolas militares. Logo, em 1832, o público feminino ganhou atenção especial por meio de Catherine Beecher, criadora do método Calistênico.¹⁸ A inovação cumpriu papel preponderante também para o período após o hiato, nas décadas de 50 e 60 do século XIX, quando ocorreu o renascimento da ginástica nos EUA, com expansão de suas ações, passando a incluir antropometria,¹⁹ higiene, educação sanitária, inspeção médica, aulas de nutrição, aulas ao ar livre e instruções chamadas “de primeira qualidade”. A Educação Física foi então sistematizada, para que se direcionasse a um público ainda não atingido pela mesma, ou seja, às pessoas que não eram ginastas, aos homens gordos, aos enfermos, às mulheres e aos jovens, enfim, a quem mais precisava de treinamento físico. Passou-se a defender a execução de exercícios ritmados, num trabalho que aprimorasse todo o corpo e que fosse dirigido por alguém capacitado, rechaçando a ideia de atividades desportivas livres, sem orientação. Em 1861 foi fundado o Instituto Normal de Educação Física de Boston, instituição que atingiu a marca de 250 professores graduados em 1868. Posteriormente, no início do século XIX, o professor francês Delsarte abriu nova possibilidade de pensamento acerca do trato com o corpo, com a busca do bem-estar físico e da Educação Física em geral.

¹⁶ As academias, dentro do período colonial nos EUA, eram escolas de ensino secundário mais populares do país e, dentre seus novos movimentos, estava a grande ênfase à Educação Física.

¹⁷ Ginásio constituía-se no espaço equipado com aparelhos utilizados para o desenvolvimento físico.

¹⁸ Calistenia foi um método criado especificamente para mulheres e consistia em exercícios simples, com o acompanhamento de música.

¹⁹ Antropometria é o conjunto de regras utilizado para medir o corpo humano.

(MARINHO, 1981b, p. 146-147). Com a tradição dos desportos, modalidades como *baseball*, tênis, *golf*, *bowling*, natação e *basketball* foram introduzidas na cultura norte-americana a partir dos anos de 1861 até 1900. Nesse contexto, destaca-se o papel das Y.M.C.A.,²⁰ fundadas nos EUA em 1851 e que desenvolveram várias atividades esportivas, tornando-se referência e espalhando-se pelo mundo todo. (MARINHO, 1981b, p. 148).

Diferentemente dos EUA, a América Latina recebeu influências da ginástica sueca. No entanto, a calistenia e os métodos francês e dinamarquês também deixaram seus traços nas atividades físicas. De outro modo, os desportos também marcaram a construção da Educação Física latina, principalmente por influência inglesa e norte-americana. Com isso presente, após o recorte da história geral da Educação Física, entende-se necessário situar essa ciência na história do Brasil.

2.2.2 O corpo na Educação Física brasileira

No Brasil, as atividades com o corpo revisitam os tempos mais antigos como os do Brasil-colônia. O exercício para um corpo forte e capaz de guerrear e caçar, principalmente, era necessário e fazia parte da vida cotidiana dos primeiros habitantes do País, os indígenas. A partir de 1549, os jesuítas recém-chegados, e na implantação da catequização, tiveram o cuidado de dar aos índios, dentro de suas escolas, tempo necessário para que pudessem ter atividades físicas, mesmo porque, a educação da época era absolutamente rígida e sem mobilidade, situação irreconhecível por parte dos jovens indígenas. (MARINHO, 1981b, p. 157). Segundo Soares (1994, p. 88), já no período colonial, há o surgimento de um interesse pelo corpo. Este se torna um aspecto de preocupação das elites dirigentes, principalmente pelas precárias condições de saúde dos adultos e devido aos altos índices de mortalidade infantil. Vale lembrar que a história da Educação Física no Brasil se confunde com a história das instituições médicas e militares. Estas, segundo Castellani Filho (1988, p. 34), estão carregadas de princípios positivistas.²¹ Assim, os médicos higienistas,²² para desenvolverem o

²⁰ Y.M.C.A. (*Young Men Cristian Association*) Associação Cristã de Moços (nome utilizado no Brasil). A associação surgiu em Londres em 1844 com os objetivos de “saúde, controle neuromuscular, autocontrole emocional, respeito pelos direitos dos outros, vida sã e elevada moral”. (MARINHO, 1981b, p. 148).

²¹ O Positivismo, nesse contexto da Educação Física militar, via o homem como um ser individualizado, a-histórico e biologizado.

plano de melhorar as condições das elites, mediante ações pedagógicas, lançaram mão da ginástica. Além de atacar os problemas de saúde citados, a ideia era impor uma superioridade da raça branca. Há que se destacar que essa higiene chegou às elites agrárias e logo depois à burguesia das cidades, ficando longe da população em geral. Posteriormente, o Império, período marcado pelos anos de 1822 a 1889, teve características próprias e grandes nomes como Rui Barbosa²³ e Fernando de Azevedo,²⁴ que defenderam a prática de atividades físicas por ser uma necessidade para o corpo e também para o cérebro, como disse o próprio Rui Barbosa:

O cérebro desenvolve-se pelo exercício que lhe é peculiar. Mas esse exercício é duplo: compreende a ação consciente do cérebro, no pensamento (cerebração), e a ação inconsciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo. Ambos são essencialmente indispensáveis à evolução desse órgão. (RUI BARBOSA apud MARINHO, 1981b, p. 163).

Para a Educação Física, Rui Barbosa, em 1882, idealizou a obrigatoriedade desde o Jardim de Infância dentro das instituições educacionais, compreendendo, inclusive, a diferenciação entre homens (ginástica sueca) e mulheres (calistenia). Sua ginástica deveria ser higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático, segundo é relatado na mesma obra de Marinho (1981a, p. 28). A higiene, durante o Império, finalmente atingiu a população em geral, pois a partir desse período, o trabalho assalariado tornou-se predominante. As práticas desportivas também passaram a fazer parte da realidade da Educação Física e suas precursoras foram a esgrima, a equitação e a natação, praticadas principalmente nas escolas militares.

Na República, período que tem início no ano de 1889, foi a ginástica alemã, a sistemática de trabalho com o corpo que mais destaque alcançou. No cerne da questão estava a realidade vivida na Europa, que acabou por servir de referência. No entanto, o modelo de homem europeu era exatamente o que a classe médica não queria como modelo para a construção da sociedade do Brasil. Conforme Soares (1994, p. 86), os médicos “contribuíram para uma nova ordem econômica e social”, em que havia a prerrogativa da construção de um homem novo, sem o qual a nova sociedade pensada não chegaria a ser consolidada. Esse homem deveria ser capaz de compor a sociedade. Assim, pela exigência de forjar um corpo sadio e forte, o pensamento médico higienista necessitava da Educação Física. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39). A força do pensamento voltado à higiene, além da

²² Higienista, no contexto da história da Educação Física, é expressão que identifica a utilização de métodos de higiene como base para a Medicina e a Educação, no período que se inicia no Brasil-colônia.

²³ Rui Barbosa, além de grande jurista, foi importante porta-voz da educação, como instrumento de transformação do País.

²⁴ Fernando de Azevedo foi um pensador brasileiro, autor de vasta obra sobre educação no início do século, com extenso trabalho sobre a Educação Física, especificamente.

necessidade do Estado, advém do próprio histórico da Medicina. Nos anos passados, a Medicina era pré-experimental, filosófica e especulativa. A partir do século XIX, ganhou contornos empíricos e conceitualmente científicos. Isso lhe conferiu grande poder de convencimento na sociedade, o que foi ainda mais evidente na higiene. Em consequência disso, foi instaurada uma *moralidade sanitária* que carregou em seu âmago uma Educação Física higiênica, eugênica²⁵ e moral. É relevante salientar que os médicos higienistas, para melhorar a educação das elites, pensaram atrelar-lhes a Educação Física e a educação sexual, a fim de constituir o homem como um “reprodutor” potencial, mantendo a pureza da raça.

Todo o contexto descrito elencou a necessidade da imposição da disciplina nos locais que procederiam às medidas lançadas para o interesse do Estado. A exigência do corpo disciplinado, tarefa da Educação Física, tornou-se fator preponderante da transformação social procurada. Para isso, os principais colégios seriam os espaços para a instituição da Educação Física e onde os filhos das elites estariam afastados da desordem do lar e dos excessos de zelo dos pais. (SOARES, 1994, p. 93). Era necessário, segundo Castellani Filho (1998, p. 39), constituir uma “nova família brasileira”. Para tanto, os colégios foram organizados sob as bases médicas com a determinação de tempo e espaço. O lazer seria apenas por recompensa pelo trabalho, e a recreação exercitaria corpo e espírito, tudo sob forte controle.

Com a chegada da Corte ao Brasil, o foco financeiro foi alterado do campo para as cidades. Era um novo local de investimentos e havia uma imponente necessidade de evolução urbana. Como relata Soares (1994, p. 97), os elementos fundamentais da escola que se organizava eram a disciplina, o tempo e a ordem. Assim, o físico disciplinado tornou-se exigência à nova ordem de formação. No contexto, um físico disciplinado era o mesmo que um espírito e uma moral disciplinados, o que contribuiria para a constituição da nova ordem social. Da mesma forma, a disciplina do físico colocava-se como instrumento da Educação Física. No entender dos médicos, a recomendação da ginástica era regra básica, e o fortalecimento dessa ideia na sociedade tinha por base o cientificismo da Biologia, da Anatomia e da Fisiologia. O exercício tornou-se ferramenta importante no processo de medicalização da sociedade.

De outra forma, como apresentam Castellani Filho (1988, p. 44) e Soares (1994, p. 100), há a preocupação cada vez maior com o corpo e suas formas. Ademais, a Educação Física estimulava “posturas narcisistas e individualistas nas crianças e jovens da elite”.

²⁵ Eugenia, para Fernando de Azevedo, é o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar mentalmente as qualidades raciais das gerações futuras. (SOARES, 1994, p. 144).

(SOARES, 1994, p. 100). Isso prejudicou a Educação Física, pois se somou à ideia de um trabalho físico – relacionado aos escravos – em contraponto ao desenvolvimento intelectual, *afeto à classe dominante*; este sim considerado digno.

Em oposição, a preservação da saúde, pela prática de atividades físicas, seria preponderante para a vida dos jovens, pois seria de um corpo saudável que o homem retiraria sua força de trabalho e, conseqüentemente, seu sustento. (SILVA PONTES apud SOARES, 1994, p. 103). O corpo robusto e saudável seria a engrenagem exata para a formação da sociedade almejada, e a educação seria a forma de torná-la homogênea em corpo e mente.

No final do Império, surge a ideia de saúde e de como ser saudável. O primeiro passo consistiria em alavancar a higiene no meio escolar, pois a crença daquele momento era de um novo Brasil formado pela união de educação e higiene. A Educação Física seguiu cumprindo seu papel na escola de formar corpos fortes, saudáveis e disciplinados. Corroborando, Rui Barbosa acreditava ser um dever da existência humana cuidar do corpo e da saúde. (RUI BARBOSA apud SOARES, 1994, p. 111). A participação da Educação Física na escola²⁶ baseava-se, como já visto, na higiene, mas também na raça e na moral e tinha como enfoque a promoção da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração das raças. Nesse âmbito, o mesmo Rui Barbosa buscou mudar a realidade de miséria²⁷ física e social do povo, que vivia em meio a doenças e epidemias, pregando a exercitação dos corpos. (SOARES, 1994, p. 115). Em referência ao pensamento de Rui Barbosa, Castellani Filho aproxima-o a Platão e Descartes no dualismo entre corpo e alma:

O posicionamento de Rui Barbosa – quando busca responder àqueles que negam a importância ao que de corpóreo configura-se no homem – revela a influência por ele sentida do idealismo platônico – responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das ideias, em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo – e o racionalismo cartesiano – que afere a unidade do homem à soma de suas partes material e espiritual – ambas conduzindo a uma visão dicotomizada do homem, donde o componente material, corpóreo, apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 48-49).

²⁶ Faz-se mister atentar para o fato de que as orientações de todas as atividades físicas na época, entendidas como necessárias à composição no novo país, deveriam ser realizadas por médicos e não por professores.

²⁷ É importante salientar que as causas da miséria, apontada por Rui Barbosa, estavam atreladas às condições de trabalho oferecidas pelo capital, e isso só passou a ser denunciado pelos mesmos médicos como ameaças à saúde na década de 20, quando a classe voltou seu foco para a origem dos problemas de saúde no Estado. No âmago da questão, estavam a infância e a família. A pergunta que soava era: Como constituir bons corpos se seu “início” estava comprometido? Assim se insistiu ainda mais nas denúncias das condições de trabalho do povo, principalmente nas indústrias. Nessa caminhada iniciada pela melhoria de condições de trabalho e pela efetivação das ideias de uma educação higiênica e de exercícios físicos, alguns passos são importantes, como, por exemplo, a ocorrência do I Congresso Brasileiro de Higiene de 1923 e a contribuição da Associação Cristã de Moços, com sua tese sobre a Educação Física como sinônimo de saúde física e moral. (SOARES, 1994, p. 124-133).

O discurso médico-higienista que permeou o Império iria se consolidar na República com a participação dos médicos na vida administrativa do País. A imposição de uma disciplina corporal se concretiza de fato na busca do corpo forte, ágil, mas, ao mesmo tempo, dócil e submisso ao poder. O corpo é o propulsor da produção e precisa estar de acordo com as necessidades do Estado.

Com os médicos como tutores dos professores e estes formando os chamados “Pelotões da Saúde”,²⁸ as crianças recebiam disciplina corporal e higiênica. Dentre as orientações estavam também as noções de bem e de mal e de certo e errado, o que facilitava a aceitação sem contestação do modo de viver burguês. O corpo e sua disciplina eram o meio, os instrumentos, para forjar a pátria futura. (SOARES, 1994, p. 138). Posteriormente, no V Congresso de Hygiene, em 1929, surge a proposta de criação de institutos de Educação Física no Brasil, para preparar instrutores capazes de levar até a população escolar as ideias de saúde, força, beleza, robustez e vigor. (SOARES, 1994, p. 141). A partir do mesmo ano, a eugenia ganhou força no seio da sociedade, trazendo a Educação Física como fator preponderante para o alcance de uma pureza de raça. Um de seus representantes mais influentes é Fernando de Azevedo, que relacionou a eugenia e a Educação Física com a ideia de formação de uma sociedade forte, com corpos fortes, num “processo de regeneração da raça”. (SOARES, 1994, p. 145). Além disso, de acordo com Castellani Filho, Fernando de Azevedo reforçou as ideias de Rui Barbosa frente à dicotomia corpo e alma. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 55). Ressalta-se, ainda, a participação da mulher nesse novo processo. Dá-se valorização ao sexo feminino como corpo reprodutor, pois o corpo feminino deve estar apto a suportar “a nobre tarefa da reprodução”. Segundo Castellani Filho (1988, p. 58), em nenhum momento, tanto Rui Barbosa quanto Fernando de Azevedo, dissociam a mulher do papel de mãe, o que reforça o pensamento da reconstrução da sociedade. Ainda Fernando de Azevedo, envolvido com o trabalho com o corpo, analisou o formato de inserção do exercício físico na escola, principalmente os métodos alemão, francês e sueco. Para ele, a questão da Educação Física estava atrelada à Medicina e não à Pedagogia, na medida em que o médico era o mentor das atividades e o corpo estava a serviço do melhoramento físico e moral da raça. Conforme Herold Júnior (2008, p. 99), a Educação Física brasileira deveria unir o povo em torno da ideia de pátria. O mesmo Fernando de Azevedo criticou o método alemão –

²⁸ Mecanismo pelo qual os médicos controlavam e fiscalizavam as crianças. Os Pelotões da Saúde tinham estatutos rígidos a serem seguidos, bem como deveres a serem cumpridos diariamente pelas crianças. (SOARES, 1994, p. 137).

mencionado anteriormente – por levar os jovens à vaidade física e ao funambulismo,²⁹ o que se opunha a atributos intelectuais e morais, ou seja, sem uma validade social. Para ele, fortalecer os músculos sem moralidade nada acrescentaria para a sociedade. (HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 100-101). Não obstante, o atraso do pensamento voltado à força e ao distanciamento do intelecto, também estava ligado ao Exército, que desenvolvia em suas escolas o fortalecimento de músculos, sem a intenção de uma educação integral.

O pensamento no início do século XX apenas reforça as ideias anteriormente expostas: eugenia e desenvolvimento físico, com a diferença de um início de distanciamento da teoria higienista. As necessidades do Estado de defesa da nação e o desenvolvimento econômico incentivam a que, em 1929, o Ministério da Guerra elaborasse o anteprojeto que determinava a prática de Educação Física para todos os residentes no Brasil, com caráter obrigatório a partir dos seis anos de idade. O Exército tinha papel preponderante na ação, pois sua tradição de disciplina garantiria o sucesso do intento. O método a ser utilizado era o francês, oficializado em 1921, substituindo o alemão, enfraquecido pela derrota na Segunda Guerra Mundial. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 74-75). Os objetivos da Educação Física naquele período, em campo político, o Estado Novo, eram o de formar homens aptos a enfrentar “problemas que a situação atual oferece”, situações que exigiam não só um *excessivo teorismo*, mas também condições físicas especiais, como enfatiza Castellani Filho (1988, p. 79). O homem, além da eugenia na formação da sociedade, deveria buscar ser capaz de defender sua nação, tanto no âmbito militar, quanto no econômico, sendo força de produção. No final da década de 30, as necessidades ideológicas do Estado conferem absoluta ênfase à Educação Física e à Educação Moral e Cívica. Naquele momento ocorreu o que foi chamado de “militarização do corpo”, na busca “da moralização do corpo pelo exercício físico, do aprimoramento eugênico incorporado à raça e à ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” e, em concomitância, a “militarização do espírito”.³⁰ (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 85). No mesmo período, instaura-se uma *política esportiva* a fim de contribuir para o físico do homem brasileiro; seria a colaboração do povo civil para a defesa da pátria. As práticas esportivas promoviam satisfação, seja pela prática em si, seja pelos resultados competitivos. Mas, à exceção do esporte, o cenário

²⁹ No texto, funambulismo tem sentido de atividade acrobática, a fim de atrair atenção.

³⁰ Responsável por assegurar os atributos “de uma regeneração antropopsíquica: sinergia, solidariedade, intrepidez, obediência, código de conduta, ideal de vitória, senso de superioridade, ambição honesta, perseverança, confiança, consciência...”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 87).

nacional pouco se alterou no que tange ao corpo e à Educação Física nos anos seguintes, no final do Estado Novo.

Apenas com o regime militar instaurado em 1964, é que um novo enfoque é dado à Educação Física. O movimento estudantil era o maior foco de rebeldia enfrentado pelo Estado, e a Educação Física deveria “colaborar, através de seu caráter lúdico esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de articulação política do movimento estudantil”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 121). Com esse propósito, a Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, por meio do Decreto-lei 705 de 1969.³¹ Da mesma forma, a Filosofia, que estimulava a criticidade, deixou de fazer parte das disciplinas obrigatórias do currículo do Segundo Grau, hoje o Ensino Médio. A associação de corpos dóceis à qualificação de mão de obra pautou o trato com o corpo no período militar brasileiro.

A Educação Física pensada para a década de 70, carregava consigo uma pedagogia tecnicista, o que, pela própria denominação, aflora seus conceitos técnicos para os movimentos. Soares et al. (1992, p. 54) a identificam como uma Educação Física objetiva e racional. No entanto, também nos anos 70 e já na década seguinte, surgem os *movimentos renovadores*, que trazem consigo um novo enfoque: a psicomotricidade. Esta contesta a Educação Física praticada até então, por classificá-la como dualista, no sentido de pensar no corpo físico apenas. Dentro da psicomotricidade está a psicocinética, que se caracterizava por ser uma teoria geral do movimento, quando com fins de formação. (SOARES et al., 1992, p. 55). Foi o momento de busca de um ser integral, onde a atividade física era empreendida sobre uma “mudança de hábitos, idéias e sentimentos”. O objeto agora seria o movimentar-se humano sem a distinção entre a biologia do corpo e sua dimensão psicológica. (BRACHT, 1999, p. 81).

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento “humanista” da pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, seu valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia, conhecidas como comportamentalistas. (SOARES et al., 1992, p. 55).

A tendência humanista, de uma formação geral, com o exercício sendo utilizado como ferramenta, também para promover relações interpessoais e permitir um desenvolvimento natural dos jovens, possibilitou novas perspectivas à Educação Física. Dentre elas está o movimento Esporte Para Todos, uma alternativa ao esporte competitivo de

³¹ Importante é apontar que logo após o Decreto 705/69, foi lançado o Decreto 869/69, com o objetivo de colocar a mesma obrigatoriedade ao ensino da Educação Moral e Cívica, complementando o viés militar da época. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 122).

rendimento e que foi instaurado no Brasil em 1975. (SANTIN, 1990, p. 95). Nesse movimento, o enfoque volta-se ao homem como constituinte, por ter a condição de escolher o que, quando, como e por quanto tempo praticar o esporte. No entanto, houve mais uma cópia de um modelo já existente do que uma construção de algo próprio e mais indicado para a realidade brasileira.

Apesar dessa entrada das Ciências Sociais e Humanas na Educação Física, no período entre os anos 70 e 80, ainda hoje se pode verificar a incidência das ideias tecnicistas. Muito se comenta sobre os novos rumos da Educação Física, a educação do corpo e do movimento. Com efeito, mesmo com os resquícios de biologização corporal, ou seja, tratar o corpo físico, mais se nota o crescimento de um pensamento voltado ao trabalho e ao cuidado de um corpo integral, um corpo total. Ademais, como diz Nóbrega (2005, p. 610), a busca é pelo fim da instrumentalização do corpo, não mais vê-lo como meio para uma execução, mas sim no sentido de corporalidade.

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. (NÓBREGA, 2005, p. 610).

O corpo que carrega as marcas de sua vida enfatiza sua ligação indissolúvel com o mundo e solidifica o pensamento em torno de um corpo integral; ideias se alinham ao entendimento de Merleau-Ponty.

Do mesmo modo, essa sólida participação do mundo e da sociedade, na constituição do homem, remete ao pensamento de Kant, quando o filósofo trata da educação e, mais precisamente, da disciplina. O entendimento kantiano vai ao encontro da estruturação do homem em meio à sociedade em que vive, com a educação sendo a forma de possibilidade de progresso do homem, e a disciplina sendo sua característica central para o presente estudo.

3 A DOCTRINA DA EDUCAÇÃO EM KANT

Para Kant, o homem necessita, para assim tornar-se, da educação, tema que permeia a obra kantiana e encontra no texto *Sobre a pedagogia*, material escrito por Theodor Rink, discípulo de Kant durante as lições de pedagogia do filósofo alemão, na Universidade de Königsberg, sua mais específica explanação. De acordo com Dalbosco,

Kant atribuiu papel fundamental à educação e o faz não só por razões, digamos assim, de ordem histórico-políticas, no sentido de que a educação seria indispensável à sociabilidade humana e à construção de uma “cidadania universal” com base num Estado mais justo, senão também, e fundamentalmente, por razões de ordem sistemática, conectadas com exigências internas de esclarecimento de sua própria filosofia prática. (2009, p. 163).

Não se tem a certeza de onde terminam as ideias de Kant e onde iniciam as de Rink em *Sobre a pedagogia*, haja vista o filósofo não ter tido contato com o material sistematizado por seu seguidor. No entanto, o pensamento de Kant acerca da educação está posto de forma clara e se divide em duas grandes áreas, a saber: a Educação Física, ou cultura, e a Educação Moral, ou moralização. A partir disso, ambas se ramificam da seguinte forma: a cultura se divide em física, que comporta a parte negativa (o cuidado e a disciplina) e a parte positiva (a instrução, ou habilidade); e prática ou a moralização, que possui três partes: habilidade, prudência e moralidade. A moralização ou Educação Moral, contém em si a moralidade.

3.1 A EDUCAÇÃO EM KANT

Kant entende a educação como a única forma de conferir racionalidade ao ser. O homem possui razão, mas necessita desenvolvê-la. Da mesma forma, vê no processo o caminho de sua realização como homem, deixando a animalidade, tornando-se autônomo, usufruindo de sua liberdade, alcançando a moralidade e seguindo o caminho do bem, como diz Nodari:

A arte de educar o homem, como ser racional e livre, à liberdade é a condição de possibilidade para que se torne esclarecido e autônomo, ou seja, em outras palavras, capaz de realizar-se como homem, vencendo, por conseguinte, paulatina e progressivamente, a propensão para o mal, e de converter-se para o bem, uma vez que, segundo Kant, o homem não é bom nem mau por natureza, justamente porque, por natureza, ele não é um ser moral, mas torna-se moral, tão-somente quando eleva sua razão até os conceitos do dever e da lei moral, à medida que assume

convictamente as máximas, livremente adotadas que determinam sua vontade. (2008, p. 63).

A educação em Kant é exposta como o maior problema proposto aos homens. (SP, p. 20). O entendimento kantiano de educação refere-se a um processo contínuo, longo e árduo, pelo qual o homem prossegue desde seu nascimento. O homem não é posto no mundo de forma acabada. De modo algum pode-se admitir que o ser esteja numa posição de completude, pelo fato de estar vivo. Não existe para ele nenhuma determinação pré-estabelecida. Não há uma força superior a guiá-lo. Na verdade, a constituição do homem e seu progresso se darão apenas e justamente pela educação, lembrando as palavras de referência do filósofo de Königsberg de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”. (SP, p. 11). Com essa afirmação, Kant inicia o texto *Sobre a pedagogia*. Ademais, segundo Eidam (2009, p. 53), “vir ao mundo não é ainda suficiente para também se ambientar nele”, ou seja, o homem depende da educação para concretizar-se como homem, fazendo parte do mundo em que vive.

Em Kant, o homem precisa da educação para atingir sua razão e realizar-se como tal. Com efeito, isso não é aplicável aos animais. Nas palavras de Pinheiro (2007, p. 33), “a natureza dotou o homem com um tipo especial de disposição, não encontrada em nenhum outro animal. Essa disposição é a razão, apenas encontrada nos homens”. Nos animais, existe uma *razão estranha*, os instintos, externos a eles e que comandam sua vida e os comportamentos. O homem, dotado de uma razão própria, que emerge dele mesmo e que vai determinar o que é, o que faz de si e o que será, tem o comando de sua vida em suas próprias mãos. Poder-se-ia dizer que os animais chegam à vida mais dotados, ou vulgarmente falando, mais completos. No entanto, essa falta de uma determinação natural que aflige o homem lhe confere a possibilidade de evolução e de, ao mesmo tempo, se autodeterminar. A razão, no caso dos homens, substitui o instinto animal no entendimento kantiano. O animal, por sua vez, tem à sua frente um mundo limitado. Ao mesmo tempo em que recebe os instintos, a *razão estranha*, o animal já tem sua destinação, já nasce com um mundo restrito, numa condição acabada e preso a uma minoridade da qual o homem buscará se afastar paulatinamente. A limitação do animal frente à possibilidade de evolução e autodeterminação do homem, ou seja, sua liberdade, constitui a diferença entre animal e homem. Da mesma forma, Rousseau bem define: “Portanto, não é tanto o entendimento quanto a sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais.” (1999, p. 173).

Os instintos nos animais proporcionam a eles uma vida, mesmo em seu início, que não requer cuidado. Pode-se dizer que a nutrição exige atenção de outros, no caso, dos pais. Contudo, não vai muito além disso. Os animais têm como guia o instinto que regula, controla e evita que se utilizem das suas forças contra si mesmos. O homem, diferentemente, necessita que os pais o protejam, a fim de que ele não se coloque em perigo por suas próprias mãos. O homem precisa de cuidado (*SP*, p. 11), sem o mesmo o homem fica exposto à morte. Assim, o instinto confere ao animal a sua determinação e, como visto, a educação, por sua vez, transforma o homem em verdadeiro homem quando ele deve “extrair tudo de si mesmo”. (VANDEWALLE, 2004, p. 19). A menoridade animal é comum ao homem em seu nascimento. No entanto, o homem pode romper essas amarras, para que possa se lançar à maioridade e, para tanto, ele necessita ser disciplinado. Na verdade, para Kant, será a disciplina que irá retirar o homem de seu estado natural, para dar-lhe a condição de maioridade. É importante salientar que o processo de superação do homem de sua natureza, por intermédio da disciplina, confere a ela uma negatividade pura, mas que receberá sinais de positividade quando propiciar ao homem a instrução, parte positiva da educação kantiana. (*SP*, p. 12-13). Em Kant, assim se dá a formação, que compreende a disciplina, negativa e coercitiva, e a instrução positiva.

Observa-se que a educação para o homem é um caminho complexo. Ele não pode simplesmente se educar por sua condição. Alguém deve fazê-lo. Esse movimento ocorrerá de geração em geração e, como diz Kant, em relação ao curto tempo de vida do homem. Para ele, a educação nunca inicia sem que tenha uma contribuição anterior. O homem aprenderá a fazer uso de suas disposições naturais; “ela necessita de uma série talvez indefinida de gerações que transmitam umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito”. (*IHU*, p. 6). O homem deve se planejar, preparar suas ações, e isso apenas ocorrerá com a incidência de outro homem, que lhe abrirá as portas da maioridade, de uma razão autônoma, diferente da *razão estranha* dos animais. Na verdade, o educador não substitui a ausência da *razão estranha*. O educador renuncia à determinação alheia autoritária do educando, que poderia seguir sua natureza, reforçando sua autoridade, como base para a autonomia futura do educando.

Para Kant, educação é uma arte “pois as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas”. (*SP*, p. 19-20). Da mesma forma, não há como prever o que o homem poderá se tornar, ou seja, não há um conhecimento possível que permita saber o

resultado da passagem do homem do estado de natureza para o de liberdade, de maneira que a educação, como realização do ser humano, não pode ser uma ciência, como explica Vandewalle, mas uma arte, pois o homem aprende a ser o que é pelo exercício de sua liberdade. (2004, p. 23).³²

Por outro lado, a Pedagogia, doutrina da educação, é um “processo filosófico no sentido de buscar os fundamentos da determinação daquilo que seja o homem e sua tarefa no mundo”. (PINHEIRO, 2007, p. 75). É a ciência para a aplicação dessa arte que irá conduzir o ser. Não se pode esquecer que o homem é dotado de disposições naturais que oferecem múltiplas possibilidades e, da mesma forma, não há como saber para onde essas disposições poderiam levá-lo, ainda que Kant garanta não haver nelas nenhum princípio do mal. (SP, p. 23). Antes pelo contrário, em sendo educado, o homem terá a moral como guia e poderá desenvolver nele os princípios do bem. O mal, na verdade, está vinculado à inexistência de normas para as disposições naturais. Uma boa educação, para Kant, é “a fonte de todo o bem neste mundo”. (SP, p. 23).

Não obstante, apenas o próprio homem é que tem a condição de realizar sua destinação, sempre e tão somente, como humanidade. Se o homem tiver negada a possibilidade de constituir sua destinação, a condição de determinar-se estará se colocando no mesmo patamar dos outros animais, vivendo sob a mecanicidade de seus impulsos resultantes de seus instintos. Observa-se, nas palavras de Eidam (2009, p. 197), que o caminho da educação kantiana é absolutamente aberto. O homem é aquilo que a educação faz dele e, da mesma forma, tendo em suas mãos o seu destino, situação possível pelo processo educativo, poderá optar por seguir o caminho que bem lhe convier.

Como diz Pinheiro (2007, p. 13), a educação, não restrita à Pedagogia, pode ser compreendida como o processo inicial de esclarecimento da razão, que chega ao seu ápice conduzindo o homem a ver-se como humanidade. Em Kant é impossível que o homem conquiste seu objetivo final como ser isolado. O processo educativo encontra sua aplicação à espécie como a verdade kantiana. Para tanto, analisa-se a condição finita do homem em contraponto ao estado de continuidade da espécie em si, como assevera Vandewalle, o verdadeiro sujeito da educação é a espécie e não o indivíduo, por causa de seu caráter infinito.

³² Texto original de Vandewalle: “la educación es un arte y no una ciencia, ya que para Kant no hay ciencia de lo humano posible. No hay ciencia de esa nada, de esa “nadería” que es el hombre, quien debe aprender lo que es por el ejercicio de su libertad. No hay saber posible de esa entrada pragmática en el juego del mundo, del pasaje de la naturaleza a la libertad que hace al hombre, de modo que la educación como realización del ser humano no puede ser una ciencia. (2004, p. 23).

(2004, p. 35).³³ A educação vai além do homem como ser individual. Analisando o filósofo alemão, entende-se a educação como um processo que necessita de continuidade, impossível ao homem, mas próprio da coletividade, da espécie humana.

No presente contexto, pode-se observar a relação existente entre educação e conhecimento. Kant indica, outrossim, que essa convivência entre o conhecimento e o processo constitui-se em outro problema da educação. Para ele, a educação depende do conhecimento, e o conhecimento depende da educação, em uma ligação que não permite um avanço sem que o mesmo seja paulatino e lento, como segue:

De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso a educação não poderia dar um passo a frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo e os transmite à geração que lhe segue. (*SP*, p. 20).

Nos dias atuais, a educação adquiriu a condição de ciência prática, que necessita de planificação. Obviamente, nada que seja imposto, o que remeteria à simplicidade de um mecanicismo, mas, como dito anteriormente, num processo maleável, flexível, que possibilite mudanças de rumo. Em Kant, a educação necessita de experimentos, de renovações oriundas das atualidades, dos contextos. O conjunto comporá o processo em busca de um futuro melhor, de uma condição superior. É nesse enfoque que Kant considerou sua educação: um momento mais elevado, sob um olhar de longo alcance e que, do mesmo modo, considere o bem individual atrelado ao bem coletivo, com um não contrapondo o outro. Para o filósofo, como mesmo afirma Eidam (2009, p. 201), somente vislumbrando um estado melhor, um mundo mais evoluído é que se conseguirá promover a educação necessária ou ideal. Isso está condicionado a pessoas que pensem e que aspirem um momento melhor, e a questão da coletividade entra em voga no sentido de que pode-se ter o encontro de duas correntes antagônicas no caminho do processo educacional, a saber: 1) pessoas que, como pregou Kant, pensam num momento mais evoluído para a constituição da educação; 2) pessoas que pensam em um estado melhor de forma individual e não coletiva. O cruzamento dessas duas formas de entender a educação certamente impediria a conquista da aproximação do homem à sua destinação. A observação kantiana é de que o bem geral, um pensamento coletivo que busque um estado melhor, nunca será prejudicial ao individual, ao bem particular. (*SP*, p. 22-23). A problemática aqui tem cerne no âmbito familiar onde, em geral, os pais tratam de educar seus

³³ Texto original de Vandewalle: “Toda acción en la historia debe merdir-se con la vara de ese principio que nos obliga. Por eso, como hemos visto, el verdadero sujeto de la educacion es la especie y no el individuo, en razón de su carácter interminable.” (2004, p. 35).

filhos para o tempo presente, “para que façam uma boa figura no mundo”, ignorando a ideia de coletividade e mais, do pensamento em um estado melhor das coisas. Pensa-se no imediato para que se obtenha um sucesso momentâneo e individualizado, ao contrário de uma ideia de evolução coletiva e gradual.

Kant conferiu objetivos claros, que, agregados, formam a ideia final do papel da educação. Para ele, a educação deve: 1) disciplinar, com o objetivo de que sua animalidade não prejudique o caráter humano; 2) tornar o homem culto, ou seja, que tenha instrução e vários conhecimentos. A cultura concerne à criação de habilidades condizentes com nossos fins; 3) fazer dele um ser prudente, a fim de que permaneça em sociedade e a ela esteja unido, é a civilização do homem; d) moralizar o homem, na busca de bons fins para si e, ao mesmo tempo, para todos (*SP*, p. 25-26).

Retomando a questão que envolve a coação, primeiro momento do processo educativo kantiano, enfatiza-se que o homem não é adestrado pela educação, quando se objetiva seu fim; no entanto poderá sê-lo. Nesse caso, o homem pode ser adestrado ou treinado, mas não será, mediante essa identificação, que se realizará em sua destinação. É imprescindível que a criança aprenda a pensar, pois o treinamento não é suficiente. E, para tanto, no entender de Kant, a disciplina não pode ser confundida com um adestramento.

O esclarecimento da disciplina, assim, vincula-se a entender que existe uma exigência, e o reconhecimento dela seria o primeiro passo para o mesmo esclarecimento. Na criança, o desenvolvimento da capacidade de pensar promove a condição de julgar. Nesse contexto, o adestramento é a falta de negação da formação da capacidade de julgar e é preciso deixar claro que disciplinar não é adestrar, domesticar. Dalbosco (2009, p. 178) esclarece que o educador, no entender de Kant, ao fazer sua tarefa, não deve ser confundido com um adestrador, pois a própria palavra *adestrar* conduz à domesticação de animais e

domesticar um animal significa adequar o seu comportamento à vontade humana com base na pressuposição de que aquele não possui liberdade nem vontade. Por só possuir um comportamento reflexo determinado, o animal não pode sair de sua rotina e, por isso, pode ser facilmente domado. Ora, transpor esta relação de domesticação para o âmbito da relação pedagógica entre educador e educando significa ignorar o que existe de profundamente humano no homem, a saber, sua racionalidade e sua liberdade. (DALBOSCO, 2009, p. 178).

O adestramento não dignifica um ser racional. Adestrar conduz a um ato mecânico. Um simples adestramento não concorda com a humanidade que, como fim em si mesma, representa a universalidade. Na busca pela autonomia, é necessário que se dê liberdade à criança, pois assim poderá tornar-se um ser racional, ou seja, inteligível e não somente sensível. Ainda, “é preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida

ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente sua liberdade”. (SP, p. 33). Assim, primeiro sua liberdade será controlada, delimitada, para que depois ela, a criança, possa guiar-se, seja capaz de guiar da melhor forma sua liberdade. O educando deve se colocar numa situação de obediência passiva, na qual existe um constrangimento mecânico. Posteriormente, ele usará sua reflexão e sua liberdade e conduzir-se-á como que por uma imposição moral. (SP, p. 30). Talvez o ato de adestrar seja o que a sociedade faz com o homem e então, nessa análise, percebe-se o quão poderosa ela é.

O processo exige uma forma de coação, o que se exprime pela própria condição, ou seja, *dar educação* já pressupõe uma coação. Kant observa que essa coação tem sentido negativo e é necessária à educação. Ela apresenta uma espécie de contradição, a saber, como explicar que o cultivo da liberdade, tão necessária ao homem e pela qual tanto trabalhará para chegar à sua destinação, pode conter a coação? Kant assevera que “um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”. (SP, p. 32). O papel do educador, portanto, será também o de fazer com que o educando aplique sua liberdade, mesmo que isso seja uma forma de coação. A coação será forma de disciplinar o educando, a fim de que entenda sua liberdade e usufrua dela. Será no regramento que o homem terá a condição de entendimento e aprenderá a viver sua liberdade. Nesse momento, a coação adquire sentido positivo. Primeiro, alguém determina as leis, posteriormente dá-se a interiorização das normas, o que possibilita que o ser seja capaz de dar-se as leis.

Não obstante, Kant estabeleceu algumas regras, a fim de que as crianças aprendam a usar sua liberdade. A primeira, é dar liberdade às crianças desde a primeira infância, salvo quando podem fazer mal a si mesmas e impedir ou lesar a liberdade de outrem; a segunda, é mostrar às crianças que podem alcançar seus propósitos, exceto quando uns impedem os outros de fazerem o mesmo, uma vez que essa máxima não poderia se tornar uma lei; a terceira e última é demonstrar que o constrangimento, ou a disciplina, tem por finalidade ensinar a usar bem sua liberdade, isto é, educar para poder ser livre e, conseqüentemente, dispensar cuidados e coerções de outrem. No entanto, para Kant, esse último aspecto tem de ser introduzido mais tardiamente, porque, nos primeiros anos, as crianças acreditam receber, por toda a vida, a manutenção que agora recebem dos pais. Logo, uma educação que não instrui, apenas adestra, e ainda falha em instigar a criança a pensar por si mesmo, fracassa na tarefa de contribuir para o seu desenvolvimento moral. (SP, p. 33-34).

Vê-se que a educação, no pensar kantiano, assume dois posicionamentos. Por um lado, Kant coloca a educação como meio para se alcançar a condição de homem, e, por outro lado, como fim. Diante disso, pode-se perguntar se a educação seria um meio para se chegar à evolução, ou seria um fim, um objetivo final; ou, ainda, contemplaria ambas as possibilidades? Eidam (2009, p. 63-73) esclarece que o processo é fim em si mesmo e também meio. Ao deparar-se com a educação, como processo, analisando a teoria kantiana, observa-se uma tendência ao entendimento da mesma como meio, por se tratar do rumo do homem para se efetivar com o homem, para alcançar sua liberdade, sua evolução, sua autonomia. Ou seja, a educação está posta como meio para alcançar algo que tem outra razão de ser. Existe aí uma separação entre meio e fim, deixando sempre um externo ao outro. Não obstante, a ideia de fim em si mesma não pode ser ignorada, quando tem-se em mente que o processo é contínuo e que a evolução não cessa, isto é, segundo Eidam (2009, p. 67), “sem fim não há meio que lhe corresponda. Se, todavia, a educação for entendida como um processo de emprego contínuo de meios para fins, este deve ser compreendido sempre como uma continuação, não como algo que tenha realmente um término”.

Tomando em consideração todo o processo educativo kantiano, pergunta-se: Quando todo esse processo tem seu ponto final? Pois Kant esclarece (*SP*, p. 32) que a educação tem dois modos de ser encerrada: o primeiro, é quando o homem é capaz de se autogovernar e o segundo é quando ele passa de educando a educador, no momento em que se torna pai. Da mesma forma, se a educação depende de homens que pensem coletivamente, mas executam a tarefa de educar individualmente, por que o homem não pode atingir a verdadeira educação de forma solitária? Mais uma vez de modo absolutamente preciso, Kant responde na quinta proposição da obra *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. No texto, o filósofo fala sobre o alcance de uma sociedade civil justa e evoluída e, para que esta aconteça, o homem deve buscar o convívio em sociedade usufruindo de sua liberdade e agindo sob normas. Do contrário, vivendo sem regras e gozando de uma liberdade desenfreada, só poderá ter prejuízos, como exemplifica na metáfora:

Assim como as árvores num bosque, procurando roubar umas às outras o ar e o sol, impelem-se a buscá-los acima de si, e desse modo obtêm um crescimento belo e apumado, as que, ao contrário, isoladas e em liberdade, lançam seus galhos a seu bel-prazer, crescem mutiladas, sinuosas e encurvadas. (*IHU*, p. 11).

O homem necessita da sociedade para cumprir sua destinação, que é, como prega Kant, ver-se como humanidade e não como homem isolado, individual, pois, apesar de o fim se dar individualmente, é a espécie que poderá gozar de sua inteira destinação. Assim, a

sociedade tem no homem o agente imprescindível de sua constituição, e a base dessa formação será o processo educacional, responsável por conduzir o homem ao esclarecimento e à condição de formar uma sociedade justa composta por homens morais.

Parece necessário que se abordem a seguir as duas grandes divisões que Kant destacou acerca de sua doutrina da educação, a saber, a Educação Física e a Educação Moral.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM KANT

Como visto, a primeira grande divisão da educação kantiana é a Educação Física, que, em Kant, “consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás”. (SP, p. 37). Para Pinheiro (2007, p. 79), a Educação Física, em Kant, é o início de um processo que conduzirá o homem à humanidade e possui três momentos, a saber: 1) os cuidados materiais; 2) a educação intelectual ou cultura da alma; 3) a finalidade da educação ou a educação moral.

Assim, os cuidados materiais constituem o período em que acontecem os primeiros cuidados com a criança, momento, por assim dizer, comum aos animais. Kant enfatiza a importância do cuidado dos pais aos bebês, pois, sem esse cuidado, os mesmos morreriam por não terem nenhuma condição de sobrevivência sozinhos. A alimentação e a proteção são exemplos dessa atenção necessária. Kant exemplifica, dentro de sua teoria, os benefícios do leite materno e que o mesmo é absolutamente importante para o recém-nascido, o que reforça a tese dos comentaristas, que acreditam na atualidade do pensamento do filósofo alemão, datado de dois séculos atrás, pois hoje vemos incansáveis campanhas a favor do aleitamento materno. Na verdade esse ensinamento, o próprio Kant confessou ter vindo de Rousseau, que apontou para a qualidade do *primeiro leite*³⁴ (SP, p. 38). Nota-se a forte referência à natureza, alicerce do pensamento rousseauiano que defende a natureza como estado ideal, num primeiro momento, por conter a pureza e a verdade unidos à inocência. No entanto, Kant vê na natureza um estado em que a liberdade existe, mas não possui regras, sendo exatamente o ponto no qual reside o seu problema. Assim, Rousseau defende, no princípio, uma permanência no estado de natureza, pois nele estão os sentimentos mais puros. Kant, ao

³⁴ *Primeiro leite* foi a denominação utilizada por Kant em *Sobre a pedagogia* (2002, p. 38) para identificar o leite produzido pela mãe logo após o parto. Ademais, esse leite serviria, como abordou Rousseau, para “limpar” o corpo do bebê do que os médicos chamam de *meconio* (excrementos contidos no corpo do recém-nascido).

contrário, preconiza a ruptura com a natureza desde o nascimento da criança, com o objetivo de que hábitos ruins não se tornem parte da sua vida.

É oportuno fazer menção também à administração de leite animal aos recém-nascidos, pois deve-se lembrar que os humanos comumente consomem leite de origem animal, inclusive na idade adulta. Kant esclarece que não há como aproximar um leite de outro, simplesmente porque a alimentação de humanos e animais é absolutamente diferente. O leite de origem animal, consumido por humanos, encontra sua fonte em herbívoros. Do contrário, os humanos são onívoros, tendo em sua alimentação uma composição de vegetais, mas também de proteínas animais, entre outras. O resultado disso é que o leite humano não coalha quando em contato com qualquer ácido, presente no estômago dos bebês, diferente do leite animal, que coalha rapidamente, provocando vômitos nos bebês. Quando a pessoa que amamenta põe-se a comer apenas vegetais, seu leite coalhará, assim como o da vaca, por exemplo. Contrária é a situação da alimentação baseada em carnes. Kant estabelece uma teoria muito interessante em que tudo depende “da saúde de quem amamenta e que o alimento mais condizente à nutriz é o que a faz gozar de melhor saúde”. (SP, p. 39). Posterior ao leite materno, Kant assevera a importância de administrar alimentos leves, livres de sal, álcool e condimentos. A crença é de que o estímulo causado por eles causa uma excitação agradável que provoca desordens na criança. No mesmo patamar, Kant segue expondo suas convicções abordando a temperatura corporal, que para ele deve ser sempre fresca para os bebês, em virtude de seu sangue ser mais aquecido do que o dos adultos. Para estes, também o excesso de calor traz fraqueza. (SP, p. 40).

Em outra aproximação com os dias de hoje, é interessante elencar o hábito de nossos antepassados e que Kant anunciava ser absolutamente prejudicial. Hoje prega-se uma cultura de livres movimentos aos bebês, assim como o filósofo fez em seu tempo. No entanto, pais e avós da geração atual utilizavam o método de *enfaixar* os bebês, ignorando que qualquer homem adulto teria a mesma atitude que a de um bebê se tivesse seu corpo preso. A reação plausível seria, no mínimo, a de inquietude. De mesma forma, o embalo comum para que a criança adormeça ou para que não chore também tem sucesso por vias tortas, pode-se dizer. O que Kant alega para isso é que o bebê adormece ou se aquieta por sentir-se tonto e com náuseas e não porque o embalo o tranqüilizou. (SP, p. 42). O filósofo comumente aproxima a realidade do recém-nascido à do homem, fazendo uma relação das sensações de um e de outro, a fim de estabelecer o ideal em sua pedagogia.

Com efeito, Kant entende que o choro é saudável e alerta para um primeiro sinal de um costume ruim, e aqui entram em cena os primeiros traços da disciplina. A referência se faz à atenção para o bebê que chora. Ao ser acudida, a criança repete mais frequentemente o choro, a fim de atrair a atenção do adulto. Para Kant, deve-se deixar a criança chorar, pois logo se cansará. Do contrário, o adulto tornar-se-á suscetível aos caprichos, corrompendo a criança. “A primeira perdição das crianças está em curvarmo-nos ante sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com seu choro.” (SP, p. 45). E, quando isso ocorre, é muito difícil obter sucesso na tentativa de corrigi-lo como adulto. Esse jogo de trocas pode criar o hábito da dissimulação e fomentar as *paixões internas*. A disciplina não possui forma de correção na idade adulta e deve ter lugar na mais jovem idade.

A liberdade de movimentos; a condição de poder usar suas forças físicas; o aprendizado do corpo, com o devido reconhecimento de seus limites e forças, são vitais. Kant abordou isso em seu tempo, pensamento que tem absoluta atualidade. A ideia kantiana para tanto é: “Quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles.” (SP, p. 46). Assim, aplica-se a todos os homens a estimulação ao uso de todos os meios naturais do ser humano. O uso de artifícios não soluciona problemas, apenas serve como paliativo momentâneo ou que terá que ser utilizado para sempre. Ao pensamento kantiano soma-se a companhia de Rousseau, como diz Pinheiro (2007, p. 80): “Tanto Rousseau quanto Kant concordam, quando põem acento na educação da natureza, a educação das coisas, isto é, que é necessário seguir a natureza na educação da criança e não comprometê-la [...] Deve-se saber aproveitar os desafios da natureza para ensinar.”

No contexto, o alerta kantiano para a não utilização de meios artificiais acompanha a situação de geração de costumes e hábitos entre as crianças. Para Kant, a repetição de usos e atitudes denota dependência, o que se enfatiza nas palavras:

Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum. (SP, p. 48-49).

Em Kant, os hábitos e costumes são realmente prejudiciais. Para Pinheiro (2007, p. 84), “hábito é uma tendência que afrouxa e compromete a liberdade”. Pior ainda quando contrariam a estrutura natural do ser. Ou seja, deve-se diferenciar o costume de alimentar-se ou de dormir em certo horário, horário este que concorda com as necessidades do corpo, do costume inserido pelos pais, por exemplo. Kant é claro ao diferenciar a disciplina, a fim de reger a natureza, da disciplina que afronta a disposição natural do homem. (SP, p. 49-50). A

disciplina que rege a natureza é lícita. A disciplina que contrapõe as disposições naturais do homem é prejudicial. Outrossim, um hábito é uma atitude mecanizada e mais alinhada ao adestramento, enquanto a disciplina transita em via contrária, por assim dizer, a da liberdade.

No momento em que Kant aborda a disciplina, cuja definição do filósofo toma-se como “a coação, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada” (*CRP*, A709 / B737), mostra-se cuidadoso e ao mesmo tempo enfático quando diz que “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido”. (*SP*, p. 12). Disciplinar exige atenção para evitar distorções. Disciplinar não é privar de tudo, mas, antes de mais nada, exercitar certa paciência, imprimir limites. O abuso e o exagero, como em qualquer outra condição, são equívocos. Em *Sobre a pedagogia* (*SP*, p. 51), Kant indica a resistência aos apelos das crianças com sensatez. A disciplina deve ser vista como imperiosa no que tange à sua aplicação, ou seja, é necessária, tem que estar presente. No entanto, não se limita a representar-se como uma ordenação. Uma ordem não corresponde à amplitude disciplinar e, do mesmo modo, confere um tom de autoritarismo servil. A disciplina vem para que instintos ruins não determinem a conduta e é a ponte que permite ao homem avançar na busca da instrução e do esclarecimento. É onde ocorre a ruptura com a selvageria, levando o homem da sua minoridade animal para a maioridade, dando-lhe condições de deixar o mundo irracional. É, sem dúvida, um processo ao qual Kant confere grande importância – mesmo que a identifique como a parte negativa da Educação Física, pelo fato de retirar o homem de sua natureza, o que não se consolida como um processo de separação e abandono absoluto. Kant fala de uma retirada do ser de sua natureza sim, mas, mais do que isso, seu intento é um regramento, uma normatização dessa natureza. Ela não é substituída simplesmente. A natureza permanece, mas sob regras. Na disciplina, doma-se a selvageria, “que consiste na independência de qualquer lei”. (*SP*, p. 13). Do contrário, a liberdade, originada na natureza, impediria a evolução do homem, pois ele “é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica”. (*SP*, p. 13). Por isso, Kant entende que a disciplina não pode ser colocada mais tarde ou mesmo corrigida, deve ser imposta desde muito cedo. O que não se aplica à cultura, por exemplo, que possibilita correções. A cultura, para Kant, “deve simplesmente proporcionar uma *aptidão*, sem com isso destruir uma outra já existente”. (*CRP*, A709 / B737).

Na verdade, ao se constituírem os parâmetros para a aplicação da disciplina, entende-se que a criança deve ter suas necessidades supridas, e esse é o limite indicado, a suficiência. Mais do que isso, serão meros caprichos prejudiciais aos pequenos. Ademais, o ensino da cordialidade, e não a exigência despótica, passa por isso. Ou seja, se o jovem solicita algo de forma educada e se aquilo realmente lhe for útil e necessário, deve-se dar o que foi pedido. De outra forma, se houver agressividade ou imposição, ou ainda, se for uma futilidade, o mesmo deve ser negado e “que essa sentença seja irrevogável”. (SP, p. 50). Nesse ponto, como indica Pinheiro (2007, p. 83), Kant mais uma vez tem a companhia de Rousseau e também de Locke, ao analisar o choro infantil “como um momento em que a criança pode impor seus desejos, fazendo com que aqueles que a cercam sirvam totalmente para a completude de seus desejos e vontades” e segue:

Toda a criança, que não for educada segundo as prescrições da natureza, corre o risco de seguir vivendo entre desejos, paixões, e, portanto, dependente de fatores externos. Com isso, afasta-se a possibilidade de desenvolver nessa criança sua capacidade de autonomia, de pensar por si própria e fazer um bom uso da razão. Ou seja, a educação, que se afasta dos princípios da própria natureza, está, ao mesmo tempo, se afastando da possibilidade de esclarecimento. (PINHEIRO, 2007, p. 83).

A fim de imprimir a disciplina necessária, os pais têm, como prática, o hábito de falar em vergonha e conveniência, palavras que não fazem parte do universo infantil. O resultado que isso trará é a constituição de um jovem tímido, que perderá a espontaneidade natural e terá fomentadas ações dissimuladas, a fim de esconder seus sentimentos. A criança se tornará teimosa e perderá o respeito pelos pais. Sendo assim, na visão kantiana, deve-se estimular a espontaneidade do jovem.

Dentro da *educação negativa* de Kant, há que se enfatizar sua preocupação com os ensinamentos equivocados que são resultantes de *falsas impressões*, transmitidas de pais para filhos. Kant exemplifica isso mediante animais que, comumente, despertam receio nos adultos sem dar-lhes qualquer motivo. Isso causa nas crianças o mesmo sentimento, sem que tenham a oportunidade de saber o que realmente existe. Isso pode se processar pela simples forma de agir do adulto frente a seu motivo de repulsa. Se não, “aranhas são perigosas para as moscas, e sua mordida é venenosa para elas; mas não prejudicam o homem. Quanto ao sapo, é tão inócuo como uma linda perereca ou outro animal”. (SP, p. 52-53). Ou seja, em nada ferem o homem, mas a criança cria em si o sentimento de medo ou nojo ao animal, apenas por ver nos pais a expressão de repulsa.

A distinção entre homem e animal, no entender de Kant, se dá pela *cultura*, que consiste “no exercício das forças da índole”. (SP, p. 53). É a parte positiva da Educação Física

e pode, diferentemente da disciplina, ser corrigida e posta a qualquer tempo. Kant retoma a discussão sobre os benefícios da liberdade de artifícios. Quanto mais a criança agir naturalmente, despojada de instrumentos, melhor. A utilização de instrumentos nos conduz à certa comodidade nada saudável. Deve-se, sobretudo, incentivar a habilidade natural. Mesmo porque os riscos para a criança são absolutamente menores, visto que seu corpo, ainda em formação, é bem mais leve e flexível, o que propicia que julguem por si suas possibilidades e não desenvolvam medos que facilitarão a ocorrência de acidentes.

Não obstante, o trato com o corpo, a liberdade de movimentos e as experiências fazem com que a criança não esteja apenas colocando à prova seu físico, mas também, e sobretudo, seus sentidos. Ocorre que, ao medir a distância entre dois pontos com os olhos, ao verificar a força necessária para lançar uma pedra, a criança está exercitando muito além de seu físico, está mexendo com seus sentidos, acrescidos pela estimulação da imaginação e pelo trabalho com a memória.

Noutro momento, Kant aborda o que chamou de *cultura da alma*, inserida ainda na Educação Física; mas, o que seria o segundo momento da Educação Física, por assim dizer, a que chamou de *educação intelectual*, que se estabelece sobre a cultura física do espírito. Para Kant, tanto a formação da alma como a do corpo são físicas, pois deve-se cultivá-las procurando “impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo, tanto àquele como a esta”. (SP, p. 59). No entanto, adverte que a formação da alma não se alinha com a formação moral, porque um homem poder ser forte, sadio e de espírito *muito bem formado* e, mesmo assim, fazer o mal. (SP, p. 59). A educação intelectual, como diz Pinheiro (2007, p. 86), objetiva preparar o homem para conviver em sociedade. A formação prática ou moral será contemplada com maior precisão adiante.

A fim de uma melhor compreensão, Kant dividiu a cultura física do espírito em cultura livre, ou ainda, cultura escolástica. A primeira se refere ao divertimento e a segunda seria uma obrigação, um trabalho. Contudo, Kant aponta para a necessidade de ambas as formas, a fim de estruturar o homem. Para Pinheiro (2007, p. 87), o divertimento ou ainda o jogo, atrai por si e, não obstante, oferece à criança a possibilidade de se satisfazer. Com efeito, deve-se ter o cuidado para que este não se sobreponha demasiadamente ao trabalho, que tem seu atrativo em outro momento, ou seja, no resultado ou recurso financeiro que produz. Ademais, o trabalho é absolutamente salutar e será cultivado na escola, que, segundo Kant (SP, p. 62), é uma cultura obrigatória, pois, como referenda Pinheiro (2007, p. 88), a escola “será obrigatória justamente porque consiste em inculcar conhecimentos, em oferecer

princípios destinados à aquisição de um saber e dar disposições para afrontar as interrogações da vida humana”. Permitir que a criança entenda tudo sob o aspecto do divertimento é absolutamente ruim, urge o incentivo ao trabalho, também como ápice do processo iniciado pelo jogo. No contexto, o trabalho árduo justifica o jogo prazeroso.

Kant cita, outrossim, a cultura das potências do ser humano que, de acordo com seu entendimento, têm evolução contínua e seu cultivo dura desde a infância até o final da educação do jovem. O homem deve cultivar suas potências inferiores e superiores³⁵ da mesma forma; no entanto, as inferiores devem ser estimuladas sempre pensando nas superiores e utiliza o exemplo do desenvolvimento da imaginação (inferior) a serviço da inteligência (superior). Para tanto, Kant esclarece: “Espirituosidade não faz se não disparates, quando não acompanhada do juízo. O entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (SP, p. 63). O filósofo assevera que o cultivo e a utilização das potências humanas devem ter uma atenção rígida quanto às desnecessidades. Ou seja, deve-se utilizar a memória para guardar o que é útil. De mesma forma, assim como a memória deve ser cultivada, a inteligência deverá receber mesmo e cuidadoso tratamento.

Outro ponto explorado por Kant é a instrução. Para ele (SP, p. 66), “é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade” e também unir “ciência à palavra”. Com efeito, “a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença”. Assim, o jovem constituirá uma “mente correta, um gosto justo” que deve ser iniciado pelo gosto dos sentidos e posteriormente das ideias. Ademais, Kant disserta sobre o aprendizado e o uso de regras, dizendo que o melhor é que ocorram ao mesmo tempo, pois o uso de algo sem regras é incerto, e regras sem uma utilização tornam-se abstratas.

Em Pinheiro (2007, p. 93), a instrução ou cultura é consecutiva à disciplina e absolutamente importante na Educação Física de Kant. É o complemento essencial à disciplina e nela se observam três momentos: a habilidade, a civilização e o momento próprio da moral. Surge então a distinção entre cultura física, que conduz o homem às leis morais, e a cultura prática. Quando o homem é afastado da animalidade, pelo acesso à cultura, substitui fins naturais por fins inteligíveis e superiores. Desenvolvendo a cultura, o homem se prepara para a sociedade, para a vida moral e para comandar sua razão. Da mesma forma, dentro da cultura, Kant assevera a necessidade do exercício de julgar, ato que une sensível e inteligível

³⁵ *Potências superiores e inferiores* são as potencialidades do ser humano que, segundo Kant, devem ser desenvolvidas. Assim, são potências superiores: inteligência, discernimento e juízo; e potências inferiores: imaginação, memória e espirtuosidade. (SP, p. 63).

no qual a criança tem a possibilidade de escolha. (PINHEIRO, 2007, p. 99). Esse ato conduz o jovem a responsabilizar-se por seus atos e, assim, construir seu caráter, cujo traço fundamental é a veracidade. A análise que Pinheiro (2007, p. 99-100) realiza de Kant para a “educação do julgamento” indica a utilização do método socrático, ou seja, que a criança busque por si os conhecimentos e por eles atinja o “verdadeiro” uso pleno da razão. Assim,

Em vez de se contentar eternamente com o método catequético, faz-se mister liberar a criança para que ela possa aprender a fazer uso de sua própria razão. É preciso deixar que a criança compreenda que sua própria razão pode levá-la a progredir e a desenvolver todas as suas disposições (PINHEIRO, 2007, p. 99).

Retomando a importância da veracidade, Kant aborda a incidência de castigos em face às mentiras, ao não seguimento das orientações, às transgressões às normas estabelecidas. Contemplando a repreensão, descreveu duas formas de punição, as morais e as físicas, ou, ainda, negativas ou positivas. As penas morais tendem a humilhações e à frieza de tratamento como resposta. Já as físicas exemplificam-se pela negação de desejos ou aplicação de castigos. De outro modo, as boas ações não devem resultar em recompensas, sob pena de formar jovens interesseiros e com *disposição de mercenários*. De outro modo, as penas negativas remetem-se à preguiça ou à imoralidade e as positivas *são reservadas à malvadez*. Contudo, Kant assevera:

Os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência de penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão da criança. (SP, 79-80).

Com efeito, os castigos aplicados sob raiva são prejudiciais, pois a criança percebe o sentimento e não fará a relação exata com os motivos; e enxergará apenas como consequência de seus atos. Outrossim, a diferença entre uma criança e um adolescente é absolutamente relevante nessa discussão. A criança não tem o senso do dever e sempre entenderá o dever como algo que, em seu não cumprimento, vai acarretar um castigo. Na adolescência, quando a razão já está aflorando, sentimentos como vergonha já possuem sentido e podem ser explorados, a fim de regradar. A vergonha necessita do conceito de honra, o que só terá raízes na adolescência. (SP, p. 81). Kant é enfático ao retratar a mentira como algo comum ao universo infantil. Contudo, o filósofo indica cuidado aos pais, a fim de que a mentira não se transforme num hábito.

Kant faz referência importante à socialização da criança, dizendo claramente da importância de uma convivência e com relações de amizade. Para Kant, “só um coração contente é capaz de encontrar prazer no bem” (SP, p. 82), referindo-se à alegria de viver entre

outros. Não obstante, os sentimentos infantis devem ser ponderados de acordo com a idade. Ou seja, a criança deve ser cobrada como criança, deve ter inteligência de criança, deve agir como criança.

Em Kant, a criança deve ter, desde cedo, a ideia de bom e mal, fazendo parte da intenção de formação do caráter. De mesma forma e como já mencionado, a formação do caráter consiste na ação segundo *certas máximas*. Na verdade, toda a educação exige que o educador apresente ao educando as leis a serem seguidas. Kant estabelece a possibilidade de a criança iniciar seu processo de autolegislação. Isso se dará pela tomada de decisões acerca de questões menos relevantes. Nestas, o educador deve atentar para a continuidade que a própria criança confere a essa decisão tomada. Se ela se propôs a seguir um rumo, deve segui-lo. Não obstante, o caráter adulto deve ser evitado no jovem. É uma criança iniciando seu governo, mas sem deixar de ser criança. Aqui tem-se a grande contribuição de Rousseau, a manutenção da essência infantil, mesmo que já tendo responsabilidade por seus atos. No futuro, a proposição a si mesmo e o cumprimento das mesmas regras darão ao homem a condição de inspirar confiança aos outros. No contexto, surge a obediência que pode, em Kant, ser absoluta, que deriva da autoridade, ou ainda voluntária, originada na confiança. No que tange à obediência absoluta, deve-se ter em mente a necessidade de se agir sob regras, mesmo que não sejam agradáveis. Na prática, poder-se-ia dar exemplos de leis governamentais das quais não se gosta, mas é necessário que se as respeitem. (SP, 77).

3.3 A EDUCAÇÃO MORAL EM KANT

Enquanto a disciplina impede defeitos, a cultura moral acabará por se fundar sobre máximas,³⁶ *deduzidas do próprio homem*. Assim, a disciplina imposta à criança pelos pais é seguida pela disciplina na escola, e Kant valoriza o simples fato de a criança ter que exercitar sua paciência ficando sentada por certo tempo, mesmo que isso não represente um acréscimo em seu saber. Não obstante, Dalbosco alerta para as consequências do processo de disciplina, dizendo que, em Kant, “toda a formação disciplinar só adquire seu sentido quando está à

³⁶ Máxima, segundo nota do próprio Kant, “é o princípio subjectivo da acção e tem de se distinguir do *princípio objectivo*, quer dizer, da lei prática. Aquela contém a regra prática que determina a razão em conformidade com as condições do sujeito (muitas vezes em conformidade com sua ignorância ou as suas inclinações), e é, portanto, o princípio segundo o qual o sujeito *age*; a lei, porém, é o princípio objectivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele *deve agir*, quer dizer, um imperativo”. (FMC, p. 56).

serviço da cultura moral, a qual, ela mesma, não deve mais repousar sobre a disciplina, mas sim sobre máximas”. (2009, p. 174). Aprendendo a agir sobre máximas, a criança prepara-se para as normas e os imperativos da escola e da sociedade.

Segundo Kant, “a moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina”. (SP, p. 76). É importante salientar que, apesar da obra de Kant ter como fim uma educação moral, a educação kantiana não ensina o agir moral. A explicação para isso apresenta-se no fato de que o agir moral é de legislação absolutamente interna, ou seja, advém do próprio homem e assim não há como depender de outro homem. Aqui se constitui uma relativa diferença de origem, digamos, entre o agir moral e a educação. No primeiro, a origem deve ser o próprio homem, há um processo interno; já no segundo, a origem é externa, ou seja, alguém deve educar o homem. Não se pode esquecer, no entanto, que ambos estão ligados, pois a ação dentro da moralidade exige educação. Na verdade, a educação em Kant tem o objetivo de preparar a criança para, como homem, buscar seu agir moral através da autonomia de pensamento. O pensar por si e ter sua ação alicerçada na mesma autonomia do pensamento possibilitarão ao homem seu agir dentro da moralidade.

Por ser autônomo, deixo de ser um sujeito apenas dependente, consigo compreender que a obrigação incondicional a que estou submetido nada tem de gratuito: se obedecer à Lei sem estar impelido por algum outro móvel ou motivo, é somente na medida em que posso ver-me como próprio instituidor dela, na qualidade de legislador universal (LEBRUN, 2004, p. 73).

A moralidade está presente em toda a educação kantiana. Se observada uma ordem, a educação moral seria posterior à educação física, mas para o filósofo a mesma deve ser praticada desde o início, a fim de que não se enraízem defeitos. A moral é o fundamento do plano educacional de Kant. Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, ele trata do princípio supremo da moralidade, determinado pela autonomia da vontade. Kant afirma:

O princípio da autonomia é portanto: não escolher se não de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal. Que esta regra prática seja um imperativo, quer dizer que a vontade de todo o ser racional esteja necessariamente ligada a ela como condição, é coisa que não pode demonstrar-se pela simples análise dos conceitos nela contidos, pois se trata de uma proposição sintética [...] Pela simples análise dos conceitos de moralidade pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. (FMC, p. 85)

Nesse sentido, Kant alerta para o conceito de dever, a atitude de agir por dever e conforme o dever. Segundo o filósofo, “dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei. Pelo objecto, com efeito, da acção em vista, posso eu sentir em verdade inclinação, mas nunca respeito, exactamente por que é simplesmente um efeito e não a actividade de uma vontade”. (FMC, p. 25). Pascal exemplifica:

O comerciante que atende lealmente aos fregueses, age em conformidade com o dever, mas não por dever, se não tem em vista senão o seu interesse bem compreendido. Do mesmo modo, a pessoa que leva uma vida feliz e se esforça em conservar a vida, age conformemente ao dever, pois a conservação da vida é um dever; mas não age por dever. Ao invés, quem se esforça para conservar uma vida a que já não tem amor, este sim, age por dever. (2005, p. 120).

O dever carrega consigo o conceito da boa vontade, e, para que uma vontade seja autônoma, sua força deve ser originada no próprio ser, isto é, em sua própria razão. Ao agir conforme o dever e por dever, o homem está fazendo uso da autonomia da vontade, e esta mostra-se como a capacidade do ser humano de dar-se a lei moral com valor universal, ou seja, uma lei que parta do homem individual, mas que tenha uma validade para todos, que possa ser utilizada por todos, o que é a base do *imperativo categórico*,³⁷ ou como o próprio Kant chamou: imperativo da moralidade (*FMC*, p. 49) pois contém em si a moralidade e diz respeito ao caráter. Os outros dois alicerces da Educação Moral em Kant são a habilidade, necessária ao talento, e necessita que “seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa traduzir em ações. A habilidade deve, antes de tudo, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito de pensar”; e a prudência, que “consiste em aplicar aos homens nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos”. (*SP*, p. 85). Habilidade e prudência correspondem aos *imperativos hipotéticos*.³⁸ Estes representam uma ação como necessária para chegar a um resultado, estão postos como meio e não como fim, são prescrições. Já o imperativo categórico é necessário por si só. É lei. Sendo assim, as coações dos imperativos podem ser: ou regras de habilidade, conselhos de prudência ou, ainda, leis de moralidade. (PINHEIRO, 2007, p. 109-112). Assim, Kant esclarece:

Ora, todos os *imperativos* ordenam ou *hipotética* ou *categoricamente*. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Como toda a lei prática representa uma ação possível como boa e por isso como necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão, todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação, que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira. No caso de a ação ser apenas boa como meio para *qualquer outra coisa*, o imperativo é *hipotético*; se a ação é representada como *boa em si*, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é *categórico*. (*FMC*, p. 46-47).

³⁷ O imperativo categórico kantiano é fundamento último da ação moral e conserva a fórmula: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (*FMC*, p. 56).

³⁸ O imperativo hipotético, em Kant, é o princípio que representa a necessidade prática de uma ação possível, considerada como meio de se alcançar um fim. (*FMC*, p. 46).

Outrossim, a vontade deve ser determinada primeiramente pela vontade em si e não pelo objeto. Consequentemente, a mesma não deve ter sua origem em algo externo ao homem ou mesmo que seja motivada por algo externo a ele, deve, sim, partir do próprio homem. Pascal exemplifica com precisão:

A inteligência, a faculdade de julgar, a coragem, etc., não são coisas boas absolutamente; seu valor depende do uso que delas se faça. Cabe dizer o mesmo quanto à felicidade: não é um bem em si; pode mesmo ser uma fonte de corrupção para quem não dispõe de uma boa vontade. Até mesmo certas qualidades superiores, como o domínio de si ou a reflexão, não podem considerar-se verdadeiramente boas, salvo se estiverem ao serviço de uma boa vontade. (2005, p. 118-119).

Kant assevera ainda que uma *boa vontade* é boa em si e sem limites e não tem necessidade de outros objetos para determiná-la. Ela é a única coisa realmente boa e está alicerçada no princípio do querer, segue o dever pelo dever, e seu valor está no princípio da ação, não estando vinculada ao resultado dessa mesma ação. É o respeito à lei que o conduz à ação. Assim,

o que torna uma vontade boa não são seus efeitos no mundo, mas a representação mesma da lei como motivo suficiente da determinação da vontade. Uma boa vontade é boa, porque segue o dever pelo dever, porque seu valor não está nos resultados, mas no princípio da ação, ou seja, porque age unicamente por respeito à lei. (NODARI, 2009, p. 162).

Assim sendo, a moralidade diz respeito ao caráter, e a formação do caráter depende primordialmente do domínio de si, para que inclinações não se transformem em paixões. E isso está ligado à resistência, capacidade advinda da disciplina, no momento em que existe uma “resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática”. (SP, p. 87). A manutenção de uma palavra empenhada, o cumprimento de uma decisão tomada, denota que se encontra consolidado o caráter e que foi atingida a etapa suprema da moralização. O oposto, ou seja, alguém que não consolidou seu caráter, não cumprindo algo a que se propôs, tornou-se mau, adepto de vícios; não terá como solidificar seu caráter de forma abrupta. Terá sim um processo lento, a fim de reverter a condição. A criança, com o propósito de solidificar seu caráter, é necessário ensiná-la “da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir” (SP, p. 89). Os deveres, sistematizados por Kant, foram identificados como: *deveres para consigo mesmos*, que consiste em conservar “certa dignidade interior” e se traduz por deixar-se conduzir a situações que atinjam a si próprio; e *deveres para com os demais*, concernente ao respeito aos direitos dos outros. (SP, p. 89-90).

Da mesma forma, a beneficência deve estar presente como um dever e não como um sentimento. O sentimento, esclarece Kant, faz com que o homem se torne suscetível às ações externas, ou seja, se o homem faz caridade por sentimento, poderá, se enganado for, deixar de

ser caridoso. Contudo, se a ação de benevolência for por dever e não por inclinação, ele não sofrerá influência de outros para continuar fazendo boas ações. Ele será bom por dever. Objetivamente e relacionado com a atitude de caridade, Kant considera aqui a relação entre o ser individual e os outros seres. Inveja e humildade são sentimentos associados às relações do homem com os outros homens, pois existe o comparativo entre um e outro. No entanto, Kant adverte que, em situações que se poderia chamar de positivas, admite-se certa comparação, e coloca o exemplo: “[...] quando exijo de uma criança que aprenda uma matéria e lhe mostro que as outras o conseguem”. (*SP*, p. 93). O texto kantiano pode ser traduzido como um incentivo, algo como “você pode, assim como todos os outros também podem”. Condição semelhante aplicável é a impossibilidade de se permitir que uma criança humilhe outra e, agregada a isso, encontra-se a exigência para que seja sempre verdadeira e franca.

Kant aborda também os apetites humanos, os vícios e as virtudes. Os apetites humanos podem ser: 1) formais, concernentes à liberdade e ao poder; são seus exemplos a ambição das honras, do poder e das riquezas; 2) materiais, relativos a um objeto, traduzidos por volúpia, bem-estar material e o gosto do entretenimento; 3) de prazer, assim são o amor à vida, à saúde, à comodidade; 4) ou referentes, ao mesmo tempo, aos materiais e de prazer. Por sua vez, os vícios são: 1) da malignidade, concernentes à inveja, ingratidão e à alegria pela desgraça alheia; 2) da baixeza, congregam-na a injustiça, a infidelidade e a incontinência; 3) ou, ainda, os de estreiteza de ânimo, dos quais há exemplo a dureza de coração, a avareza e a preguiça. Já as virtudes podem ser: 1) de puro mérito, que compreendem a magnanimidade, a beneficência e o domínio de si mesmo; 2) de estrita obrigação, que são a lealdade, a decência e a pacificidade; 3) de inocência, ou seja, a honradez, a modéstia e a temperança. (*SP*, p. 94-95).

Com efeito, a virtude é o que pode lançar o homem a ser moralmente bom, o que é explicado por Kant pelo fato de o homem não ser nem bom nem mau por natureza, pois na natureza ele não é um ser moral, o que só ocorrerá quando elevar “sua razão até os preceitos do dever e da lei”. (*SP*, p. 95). Como já analisado, o homem nasce com inclinações naturais e instintos que, quando domados e regrados pela disciplina, dão-lhe a possibilidade de percorrer outro caminho, o da construção de sua razão. Orientado pela mesma, poderá optar por ser bom ou mau.

Pinheiro estabelece que, em Kant, a disposição do homem é realmente para o bem, mas, quando este se deixa influenciar por sentimentos relacionados ao material, pode se tornar mal (2007, p. 120-126). Pois em Kant, “todas as disposições naturais de uma criatura estão

destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim”. (*IHU*, p. 5). A origem do mal está exatamente no afastamento da lei moral. Para o homem que é corrompido pelo mal, o filósofo alemão prevê em sua educação a busca por uma espécie de conversão baseada na moral e na religião, a fim de restabelecer sua disposição para o bem. Essa conversão supõe um processo infinito para um ser finito, e isso remete novamente à necessidade de o homem entender-se como humanidade.

Por fim, no entender de Kant, apenas a educação pode fazer de um homem um verdadeiro homem e assim construir uma sociedade justa, onde reine o direito, a igualdade, a liberdade e a moral. Assim, apenas uma sociedade que seja justa pode formar homens morais, a fim de que se alcance o fim supremo, que é uma vida moral, digna e livre.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E EDUCAÇÃO

É importante recordar as páginas do primeiro capítulo do presente texto. Elas retratam uma burguesia dominante em meados do século XIX, a qual tinha por objetivo o controle da economia, e isso se refletia principalmente na mão de obra. O trabalhador precisava ter habilidades como a de ler; no entanto, isso lhe conferia uma possibilidade de independência um tanto perigosa para a continuidade da exploração de seu trabalho. (SOARES, 1994, p. 60).

Outro ponto absolutamente relevante no contexto é que, para a manutenção da força de trabalho, na época, era imprescindível a conservação da instituição das famílias, as quais, a partir daquela época, começaram a ser ameaçadas pelos perigos dos *males da sociedade*, que se traduziam pelos vícios, pela prostituição e pelo crime. (SOARES, 1994, p. 59-60). Era necessário manter a ordem social por meio de um corpo físico saudável. Assim, os exercícios físicos foram introduzidos com um caráter utilitário e conservador, no sentido de manter o *status quo*. Posteriormente a Educação Física³⁹ foi tomada como *grande bem* para todos os males e adquiriu destaque

como protagonista de um corpo saudável... saudável porque fazia exercícios físicos. Entretanto, o exercício físico não é saudável em si, não gera saúde em si, é apenas e tão somente um elemento, num conjunto de situações, que pode contribuir para um bem estar geral e, neste sentido, aprimorar a saúde, que não é um dado natural, um a priori. Ao contrário, saúde é resultado, porque mais que o vigor físico ao nível corpóreo, compreende o espaço de vida dos indivíduos, daí não ser possível medi-la, nem avaliá-la apenas pela aparência de robustês ou de fadiga. (SOARES, 1994, p. 62-63).

No mesmo sentido, Lüdorf faz oportuna consideração quando diz:

A educação geral, nas suas mais diferentes manifestações, em si já contribui para inscrever significados e valores ao corpo. Ao lidar com o ser humano e o corpo em constante construção e interação com o contexto social, a educação física não pode deixar, portanto, de ser entendida como uma prática educativa, ou, ainda, como prática social, já que se ocupa do educar por meio do movimento. Nesta perspectiva, espera-se, da educação física, a tarefa de “esculpir” o corpo para além do sentido puramente estético ou literal da palavra, mas, em um sentido amplo, de formação humana. (LÜDORF, 2009, p. 102).

³⁹ De acordo com publicação do Conselho Federal de Educação Física (Confef) datada de 2008, a Educação Física, como disciplina curricular, é “o conjunto das atividades físicas e desportivas” e deve “atender às demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos”. Para Betti (2005, p. 195), “a Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica, que expressa projetos sociais e historicamente condicionados”. Os PCNs, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, abordam a Educação Física como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos”. Os PCNs entendem a Educação Física como uma *cultura corporal* que abrange os temas corpo e movimento. (BRASIL, 2000, p. 25-27).

No entanto, mostra-se pequena a atenção que se dá ao corpo por meio da educação. É importante lembrar que o corpo é o primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura e da História; o mesmo tem sido pouco considerado no campo da educação e, mais especificamente, no campo da Educação Física. Nesta os estudos em torno do corpo são também incipientes. Certamente poder-se-ia explorar muito mais o corpo, a fim de melhor entender não só seu funcionamento, mas, sobretudo, sua repercussão na estrutura social. A educação nos dias atuais e de forma geral, atende a conhecimentos. O corpo pouca atenção recebe. O que se destina ao corpo tem, não raro, um aspecto de lazer fútil ou mesmo descartável.

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO

Percebe-se ainda, recuperando o primeiro capítulo, no que tange ao recorte histórico da Educação Física e com as palavras de Brum (2009, p. 42), que a mesma, em se tratando de processo de ensino, sempre esteve atrelada a necessidades externas a ela mesma. Os motivos foram, regra geral, inculcados pelo contexto político e social de cada época, ou por classes como médicos e militares, que tiveram no corpo uma ferramenta para o desenvolvimento de suas ideias e para a obtenção de seus objetivos. No sistema educacional, a Educação Física esteve ligada à qualificação da força de trabalho, à melhoria da higiene da população e à disciplina e organização. Com efeito, para os professores, responsáveis por transmitir os conteúdos, restou a tarefa de mecanicamente instruir a fazer a atividade, sem nunca identificar para si ou para os alunos os motivos daquelas práticas.

No entanto, apesar desse viés empregado à ciência Educação Física, o pensamento mais atual acerca dela é de independência, ou melhor, de um pensamento voltado para si mesmo, o que, de certa forma, é um pensamento também voltado para o homem. As ideias que surgem sobre atividade física se ligam ao corpo sem uma tutela política. Para Chagas (1978, p. 8), a Educação Física se relaciona com a sistemática de educação, pois a mesma tem o poder de despertar, desenvolver e aprimorar forças básicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, o que se considera fator básico para toda a educação do ser, como está explícito na *Carta internacional da educação física e desportos* da Unesco:

[...] a educação física e os desportos devem ter sua ação formadora reforçada, favorecendo os valores humanos fundamentais que servem de base ao pleno desenvolvimento dos povos [...] Considerando a diversidade de métodos de formação e de educação existentes no mundo, mas constatando que a despeito das diferenças de estruturas esportivas nacionais aparece nitidamente que a educação física e o desporto vão além do simples domínio corporal e da saúde, contribuindo no desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano. (1979, p. 4).

A Educação Física, organizada e construída sem a influência direta da sociedade, leia-se, isenta das determinações de seus participantes com fins distanciados do corpo em si e em favor de algo alheio ao homem, tem o poder de qualificar a vida e o modo de vida do ser humano. Vista sob esse prisma, torna-se necessária na constituição da sociedade. Um homem saudável mental e fisicamente tem a possibilidade de constituir uma sociedade também saudável. Eis o fundamento da Educação Física para a educação: auxiliar na formação do homem. No ato de educar, por meio da Educação Física, a busca é pela união entre a mente e o corpo. De forma alguma a Educação Física se restringe ao movimento humano.

Deve-se, talvez, pensar com mais acerto, pensando o homem global, como um todo unitário, assim toda a educação é educação do homem, não apenas de uma parte do homem. As adjetivações podem ser dispensadas. E porque não eliminadas? Dir-se-ia com mais exatidão, Educação Humana. O homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjetivação que se lhe pode atribuir. (SANTIN, 1987, p. 25).

Na busca por maior argumentação acerca da importância da Educação Física para a educação, Soares (1994, p. 50) indica que Locke, e posteriormente Rousseau, foram nomes que deram atenção especial à importância dos exercícios físicos para a educação do homem. As referências de Rousseau, para tanto, estavam ligadas ao pensamento de que apenas um corpo sadio e com controle sobre si é que poderia ser espaço do cultivo da inteligência e da razão. Nesse viés, da necessidade de um corpo saudável para a completude do ser, as palavras de Santin descrevem a Educação Física como

um processo educativo que, antes do saber científico e do trabalho produtivo, tem um compromisso com a experiência humana. Não se trata, portanto, de dar prioridade à compreensão cognitiva do homem, nem de aprender a trabalhar e produzir, mas de saber viver. O primeiro valor da existência humana é a vida, viver a vida. (1990, p. 70).

Mais do que uma função estritamente direcionada à atividade física, a Educação Física desempenha papel formativo e contribui sobremaneira para a constituição de valores socioculturais, subjetivos e políticos. Tendo por base a amplitude de que trata a Educação Física, a mesma se enquadra nos processos educacionais como base necessária para a educação de um modo geral.

A Educação Física atual, mais alinhada ao pensamento de Merleau-Ponty, realiza uma busca por um ser integral, unindo movimento e sensibilidade (BRUM, 2009, p. 43) e, como diz Gonçalves, “relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano”. (1994, p. 134). Não obstante, e como já mencionado, a Educação Física não se restringe a movimento ou apenas ao corpo biológico. Para a autora,

a Educação Física é sobretudo Educação, envolve o homem como unidade em relação dialética com a realidade social. Os valores-fins da Educação em geral e seus respectivos objetivos estendem-se, em sua totalidade, à Educação Física que, como ato educativo, está voltada para a formação do homem, tanto em sua dimensão pessoal como social. (1994, p. 117).

É imprescindível lembrar que o nosso corpo recebe todas as informações externas que passam a incidir sobre ele. A totalidade do ser humano, abordagem de Gonçalves (2004, p. 141), que interage com o mundo em que vive deve ser o ponto de partida da Educação Física como processo educativo. Revisitando o pensamento anterior a Merleau-Ponty, essa *totalidade* vai de encontro ao ser dividido, pensado sob aspectos distintos.

Mas, oposto a esse movimento que defende a totalidade do ser humano, ainda hoje pode-se encontrar uma Educação Física sob forte divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho físico mecanizado, bem possivelmente numa alusão ao dualismo platônico de separação entre mente e corpo. A biologização da Educação Física, presente em algumas correntes do pensamento acerca do tema, carrega consigo os objetivos de saúde corporal e de aquisição de aptidão física, ideia que contempla a formação técnica e se aproxima de um adestramento físico, o que foge dos princípios educacionais. (GONÇALVES, 1994, p. 136). Nesse ponto, parece óbvia a herança cartesiana tanto pelo seguimento dos pensamentos sobre corpo e alma, quanto no que tange à divisão da ciência.

Buscando Kant, há que se lembrar que a educação física kantiana seria o momento do cuidado material, os primeiros cuidados, a fim de que a criança não use suas forças contra si mesma. Enfim, as atenções estariam voltadas ao corpo da criança. No presente contexto, essa teoria se recupera, a fim de que o jovem esteja preparado para que lhe sejam passados os demais ensinamentos necessários. Entende-se que a pedagogia kantiana mantém absoluta atualidade, pois, como dito, prepara de certa forma o homem para os ensinamentos, a instrução. Confere ao jovem a base necessária para seguir em processo de evolução. Aqui, estaria alinhada à divisão descrita numa alusão ao teor biológico, pois objetiva, mesmo que num primeiro momento, como visto, cuidar do corpo.

A fim de enfatizar o teor unitário do ser humano e para unir Educação e Educação Física, é possível argumentar sob uma breve análise dos termos, como sugere Santin (1987, p.

22-23). Para ele, educação é uma “realidade fundamental do homem”. Quando acrescido do adjetivo física, a mesma educação adquire uma especificidade que a limita e, ao mesmo tempo, determina uma separação entre dois níveis de educação, a saber: “a educação que desenvolve os valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico do homem”. (SANTIN, 1987, p. 23). Assim, a educação da mente se reserva ao intelecto e à alma. A educação física, por sua vez, se detém ao treinamento do corpo, num trabalho mecanizado. Com efeito, a separação, ou melhor, a indicação das duas formas de educação, no entendimento de Santin, não se referem ao dualismo platônico especificamente com a separação fundamental de corpo e alma, mas tão-somente se alinham à proposta educacional de Platão. Este, no texto *A República*, se refere à música como exercício para a alma e à ginástica como atividade para o corpo, a fim de se completarem e constituírem um ser ideal, conclusões já no momento menos radical de Platão, em relação ao desprezo conferido ao corpo. Como ele mesmo diz, “os que praticam exclusivamente a ginástica acabam por ficar mais grosseiros do que convém, e os que se dedicam apenas à música tornam-se mais moles do que lhes ficaria bem”. (*A República*, 410d). Tanto a ginástica quanto a música têm como objetivos finais o aprimoramento da alma. Platão, nas palavras de Lisbôa e Pereira (1994, p. 21), entendia que primeiro a criança deveria ser exposta à música para se acalmar e depois à ginástica para se tornar valente. O pensamento de Platão, fique claro, ancora-se no contexto grego de formação da sociedade e, como diz Santin (1987, p. 61), os gregos privilegiavam a mente e, assim, o homem que se dedicava às artes corporais seria inferior.

Por fim, o que se observa na Educação Física atual é uma tentativa de distanciamento desses preceitos de separação. Na verdade, a divisão abordada por Santin surge em moldes pontyanos, ou seja, a partir de um ser único, pode-se dividi-lo, a fim de melhor entendê-lo.

Nos dias atuais considera-se o ser humano um todo indivisível, uma unidade orgânica, isto é, um sistema essencial às múltiplas possibilidades da mente, do espírito e do corpo [...] O movimento e o pensamento são integrados ao trabalho global do corpo, atuando como meio de relação e comunicação através de gestos e movimentos em total integração do indivíduo com o meio. (VARGAS, 1998, p. 36-37).

Pode-se entender também que a Educação Física, como que numa confusão, como atividade física com o corpo que a realiza, ainda sofre com a ginástica cênica ou funambulesca, já mencionada no primeiro capítulo deste texto. A mesma trata de distrair o corpo e fazer uma *aparência de força*. O funambulismo inicia quando a utilidade do exercício cessa (AMOROS apud MARINHO, 1981b, p. 102), ou seja, a demonstração, o exibicionismo, motiva mais ao exercício do que sua verdadeira utilidade. Não obstante, a Educação Física, no

âmbito curricular, parece ainda não assimilada plenamente pelo fato de que o homem não compreende a sua própria corporalidade. (MELO, 2006, p. 190). Ao não entender seu corpo, como expressão de si, o homem se afasta do verdadeiro objetivo da atividade física e se expõe ao que será tratado adiante, quando trabalhadas as ideias da disciplina na Educação Física e, posteriormente, no texto que tem como cerne a exposição do corpo na sociedade atual.

4.2 A DISCIPLINA E O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE

O corpo se comunica, participa da vida, ou melhor, retomando Merleau-Ponty, o corpo é o homem, é o ser, constitui-se na representação do ser. É a forma de manifestação do homem e consegue participar do mundo por meio de gestos, de expressões, enfim, de variadas formas de linguagem, uma linguagem do corpo, como bem-escreve Montaigne:

Os amorosos brigam, reconciliam-se, imploram, agradecem, marcam encontros com olhares: o próprio silêncio tem sua linguagem [...]. E não nos exprimimos com as mãos? Pedimos, prometemos, chamamos, despedimo-nos, ameaçamos, suplicamos, rezamos, negamos, interrogamos, admiramos, recusamos, contamos, confessamos, manifestamos nosso arrependimento, nossos temores, nossa vergonha, nossas dúvidas [...]. E que mais não externamos, unicamente com as mãos, cuja variedade de movimentos nada fica a dever às inflexões da voz? [...] Não há gesto ou movimento em nós que não fale, de uma maneira inteligível que não é ensinada e que todos entendem. (MONTAIGNE, 1972, p. 215).

É relevante analisar que a Educação Física, ciência que trata do corpo e do movimento e que tem como objetivo não só o domínio corporal e a saúde, mas colaborar para que se atinja um nível de harmonia e completude do ser humano, constituiu-se num avanço para a educação. No entanto, como assegura Soares (1994, p. 62), esse corpo, por meio da mesma Educação Física, tão importante para o ser, também se configurou em uma ferramenta de “disciplinarização de movimentos, domesticação”, pois era mais uma forma de setores das sociedades, de cada época, afirmarem seu “modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo”. Por muito tempo, a Educação Física foi tomada como forma de manter os homens sob as regras necessárias, a fim de cumprir objetivos. Disciplinar para uma necessidade que não a do corpo ou da mente daquele homem e sim para satisfazer algo externo a ele.

Na atualidade, a Educação Física busca trabalhar com o ser em sua totalidade. À medida que se procura a realização de atividades físicas de forma consciente, com objetivos e

unindo o ser ao mundo em que vive, o homem está empenhando sua totalidade. Do contrário, quando se produz atividade mecanizada, num formato próximo ao adestramento, surge o movimento que remete ao dualismo, pois não se configura ação corporal com a participação efetiva da mente.

Muitos estudos foram realizados sobre a importância da atividade física, como também sua relação com a sociedade. O que se verifica com clareza é a necessária interdisciplinaridade, que permeia o tema *homem*, pois são irrefutáveis os benefícios do trabalho físico ao corpo e, sobretudo, o que a união de atividade física, corpo e sociedade englobam. Ou seja, a grande quantidade de áreas do conhecimento que estão atreladas ao estudo do homem. Veja-se a ideia de Azevedo já no início da década de 80, comprovando que o pensamento, voltado à constituição de um ser integral, já preocupava a sociedade da época:

Na atividade física, o médico busca os efeitos que contribuem para a saúde geral e, em especial, para o funcionamento mais econômico do sistema circulatório; o psicólogo pergunta sobre os efeitos psíquicos e motivos que conduzem o indivíduo à prática de atividades físicas; o sociólogo se interessa pelos propulsores sociais dos praticantes e a função social das atividades; e o pedagogo tem, na atividade física, o meio mais eficaz para o desenvolvimento, formação e emancipação de uma personalidade integral. (AZEVEDO, 1980, p. 8).

Na verdade, o pensamento abordado por Azevedo, que traduz uma multidisciplinaridade, é, em parte, o princípio do objeto de busca nos dias atuais, a saber, a interdisciplinaridade. No entanto, os conceitos destinam-se bem mais ao conhecimento. Os efeitos desse contexto de comunhão entre ciências e estudos não parecem estar sendo refletidos no cuidado com o corpo hoje.

É importante acrescentar que, desde os tempos do homem primitivo, muitas foram as mudanças no cotidiano humano. O caminhar da História trouxe considerável evolução no modo de vida da sociedade. Hoje, pode-se observar o alarmante e ao mesmo tempo agradável crescimento do conhecimento científico, por exemplo, que permite ao homem prolongar sua vida, alterar suas formas, comunicar-se e ter acesso a conhecimentos de forma imediata; deslocar-se pelo planeta rapidamente, tendo em mãos ferramentas para modificar suas condições atuais. Isso promove, além de muitas possibilidades interessantes, uma espécie de acomodamento, uma dependência da nova estrutura social. Como resultado, temos um homem que diminui suas ações naturais e se aproxima do que está pronto, do que lhe confere menor trabalho, menor atividade. E parece natural entender que não se precisa de tantos exercícios, por exemplo, se há como recuperar a forma, mesmo que isso se perca velozmente, por meio de um processo cirúrgico. Aludindo a um passado distante em que o homem necessitava de forma mais evidente de suas habilidades físicas, Gonçalves exemplifica:

Nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem, para sua sobrevivência, depende diretamente da acuidade de seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais. Para a caça, por exemplo, o homem primitivo depende diretamente da percepção sensível e da ação de seu corpo; do mesmo modo, para detectar a aproximação de inimigos, por meio da apreensão de vibrações do solo. (GONÇALVES, 1994, p. 15).

Faz-se mister lembrar que essa condição, a da necessidade do uso de habilidades físicas para a manutenção da vida, ainda pode ser vista hoje em lugares onde a evolução dos tempos ou mesmo a globalização não chegaram ao patamar que se conhece, seja por questões de miséria do povo ou ainda por imperativos políticos.

Nas sociedades referidas, o corpo ainda não foi, ou ainda não está, exposto e feito refém de um *intelectualismo racionalizante*⁴⁰ (FREIRE, 1978, p. 111), que trata de implementar a comunicação humana. O pensamento de Gonçalves denota um afastamento do homem de seu corpo, o que abre a possibilidade para que o externo, por assim dizer, passe a ter algum comando sobre ele mesmo. Nas sociedades mais complexas e estruturadas, mais atuais, por assim dizer, o corpo instrumentalizado tende a reduzir a necessidade de expressão corporal. O homem se torna menos espontâneo e se inclina ao afastamento dos outros homens. (GONÇALVES, 1994, p. 14-15). Há um individualismo e uma nova concepção de identidade, como diz Hall:

É agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos mas que a individualidade era tanto “vívida” quanto “conceptualizada” de forma diferente. (HALL, 2006, p. 24-25).

Le Breton (2003, p. 123) aborda a concepção de um corpo como não sendo mais uma identidade, mas tão só um *vestígio deixado no espaço*. A repercussão, e também resultado disso, decreta uma descorporalização que significa, de uma certa forma, a independência da comunicação de seu corpo com o mundo, advindo de uma racionalização contínua. Aprendendo a controlar seu corpo, seus afetos e sentimentos de forma absoluta, o homem também deixa a espontaneidade à margem do processo, o que lhe confere uma condição mecanizada. O homem passa por uma instrumentalização, cuja quantificação das capacidades corporais torna-se protagonista. Não obstante, significa também que interação entre os homens, identidade própria, hierarquia de classes sociais e funcionamento da sociedade foram se desligando do corpo e de suas habilidades.

⁴⁰ *Intelectualismo racionalizante* é expressão que se refere às formas atuais de comunicação e que, de certa maneira, tomaram espaço de modelos simplificados como a mímica ou expressão corporal e que repercutem em um modo de ser cada vez menos natural. (FREIRE, 1978, p. 111).

Ao viver uma vida mais instrumentalizada, em que menos se necessita da atividade física do corpo para as situações vitais apontadas anteriormente por Gonçalves, o homem tem diante de si a possibilidade de opção. Pode ter em sua rotina os exercícios físicos, como pode também, em muitos casos, substituí-los por soluções acabadas e que lhe exigem muito pouco em termos de movimentos. É recorrente, mas importante contextualizar a importância do corpo em períodos como o das sociedades pré-industriais, quando havia a necessidade de habilidades corporais, tais como força, destreza e agilidade para a vida militar e política. “As relações sociais eram construídas e consolidadas pelo corpo.” (GONÇALVES, 1994, p. 18).

Com efeito, o homem, na busca por se adequar ao que prega a sociedade e na acomodação decorrente de sua postura perante a evolução social, naturalmente se isola. Não percebe que seu corpo, caminho para seus objetivos na procura pela adequação aos padrões sistematizados, concentra a atitude de afastamento. Quanto mais se intenta chegar ao modelo exigido e desejado, mais o homem se encerra em si mesmo, pois busca por algo para si e por si. Da mesma forma, quanto mais o homem se isola, maior é seu receio de ver e participar dos novos rumos que a vida em comum oferece, pois

hoje, à medida que a experiência corporal cria guetos individuais, o medo do contato que deu origem ao isolamento dos judeus no Renascimento ganhou força na sociedade moderna, em que os indivíduos criam guetos em suas experiências corporais quando confrontados com a diversidade. (SENNETT, 2008, p. 368).

Crê-se ser um tanto mais fácil e cômodo o distanciamento, pois assim podem ser determinados seus caminhos em sociedade, sem a participação de outrem. Posteriormente, Sennet relaciona, então, a coexistência de sociedade e corpo:

Nosso entendimento a respeito do corpo que temos precisa mudar, a fim de que em cidades multiculturais as pessoas se importem umas com as outras. Jamais seremos capazes de captar a diferença alheia enquanto não reconhecermos nossa própria inaptidão. (SENNETT, 2008, p. 373).

As palavras de Sennet, sobre a necessidade de uma vida em comum, ligam-se ao pensamento kantiano acerca da sociedade e do homem. Para o filósofo alemão, é uma relação de interdependência saudável, pois apenas em se vendo como humanidade é que o homem se realiza. Do contrário, de forma isolada, o homem se desenvolve como árvores que, isoladas de outras árvores, “lançam seus galhos a seu bel-prazer, crescem mutiladas, sinuosas e encurvadas”. (IHU, p.11). Ademais, o isolamento do homem favorece, de certa forma, a condição de inatividade física. Cria-se, então, um paradoxo interessante, a saber: Como explicar a exigência social de corpos esbeltos e que servem de modelos em contraponto com o distanciamento do homem, com seu processo de encerramento em si mesmo?

Pois, ao adentrar no tema disciplina do corpo na contemporaneidade, o que naturalmente passa pelo fio condutor do texto e remete também à Educação Física, buscou-se por estudos que demonstrassem e exemplificassem quais as condições, ou melhor, qual o tratamento que o homem dá ao seu corpo hoje. Isso tange à disciplina, quando entende-se que a forma como o homem conduz sua vida e o que faz de seu corpo advêm de um comando ou até mesmo da ausência de uma determinação, mas que, de uma forma ou de outra, regem o viver do homem. Os referidos estudos conferem uma atualidade necessária a este trabalho, haja vista que a evolução da comunicação e a velocidade com que surgem novidades acerca do tema exigem bases sólidas, mas também, e, sobretudo, jovens.

Um dos problemas da sociedade atual e que está ligado à disciplina é, sem dúvida, o sedentarismo,⁴¹ que é um dos resultados da *acomodação* abordada anteriormente, mas não se resume apenas a isso. Existe um conjunto de possibilidades que podem ser elencadas, a fim de justificar a condição, todas em contraponto ao aflorar, na mídia, da ideia de corpo belo e saudável advindo dos exercícios físicos. Num estudo realizado na cidade de Pelotas, RS, constatou-se que o sedentarismo na juventude é alarmante. Verificou-se que, entre jovens de 15 a 19 anos, 22% dos meninos e 55% das meninas foram considerados sedentários (HALLAL et al., 2006, p. 1278), realidade que também se expressa em pesquisa realizada na cidade de Niterói, RJ, na qual se observou que 85% dos meninos e 94% das meninas entre 14 e 15 anos foram considerados sedentários. (SILVA; MALINA, 2000, p. 1091). Já nos Estados Unidos, em levantamento do *National Centers for Disease Control and Prevention*, aproximadamente 50% dos adolescentes foram considerados sedentários.⁴² Entende-se que um dos pontos-chave para tentar justificar o desprezo ou a indiferença dos jovens a essa realidade de desatenção é que as consequências decorrentes do sedentarismo, em geral, só apresentam seus efeitos na fase adulta. Não significa que nos jovens inexista qualquer consciência do contexto da situação, mas sua condição muitas vezes imediatista não permite que percebam a construção dos malefícios gradativamente. Outra possibilidade é referente ao isolamento já abordado, que pode favorecer a perda da autoestima e, assim, das motivações

⁴¹ De modo geral, pode-se identificar como *sedentário* o homem que não pratica atividade física. É inativo. No entanto, o termo *sedentarismo* nas pesquisas citadas, depende da sua referência para ser determinado. No estudo de Niterói, RJ, o sedentarismo foi considerado a partir de uma escala constituída segundo as atividades físicas realizadas no tempo de lazer. (SILVA; MALINA, 2000, p. 1092). No estudo de Pelotas, RS, o sedentarismo foi conferido a quem pratica menos de vinte minutos de atividade física pelo menos por três vezes na semana. (HALALL et al., 2006, p. 1278). Em ambos os estudos, as aulas regulares de Educação Física não foram computadas, pois o foco das pesquisas estava no *tempo de lazer* ou *livre*.

⁴² Dados do site <<http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/chapcon.htm>> Acesso em: 10 dez. 2010.

para sentir-se bem com seu corpo e buscar uma condição mais favorável em termos de qualidade de vida.

Outro dado preocupante e relacionado ao sedentarismo faz referência à obesidade infantil. Segundo estudos do nutrólogo Nataniel Viuniski, no Brasil, hoje, para cada criança desnutrida, existem nove jovens obesos e 30% da população infantil está acima do peso ideal. Sabe-se que o excesso de peso conduz a diversos problemas como diabetes, hipertensão, apneia e problemas ortopédicos (DE TONI, 2010, p. 12) e que, no entanto, também só terão manifestação mais contundente na idade adulta. A relação entre sedentarismo ou inatividade física e obesidade ou mesmo sobrepeso é estreita, salvo patologias relacionadas.

Nos estudos, alguns pontos adquirem importância para verificação das variações dos números apresentados e fazem referência à condição social e ao grau de escolaridade. Os autores constataram que os adolescentes das classes mais altas (referência econômica), utilizam caminhadas em menor proporção do que os jovens das classes menos abastadas; presume-se, principalmente, por questões de necessidade. (HALLAL et al., 2006, p. 1279). Em outra observação, dessa feita de Oehlschlaeger et al. (2004, p. 160), quanto maior o tempo de escolaridade dos jovens, mais a atividade física se faz presente na vida.

A relação dos pais com os adolescentes, no que tange à atividade física, se dispôs de forma determinante. As mães das classes sociais mais altas praticam atividade física nas horas de lazer, numa proporção seis vezes maior do que as mães de classes mais baixas. (HALLAL et al., 2006, p. 1280). Ademais, jovens filhos de pais ativos fisicamente seguem seu exemplo e também são mais ativos (OEHLSCHLAEGER et al., 2004, p. 158). O oposto, como diz Guedes et al. (2001, p. 188), segue a mesma propensão, ou seja, jovens sedentários têm grandes chances de se tornarem adultos também sedentários. Pode-se prospectar um ciclo perigoso nesse contexto, ou seja, o poder econômico pode determinar a condição em que pais ativos fisicamente forjam filhos ativos e pais sedentários podem originar jovens menos interessados em atividades físicas. Não obstante, quanto à relação da atividade física com as classes sociais, faz-se importante alertar que existe certa variação entre os estudos, isso provavelmente aconteça em razão de não haver um método padrão para as pesquisas citadas.

Mesmo com variabilidade, há o apontamento de que as classes mais baixas tendem a maior incidência de sedentarismo. Isso nos remete ao pensamento kantiano na obra *Sobre a pedagogia*. Em Kant, os filhos de famílias pobres tendem a ser menos disciplinados e mais mimados, por assim dizer, pela condição de que seus pais lhes fazem as vontades, cedem aos seus caprichos. Do contrário, os filhos de famílias abastadas recebem menos mimos e tendem

a formar-se mais fortes. Numa relação com os estudos apresentados, vemos que a atividade física e o bom desenvolvimento do corpo é mais frequente dentre as classes mais altas.

Nos dias de hoje, alguns fatores são pontuais no afastamento dos jovens das atividades físicas, ao menos é o que a sociedade, crê, por senso comum, e estudos apontam. Nos tempos antigos não havia tantos recursos, tampouco o sem-número de opções disponibilizadas hoje. Em contrapartida, na atualidade, os jovens dividem seu tempo entre inúmeras atividades, em sua maior parte, impelidas pelos pais. Essa realidade se apresenta com duas motivações aparentes: primeiro, os pais querem oferecer aos filhos o que não puderam usufruir na juventude e proporcionar a eles as melhores condições de crescimento, principalmente intelectual; segundo, os genitores receiam que o tempo livre conduza seus filhos a coisas ruins para seu desenvolvimento. Viuniski (DE TONI, 2010, p. 12), atento à construção da rotina dos jovens, alerta que “muitas crianças vivem estressadas devido ao grande número de tarefas, como escola, curso de idiomas, informática...” e aponta que o estresse leva ao consumo exagerado de alimentos, a fim de saciar a ansiedade. O resultado é a obesidade nos níveis exagerados e já mencionados.

No tempo de lazer, que excetua o período na escola e na participação em atividades regradas, por assim dizer, o jovem tem três grandes personagens oriundos da evolução tecnológica e que fazem parte da rotina, a saber: a televisão, o *videogame* e o computador. Constatou-se que a televisão é, dentre os citados, a maior vilã no incentivo à prática de atividades físicas, ou seja, os jovens que assistem mais à televisão praticam menos exercícios. De outra forma, computador e *videogame* não contribuem para a acomodação física do jovem e apresentaram outra realidade: “Quanto maior o tempo de uso do computador e videogame, maior o percentual de atividade física no lazer.”⁴³ (HALLAL et al., 2006, p. 1281). Acredita-se que os fatores que estabelecem a presente afirmação estejam alicerçados nas bases da competitividade de jogos e ações de ambos os recursos. Em geral, os jogos envolvem esportes, lutas e são essencialmente competitivos.

Talvez, pela velocidade com que as novas tecnologias encontram-se disponíveis, a análise acerca dos três recursos apontados deva ser fracionada. Especificamente, o computador traz novas possibilidades como as *redes sociais*, que pela internet, possibilitam comunicação instantânea. A internet permite não só jogos entre pessoas simultaneamente em locais diferentes e pesquisas sobre quaisquer assuntos, mas também a comunicação entre os

⁴³ Nos estudos, a expressão *atividade física no lazer* compete à atividade de referência realizada durante o período de tempo livre ou destinado ao lazer. Aquele tempo ao qual o jovem pode dar-se livremente o destino que quiser.

jovens de uma forma nunca antes vista. Talvez esse apelo das redes sociais, por seu teor mais voltado à comunicação em si, esteja mais próximo dos efeitos da televisão do que dos resultados dos jogos de *videogame*.

Ponto também recorrente entre as opiniões acerca da prática de atividades físicas pelos jovens comumente refere-se à moradia dos mesmos. Crê-se que crianças e jovens residentes em casas são mais ativos e que jovens moradores em apartamentos seriam menos ativos fisicamente. Os estudos não apontam qualquer relação relevante (HALLAL et al., 2006, p. 1285), desmitificando, de certa forma, a condição de que espaços abertos podem ser mais favoráveis às práticas físicas. Ademais, computador e *videogame*, considerados pelos pesquisadores mais como promotores das atividades físicas do que instigadores do sedentarismo, são utilizados em ambientes fechados independentemente de ser em uma casa ou em um apartamento.

Enquanto nota-se um caminhar da juventude para uma vida cada vez menos ativa, pois novas opções surgem, prega-se a cultura do exercício físico e institui-se a figura do homem saudável, ou melhor, aparentemente saudável por suas formas, como ideal. É um contraponto, sem dúvida. Para tanto, a sugestão de que se vive em um período em que a sociedade dita regras, pode ser verificada em outro estudo, realizado pela nutricionista Ana Lúcia Alves Caram (CARAM, 2010, p. 4). Verifica-se o quanto a imagem que as pessoas têm umas das outras, mais especificamente nos adolescentes, influencia a visão que os próprios jovens têm sobre si. Dentre os avaliados nutricionalmente na pesquisa, 74% estavam com peso normal, mas apenas 58% se consideravam *em forma*, mostrando que existe uma idealização que tem o poder de determinar rumos na vida cotidiana. Ou seja, ao mesmo tempo em que eles se afastam do movimento, da atividade física, os jovens buscam um corpo idealizado, uma imagem, que nada mais é do que o resultado do exercício físico.

Nota-se que a remodelação dos hábitos dos jovens se configura sob aspectos interessantes ao tema deste trabalho. O primeiro deles, e de menor ênfase, é a evolução das formas de atividade dos homens, das mudanças sociais, da tecnologia veloz, entre outros. O segundo diz respeito à necessidade de uma reeducação. Viuniski (DE TONI, 2010, p. 12) alerta para a presença dos pais no processo de uma reeducação, tanto de hábitos alimentares, quanto na reformulação da rotina diária dos jovens. Para ele, é necessário que exista uma participação contundente dos adultos na organização da vida cotidiana de seus filhos, uma nova disciplina.

O novo disciplinar perante as mudanças constantes é questão que talvez deva ser revista sistematicamente. A disciplina kantiana, convém recuperar, deve ser coercitiva e só tem lugar desde a *mais tenra idade*, ou seja, no entender do filósofo, não pode ser imposta em outro momento, por assim dizer, deixada para depois. Entende-se que a disciplina tem seu lugar necessário no princípio da vida, como prega Kant. Mas, a velocidade já mencionada da evolução e das mudanças exige um olhar um tanto mais rigoroso, não quanto ao período do lançamento dessas raízes disciplinadoras, mas quanto à necessidade de atenção da disciplina durante a juventude também. Esta apresenta-se como o momento em que os jovens dão vazão maior às suas experiências autônomas e estão frente aos novos desafios proporcionados tanto pela maior liberdade, quanto pelas opções de entretenimento que os cercam. Uma disciplina forte no início da vida da criança certamente lança as bases para que, no futuro, o jovem esteja apto a não se desviar de seu caminho; ceda menos aos hábitos e costumes desnecessários; consiga autonomamente conduzir sua vida, coexistindo com as mudanças da sociedade e tirando delas proveitos para sua própria evolução. Disciplinado e usufruindo de sua autonomia, o jovem sofrerá menos inclinações aos apelos nocivos da sociedade e terá a possibilidade de escolha quanto ao tipo de vida que quer ter. A disciplina o levará a ser autônomo e a responsabilizar-se por seus atos. É oportuno lembrar que há uma busca incessante por diminuir os males da sociedade, como as drogas e a violência; nesse viés, a disciplina, aplicada na reeducação de hábitos, poderia tornar-se um caminho para tal resgate social. No entanto, parece cada vez menos possível a estruturação de uma sociedade em que exista a relação saudável do homem individual com a própria sociedade, em virtude de que esta consolida-se, a cada dia, como uma determinadora de conceitos e regras por ela criadas, mas que encontram origem na conduta do próprio homem.

4.3 O CORPO, EXPOSIÇÃO E ESPETÁCULO

Os conceitos elencados na Educação Física consideram-na como aliada da formação intelectual, social, moral, cívica e religiosa do indivíduo, objetivando cultivar e não cultuar as energias físicas. (CHAGAS, 1978, p. 12). No contexto, o corpo, não um instrumento, é o próprio homem, que participa de inúmeras modificações na História e na sociedade, como agente ativo e ao mesmo tempo passivo. Não há como simplesmente ignorar o efeito que o

mundo exerce no ser, ou mesmo crer que o homem possa estar isento das manifestações que ocorrem ao seu redor. Segundo Buogo (2005, p. 125), o entendimento que cada um de nós faz de seu corpo foi e é construído ao longo do tempo, trazendo, obrigatoriamente, uma carga histórica, cultural, social, econômica e política. O contexto irá auxiliar na formação do ser humano. Para tanto, é necessário que esteja preparado para fazer parte deste mundo de inovações, de oportunidades e de exigências. E, segundo Hall:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2006, p. 75).

Assim como o mundo oferece possibilidades, a sociedade impõe suas normas não só de conduta, mas de comportamento e, sobremaneira, de estética, cuja realidade é criada com bases em idealizações que buscam a perfeição. Esse movimento torna-se real pela força que o pensamento coletivo tem sobre o indivíduo, transformando uma proposição em uma verdade. De acordo com Dubord (1997, p. 19), “à medida que a necessidade se encontra socialmente sonhada, o sonho se torna necessário”. Da mesma forma, Bauman comenta ainda mais claramente:

Como não há normas para transformar certos desejos em necessidades e para deslegitimar outros desejos como “falsas necessidades”, não há teste para que se possa medir o padrão de “conformidade”. O principal cuidado diz respeito, então, à *adequação* – a estar “sempre pronto”; a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las. (BAUMAN, 2001, p. 90-91).

Assim, a facilidade que se tem em promover mudanças físicas, em nome de uma melhor condição de adaptação à vida, leia-se a vida restrita ao convívio social, que não deixa de ser, em alguns casos uma condição artificial, agrega o desejo de estar em conformidade com o pensamento do outro. Todos esses sentimentos fazem parte da realidade contemporânea, uma realidade antes sonhada e agora necessária sob o olhar da sociedade. Mas,

se, por um lado, todas essas conquistas trazem na sua esteira renovadas esperanças de melhoria da qualidade de vida para as sociedades humanas, por outro, criam uma série de contradições que necessitam ser analisadas responsabilmente, visando não só ao equilíbrio e ao bem-estar futuro da espécie como à própria sobrevivência do planeta. (GARRAFA, 2003, p. 213).

O homem pode utilizar-se da tecnologia, dos avanços de seus próprios estudos e das melhorias sociais para o seu próprio bem, e é importante dizer que existem muitos benefícios

na atual sociedade, basta que o homem esteja preparado para ela. Não obstante, há a mesma possibilidade de que todas as coisas boas, ou que podem trazer o bem, sejam remetidas a fazer mal ao homem. (GARRAFA, 2003, p. 213). Nesse viés, querer estar bem, desejar estar belo é uma motivação interna, do próprio ser e não há traços de obrigatoriedade senão consigo mesmo. No entanto, ao mesmo tempo, é uma motivação externa por carregar a força da sociedade que exige que o homem seja como o modelo, o ideal. O homem dos dias atuais tem o poder de se transformar para corresponder ao padrão socialmente estabelecido. Kemp aborda:

O ser humano modifica constantemente seu corpo, sem se dar conta da importância e da ligação entre essa necessidade e o resto de suas relações pessoais. [...] é equivocado pensarmos o corpo apenas como “aparência” uma vez que ele expressa nossa condição no mundo social. Em decorrência, todas as nossas decisões sobre o corpo são necessariamente mediadas pelos valores sociais. (2005, p. 9).

Parece óbvio que os avanços da tecnologia trouxeram novas possibilidades. Hoje, pode-se corrigir, fazer, desfazer e moldar nosso corpo no formato que os sonhos pregam. O homem pode estender o horizonte de sua vida. Mas, o que se pergunta é: Onde está o fim da necessidade humana e onde começa a imposição social? Qual a linha-limite entre o necessário e o ato por simples resposta à sociedade? Sabe-se que, na atualidade, se conhece muito mais sobre o corpo do que em qualquer outro período. E “esse saber, que é ao mesmo tempo poder, orienta condutas da vida pública e privada, ditando regras de tratamento, dieta e cuidados com o corpo” (KEMP, 2005, p. 57), e uma das dimensões mais destacadas do corpo, e que mais evidencia-se, é a sua aparência. Goldenberg e Ramos já faziam alusão ao que chamaram de *civilização das formas*, como o período onde o corpo tornou-se objeto de consumo pela mídia. (2002, p. 19-24). Na verdade, o corpo que já foi o centro de discussões, quer no posto de vilão, quer como protagonista infante da existência humana, hoje está, como nunca, relegado à condição de objeto de utilidade estética. E “muitos comportamentos mostram que, no presente, o corpo é considerado como uma matéria a ser corrigida ou transformada soberanamente, como um objeto entregue à livre disposição do sujeito”. (LIPOVETSKY, 2007, p. 56). O ser humano vive na era de sua indissolubilidade. Assim, os danos causados se estendem ao homem, mas sendo visíveis apenas no corpo.

Implicações para a saúde, decorrentes da massificação da exaltação do corpo atingem toda a população, mas, mais vigorosamente os jovens, que sofrem uma pressão demasiada e formam um público consumidor sedento e frágil. O espaço para que o homem seja o que ele é e para que se desenvolva por si foi reduzido. Esta deve ser, na ótica atual, a imagem que a sociedade quer ver nele. O pensamento de Le Breton (2003, p. 127) descreve o corpo num

sentido que remete à fragmentação cartesiana, como um rascunho que pode ser modelado e transformado e, como tal, assume uma condição de estrutura modular, com peças substituíveis, reformadas, redesenhadas. Tudo a fim de contentar seu “dono”, o homem, e este, a agradar sua reguladora, a sociedade. Parece haver uma *sensação de incompletude do corpo*, um não bastar-se com a necessidade perene de um complemento para uma suposta aprovação. A sociedade cria uma identidade e a impõe ao homem, instituindo um controle corporal. Como diz Miskolci,

tal processo também tem conseqüências subjetivas, já que a subjetividade está diretamente associada à materialidade do corpo. A história da criação de corpos e identidades sociais é também uma história dos modos de produção da subjetividade. Percebe-se, assim, que o espaço de problematização das relações entre corpo e identidade é maior do que parece à primeira vista, pois vai muito além das técnicas corporais propriamente ditas e alcança as formas como compreendemos a nós mesmos e, sobretudo, a forma como somos levados a ver o outro. (2006, p. 682).

Nesse viés, a própria sociedade forjou uma nova categoria, pode-se dizer, a chamada *geração saúde*, que prega a imagem do corpo belo, esbelto, um corpo-modelo. No entanto, para chegar-se ao estereótipo apregoadado, o homem das mais variadas classes é exposto ao que Miskolci (2006, p. 682) chamou de *individualismo perverso*. Nele, “cada um se torna o responsável pelo que é de forma que sua condição física é diretamente atribuída à sua capacidade de autodisciplina”. Lipovetsky (2007, p. 276), da mesma forma, aborda o ideal do corpo musculoso, magro e jovem que está sob *coerções severas*, sendo trabalhado e gerido pelo indivíduo.

Essa disciplina do corpo, que corresponde a uma orientação social, além de fomentar uma espécie de negligência do homem a sua autonomia, padroniza, não apenas dizendo o que é belo, mas também como é o belo. A padronização, ou melhor, a hegemonia de uma identidade não se concretiza sem um apelo e uma incitação à coação e, segundo Miskolci,

tudo aponta para uma tendência a igualar forma física modelar à saúde e conseqüentemente à beleza. Um corpo belo nunca esteve tão exposto a formas desgastantes de exercício, o consumo de drogas e dietas duvidosas. Nesse processo de assujeitamento psíquico-corporal a palavra-chave é adequação. (2006, p. 684).

O homem busca uma aceitação e, para que isso ocorra, lança mão dos mais variados recursos, inclusive daqueles que podem colocar em risco sua vida. É uma tentativa de um enquadramento corporal, com o objetivo de fazer parte de um contexto. Não obstante, a conquista da participação dentre os modelos não confere obrigatoriamente a felicidade e a satisfação objetivada. Há que se lembrar que o grupo ao qual se almeja integrar é “definido primariamente de forma física”, reduzindo o homem ao seu físico ao que é corporalmente visível.

Não obstante, há que se fazer uma ressalva. Ao agir de acordo com a sociedade, pode-se ter em mente um sentimento de exibição perante o outro, simplesmente. Na verdade, a busca é bem mais por uma satisfação pessoal, “mais para si que com vista à admiração e à estima de outrem”. (LIPOVETSKY, 2007, p. 48). De forma alguma se pode desconsiderar totalmente que o olhar do outro tenha significado, mas uma autoafirmação, na atualidade, é condizente também pelo fato de que a individualização propiciada também remete à criação de um sentimento bem mais voltado para si mesmo.

Contudo, salta aos olhos a naturalidade com que se entende ser absolutamente normal ter-se tais ideais, se é que para alcançá-los as ações sejam totalmente conscientes. Por fim, Miskolci (2006, p. 687) questiona: “Qual a naturalidade de um corpo que só existe sob o domínio dessas técnicas e só é reconhecido como adequado quando elas se revelam eficientes?”. No mesmo contexto, Nóbrega enfatiza o papel da mídia na constituição do modelo a ser seguido:

Por sua vez, a mídia elabora discursos sobre o corpo, divulgando modelos estéticos e um arsenal de produtos, moda, espaços para modelar o corpo. Há uma grande exposição do corpo, incentivando o consumo e atuando sobre os desejos do ser humano. Enfim, estão disponíveis interfaces que possibilitam inúmeras transformações corporais. Uma nova cultura do consumo estabelece-se com base na imagem do corpo que podemos ter, desde que atendamos à exigência de rotinas de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, cirurgias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão (NÓBREGA, 2005, p. 611).

Percebe-se que há um novo modelo de disciplina. Há, pelo exposto, um novo disciplinador, a sociedade. Faz-se mister realizar uma breve recuperação a Kant. Nele temos uma disciplina negativa necessária, imposta desde muito cedo, a fim de que o homem possa galgar os passos em busca de sua evolução, após ser retirado de seu estado de animalidade, de sua selvageria e com fins de atingir um estado de autonomia. Assim, pode realizar-se como homem. Essa disciplina é imposta pelos pais, pelos educandos, com fins de autonomia e apresenta, à primeira vista, uma ambiguidade, a saber: uma coação que, mesmo necessária, contrapõe a ideia de autonomia.

Pois a sociedade não confere também uma coação? O homem recebe as normas a serem seguidas e logo, assim como as regras do educando kantiano, internaliza-as, passando a fazer parte de sua forma de autonomia? Ou seja, o homem internaliza o que a sociedade paulatinamente vai constituindo como ideal, e esses modelos e normas passam a ser as suas referências. O homem decide pelas mudanças que quer realizar, pelo corpo que quer ter, isso emerge dele, é a sua vontade. Mas baseia-se em um desejo forjado na estrutura social à qual o homem se reporta. Como diz Sennett,

a história da cidade ocidental registra uma infinidade de batalhas entre essa possibilidade civilizada e o esforço de criar poder e prazer por intermédio de imagens idealizadas da plenitude. Imagens idealizadas do “corpo” cumprem a função da autoridade no espaço urbano. (SENNETT, 2008, p. 376).

Sob um mesmo viés de comando, exercido pela sociedade na qual nos encontramos inseridos, Kehl sentencia:

A contemplação deixou de fazer sentido. O ócio nos aflige, somos compelidos a “otimizar” os momentos vazios, transformá-los em trabalho ou em consumo de lazer. Com isso, banuiu-se da vida o vazio, essencial para as experiências criativas ou para se conhecer o mero prazer de se estar aí. Vivemos projetados para o futuro. Tentamos antecipar nossas ações e as de nossos semelhantes, a fim de melhor nos movimentar entre eles e com isso obter vantagens na corrida pela ascensão social. (KEHL, 2003, p. 257).

Essa inclinação do homem que se constitui a partir de um movimento autônomo, responde à que necessidade? Ou melhor, responde a quem? Parece-nos que a sociedade tomou em parte as rédeas da disciplinarização do homem, quando assume o comando de sua vida coletiva. Ele, homem, segue autonomamente seus próprios desejos, mas transita pelo caminho da destinação que a sociedade lhe oferece como opção. O caminho tende à similaridade pela forma de determinação, mas se distancia muito pelo fim que alcança. Se Kant busca, por meio de sua educação, que tem a disciplina como ferramenta, um homem autônomo e voltado para o bem, o homem que a sociedade forja é também autônomo, por decidir o que fazer, mas irá responder e submeter-se à sociedade e não ao mundo para o qual a disciplina kantiana o pretende conduzir.

Ademais, a sociedade em Kant faz-se necessária, a fim de que o homem bem se constitua. A sociedade contribuinte das páginas da *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* é fundamental, a fim de que o homem cumpra sua verdadeira destinação e veja-se como humanidade. Pelas palavras do filósofo, é no convívio em sociedade que o homem goza sua liberdade. A estrutura social molda o homem em busca do melhor para si mesmo, o que será também o melhor para ela. No entanto, a sociedade atual, que prega os conceitos a serem seguidos, não apresenta muitas possibilidades de o homem chegar ao seu objetivo dentro do ideário kantiano; ao contrário, obstaculiza o processo. O modelo vigente não permite o acontecimento do caminho educativo de Kant o que, no entanto, não significa dizer que não se possa caminhar rumo a uma sociedade em que cada um se sinta de fato livre, participante e auxilie para que todos se desenvolvam, cresçam em sua dimensão individual enquanto seres humanos e no convívio social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propósito de verificar a teoria da disciplina kantiana e sua relação com o homem e o cuidado, ou mesmo o tratamento que empenha ao seu corpo nos dias atuais, após todas as análises do corpo nos períodos históricos, acabou-se por encontrar muitas delimitações sociais. No presente estudo, a relação entre corpo, homem e sociedade tem constatação no pensamento de Vaz, quando diz que “o problema que se nos apresenta em primeiro lugar é o do homem presente ao mundo por seu *corpo*. Não se trata do corpo enquanto entidade físico-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e *expressiva* do *ser* homem”. (1991, p. 157). Essa ideia toma fôlego, para o presente estudo, em Merleau-Ponty, posterior ao dualismo platônico. Ademais, ele considera a perspectiva da relação entre homem e mundo. Desse viés pontyano de união, surge a condição do homem por meio de seu corpo em ligação intensa com o contexto social.

Observou-se que o corpo, tema central do estudo, passou por gradativa evolução, ou melhor, valorização, em termos de entendimento e há que se considerar que o processo é ainda latente. Desde os princípios gregos do corpo impuro e arcabouço da alma, até a unidade pontyana, o corpo percorreu um caminho de enaltecimento. De fato, do confronto dessa valorização gradativa, com as conexões sociais realizadas feitas pelo próprio homem, acerca do entendimento de seu corpo, emergiram paradoxos interessantes e até curiosos. Se, por um lado, observou-se uma valorização do corpo, de outro, o mesmo corpo foi utilizado como simples ferramenta de setores da sociedade, a fim de solidificar ideias e ideais. Outra constatação refere-se aos padrões estigmatizados pela sociedade e sua ligação com o sedentarismo. Pois, frente à mesma valorização do corpo, desta feita, preponderantemente no campo estético, em meio aos apelos dos modelos constituídos pela sociedade de corpos belos, esbeltos e saudáveis, parece incompreensível a verificação de crescimento do sedentarismo entre crianças, adolescentes e jovens. Como ter um corpo *dentro dos padrões*, se a atividade física, uma das fontes dos atributos citados, está perdendo espaço em meio às crianças e aos adolescentes, quando sabe-se que a formação de uma disciplina saudável inicia-se desde a mais tenra idade, ou seja, desde a infância e, na juventude, é necessário que seja aprimorada, a fim de que prossiga assim pelo decorrer da vida? Ademais, salienta-se a força com que a mídia pavimenta caminhos em oposição entre si, visto que o significativo aumento de hábitos

não saudáveis entre os jovens é alavancado pelas mesmas fontes que alertam para os princípios de saúde e de cultura de um corpo são.

Os imperativos sociais são fortes e já enraizados nos homens. Assim, a autonomia de seus atos acaba por levantar uma dúvida, a saber: Até onde o homem é senhor de sua vontade própria, quando existe a possibilidade de que o contexto social esteja, por assim dizer, dirigindo sua forma de vida e impelindo-o a agir conforme os padrões estabelecidos? Presume-se que essa ação, em acordo com o contexto social, seria autônoma, mas que, todavia, estaria norteadada não pelo próprio homem, mas pela sociedade.

Nesse viés, o sentido de autonomia kantiano entra em cena. Kant visa a uma educação para a construção de uma autonomia que levará o homem a entender-se como humanidade, a usufruir de sua liberdade e a viver em meio social. Pois a discussão, permeando a autonomia perante a sociedade, remete à disciplina de Kant no que tange à formação do homem, que, por vezes, tem em seu corpo o reflexo de suas ações e, não obstante, em outros momentos o reflexo é moral. A disciplina kantiana tem em seu cerne a retirada do homem de sua animalidade, o afastamento da criança dos hábitos ruins, dos vícios, da comodidade, com a finalidade de dar-lhe a condição de se autodeterminar. Entretanto, a sociedade apresenta uma realidade de determinação de padrões e modelos que influenciam a autonomia do homem. Pode-se sugerir que, de certa forma, o contexto social também disciplina a conduta do homem, orientando para que ele projete a imagem que ela entende ser a correta. Obviamente, por sua condição de liberdade, o homem tem a possibilidade de escolha quanto a seguir ou não os indicativos que recebe.

Nos dias atuais, analisando o pensamento kantiano, vê-se necessária a retomada dos princípios de sua teoria de educação e, mais precisamente, de sua disciplina, a fim de reeducar, primordialmente, os jovens e também zelar pela educação das crianças. A ação de disciplinar o jovem dentro dos conceitos kantianos pode auxiliar a afastá-lo de hábitos ruins, como o sedentarismo, por exemplo - nessa ação, é relevante ser dito, não residem segredos, elas são absolutamente simples. Assim, quando distanciado desses hábitos ruins e levado a descobrir com certa disciplina a importância dos exercícios físicos, o jovem terá a condição de estender esse pensamento/rotina para a idade adulta e ter uma vida saudável com o cuidado que o corpo necessita para estabelecer-se como um corpo sadio.

Outrossim, o poder do contexto social sobre o corpo não surgiu na atualidade, embasada na *sociedade de consumo*, que forja modelos e delimita condutas. Não apenas nessa época atual, quando a solução mais fácil para a beleza do corpo pode ser sua remodelação,

mediante de uma cirurgia plástica, por exemplo. Na verdade, vive-se o momento de maior opressão do contexto social sobre o corpo, mas tem-se que considerar o extenso histórico de satisfações sociais com a exploração do mesmo. Existe, inclusive, uma contradição de época no que tange aos padrões atuais, visto que hoje prega-se um corpo magro e forte e, no passado, o modelo feminino, por exemplo, valorizava mulheres com formas mais avantajadas. Questiona-se: Onde tiveram origem esses padrões?

Ao concluir que a sociedade influencia intensamente a vida do homem e, em grande parte, de forma a confundir seu caminho, é inevitável revisitar o pensamento de Kant acerca de sua influência para a formação do homem. Para o filósofo, a sociedade tem papel preponderante na constituição do homem. O homem é fruto da sociedade, mas também influencia a própria sociedade. Do contrário, ele seria refém da sociedade como tal. No entanto, hoje não se tem a segurança de que o contexto social cumpra seu papel de forma salutar, pois, apesar de manter alguns dos princípios que Kant preconizou de delimitação da ação humana, a fim de que o ser humano siga sempre em progressão, a sociedade apresenta, sugere e impõe normas pouco recomendáveis para o crescimento humano.

Por fim, o presente estudo, além do resultado obtido, abre perspectivas a novas possibilidades de investigação acerca de temas decorrentes, como a disciplina, tanto com enfoque em autores em específico, como na área da Educação Física, especificamente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões; De Magistro*. Trad. do italiano de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores VI).
- _____. *Solilóquios; A Vida Feliz*. Trad. do italiano de Aduary Fiorotti. 12. ed. São Paulo: Paulus, 1998.
- ANDRADE, Rachel Gazolla de. *Platão: o cosmo, o homem e a cidade: um estudo sobre a alma*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- AZEVEDO, Raimundo Nonato de. A atividade física na sociedade contemporânea. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília, DF, n. 44, p. 7-19, jan./mar. 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. do inglês de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo: USP, v. 19, n. 3, p. 183-197, jun./set. 2005.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, v.19, n.48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Carmem Lúcia Chaves de. *Consciência corporal*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- BRUAIRE, Claude. *A filosofia do corpo*. Trad. do francês de Benedito Eliseu Cintra, Hilton Ferreira Japiassú, Pedro Paulo de Sena Madureira. São Paulo: Herder, 1972.
- BRUM, Lisiane Reis. *Ética e corpo na formação docente em educação física*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2009.
- BUOGO, Ana Lúcia. *Linguagem: formas e usos*. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- CARAM, Ana Lúcia Alves. Idealização de imagem corporal entre adolescentes, causa desvio de percepção. In: GARDENAL, Izabel. *Jornal da UNICAMP*. Campinas, 20 a 26 de setembro de 2010 – ano XXIV – nº 475. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2010/ju475_pag04.php#>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CARDIM, Leandro Neves. *Corpo*. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Filosofia Frente & Verso).
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CHAGAS, Leôncio N. de A. Considerações sobre a legislação específica da educação física e sua aplicação no Distrito Federal. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília, DF, n. 36, p. 7-14, jan./mar. 1978.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral. In: DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 159-189.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. do francês de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. do francês de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior). São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores XV).

_____. *O discurso do método*. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1996.

DE TONI, Nadia. Entrevista com o nutrólogo Nataniel Viuniski. *Jornal "O PIONEIRO"*, Seção Cidades, 16 de novembro de 2010, p. 12.

EIDAM, H. O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre Pedagogia. In: DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 191-207.

_____. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 51-88.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARRAFA, Volnei. Bioética e manipulação da vida. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 213-225.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: VIGARELLO, G.; CORBIN, A.; COURTINE, J. (Org.) *A história do corpo*, Vol. I, *da Renascença às Luzes*, Vol II, *Da revolução à grande Guerra* e Vol. III, *As mutações do olhar: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-130.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O Corpo: filosofia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.

GOLDENBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 19-40.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUEDES, Dartagnan Pinto et al. Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 7, n.6, p. 187-199, nov./dez. 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade* (trad. Inglês: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 11^a ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLAL, Pedro Curi et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, jun. 2006.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. *A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos*. Guarapuava: Unicentro, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. do alemão de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Trad. do alemão de Rodrigo Naves e Ricardo Terra. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. do alemão de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. do alemão de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

KEHL, Maria Rita. As máquinas falantes. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 243-259.

KEMP, Kênia. *Corpo modificado: corpo livre?* São Paulo: Paulus, 2005.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

LEBRUN, Gérard. Uma escatologia para a moral. In: KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Trad. do alemão de Rodrigo Naves e Ricardo Terra. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004. p.73.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Trad. do francês de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LISBÔA, Maria da Graça Cavalcanti; PEREIRA, Rosane Maria Batista. *Filosofia da educação física*. Porto Alegre: EST, 1994.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. *Interface*, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 99-110, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n28a09.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

MACIEL, Sonia Maria. *Corpo invisível: uma leitura da filosofia de Merleau-Ponty*. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

MARINHO, Inezil Penna. *História da educação física no Brasil: exposição, bibliografia, legislação*. São Paulo: Latina, 1981a.

_____. Inezil Penna. *História geral da educação física*. São Paulo: Latina, 1981b.

MARTINI, Oneide Alves. *Merleau-Ponty: corpo e linguagem, a fala como modalidade de expressão*. 2006. 142f. Dissertação Mestrado – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2006.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da educação física escolar: reflexão sobre a educação física como componente curricular. *Revista brasileira de educação física e esporte* (IX Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa – Renovação e Consolidação, Anais), Suplemento n. 5, São Paulo: USP, set. 2006. p. 188-191. v. 20.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. do francês de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. *A Estrutura do comportamento*. Trad. do francês de José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____. *O visível e o invisível*. Trad. do francês de José Artur Gianotti e Armando Mora. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Trad. do francês de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1972. (Coleção Os Pensadores).

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 3, p. 681-693, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

NODARI, Paulo César. *A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

_____. *Quatro lições sobre filosofia prática: ética e educação em Kant*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

NOVAES, Adauto. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 7-14.

OEHLSCHLAEGER, Maria Helena Kelee et al. Prevalência e fatores associados ao

sedentarismo em adolescentes de área urbana. *Revista Saúde Pública*, v. 38, n. 2, p. 157-163, 2004.

OLIVEIRA, Vitor. M. de O. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. Trad. do francês de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.

PLATÃO. Fédon. In: *Diálogos*. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores III).

_____. *A República*. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão: releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das “Doutrinas não-escritas”*. Trad. do italiano de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1997.

RICOEUR, Paul. *Leituras 2: a região dos filósofos*. Trad. do francês de Marcelo Perine e N.N. Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*. Trad. do francês de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed., São Paulo: M. Fontes, 1999.

SANTIN, Silvino. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

_____. *Educação física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST, 1990.

SANTOS, Bento Silva. *A imortalidade da alma no Fédon de Platão: coerência e legitimidade do argumento final (102 a - 107 b)*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra*. Trad. do inglês de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SILVA, Rosane C. Rosendo da; MALINA, Robert M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p.1091-1097, out./dez. 2000.

SOARES, Carmen. *Educação física, raízes européias no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen et al. *Metodologia do ensino de educação física / coletivo de autores*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2 grau. Série Formação do Professor).

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e physica*. Trad. do inglês. Rio de Janeiro; São Paulo; Recife: Laemmert & C., 1901.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Trad. do Inglês de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

UNESCO. Carta internacional de educação física e dos desportos. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília, DF, n. 41, p. 4-7, abr./jun. 1979.

VANDEWALLE, Bernard. *Kant: educacion y critica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

VARGAS, Ângelo et al. (Coord.) *Reflexões sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.