

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicada
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Educação, Ciências e Tecnologia



mens sana in corpore sano

compreensões de corpo,
saúde e educação física

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Natal, RN - 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ISABEL BRANDÃO DE SOUZA MENDES

MENS SANA IN CORPORE SANO:
COMPREENSÕES DE CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega

NATAL / RN

2006

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Mendes, Maria Isabel Brandão de Souza.

Mens sana in corpore sano: Compreensões de corpo, saúde e educação física / Maria Isabel Brandão de Souza Mendes. – Natal, RN, 2006.

167 f.

Orientadora: Terezinha Petrucia da Nóbrega.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Saúde – Tese. 2. Epistemologia – Tese. 3. Corpo – Tese. 4. Saúde – Tese. 5. Educação física – Tese. I. Nóbrega, Terezinha Petrucia. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 371.72 (043.2)

MARIA ISABEL BRANDÃO DE SOUZA MENDES

MENS SANA IN CORPORE SANO:
COMPREENSÕES DE CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 27 de abril de 2006

BANCA EXAMINADORA

Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dra. Carmen Lúcia Soares (Titular)
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena (Titular)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Dr. José Pereira de Melo (Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dra. Maria da Conceição de Almeida (Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dra. Silvana Villodre Goellner (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Karenine de Oliveira Porpino (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Para meu pai Jorge, minha mãe Alia, minhas irmãs Alice e Cláudia e meu filho Felipe, que mesmo longe estão sempre perto, me incentivando a superar os desafios.

Para Dudu e Sérgio que me acompanham cotidianamente.

Amo todos vocês, obrigada!

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Norte por me acolher desde a especialização, mestrado e doutorado, por possuir profissionais comprometidos com o ensino público e que me despertaram para a pesquisa. À professora Petrucia, meus agradecimentos especiais, pela amizade construída, pelas brilhantes orientações, por me acompanhar nessa trajetória, me mostrar constantemente a relação entre pesquisa, ensino e extensão e por me retirar da caverna, onde estava presa ao mundo das sombras. À Coordenadora do PPGED/UFRN, Prof^a Márcia Gurgel, pelo incentivo. Às professoras do NEPECT, Marta Pernambuco, Ceíça Almeida, Wani Pereira, Vera Rocha, Karenine Porpino e professor Pereira, por propiciarem espaços privilegiados para o diálogo entre diferentes sistemas de pensamento. À professora Hozanete Lima, de Literatura Latina, por me disponibilizar material utilizado na pesquisa. Às professoras Carmem Soares e Silvana Goellner e ao Professor Ricardo Lucena, por aceitarem o convite de participar como examinadores externos. Às amigas de todas as horas, Karenine, Larissa e ao amigo irmão camarada Nonato, pelos momentos compartilhados, momentos de descontração, dúvidas e sufocos. Aos colegas da Pós-Graduação, pelos momentos de troca. Ao GEPEC, pelas discussões e pela oportunidade de participar de projetos que contribuíram com a minha formação. Aos funcionários da Secretaria do PPGED/UFRN e da Biblioteca Zila Mamede, pelo atendimento carinhoso. À CAPES, pelo investimento e concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

A tese propõe a idéia de que a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano*, pronunciada na Antiguidade greco-romana subsume compreensões de corpo, saúde e educação reapropriadas e reorganizadas por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX. Essas teorias, sobretudo, as que receberam contribuições das ciências biomédicas, influenciaram a Educação Física em busca de cientificidade. Para perceber essa reapropriação, analisamos as transformações nos conceitos de corpo, saúde e educação produzidos nos discursos da área, com vistas a apontar elementos para a configuração de uma teoria que estamos denominando de *Corpore Sano*, a qual apresenta-se como uma sistematização possível de conceitos científicos, filosóficos e pedagógicos e como tal, uma compreensão dos fundamentos científicos da Educação Física. O corpus de análise foi composto de 148 artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte digitalizada no período de 1979 a 2003 e selecionados a partir das seguintes temáticas: corpo, biologia, atividade física, fisiologia do esforço e saúde. A análise de conteúdo e a interpretação referencial permitiram combinar a reflexão filosófica com a atenção ao campo empírico numa dimensão compreensiva. A partir do corpus de análise é possível configurar meta-argumentos em torno dos conceitos de corpo, saúde e educação na produção científica da Educação Física. Como uma metapesquisa, nosso estudo não se pretendeu a um julgamento da produção analisada, mas sim buscar elementos teóricos que possam propiciar a reflexão sobre a racionalidade científica na Educação Física e seus desdobramentos no campo pedagógico e das práticas corporais. Uma reflexão dessa natureza poderá ser reconhecida como uma teoria do corpo vivo, sujeita a transformações e interrogações próprias dos saberes e práticas da Educação Física. Uma teoria que rejeita a idéia de verdade totalizante e abarca a compreensão de que a verdade é construída, historicamente, através das relações entre os saberes e as práticas da Educação Física.

Palavras-chave: Epistemologia. Corpo. Saúde. Educação. Educação Física.

RÉSUMÉ

La thèse propose l'idée selon laquelle la Maxime de Juvenal *Mens Sana in Corpore Sano*, prononcée dans l'Antiquité gréco-romaine dégage des compréhensions de corps, santé et éducation ré-appropriées et ré-organisées par des théories scientifiques et pédagogiques au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Ces théories, surtout, celles qui ont reçu des contributions des sciences biomédicales ont influencé l'Éducation Physique en quête de scientificité. Afin de percevoir cette ré-appropriation, nous avons analysé les transformations des concepts de corps, santé et éducation produits dans les discours du domaine, ayant le but de montrer des éléments pour la configuration d'une théorie que nous nommons Corpore Sano, qui se présente comme une systématisation possible de concepts scientifiques, philosophiques et pédagogiques et en tant que tel, une compréhension des fondements scientifiques de l'Éducation Physique. Le corpus de l'analyse comprend 148 articles publiés dans la Revista Brasileira de Ciências do Esporte digitalisée pendant la période de 1979 et 2003 et sélectionnés à partir des thématiques suivantes: corps, biologie, activité physique, physiologie de l'effort et santé. L'analyse de contenu et l'interprétation référentielle ont permis d'associer la réflexion philosophique et l'attention au champ empirique comme une dimension compréhensible. À partir du corps d'analyse il est possible de configurer des méta-arguments autour des concepts de corps, santé et éducation dans la production scientifique de l'Éducation Physique. Comme une méta-recherche, notre étude n'a pas prétendu un jugement de la production analysée, mais chercher des éléments théoriques pouvant permettre la réflexion sur la rationalité scientifique en Éducation Physique et ses dédoublements dans le champ pédagogique et des pratiques corporelles. Une réflexion de cet ordre pourra être reconnue en tant que théorie du corps vivant, soumise aux transformations et interrogations propres aux savoirs et pratiques de l'Éducation Physique. Une théorie qui rejette l'idée de la vérité totalisante et admet la compréhension selon laquelle la vérité est construite, historiquement, à travers les relations entre les savoirs et les pratiques de l'Éducation Physique.

Mots-clés: Épistémologie. Corps. Santé. Éducation. Éducation Physique.

ABSTRACT

This thesis proposes that the idea expressed in Juvenal's quotation *Mens Sana in Corpore Sano*, produced in the Ancient Greek-Roman civilization includes understandings of body, health and education that were reappropriated and reorganized by scientific and pedagogical theories in the XIX and XX centuries. These theories, especially the ones that received contributions from the biomedical sciences, have influenced Physical Education in the search of becoming a science. In order to realize this reappropriation, we have analyzed the transformations in the concepts of body, health and education produced in the area discourse, aiming at pointing out elements to the configuration of a theory that is being called *Corpore Sano*. The theory constitutes in possible systematization of scientific, philosophical and pedagogical concepts, and as such, an understanding of the scientific fundamentals of Physical Education. The corpus of this analysis was composed by 148 articles that were published in *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* digitalized in the period between 1979 and 2003 and selected according to theme: body, biology, physical activity, effort physiology and health. The analysis of the content and the referential interpretation allowed the combination of philosophical reflection with attention to the empiric field as a comprehensive dimension. Based on the corpus of the analysis it is possible to configure meta-arguments about the concepts of body, health and education in the scientific production of Physical Education. As a metaresearch. Our study did not intend to judge the analyzed production, but look for theoretical elements that may generate a reflection about the scientific rationality in Physical Education and developments in the pedagogical field and in body practices. Such a reflection might be recognized as a theory of the living body, susceptible to modifications and interrogations that are proper of knowledge and practices of Physical Education. It is a theory that rejects the idea of the complete truth and holds the comprehension that the truth is built historically through relations among different kinds of knowledge and Physical Education practices.

Keywords: Epistemology. Body. Health. Education. Physical Education.

LISTA DE IMAGENS

La Mort de Sardanapale (p.21).

Eugène Delacroix 1827 (Charenton-Saint-Maurice, 1798 - Paris, 1863)

© Musée du Louvre/A. Dequier - M. Bard

Disponível

em

http://www.louvre.fr/llv/oeuvres/detail_notice.jsp?CONTENT%3C%3Ecnt_id=10134198673352931&CURRENT_LLIV_NOTICE%3C%3Ecnt_id=10134198673352931&FOLDER%3C%3Efolder_id=9852723696500815&bmUID=1140065690406

Acesso em 15 dez. 2005.

Cena de um jovem saudado pelo seu instrutor de ginástica, quando chega de sua aula de música (p. 40).

Skýphos de figuras vermelhas. 460 a. C. Lowie Museum of Antropology. University of Califórnia, Bekerley.

IN: YALOURIS, Nicolaos. *Os jogos Olímpicos na Grécia antiga*. São Paulo: Odysseus, 2004.

O acrobata (p. 126).

Pintura de Pablo Picasso (1881-1973).

Óleo sobre tela, Paris, Museu Picasso.

IN: MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas, 1948*. Tradução de Fabio Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Héracles banquetando-se. Detalhe de cratera de figuras negras do Pintor de Berlim (p.138).

Data: -500/-490. Paris, Musée du Louvre.

© Michael Greenhalgh, ArtServe

Disponível em: <<http://greciantiga.org/img/vfv/i492.asp>>

Acesso em 15 dez. 2005.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
A MÁXIMA DE JUVENAL.....	18
Corpo e saúde	29
Corpo e educação	37
OS DISCURSOS DE CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.....	52
Compreensões de ciência	53
Compreensões de corpo.....	71
Compreensões de saúde	85
Compreensões de educação	99
DO CORPORE SANO	114
Da Racionalidade	115
As metamorfoses do corpo situado	121
A saúde como verdade do corpo	127
A arte de cuidar do corpo	133
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	148
Produção analisada	149
Fichas de conteúdo	160
ÍNDICE ONOMÁSTICO	163

Demócrito, também em sua época, achava motivo de riso em todo encontro humano; este sábio nos prova que homens de gênio, capazes de dar grandes exemplos, podem nascer no país dos carneiros e num ar pesado. Ele ria das preocupações e também das alegrias do vulgar, às vezes até mesmo de suas lágrimas. A Fortuna vinha até ele fazendo ameaças e ele a mandava se enforcar alhures e com um dedo a desafiava.



**Apre
sen
ta
ção**

APRESENTAÇÃO

Os estudos sobre o corpo vêm sendo incorporados à minha vida desde a Especialização em 1998, realizada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nessa época, entrei em contato com os estudos sobre corporeidade, em especial os estudos de Santin (1987), Gonçalves (1994), Nóbrega (1995), Assmann (1994) e muito superficialmente pude conhecer a obra de Merleau-Ponty (1999a). Ao me interessar por esses estudos, por problematizarem os dualismos presentes na tradição ocidental e suas implicações para a Educação Física, resolvi investigar o significado desse conceito para professores da Educação Física Infantil e as relações para a prática pedagógica desses profissionais.

O gosto pelos estudos sobre o corpo foi aumentando cada vez mais, especialmente quando tive a oportunidade de cursar no ano 2000, como aluna especial, a disciplina Corporeidade e Filosofia, ministrada pela prof^a Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Na ocasião, fui apresentada de forma apaixonante aos estudos dos filósofos Merleau-Ponty, Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari e pude ampliar a compreensão sobre as críticas ao dualismo ocidental e ao pressuposto racionalista, tecendo também algumas relações com a atividade epistemológica.

Em 2001, ao ingressar para o Mestrado em Educação na linha de pesquisa Estratégia de Pensamento e Produção de Conhecimento e para o Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), deparei-me além da Filosofia, com estudos biológicos, antropológicos e sociológicos que também problematizavam oposições inconciliáveis e determinismos presentes na ciência clássica, através dos estudos de Maturana e Varela, Lévi-Strauss, Marcel Mauss, Edgar Morin, dentre outros.

Desse modo, direcionei meus questionamentos à atividade epistemológica na Educação Física, optando então, por interrogar o conceito de “cultura do movimento” divulgado por Elenor Kunz com o intuito de ampliar as reflexões sobre este fenômeno, sobretudo, no que se refere às relações entre os conceitos de corpo, natureza e cultura, considerando-se o diálogo entre os discursos científicos e filosóficos, dos pensadores citados anteriormente, assim como em uma situação educativa, não necessariamente a situação escolar.

Nos estudos do Doutorado, os investimentos continuaram na diretriz da atividade epistemológica. Ao compreender os estudos do corpo como uma problemática que pode contribuir com as reflexões sobre a episteme da área, como apontam os estudos de Nóbrega (1999; 2005a; 2005b) e Silva (2001a; 2001c), nos direcionamos para a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano*. Do ensino escolar para o ensino universitário, percebemos que a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano* está registrada em objetos¹, nas camisetas dos alunos de graduação em Educação Física², em seus discursos cotidianos ou de formatura. Essa máxima acompanha essa área há muito tempo, mas percebemos a necessidade da crítica. Nesse sentido, interrogamos a Máxima de Juvenal, para percebermos o modo como a Educação Física vem ressignificando-a por meio da produção científica da área.

Nossa proposição é de que a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano*, pronunciada na Antiguidade greco-romana subsume compreensões de corpo, saúde e educação reapropriadas e reorganizadas por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX. Essas teorias científicas e pedagógicas, sobretudo, as que receberam contribuições das ciências biomédicas, influenciaram a Educação Física em busca de cientificidade. Nosso

¹ Refiro-me a um presente que ganhei há uns onze anos de uma aluna da Educação Infantil. Um pote de vidro que contém no seu interior um boneco representando um professor de Educação Física. Cronômetro no pescoço e de um lado a inscrição da máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano*.

² Refiro-me aos alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Potiguar.

objetivo é identificar os cenários epistemológicos e as relações entre os saberes, no sentido de apontar uma possível sistematização de conceitos sobre corpo, saúde e educação.

Para perceber essa reapropriação, analisamos as transformações nos conceitos de corpo, saúde e educação produzidos nos discursos da área, com vistas a apontar elementos para a configuração de uma teoria que estamos denominando de *Corpore Sano*, a qual apresenta-se como uma sistematização possível de conceitos científicos, filosóficos e pedagógicos e como tal, uma compreensão dos fundamentos científicos da Educação Física. Na nossa compreensão as teorias são compostas por um conjunto de saberes e práticas constituídos e sistematizados historicamente através da produção de conhecimento de um campo epistemológico determinado. Nesse sentido, analisamos as produções da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

A RBCE se traduz como órgão oficial de divulgação e veiculação do conhecimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Essa instituição é considerada a principal entidade científica do Brasil que congrega professores de educação física. O CBCE reúne profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento que possuem em comum o interesse pelo desenvolvimento das Ciências do Esporte³. Esta área do conhecimento vem buscando sua consolidação desde o ano de 1978, data da fundação do CBCE.

A área recebe denominações diferenciadas no decorrer das produções da RBCE. Na década de 80 do século XX, predomina o reconhecimento como Ciências do Esporte, passando na década seguinte a ser reconhecida como Educação Física/Ciências do Esporte, Educação Física e Ciências do Esporte e, a partir de 2002, como Educação Física. Entretanto, apesar de constar no novo estatuto do CBCE a denominação de Educação Física, essa área do conhecimento vem sendo designada ora como Ciências do Esporte, ora como Educação

³ Estamos nos pautando na apresentação do CBCE em seu site: www.cbce.org.br

Física e Ciências do Esporte, ora como Educação Física/Ciências do Esporte como pode ser visualizado na apresentação tanto na página da Internet, como nos materiais impressos pela Direção Nacional na gestão do biênio 2003-2005 (Carta Programa, folheto sobre o XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / I Congresso Internacional de Ciências do Esporte e no ofício circular nº 09/CBCE-DN/03-05) e nos comunicados estampados na página da internet divulgados pela gestão do biênio 2005-2007 (Carta Programa, Comunicados: 2/2005, 4/2005, 7/2005, 1/2006, 7/2006). Nesta tese, estamos nos baseando no que está no novo estatuto do CBCE, ou seja, na denominação de Educação Física e que predomina nas comunicações relacionadas à Tabela de área do Conhecimento/CNPq.

Destacamos, também, que a RBCE é reconhecida como um dos canais de produção e difusão de saberes dessa instituição e expressa, nas suas publicações quadrimestrais, as transformações teóricas partilhadas por essa comunidade científica, o desejo pelo reconhecimento acadêmico dessa área e as lutas simbólicas específicas que ocorrem no seu interior (Paiva, Goellner e Melo, 1998).

Ressaltamos que a análise epistemológica refere-se à “análise das estruturas teóricas de um discurso científico, à análise do material conceitual, à análise dos campos de aplicação desses conceitos e das regras de utilização dos mesmos. [...] Trata-se da análise das transformações dos campos de saber” (Foucault, 2000, p. 189). Analisar as transformações de um campo do saber requer ainda, o reconhecimento de que o discurso científico é uma realidade tão complexa, que não basta investigá-lo sob uma perspectiva apenas, pois como ressalta Foucault, há necessidade de abordá-lo em diferentes níveis e através de diferentes procedimentos metodológicos.

O corpus de análise foi composto por 148 artigos publicados na RBCE digitalizada no período de 1979 a 2003 e selecionados a partir das seguintes temáticas: corpo, biologia, atividade física, fisiologia do esforço e saúde. Durante o percurso metodológico, a análise de conteúdo e a interpretação referencial permitiram combinar a reflexão filosófica com a

atenção ao campo empírico como uma dimensão compreensiva. A análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), adaptada e trabalhada em Dantas (2002), Nóbrega et al (2003) e Dias (2004), foi utilizada para a redução dos eixos temáticos⁴ recorrentes nos artigos analisados da RBCE e de acordo com o objetivo da investigação, possibilitando a identificação dos núcleos de sentido, que se refere a uma leitura específica dos eixos temáticos. Posteriormente, procuramos estabelecer relações com o nosso referencial teórico baseado na leitura filosófica de Foucault (1984; 1985; 1988; 1999; 2001; 2002; 2004), Canguilhem (1977; 2002; 2004) e Merleau-Ponty (1990; 1991; 1999a; 1999b; 2000; 2004).

Esses filósofos possuem diferentes sistemas de pensamento, mas que apresentam correlações entre si. A fenomenologia existencial de Merleau-Ponty caracteriza-se como um pensamento que busca superar a filosofia da consciência, através de interrogações sobre questões cotidianas, duvidando do estabelecido, bem como a compreensão de corpo vivo situado no mundo da experiência. Esse pensamento contribuiu para a filosofia de Foucault e de Canguilhem.

Foucault foi aluno de Merleau-Ponty no *Collège de France* e dentre os diversos aprendizados, destaca-se a compreensão de que o espaço do corpo coexiste com o tempo da cultura, da natureza e com o peso da história, bem como o entendimento de que o investigador é situado, pois é sujeito cognoscente possuidor de um corpo. Outro ponto a destacar é que Merleau-Ponty tinha um projeto de uma “genealogia da verdade” baseada no corpo, que não pode desenvolvê-lo e apesar da genealogia foucaultiana da verdade baseada no corpo parecer diferente, refere-se ao mesmo projeto de Merleau-Ponty pautado na idéia de que o corpo vivo possui um “logos nascente” e que o fato dele tentar explicar ao máximo o mundo gerou teorias objetivas e escondeu esta produção, como destaca Dreyfus (1995).

⁴ Tivemos, em cada artigo analisado, os seguintes eixos temáticos: objeto de estudo, método de pesquisa, conceitos de saúde, corpo e educação, áreas de conhecimento e principais teóricos, como pode ser visualizado nos anexos.

Para Chauí (2002a), Foucault apresenta no livro "As palavras e as coisas" temas já desenvolvidos por Merleau-Ponty em dois livros, a saber: *L`homme et l`adversité* e em *Signes*. A autora também revela que a idéia de uma arqueologia do saber é desenvolvida por Merleau-Ponty em *Le philosophe e son Ombre*.

Com relação a Canguilhem (2002; 2004), sabemos que foi leitor dos livros de Merleau-Ponty, em especial "*Structure du Comportement*" e "*Le visible et l`invisible*" e que buscou relações entre os estudos biomédicos e a experiência vivida. Canguilhem, influenciado pela filosofia de Merleau-Ponty, questionadora do que está instituído, problematiza a idéia de que a saúde é somente um objeto científico e reconhece-a também como uma questão filosófica.

Esses filósofos, apesar da especificidade de seus pensamentos, reconhecem a existência de diferentes tipos de conhecimento sem hierarquizá-los; buscam romper com os determinismos; conciliar ciência, filosofia e história e também, tecem críticas à idéia de verdade absoluta. Desse modo, compreendemos que a visão de corpo, de conhecimento, de ciência e de racionalidade, presente nesses autores principais, contribuíram com a elaboração da tese. Durante esse processo buscamos uma rede de relações que colaboraram para percebermos as regularidades, as transformações, rupturas e continuidades nas estruturas da produção científica da Educação Física, nas suas formas de racionalidade, nos objetos estudados, nos procedimentos metodológicos adotados, nos conceitos de corpo, saúde e educação, cuja sistematização configura uma Teoria do *Corpore Sano* e está demonstrada na tese, organizada em três capítulos.

A partir do corpus de análise é possível configurar meta-argumentos em torno dos conceitos de corpo, saúde e educação na produção científica da Educação Física. Como uma metapesquisa, nosso estudo não se pretendeu a um julgamento da produção analisada, mas sim buscar elementos teóricos que possam propiciar a reflexão sobre a racionalidade científica na Educação Física e seus desdobramentos no campo pedagógico e das práticas

corporais. Uma reflexão dessa natureza poderá ser reconhecida como uma teoria do corpo vivo sujeita a transformações e interrogações próprias dos saberes e práticas da Educação Física. Uma teoria que rejeita a idéia de verdade totalizante e abarca a compreensão de que a verdade é construída, historicamente, através das relações entre os saberes e as práticas da Educação Física.

Devemos nos preocupar em fazer preces, ir diante dos altares, oferecer entranhas e os chouriços sagrados de um porco em sacrifício? O que é ainda preciso implorar é um espírito são em um corpo são. Peça uma alma enérgica livre dos terrores da morte e que valha ao término da vida o número dos bens naturais; uma alma que tenha a força para suportar toda dor, que ignore a cólera, que não tenha paixões, que coloque os trabalhos e as provas de Hércules acima dos amores de Sardanapalo, de suas festas e de seus leitos aveludados. Eu designo aí o que cada um pode se dar a si próprio; uma vida tranqüila só tem um caminho, aquele que passa pela virtude. Oh Fortuna, você está sem poder, se nós temos a sabedoria. Somos nós, tenha a certeza, que te fazemos deusa, nós que te damos lugar no céu.



A Máxima
de Ju
ve
nal

Para refletirmos sobre as compreensões de corpo, saúde e educação subsumidas na Máxima de Juvenal, torna-se necessário conhecer o contexto no qual esse poeta estava inserido quando a escreveu. Seu pronunciamento ocorreu na décima sátira, por volta dos anos 90 e 130 aproximadamente, como podemos identificar em Paratore (1983) e Pérez [19..]. O poeta Juvenal era influenciado pelo pensamento dos filósofos pré-socráticos, dos sofistas, de Platão e Aristóteles, cujas idéias antecedem a escrita da máxima *Mens Sana in Corpore Sano*. Além disso, o pensamento de Juvenal recebia influências do helenismo e era rodeado por inquietações emergentes na época do Império Romano. Idéias que se entrelaçam e formam uma rede de relações que colaboram com a nossa interpretação sobre os fundamentos que alicerçam a Máxima de Juvenal.

Inspirado pelos vícios e crimes que vigoravam em sua cidade, Juvenal não media palavras para delatar a corrupção dos imperadores romanos, as guerras que promoviam, suas festas orgiásticas e suas atitudes despóticas. A atmosfera em que esses homens realizavam tais feitos pode ser percebida através das palavras do poeta, quando exclama que:

Alguém pereceu confiante demais em sua própria força, na maravilha de seus músculos; mas a maioria é vítima do dinheiro; quando o acumulam com paixão, quando ultrapassam os outros patrimônios como a baleia bretã o faz com o golfinho. Lembrem-se dos tempos cruéis em que Nero cercou a casa de Longinus, os grandes jardins do rico Sêneca e o palácio suntuoso dos Laterani; raramente o pretoriano sobe até a mansarda. [...] O desejo mais comum, que se escuta em todos os templos, é o de que nossas riquezas e recursos aumentem, que o nosso cofre forte seja o mais guarnecido do Fórum (Juvenal, 2005, p. 1).

A forma de Juvenal se expressar ironiza os usos e costumes do Império Romano. Através da sátira, gênero literário que censura costumes, instituições ou idéias, zomba das pessoas que já haviam morrido para falar do seu tempo, pois considera que seria perigoso falar dos vivos. Esse poeta não concordava com a idéia de honestidade que se espalhava por

Roma a partir do império de Nerva, como destaca Paratore (1983). Dentre os vários personagens que são criticados na décima sátira, além de imperadores, destacamos os cônsules, os pretores, os generais, os cavaleiros e até os plebeus, quando estes aclamavam os imperadores, mantinham os seus privilégios, os desejavam e não opunham resistências às hierarquias instauradas pelas relações de uma sociedade aristocrata.

Juvenal preocupava-se com as questões sociais de sua época e, indignado com as desigualdades de condições, defendia uma vida digna para as pessoas. Como ressalta Pérez [19..], o grande princípio desse poeta foi o direito de todos à vida e ao seu bem estar.

Juvenal zomba da condição humana. Ganância, medo da morte, capacidade de sentir raiva, de provocar guerra, se entrelaçam com a capacidade de pensar, de promover paz, celebrar festas, sentir prazeres, dores e de se preocupar com a saúde. Com suas palavras extravagantes, o poeta questiona o costume dos romanos de realizar pedidos aos deuses para resolver problemas vitais sem possuir cuidados pessoais, como percebemos no trecho de sua sátira:

Devemos nos preocupar em fazer preces, ir diante dos altares, oferecer entranhas e os chouriços sagrados de um porco em sacrifício? O que é ainda preciso implorar é um espírito são em um corpo são. Peça uma alma enérgica livre dos terrores da morte e que valha ao término da vida o número dos bens naturais; uma alma que tenha a força para suportar toda dor, que ignore a cólera, que não tenha paixões, que coloque os trabalhos e as provas de Hércules acima dos amores de Sardanapalo, de suas festas e de seus leitos aveludados. Eu designo aí o que cada um pode se dar a si próprio; uma vida tranqüila só tem um caminho, aquele que passa pela virtude. Oh Fortuna, você está sem poder, se nós temos a sabedoria. Somos nós, tenha a certeza, que te fazemos deusa, nós que te damos lugar no céu (Juvenal, 2005, p. 12).



La Mort de Sardanapale
(Delacroix, 1827)

A tragédia é utilizada para ressaltar as preocupações com a vida do indivíduo e da coletividade, possível de ser percebida na alusão à lenda de Sardanapalo, rei Assírio que planejou suicídio coletivo em 612 a.C., ao reunir suas riquezas, seus amantes, incendiou o seu palácio. Percebemos que Juvenal, ao colocar os trabalhos e as provas de Hércules acima dos amores de Sardanapalo, despreza as preocupações com a busca pela imortalidade da alma, problematizando a teoria órfica-pitagórica da reencarnação. Essa teoria foi aceita por Platão e se espalhou pela Grécia Continental e pelo mundo helênico. Por essa teoria, as práticas de purificação fundadas no culto a Dioniso se apoiavam em rituais para vencer a “roda dos nascimentos”, ou seja, para não precisar mais nascer, alcançar a imortalidade da alma e não se contaminar com as impurezas do corpo. Nos seus primórdios:

os mistérios órficos são, fundamentalmente, rituais de purificação para que a alma do poeta, do vidente e do legislador não seja submetida às águas do

esquecimento (*Léthe*) e não esqueça o que lhe diz o deus. Esses rituais de purificação – as *orgias* – se baseavam na crença na imortalidade da alma, conseguida após muitas reencarnações ou transmigrações, e a finalidade ritualística era purificar a alma do iniciado (Chauí, 2002b, p. 65).

Com a dominação romana da Magna Grécia em 273 a.C., as práticas religiosas que cultuavam Dioniso foram herdadas dos gregos e reinterpretadas pelos romanos. Um adivinho e sacerdote grego da Campânia propagou os mistérios dionisíacos na Etrúria e posteriormente foram levados à Roma. A princípio, só as mulheres patricias participavam, ou seja, senhoras da nobreza, reconhecidas como bacantes, que se reuniam à noite em locais privativos para celebrar a divindade. Posteriormente, a sacerdotisa Ania Paculla reformulou esse cerimonial religioso e os homens foram admitidos nas iniciações ritualísticas. Mulheres e homens, da nobreza ou da plebe se entregavam aos delírios das orgias, aos excessos do vinho e do amor, chegando até a sacrificar vidas humanas. Os iniciados prestavam juramento de não revelar o que ocorria nos ritos de celebração e, além da embriaguez, dos êxtases, foram acusados de planejarem extorsões e homicídios, com o intuito de conseguir a posse de bens e riquezas alheias e até de eliminarem àqueles que se recusassem a participar de seus crimes, violências e perversões (Brandão, 1993).

Comunicado sobre os acontecimentos que ocorriam nas celebrações dionisíacas, o Senado romano em 186 a.C. proibiu a formação dessas associações, com o intuito de evitar desgraças e abusos, como a morte de seres humanos. Mas, não houve proibição do culto ao Deus Dioniso, deus grego da alegria e do vinho, reconhecido como Baco (*Bacchus*) entre os romanos, desde que as celebrações fossem públicas, como ressaltam Grimal (1984) e Brandão (1993).

Ao olharmos para o discurso da décima sátira, percebemos que Juvenal, ao colocar os trabalhos e as provas de Hércules acima dos amores de Sardanapalo, satiriza o acesso a uma vida fácil, conquistada por uma minoria e que acabava em tragédia. Essa

minoria se refere aos imperadores, senadores, generais e cavaleiros que insistiam em alargar o domínio romano através das guerras, com vistas a obter lucros até então nunca vistos, mesmo que várias vidas fossem exterminadas. Em contrapartida, o poeta chama a atenção para que os próprios seres humanos, em vez de se iludirem com os enriquecimentos ilícitos e repentinos, superem os empecilhos que porventura lhes atravessem o caminho.

Hércules, nome latino do Deus *Héraclès* e que provém do grego *Hersklés*, por obter vitória nos Doze trabalhos impostos pela Deusa Hera, foi o mais popular dos heróis gregos, o único celebrado por todos os helenos e suas aventuras tematizam as experiências humanas e o valor da vida. Filho adúltero de Zeus com Alcmena, amante da música e dos amores, Hércules supera os obstáculos que o destino lhe impunha através de trabalhos, sem deixar de desfrutar dos prazeres e dos desregramentos. O mito de Hércules alude à complementaridade de pólos considerados antagônicos, diferenciando-se da interpretação órfico-pitagórica que exalta os sofrimentos de Hércules como provas que liberam a alma da prisão do corpo. Modelo exemplar, Hércules, na interpretação órfico-pitagórica, encarna a eficácia do sofrimento, do esforço e rejeita os prazeres corpóreos, como podemos perceber na análise feita por Brandão (2000).

O valor da vida também pode ser percebido no mito de Hércules através da compreensão do umbigo, como centro da vida e como atração sexual, como zona erótica. *Ônfale*, o último amor humano do herói, mantinha com ele relacionamento íntimo e significa umbigo feminino, útero da mulher, da Mãe - Terra. Desse modo, o mito de Hércules traz a idéia de centro do mundo, demarcado pela vontade de Zeus e a imagem do herói é vinculada às energias que alimentam o cosmo (Brandão, 2000).

Nesse contexto de valorização da vida, percebemos que Juvenal era influenciado pelos filósofos da época helenística que se preocupavam com os problemas vitais com o intuito de alcançar a felicidade. A época helenística caracteriza-se pela valorização do indivíduo, problematizando a importância sócio-política da Pólis grega, que era reconhecida

pelo povo grego como superior a outras culturas. Alexandre Magno, criador do helenismo, tinha como intuito reunir diversos povos do mundo. Suas idéias contribuíram para derrubar os preconceitos racistas sobre a diferença e hierarquia natural entre gregos e bárbaros (Reale e Antiseri, 1990).

Os filósofos da época helenística criaram o cinismo, o epicurismo e o estoicismo. Diferentes sistemas de pensamento que se aproximam através da compreensão de que a busca desenfreada pelo prazer, o amor à riqueza, a sede de poder, o desejo de fama, brilho e sucesso levam o ser humano à infelicidade (Reale e Antiseri, 1990).

Percebemos que a idéia de Juvenal, ao enfatizar a vida, se aproxima do pensamento de Epicuro. Como destaca Reale e Antiseri (1990), o epicurismo ganha vigor nos dois primeiros séculos da era cristã. No pensamento de Epicuro, a eliminação do desejo de imortalidade da alma pode ser percebida pela consideração de que a morte é a privação das sensações, contribuindo com a sua defesa pela fruição da vida.

Não existe nada de terrível na vida para quem está perfeitamente convencido de que não há nada de terrível em deixar de viver. É tolo portanto quem diz ter medo da morte, não porque a chegada desta lhe trará sofrimento, mas porque o aflige a própria espera: aquilo que não nos perturba quando presente não deveria afligir-nos enquanto está sendo esperado (Epicuro, 2002, p. 27).

Desse modo, percebemos que tanto para Epicuro quanto para Juvenal, a morte não deveria ser buscada a qualquer custo para se alcançar a imortalidade da alma, nem ser temida a ponto de se querer prolongar a vida, o que importava para ambos era a maneira de viver a vida, o direito às suas necessidades.

Ao questionar o costume dos romanos de realizar pedidos aos deuses para resolver problemas vitais, Juvenal indaga sobre a exigência de se pedir ao Deus Júpiter, Deus supremo da mitologia romana que incorpora as características do Deus grego Zeus, o prolongamento da vida e continuar realizando ações extravagantes. Para o poeta, essas

ações colaboravam com uma velhice deplorável, o que é enaltecido em sua décima sátira, quando demonstra de modo veemente, os prejuízos destinados ao ser humano e que são prejudiciais à saúde. Outro momento relevante se dirige à alusão feita ao sábio Sólon, cujo pensamento reconhece o que é adequado a cada fase da vida do ser humano.

Essas reflexões nos fazem buscar aproximações com o pensamento de Cícero (1997), pois não existe somente a preocupação com os jovens, mas também com os velhos. O que importa para ambos é saber desfrutar do tempo da vida; mesmo que este seja breve, que possa ser o bastante, para ser desfrutado com dignidade.

As preocupações de Juvenal com a vida individual e com o bem comum também estão atreladas às preocupações éticas e políticas, nos fazendo perceber reflexões sobre a honestidade e sobre a moderação dos atos humanos, o que se aproxima com o pensamento de Demócrito, citado na décima sátira. Para Juvenal:

Demócrito, também em sua época, achava motivo de riso em todo encontro humano; este sábio nos prova que homens de gênio, capazes de dar grandes exemplos, podem nascer no país dos carneiros e num ar pesado. Ele ria das preocupações e também das alegrias do vulgar, às vezes até mesmo de suas lágrimas. A Fortuna vinha até ele fazendo ameaças e ele a mandava se enforcar alhures e com um dedo a desafiava (Juvenal, 2005, p. 2).

Demócrito, além de ser reconhecido por ter desenvolvido a teoria dos átomos de seu mestre Leucipo, dedicou-se a problemas éticos, políticos e educacionais. Para esse filósofo pré-socrático, quem deseja obter uma vida tranqüila não deve se agitar demais, tanto na sua vida particular, quanto na vida coletiva, devendo tomar cuidado com a sedução da fortuna, pois existe a possibilidade de resistência (Bornheim, 1994).

A "Fortuna" no cenário do Império Romano, numa sociedade que produzia mercadorias, continha atividades comerciais, mas que continuava a ser predominantemente agrícola, era identificada pela posse de terras e era utilizada para qualificar os seres

humanos. A "Fortuna" servia para diferenciar ricos e pobres e instaurava desigualdades sociais, na medida em que instigava os seres humanos à ganância pela busca do dinheiro e do poder a qualquer custo, sem se preocupar com os que estavam em sua volta. Diante desse cenário, percebemos que a instituição de valores na sociedade, com o intuito de delimitar e controlar a violência contra a vida alheia, pautava-se na idéia de que a razão estabelecia limites e controles nos prazeres humanos, com vistas a evitar injustiças. Não podemos esquecer de que, na sociedade greco-romana da Antiguidade, primava-se pela amizade, pela busca da felicidade; o amor entre os rapazes era aceito e era reconhecida a necessidade dos prazeres para a vida humana, mesmo que sob os designios da razão, como podemos perceber no Fedro de Platão (1996) e em Aristóteles (2001).

Essa ética, típica da Antiguidade greco-romana, refere-se a uma maneira de ser e de conduzir-se que se diferencia da ética que prevalece na época do Cristianismo, que associava os prazeres corporais ao pecado. Percebemos ainda outra diferença, quando Foucault (1984) ressalta que a moral antiga levava em consideração as individualidades, e que a moral cristã opera por um sistema global, definindo princípios gerais. Esse filósofo reforça a idéia de que Platão e Aristóteles não negavam os prazeres, mas que defendiam a temperança reconhecida por Foucault (1984, p. 54) como "uma arte, uma prática dos prazeres que é capaz, ao usar daqueles que são baseados na necessidade, de se limitar ela própria".

Não consideramos que Juvenal, ao escrever a sua décima sátira seguisse o ascetismo ou o hedonismo. Na nossa compreensão, não ter paixões, não significava para esse poeta satírico desprezar os prazeres corpóreos, mas sim reforçar a necessidade de cuidados com o corpo, para eliminar os desejos considerados desnecessários para si e para os outros, como os ligados aos regimes excessivos, à sede do poder e ao enriquecimento desenfreado, que contribuía com o egoísmo e com a ganância.

Além disso, percebemos que a Máxima de Juvenal emerge num período em que não existia fronteira delimitada entre filosofia e ciência, entrelaçando-se com as práticas educativas da cultura greco-romana. Um contexto marcado pelos mitos, pela poesia de Homero, pela filosofia natural, pela medicina hipocrática, pelo naturalismo biológico de Aristóteles, pelos aspectos comunitários e políticos da Paidéia grega, pelo helenismo e pelo pensamento socrático do conhecimento de si. Nesse cenário, a idéia de razão é sistematizada num espaço ético e mantém relações com o contexto em que está inserida, constituindo-se através do pensamento de Platão e Aristóteles. Como ressalta Châtelet (1993, p. 57), “a filosofia vai buscar os seus objectos a uma realidade exterior. Para os Gregos, esse objecto exterior é essencialmente a política, a cidade”.

Platão (1996), em seus estudos sobre as Ciências Naturais, procurou introduzir, na filosofia, os processos matemáticos e Aristóteles (2000), nos seus estudos sobre a filosofia da natureza, buscava a compreensão da natureza através de investigações contemplativas. Ambos possuíam uma concepção cosmológica de mundo. Entretanto, apresentavam explicações diversificadas. Para Platão, o universo era resultado da ação divina e para Aristóteles, era reconhecido como um organismo que possui um dinamismo interior. O cosmos para Aristóteles é circular, tem como centro a Terra e é ordenado de acordo com o grau de perfeição dos seres (Aristóteles, 2001).

A visão cosmológica apoiava-se em uma concepção orgânica de natureza. Apesar de Aristóteles reconhecer a concepção orgânica de natureza, denominando-a de *physis*, percebemos que não considera parte da natureza o que depende de convenção, de decisão humana, como os usos e costumes, denominando-os de *nómos*, deixando a cargo da natureza somente a ordem necessária independente da ação humana. Em Platão (1980), percebemos também essa oposição, quando em um dos seus diálogos, o Protágoras, estabelece diferenciações entre o que é dom natural e o que pode ser adquirido através de

estudo. Ao expor suas idéias, Platão utiliza a dialética para defender que a virtude pode ser ensinada, por não considerá-la como parte da natureza.

Por reconhecermos que a concepção orgânica de natureza influencia os conceitos de corpo, saúde e educação subsumidos na Máxima de Juvenal e existir nesse período diferentes explicações sobre a natureza, buscamos elementos para a interpretação desse conceito nos escritos dos filósofos pré-socráticos, pois consideramos que exerceram influência emblemática no referencial da Medicina antiga, contribuindo com nossas investigações sobre os cuidados do corpo em busca de saúde.

Para os filósofos pré-socráticos, a natureza é *physis* e é representada a partir de uma concepção orgânica, cujas partes são reconhecidas como elementos de um todo. O conceito de *physis* não expressa algo que é estático, pois possui dinamicidade. Trata-se do princípio de tudo, trata-se do próprio ser em relação com as outras partes integrantes da natureza. Mas, conforme destaca Bornheim (1994), não podemos cair num naturalismo, pois esse conceito compreende tudo o que existe na realidade e cada parte estabelece relações de interdependência com o conjunto. "Pensando a *physis*, o filósofo pré-socrático pensa o ser e, a partir da *physis*, pode então aceder a uma compreensão da totalidade do real: do cosmos, dos deuses e das coisas particulares, do homem e da verdade, do movimento e da mudança, do animado e do inanimado, do comportamento humano e da sabedoria, da política e da justiça" (Bornheim, 1994, p. 14).

Essa concepção de natureza é regida pelo princípio da harmonia do cosmos, que além de relacionar as partes com o todo, considera que os opostos não estão em contraposição, mas se complementam. Apolo e Dionísio, vida e morte, vigília e sono, mocidade e velhice, transformam-se um no outro, voltando a ser o que era antes. Por essa perspectiva, percebemos que não há ruptura entre natureza e cultura. As ações humanas não estão em oposição à natureza, mas emergem dela.

Corpo e saúde

Na Antiguidade, por tudo ser considerado natureza e a natureza ser una, os seres vivos eram considerados unidos através de uma rede secreta que ligava todos os objetos e fenômenos do mundo. Os seres vivos eram conhecidos e analisados por suas estruturas visíveis, o que colaborava com a idéia de que o corpo humano era regulado pelo exterior, de acordo com as relações que mantinha com a natureza (Jacob, 1983).

O corpo humano era considerado um microcosmo e, ao fazer parte do todo, encontrava-se no seio de um macrocosmo. Possuidor de singularidades, o corpo humano desfrutava de semelhanças perante os outros seres vivos, mas era identificado por abarcar um grau mais elevado perante eles. Hierarquias também eram encontradas entre os próprios seres humanos, como podemos perceber no pensamento aristotélico, ao considerar a existência de uma hierarquia na natureza, estabelecida através de uma escala de valores, na qual os seres humanos eram considerados superiores perante os outros seres vivos. Apesar de considerar que todos possuíam uma alma, cada ser vivo tinha a sua alma específica e o ser humano, em virtude de possuir a faculdade do intelecto, era reconhecido com supremacia. Aristóteles também aponta o que há de comum entre todos os animais, incluindo os seres humanos, que é a capacidade de sentir. De acordo com o seu pensamento, a privação da sensação é capaz de provocar a morte (Aristóteles, 2001).

Com relação à formação dos seres vivos, a idéia de geração prevalecia recorrendo-se à ação de Deus e o calor inato caracterizava a vida. Quando este cessa e há o esfriamento do corpo, assiste-se à morte. Fonte de vida, o calor foi dividido pelo Criador de duas maneiras: na primeira, foi inserido entre animais e plantas, possuidores do poder de originar seu semelhante, especificamente na semente masculina, tornando-se ativo e dando forma à matéria contida na semente feminina. Na segunda, o calor foi inserido no sol,

tornando-se capaz de ativar diretamente os elementos, a terra, a água e todos os tipos de dejetos para gerar outros seres (Jacob, 1983).

Para Aristóteles (2001), a vida é entendida como a capacidade de se auto-alimentar durante o seu desenvolvimento. O ser animado, possuidor de vida é formado de alma e corpo. A alma está associada a um corpo, reside nele. A concepção de alma, para Aristóteles, recebe subsídios da noção biológica das espécies fixas e contribui para o filósofo justificar as hierarquias de suas idéias políticas. A escravidão era defendida pela idéia de que cada ser ocupava um lugar definitivo, destinado pela natureza, o que fazia com que o escravo fosse considerado como uma ferramenta animada. O corpo do escravo era considerado forte para o trabalho servil e o corpo do senhor inútil para o trabalho físico, mas possuidor de utilidade para a vida política e para as artes. Por essa compreensão aristotélica, além dos seres humanos diferirem entre si pela forma de seus corpos, pois a beleza do corpo pode ser vista, e a da alma não; o corpo era considerado inferior à alma, devendo ser dominado por ela. Apesar de considerar que corpo e alma são inseparáveis, o corpo era visto como instrumento da alma (Aristóteles, 2000).

Em um primeiro olhar para o contexto em que emerge a Máxima de Juvenal, poderíamos pensar que o poeta utilizava a noção biológica das espécies fixas, propostas por Aristóteles para justificar essas hierarquias e estabelecer um dualismo, pela distinção entre corpo e espírito apresentada na décima sátira e até mesmo para legitimar a superioridade da alma em relação ao corpo. Entretanto, reconhecemos que por sua preocupação com os cuidados com o corpo em busca de saúde, existe uma complementaridade e uma indissociação entre corpo e alma, por deixar transparecer a impossibilidade de aquisição de um corpo saudável, separado de sua espiritualidade.

Conforme a medicina hipocrática, o corpo não é visto de forma fragmentada, apresentando correlações entre os componentes que o constituem. A teoria dos quatro

humores fundamenta a Medicina Antiga e contribui com a compreensão de que o corpo é formado por sangue, fleuma, bile amarela e bile negra.

Nada no corpo é começo, mas tudo é igualmente começo e fim; de fato, estando descrito um círculo, o começo não pode ser encontrado. [...]. Com efeito, se um desses princípios se isola e deixa de se relacionar, não apenas o lugar que ele abandona é afetado, mas também o ponto onde ele extravasa, obstrui, causando dor e sofrimento. Se algum humor fluir para fora do corpo mais do que o necessário, essa evacuação provocará sofrimento. Se, ao contrário, a evacuação for para dentro, a metástase, a separação dos outros humores provocará duplo sofrimento: no lugar deixado e no lugar obstruído (Hipócrates, 2002, p. 78; 80).

A comunicação entre suas partes colabora com a percepção da inteireza corporal, mas também suscita o entendimento de que corpo e espírito são indissociáveis e não são imateriais, portanto, possuidores da mesma natureza, como ressalta Hipócrates (2002).

Essa indissociação entre corpo e espírito também pode ser vislumbrada na relação entre a mistura dos humores com os quatro elementos fundamentais presentes anteriormente no pensamento de Empédocles. Para esse filósofo pré-socrático, o fogo, a terra, a água e o ar formavam os seres, pois deles:

provieram todas as coisas, o que era, o que é, e o que será, árvores e homens, assim como mulheres, animais, pássaros e peixes nutridos pela água e pelos deuses, de longa vida, cumulados de honras. Pois são sempre os mesmos (os quatro elementos), mas, circulando uns através dos outros, tornam-se coisas diversas; tão grandes modificações traz a sua mistura (Bornheim, 1994, p. 71).

A teoria dos quatro elementos perdurou na Medicina Antiga através das seguintes qualidades: o quente, o frio, o seco e o úmido. Cada um dos humores é constituído pela combinação de dois desses quatro elementos. No sangue, prepondera o quente e o úmido;

no fleuma, o frio e o úmido; na bile amarela, o seco e o quente, na bile negra, o seco e o frio. Apesar de cada indivíduo possuir suas singularidades, distinguíveis pelos humores predominantes nas misturas de cada um, era possível classificar quatro principais temperamentos correspondentes às características psicológicas, como o sanguíneo, o fleumático, o colérico e o melancólico, que variavam de acordo com a relação entre o ser humano e o restante da natureza (Chauí, 2002b).

A Medicina Antiga era responsável por prevenir e conservar o estado normal, o estado saudável. Considerada contemplativa, fundamentava-se na correlação entre a ordem do cosmos e o equilíbrio do organismo. Os estudos de Hipócrates, médico reconhecido por Platão (1980) no Protágoras como um asclepiade, mensageiro de Asclépio, Deus grego da medicina e reconhecido pelos romanos como Esculápio, são emblemáticos para a compreensão da saúde dessa época.

Antes de Hipócrates, a epilepsia era reconhecida como mal sagrado, castigo divino, o que o fez buscar elementos para superar essa idéia e para se diferenciar das práticas realizadas pelos curandeiros através dos saberes e práticas médicas, conforme pode ser visualizado no discurso desse asclepiade.

Eis o que é a doença sagrada: ela não parece ter nada de mais divino nem de mais sagrado do que as outras, mas a natureza e a origem são as mesmas das outras doenças. Sem dúvida, é graças à inexperiência e à imaginação que atribuímos a sua natureza, e a sua causa a algo divino; de fato, ela não se parece em nada com as outras afecções. [...] Aqueles que primeiramente santificaram essa doença foram, a meu ver, os que são atualmente os magos, expiadores, os charlatães, os impostores, todo aquele que tem ares de piedade e de sabedoria superior (Hipócrates, 2002, p.112).

Ao médico cabia facilitar com sua arte a obra da natureza, quando havia algum desequilíbrio. A medicina era considerada uma *tékhnē*, cuja intenção não era dominar a natureza, mas utilizá-la em favor dos seres humanos. O conceito de técnica referia-se a toda

atividade humana efetuada de acordo com certas regras que determinam a experiência, afastando o acaso. A técnica não precisa ser necessariamente um objeto fabricado pelo ser humano, mas também se refere a uma ação, como a obra do médico (Chauí, 2002b).

Com o entendimento sobre o conceito de técnica no contexto da Medicina Antiga, percebemos que Juvenal, ao propor que “cada um pode dar a si próprio uma vida tranqüila, só tem um caminho, aquele que passa pela sabedoria. Oh Fortuna, você está sem poder, se nós temos a sabedoria. Somos nós, tenha a certeza, que te fazemos deusa, nós que te damos lugar no céu” (Juvenal, 2005, p.12), podemos considerar que estava se referindo aos saberes e práticas médicos, pois os médicos tinham como desafio suplantar o acaso com os seus conhecimentos. Como destaca Chauí (2002b), “Fortuna” era sinônimo de acaso, acidentes, o que era casual, inesperado, adverso, contingente. Com suas técnicas, os médicos antigos podiam buscar a cura por três processos distintos. Aguardar a natureza seguir seu caminho, ajudá-la com o regime ou intervir no corpo do paciente para recuperar o equilíbrio extraviado.

Os médicos antigos, apoiados no conceito de *physis* dos pré-socráticos, reconheciam os seres humanos como parte da natureza e possuidores de uma natureza individual que mantinha relações com o cosmos. Essa natureza individual está relacionada à capacidade de reação do corpo e de restabelecimento de algum desvio. Por considerar que o próprio organismo era capaz de se restabelecer ao seu estado normal, o médico limitava-se a perceber de que maneira poderia colaborar com esse processo. A natureza devia ser guia para os médicos que, além de estudar a natureza humana, deveriam estudar as relações do ser humano com as estações do ano, com a qualidade das águas, com as fases do sol, como também com os costumes dos habitantes e suas experiências de vida (Hipócrates, 2002). Regulada pelo exterior, a saúde referia-se ao equilíbrio entre o organismo e o cosmos, configurando-se como ordenação do corpo humano, cujas regularidades mantinham-no em equilíbrio com o restante da natureza.

Percebemos que a compreensão de saúde da Medicina Antiga recebe influências das idéias pitagóricas de harmonia e proporção relacionadas à ordem da natureza, produzidas pelo movimento dos astros e sons musicais. Outro conceito fundamental era o de medida. O conceito de medida advém dos filósofos pré-socráticos e não se reduz aos aspectos quantitativos, à atribuição de certa quantidade a algo, mas também significa moderação e atribuição de limites. Nem excesso, nem falta, relaciona-se ao que está entre os extremos. Considerar que a natureza é justa e moderadora é reconhecer que nela os contrários se compensam, para nem entrarem em carência, nem ultrapassarem o permitido (Chauí, 2002b).

Com essas reflexões sobre o conceito de medida, podemos relacionar a tragédia apresentada por Juvenal, referente aos amores de Sardanapalo, sendo também utilizada para problematizar a falta de moderação tão necessária à aquisição de saúde, como propunha a Medicina Antiga. O conceito de medida para a Medicina Antiga estava relacionado ao que cada corpo é capaz de suportar. Nesse sentido, conhecer a medida de cada corpo era fundamental para saber o que é adequado a cada pessoa.

A saúde era guiada pelas variações da natureza e se constituía conforme a percepção individual positiva ou negativa dos elementos do meio. “Entre o indivíduo e o que o envolve, supõe-se toda uma trama de interferências que fazem que tal disposição, tal acontecimento, tal mudança nas coisas irão induzir efeitos mórbidos no corpo; e que inversamente, tal constituição frágil do corpo será favorecida ou desfavorecida por tal circunstância” (Foucault, 1985, p. 107).

Variações nas estações climáticas, nos alimentos, na forma de se exercitar, nas práticas sexuais poderiam provocar desequilíbrios. As singularidades do corpo humano eram consideradas, não de modo isolado, mas nas relações estabelecidas. Desse modo, para viver sem enfermidades, recomendava-se evitar os excessos e a escassez. Determinadas mudanças na comida, na bebida, no modo de trabalhar, na realização de práticas corporais,

nos usos dos prazeres, eram consideradas como produtoras de determinados efeitos para a saúde de acordo com a adequação pessoal.

Essas transformações contribuía assim, com a instauração de uma atenção a si, uma preocupação constante com o estado em que a pessoa se encontrava e com a intensidade dos gestos que realizava ao comer, ao beber, ao praticar exercícios físicos ou atos sexuais. A adesão a um regime contribuía com o desenvolvimento de um viver em consonância com escolhas e variações estabelecidas pelos cuidados com o corpo. O regime contribuía com a reação às diversas situações ocasionadas pelas circunstâncias de cada um, instaurando um ajuste da vida e convidando àqueles que desejavam observar esses fatores, à formação de uma atenção constante ao corpo. O regime direcionava-se aos exercícios físicos, aos alimentos, às bebidas, ao sono e às relações sexuais (Foucault, 1984).

Vale ressaltar que, regime na Medicina Antiga estava, relacionado à *diaita*, ou seja, ao conjunto dos hábitos de vida. Nos tratados hipocráticos, encontramos o reconhecimento da impossibilidade de se estabelecer regras exatas para o regime que contribuía com os cuidados com o corpo em busca de saúde. O autor do "Regime" enfatiza que essas regras diferem de acordo com as constituições individuais, com a idade, o lugar em que se vive, as estações do ano e os costumes (Hipócrates, 2002).

Diversas práticas eram mediadas por um discurso instaurador de cuidados consigo e com os outros. Um discurso formado por regras capazes de propiciar formas de relação individual e coletiva. Um discurso que exacerbava a busca por uma verdade guiada por uma estética da existência, ou seja, uma estética preocupada com a vida (Foucault, 2004).

Percebemos que esse discurso do "cuidado de si" a que Foucault se remete colocava à disposição, uma série de auxílios, que poderiam ser utilizados em caso de necessidade, colaborando com a constituição de uma relação autônoma, com a elaboração de novas possibilidades de experimentar a própria existência, com a oportunidade de dar

conta da própria vida. Nesse sentido, os *physiólogos*, médicos conhecedores da natureza, falavam com *parresía* aos enfermos, ou seja, diziam as verdades da natureza que poderiam alterar o modo de ser do sujeito enfermo. Dirigiam-se aos enfermos, de modo que estes pudessem constituir uma relação consigo mesmo, capaz de rejeitar a sujeição, que fosse repleta e que correspondesse aos seus desejos (Foucault, 2004).

Para Foucault, *parresía* é um termo técnico e refere-se a uma das técnicas fundamentais das “práticas de si mesmo” na Antiguidade greco-romana. Na relação entre mestre e discípulo, diz respeito à atitude moral do mestre e a técnica necessária para transmitir os discursos verdadeiros. Foucault aponta a adulação como a contraposição moral à *parresía*, pois na adulação existe uma relação de dependência do adulado pelo discurso do adulator. Em oposição técnica à *parresía*, Foucault refere-se à retórica, que em vez de estabelecer a verdade, propõe-se a persuadir e a mentir. A retórica é organizada segundo regras. No entanto, difere da *parresía* por não ter a preocupação em saber como e quando falar para que o discípulo receba o discurso verdadeiro na melhor ocasião. A retórica tem como finalidade influenciar e dirigir, através da palavra, as discussões da assembléia, a condução do povo ou de um exército, enquanto que na *parresía* a finalidade é proporcionar ao dirigido, o estabelecimento de uma relação plena e soberana (Castro, 2004).

Percebemos que no contexto em que emerge a Máxima de Juvenal, esse discurso não tinha a pretensão de estabelecer dependência com as regras relacionadas aos cuidados do corpo em busca de saúde. Além de ser impossível ditar regras exatas, era necessário reconhecer a situação existencial em relação com a natureza e perceber se havia desejo ou não para estabelecer alguma mudança. Esse processo educativo, característico da relação entre os médicos antigos e a sociedade, influenciou a compreensão de educação que emerge a partir da décima sátira.

Corpo e educação

A compreensão de educação subsumida na Máxima de Juvenal emerge num período em que o processo de aquisição do conhecimento operava ou pelo idealismo ou pelo realismo. Platão (1990) defendia que o conhecimento ocorria pelo mundo das idéias, o mundo do pensamento; em contrapartida, para Aristóteles (2001) o conhecimento estava relacionado ao mundo das aparências, dos sentidos.

Platão separa, diferencia e hierarquiza o inteligível do sensível. O conhecimento verdadeiro só é possível de ser alcançado pelo pensamento, pelo que é incorpóreo. O mundo das aparências produz apenas opiniões e está relacionado ao corpóreo, ao material e é considerado inferior. O mito da caverna exposto na “República” demonstra a passagem do mundo das aparências para o mundo das idéias. A caverna refere-se ao mundo sensível e reflete a prisão de quem está atrelado às sombras, ao mundo das aparências. A possibilidade de se alcançar o verdadeiro conhecimento ocorre quando o indivíduo que estava aprisionado sai da caverna e se depara com a verdadeira realidade, o mundo inteligível, reconhecendo que o que estava acostumado a ver o tempo todo, não passava de ilusões (Platão, 1990).

Aristóteles diverge de Platão. Embora considere que o inteligível e o sensível sejam diferentes, não os considera como opostos, pois atribui uma continuidade entre um e outro. No pensamento de Aristóteles, para se conhecer é preciso sentir. O inteligível só existe nas formas sensíveis. Mesmo contribuindo com a superação da ruptura entre o sensível e o inteligível, reconhecendo a importância dos sentidos no processo de aquisição do conhecimento, esse filósofo ainda atribui uma hierarquia ao pensamento, quando busca superar a idéia de alguns filósofos pré-socráticos que reconhecem que “o processo de pensar consiste numa função do corpo, à semelhança do sentir as coisas como tais” (Aristóteles, 2001, p. 96). Com o intuito de diferenciar o sentir do pensar, pois defendia a idéia de que nem todos os animais são capazes de pensar, afirma a supremacia do intelecto, sua

separação da matéria, reconhecendo que o pensamento é a expressão perfeita da alma, capaz de organizar o conhecimento advindo das experiências sensíveis.

Com essas diferenciações entre o idealismo platônico e o realismo aristotélico, nos questionamos sobre o contexto educativo que se insere a Máxima de Juvenal. Supremacia das atividades relacionadas ao pensamento ou das experiências sensíveis? Devido às influências do helenismo, consideramos que a máxima: *Mens Sana in Corpore Sano*, não expressa hierarquias entre corpo e espírito, pois são partícipes de um único ser e compreendemos que tanto as atividades relacionadas ao pensamento, como as experiências sensíveis deveriam ser contempladas nas atividades educativas.

Uma das críticas de Juvenal dirigia-se à educação dos responsáveis por incitar e comandar guerras, tanto em Roma como em outros países. Uma educação de quem não se contenta com sua terra e almeja invadir e possuir territórios alheios. Nesse sentido, Juvenal questiona:

Quantos livros você encontra ao mais famoso dos generais? Ei-lo aquele que se sentiu no estreito na África batida, de um lado pelo oceano mouro e tocando com o outro o clima morno do Nilo, estendida ainda mais longe, até os povos da Etiópia, até a outra terra dos elefantes. Ele acrescenta a Espanha ao seu império, passa os Pirineus, a natureza lhe opõe aos Alpes e seus picos nevados: ele abre os rochedos, dissolve a montanha. Ele já ocupa a Itália, mas seus olhares vão mais longe (Juvenal, 2005, p. 5).

A partir dessas considerações de Juvenal e dos estudos de Rostovtzeff (1983), percebemos que os imperadores romanos primavam por uma educação capaz de preparar para as guerras através dos exercícios para o corpo. Tinham como intenção conquistar terras, riquezas e não davam atenção às preocupações filosóficas, nem se dedicavam à literatura. Nesse período, os filósofos eram expulsos de Roma, pois atacavam a tirania dos imperadores que se apoiavam na teoria do poder real.

Percebemos que esse tipo de educação estava relacionado à educação aristocrática, baseada nos valores de uma nobreza fundiária e guerreira. Nesse tipo de educação, propunha-se a formação do guerreiro, do jovem perfeito preparado para enfrentar os perigos da guerra e a morte nos campos de batalha ainda na juventude. A educação aristocrática presumia a existência de escravos e desprezava os trabalhos manuais, considerados de baixo valor e deturpadores do corpo, capazes de gastar o tempo e a saúde de quem os desempenhavam. O guerreiro pertencia à nobreza e deveria ser ocioso, viver na luxúria, tendo em vista que o ócio era um valor positivo, pois não tinha preocupação com o conjunto do que é necessário para sustentar a vida. Sua educação ocorria nos ginásios e seus valores eram apresentados nos Jogos Olímpicos, nos torneios religiosos e nas guerras (Chauí, 2002b).

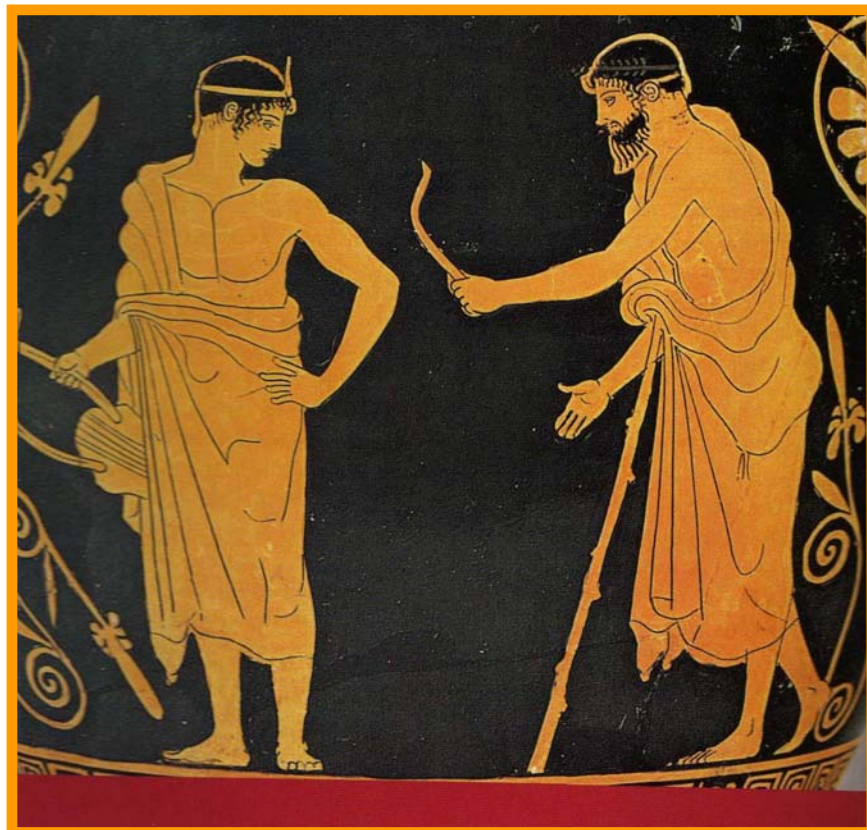
Juvenal problematiza a educação romana fundada nos ideais aristocráticos de adestramento do corpo e propõe a valorização de uma educação inspirada na Paidéia grega, preocupada com a formação política de cidadãos para exercer a democracia. Quando Juvenal ressalta que, para se adquirir uma vida tranqüila, é preciso que cada um dê a si próprio o que se pode dar pelo caminho da virtude, atribuímos essa idéia a uma educação que também se preocupa com a valorização dos indivíduos proposta no helenismo, retomando o pensamento de Sócrates através da necessidade do conhecimento de si. Desse modo, percebemos que a tragédia de Sardanapalo pode ter sido usada com a intenção de mostrar a aspiração de instaurar em Roma novos princípios educativos que superassem a educação tradicional.

Como podemos perceber, na leitura de vários estudos como os de Pereira (2002), Grimal (1984; 1981) e Rostovtzeff (1983), Roma, ao conquistar a Grécia recebeu diversas influências da cultura greco-helenística e assimilou-a de maneira própria e não somente como pura imitação, constituindo o conceito de *humanitas*, relacionado à idéia de que os membros de uma cidade estão ligados e estabelecem "deveres de solidariedade, de amizade

ou pelo menos de respeito" (Grimal, 1984, p.70). Destacamos também, que existiram aqueles que se opuseram e exacerbaram resistências à influência da cultura greco-helenística, como a oposição senatorial e todos os que protestavam contra o desapego à tradição dos antepassados.

Cícero, além de difusor da filosofia grega, desde os pré-socráticos aos pensamentos helenísticos, também contribuiu com a propagação do ideal da Paidéia grega com o intuito de helenizar a pedagogia e de livrar o vínculo com os costumes educativos romanos considerados arcaicos. Na Paidéia grega, o cuidado do corpo não excluía a oratória. A música, a ginástica, a leitura de poemas e o teatro constituíam atividades educativas na Grécia antiga. Além de aprender o alfabeto, de cantar os poemas líricos, também se tinha como objetivo realizar exercícios físicos, tendo como ideal de educação a *Paidéia* (Cambi, 1999).

Paidéia, então, refere-se à formação de um elevado tipo de ser humano. Idealizava-se a formação do cidadão político, levando em consideração a vida em



Educação Musical e Ginástica na Grécia Antiga

(Andronicos et al, 2004)

comunidade. A educação grega era reconhecida como um processo de construção consciente e tinha como propósito a formação de um ser humano vivo, um ser humano possuidor de capacidades criativas, em vez de operar pela imposição do adestramento (Jaeger, 1994).

A formação do cidadão político destinava-se à nobreza e era baseada na educação do corpo e da alma. A conexão entre educação musical e ginástica, que tinha como objetivo o desenvolvimento harmônico do ser humano, pode ser percebida na cena em que o jovem acaba de chegar de sua aula de música e ainda segura a lira, sendo saudado pelo instrutor de ginástica, que lhe dá o *estrígil*, um implemento de metal usado para passar no corpo. Nas atividades educativas da *Paidéia* grega, tanto as relacionadas ao pensamento, como às experiências sensíveis eram contempladas, sem haver hierarquizações.

Percebemos que Juvenal defende a formação do cidadão político através da harmonia entre a educação do corpo e da alma, como ocorria em Roma na época de Augusto, quando os adolescentes, além de possuírem educação física, reconhecida como práticas de exercícios físicos, também tinham a formação intelectual através dos exercícios de literatura, como podemos perceber no estudo de Grimal (1981; 1984). Para o referido autor, esse poeta gostaria que Roma se mantivesse no tempo de Trajano e de Adriano, como fora no reinado de Augusto.

Da coragem do jovem guerreiro que buscava a bela morte e valorizava o ócio⁵, buscava-se a virtude cívica, a participação nas atividades políticas e o respeito às leis. Do gosto pela luxúria e pela ostentação usada pelos aristocratas para uma minoria e para as disputas de poder, buscava-se usar a riqueza para a vida em sociedade. Os conhecimentos passam a ser valorizados, tidos anteriormente como amolecedores do espírito pelos

⁵ O ócio no período da Antiguidade greco-romana não estava relacionado a falta de exercícios físicos, como é atualmente, mas sim à falta de participação nas decisões políticas, pois para os aristocratas, os deuses é que tomavam essas decisões, como percebemos no livro de Chauí (2002b).

aristocratas. O trabalho não é mais visto como motivo de desonra, como era para os aristocratas, que não queriam admitir a pobreza, sendo agora valorizado como possibilidade de suplantá-la (Chauí, 2002b).

Percebemos ainda, que a política do Pão e Circo denunciada por Juvenal em sua sátira, não expressa a idéia de que os prazeres dos jogos, dos teatros, das atividades circenses devessem ser suprimidos; mas chama a atenção para a idéia de que a diversão e a alimentação distribuídas para a população poderiam encobrir os problemas do dia-a-dia e colaborar para que o povo romano fosse perdendo aos poucos a sua sensibilidade, deixando de perceber as modificações que ocorriam ao seu redor e as suas possibilidades de reação, ao aderirem a essa prática assistencialista de modo desenfreado. Os espetáculos romanos foram criados originariamente para comemorar as festividades dos deuses, mas se tornaram costumes de um povo acostumado aos encontros públicos e aos prazeres das diversões, seja nos teatros, nos circos ou nas termas (Friedlaender, 1947; Grimal, 1984).

A política do Pão e Circo foi instaurada por Augusto e reforçada por outros imperadores, contribuindo com estratégias sutis de dominação. O dinheiro era gasto com ostentosos espetáculos, no circo ou nos teatros e também com a distribuição de pão para os cidadãos, como destaca Rostovtzeff (1983).

Juvenal se dirige ao povo romano e destaca que “ele que antigamente dispôs do comando, da argumentação, das legiões, enfim, de tudo, não tem mais ambições, não sente nada mais do que um duplo desejo apaixonado: o do pão e o dos jogos” (Juvenal, 2005, p. 3). Juvenal chamava a atenção para a necessidade de uma educação que despertasse os sentidos, que fosse capaz de refletir sobre as intenções e ações dos imperadores ao oferecer esses atrativos, sobre a possibilidade de exigir seus direitos e exercer os deveres políticos, em vez de se entregar passivamente, como podemos vislumbrar em sua sátira transformada em versos:

Desque o direito da eleição perdemos
Descansados estamos. Noutros tempos,
Ditadores, e Cônsules, Pretores
Todos os cargos dávamos sublimes:
Teatro e Pão, é nosso afã agora (Juvenal, [19..]).

O poeta relembra períodos anteriores, em que a plebe participava ativamente do exercício político. Como podemos perceber no estudo de Alföldy (1989), na República romana, a plebe oferecia resistências contra os ditames da nobreza patricia. Os plebeus conseguiram instituir o tribuno do povo, realizavam assembleias para tomar decisões e escolhiam seus representantes para combater a arbitrariedade dos magistrados patricios. Até 287 a.C. várias reformas sociais e políticas eram votadas nas assembleias e favorecia os plebeus. Com a denúncia da Política do Pão e Circo, os versos de Juvenal suscitam ainda, a idéia de que o corpo humano está cercado por relações de poder, sendo capaz de provocar mudanças no que é instituído. O corpo humano não está condenado a obedecer sempre às normas instauradas, pois é capaz de tecer confrontos.

Além dessa preocupação com a formação política de cidadãos para exercer a *humanitas*, reconhecemos que Juvenal também se aproxima da idéia proposta no helenismo, referente à valorização dos indivíduos. Na descoberta do indivíduo, característica do helenismo, há uma retomada do pensamento de Sócrates através da necessidade do conhecimento de si. Na célebre frase de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, percebemos que há uma preocupação com uma educação que valorize os indivíduos no processo de busca pelo conhecimento sem se guiar como autômatos, seguindo regras exteriores de modo passivo.

Para Sócrates, a verdade está em nós mesmos e temos dificuldade de alcançá-la, pois vivemos presos aos preconceitos que são estabelecidos. Com esse pensamento, Sócrates tece críticas aos sofistas por exacerbarem a heteronomia aos seus alunos, na medida em que os submetem às normas impostas através da retórica. Com vista a superar o

método utilizado pelos sofistas, Sócrates utiliza o diálogo, método que recebeu influência da Medicina grega, em especial do momento em que o médico realiza a anamnese com o paciente, fazendo-o recordar de suas experiências vividas através de um processo dialógico e participativo. Para Sócrates, conhecer a si mesmo significa reconhecer que “se nossa razão, isto é, nossa alma tem o poder para encontrar em si mesma suas próprias regras e normas de pensamento, terá o mesmo poder para nos dar as regras e normas de conduta e para educar nosso caráter para a virtude” (Chauí, 2002b, p. 201).

Desse modo, quando Juvenal solicita um espírito são em um corpo são, podemos perceber a busca pelo conhecimento de si. Um conhecimento capaz de trazer possibilidades de superar a heteronomia e suscitar a autonomia do pensamento, o próprio governo, contribuindo com a idéia de que a razão estabelecia limites e controles nas ações humanas, no intuito de adquirir virtudes para se evitar injustiças. Esse poeta tinha a preocupação de demonstrar a complementaridade e a necessidade de se entender a totalidade corpórea, como era defendida pela medicina hipocrática, pela impossibilidade de aquisição de um corpo saudável separado de sua espiritualidade.

A idéia de próprio governo permite a liberdade do sujeito sem deixar de se relacionar com os outros através de uma prática reflexiva da liberdade, pois para cultura greco-romana, liberdade significava não ser escravo, nem de outra pessoa, nem de si mesmo, dos seus desejos, estabelecendo a liberdade como ética (Castro, 2004).

A idéia de governo para Foucault (1997) está relacionada à técnicas e modos de guiar a conduta dos seres humanos. Diferentemente da idéia de governo no Cristianismo, cuja vigilância sobre si está atrelada à obediência incondicional ao mestre, ao exame ininterrupto e a confissão exaustiva, na cultura greco-romana, a idéia de governo, associada a liberdade como ética, pode ser percebida quando o sujeito se relaciona com o seu mestre e obtêm uma série de conhecimentos que poderá utilizar quando houver necessidade, de modo a caracterizar uma soberania sobre si mesmo. A liberdade como ética suscita a idéia

de que existem diferentes condutas e reações que se constituem através do governo de si, no mundo em que o sujeito está inserido.

Podemos perceber que o cuidado com o corpo em busca de saúde, a partir do cenário em que emerge a máxima de Juvenal, suscita tanto o cuidado com as vivências individuais, como o cuidado com os outros e exigia certa aprendizagem. Era necessário saber detalhes das variações da relação da existência com o restante da natureza, para que fosse possível adotar ou não, certos procedimentos. O contexto em que emerge a máxima "*Mens Sana in Corpore Sano*" traz embutida a preocupação do poeta com uma educação que contribua com a aquisição de uma vida que possa ser vivida com dignidade. Que não se guie pelo excesso de cuidados com o corpo, nem tampouco pela falta. Uma educação que problematize o adestramento e desabroche atividades criativas, capazes de abrir espaço para os usos dos prazeres e para atividades reflexivas, contemplando tanto as experiências sensíveis, como as atividades relacionadas ao pensamento, sem estabelecer hierarquias entre elas, de modo a colaborar com o enfrentamento dos desafios individuais, mas sempre atenta aos aspectos comunitários. Uma educação capaz de despertar os sentidos e provocar tomada de decisões no contexto do Império Romano.

É possível perceber que os conceitos de corpo, saúde e educação, expressos no contexto em que emerge a Máxima de Juvenal são reapropriados e reorganizados por teorias científicas e pedagógicas nos séculos XIX e XX. Essas teorias científicas e pedagógicas, sobretudo as que receberam contribuições das ciências biomédicas, influenciaram a Educação Física em busca de cientificidade. Destacamos que a Educação Física é reconhecida como uma prática social que desde o final do século XIX e início do XX intervém socialmente nas instituições escolares através do ensino de exercícios físicos, jogos e esportes e recebia a denominação de Ginástica científica (Soares, 2001).

No final do século XIX e início do XX, Fernando de Azevedo, intelectual que lutava pela cientificidade da Educação Física⁶, reconhece a Máxima de Juvenal como modelo de um ideal educativo capaz de eliminar a fraqueza do povo brasileiro através de uma educação *physica scientifica*, tendo como inspiração os ideais gregos. O referido autor levanta nesse período o seguinte questionamento: “[...] porque não adoptarmos para a regeneração nacional o lemma de *Darmstadt: frisch, fromm, fröhlich, frei*, ou a sentença romana *mens sana in corpore sano*, que synthetiza o mais brilhante e estupendo ideal educativo?” (Azevedo, 1920, p.297).

Posteriormente, quando Fernando de Azevedo faz uma revisão no livro publicado em 1920, torna novamente a ressaltar a Máxima de Juvenal, quando diz que “nenhum povo mais dos que os gregos se compenetrou daquela máxima – *mens sana in corpore sano*, a unidade da perfeição do ser humano, a união da beleza física e da beleza moral, uma bela alma num belo corpo” (Azevedo, 1960, p.34).

Com o discurso de Fernando de Azevedo, percebemos que apesar desse intelectual expressar o desejo pela unidade entre corpo e mente, suas palavras suscitam o dualismo, por se remeter ao contexto grego, porém com idéias da Medicina moderna. Sua preocupação com a regeneração nacional exacerba a idéia de que a racionalização das práticas corporais é capaz de eliminar a fraqueza do povo brasileiro. Para a aquisição da regeneração do povo brasileiro, era necessária uma mente sã, ditada dentro dos moldes da racionalidade instrumental e de uma moral, que em vez de considerar as individualidades, como na moral antiga, segue um sistema global, definindo princípios gerais. As formas modernas de governabilidade emergem a partir do processo de secularização das práticas e categorias elaboradas no Cristianismo, que ao perderem seu teor religioso, incorporam novas formas de governo (Castro, 2004).

⁶ Azevedo (1920) destaca três itens que considera capaz de formar a base *scientifica* da Educação Física e a reconhece como uma *sciência* biológica exata. São eles: a bio-mecânica, ou seja, a ação das influências mecânicas sobre a estrutura dos seres vivos, a adaptação dos órgãos às suas funções e a transmissão hereditária dos caracteres adquiridos.

Nesse cenário epistemológico, a saúde está fundamentada primeiramente na transmissão dos caracteres adquiridos. Entretanto, quando Fernando de Azevedo, em 1960, faz uma revisão no livro escrito em 1920, percebemos transformações nos fundamentos biológicos, quando acrescenta outra justificativa para não perder a credibilidade na Educação Física, com relação à aquisição da saúde alicerçado nos estudos genéticos.

Se, como o demonstra a teoria genética de Mendel, experimentalmente comprovada, não são transmissíveis os caracteres adquiridos, é certo que o hábito e o exercício, em gerações sucessivas, não chegam a fixar na espécie ou em determinado grupo étnico, as modificações por essa forma introduzidas. Mas não é menos exato que, dentro de um conjunto sistemático de medidas prepostas à defesa da saúde de um povo, a educação física estendendo-se a um número cada vez maior de crianças e jovens, tende a desenvolver ao máximo as virtudes da raça e as aptidões hereditárias de cada indivíduo. Uma prole forte e saudável não se pode esperar senão de pais saudáveis e robustos, cujos filhos sejam assistidos desde a fase pré-natal até a última etapa do crescimento humano, passando pela infância e pela adolescência. Modificabilidade, continuidade na preservação da saúde e aperfeiçoamento constante são, com efeito, os três termos de uma mesma progressão (Azevedo, 1960, p. 37).

Fernando de Azevedo contribuiu para que o papel da Educação Física não fosse menosprezado, mesmo com a afirmação dos estudos de Mendel. Para o referido autor, mesmo não sendo possível produzir o que a natureza não lhe proporcionou, é viável o seu desenvolvimento e o seu aperfeiçoamento, guiando o que a natureza gerou. Para esse autor, o exercício físico corrige e modela a estrutura de cada ser humano, ativando também suas funções, conforme a natureza de cada um.

O pensamento de Fernando Azevedo tem a preocupação com o desenvolvimento de uma raça forte e saudável, através da idéia de responsabilizar os pais pela saúde dos filhos. Primeiramente, tem como fundamento a transmissão dos caracteres adquiridos das suas gerações e posteriormente, com o desenvolvimento dos estudos genéticos, essa

culpabilização ocorre somente pelo reforço à adoção de hábitos adequados aos padrões estipulados. Nesse contexto, há uma preocupação com a transformação social de regeneração da raça brasileira através da modelagem dos brasileiros, em uma raça perfeita. Nesse sentido, o racismo biológico e o racismo de Estado se fazem presentes e apresentam-se sutilmente através das relações estabelecidas no final do século XIX e início do XX.

Foucault (1988), ao falar sobre o racismo moderno, um racismo biológico e de Estado, exalta as políticas sobre a vida. A vida biológica é estatizada; o biopoder se instaura, e o corpo que vive, suporte do nascimento, da morte, da longevidade e da saúde é controlado para ser inserido no campo produtivo e econômico, servindo, desse modo, para o desenvolvimento da sociedade industrial. As estratégias biopolíticas intentam intervir sobre a maneira de viver, para ampliar a vida, controlar os acidentes, o aleatório, as deficiências. O direito de morte vai aos poucos perdendo espaço. A morte passa a ser considerada como o término da vida, o limite, o extremo poder. A desqualificação da morte a transforma no que há de mais secreto da existência, ao mesmo tempo, em que o poder sobre a vida instaura uma administração calculista da existência.

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, a tensão entre prazer e trabalho, já vislumbrada na Antiguidade é ressignificada. A falta de moderação, necessária à aquisição da saúde deixa de estar vinculada ao que cada corpo é capaz de suportar e a tragédia de Sardanapalo, compreendida como devassidão, expõe os desvios instaurados no terreno biopolítico. Tudo o que é considerado fora da doutrina estabelecida pela sociedade industrial é visto como imoralidade, como os prazeres corpóreos, a preguiça, o ócio e a lentidão. O trabalho relacionado ao sacrifício e a submissão do corpo à inteligência, nesse cenário, relembram as interpretações órfico-pitagóricas.

Dentre as inúmeras estratégias biopolíticas, o controle dos corpos ocorre a partir de uma relação de dependência com saberes e práticas disciplinares. O controle dos corpos ocorre através da sutileza de um poder que é multifacetado, normaliza atitudes, controla

gestos, disciplina a existência. Esse padrão de normalidade surgiu aproximadamente no final do século XVIII através da sociedade disciplinar. Organizar o espaço, regular o tempo, vigiar o indivíduo e controlar o seu comportamento são estratégias utilizadas para incluí-lo num sistema normalizador e atender às necessidades da industrialização. O corpo deve ser reformado, corrigido, ser qualificado para o trabalho. Nesse contexto, a verdade se estabelece pela objetivação do indivíduo a partir do que é permitido ou interditado, normal ou patológico (Foucault, 1999).

Como mostra Canguilhem (2002), ao discutir a doença na perspectiva da relação entre o normal e o patológico, observa que esta é verificada apenas pela sua variação quantitativa em relação à saúde. A doença é estabelecida a partir de uma identificação localizada em alguma parte do corpo, contribuindo para a idéia de que, se nada for localizado, o ser humano apresenta-se saudável. Esse conceito de saúde, assentado a partir de variações quantitativas, é reforçado pela busca de um tipo idealizado de saúde, pelo que é considerado normal. Todavia, esse normal não é estipulado por variações individuais, mas sim pela relação de uma média estabelecida a partir de mensurações.

A partir do final do século XVIII, estabelece-se a ideologia do homem saudável com a colaboração de mensurações que se reduzem às análises quantitativas, influenciada por uma ciência determinista que se submete a explicar os fenômenos, submetendo-os a leis que os reduzem a uma medida comum e menosprezam seus dados qualitativos. Essa ideologia é propagada na sociedade pelos médicos e tem como intuito instaurar na vida humana a positividade da saúde, como ressalta Foucault (2001), ao fazer referência à medicina européia.

Numa sociedade em que a tarefa do médico tornava-se política e seu dever era informar, dominar e coagir a população, a vigilância se tornava freqüente e pulverizada. A consciência médica se generalizava, difundia-se, e cada indivíduo tinha o dever de obter informações sobre os saberes médicos. Para atingir seus objetivos, então, a Medicina

Moderna não se limitava somente a um conjunto de técnicas da cura e do saber exigidos; abrangia ainda um conhecimento do ser humano saudável, um ser humano modelo, ausente de doença. Com essa postura normativa, não é mais cabível aos médicos unicamente aconselhar sobre a vida em equilíbrio. Estes passam a regular as relações físicas e morais dos indivíduos e da sociedade (Foucault, 2001).

A ideologia do homem saudável vai se espalhando por diversas épocas e sociedades, inclusive no final do século XIX e início do século XX, no Brasil. A favor da normalidade ideal, em prol do saneamento do corpo, de um físico atlético, de uma moral sã, de uma inteligência culta e científica (Fróes, 1923). Nesse contexto, os conceitos de corpo, saúde e educação são reorganizados através dos estudos científicos daquela época e diversas práticas vão sendo mediadas por um discurso normalizador de acusação do sujeito pela responsabilidade da sua saúde, bem como pela saúde dos seus filhos. Um discurso formado por regras pautadas nos determinismos e que exacerbava a busca por uma verdade, não mais orientada pela estética da existência da Antiguidade greco-romana, que permitia liberdade de escolha aos indivíduos a partir do reconhecimento da situação existencial em relação à natureza e aos seus próprios desejos. Esse discurso passava, então, a exacerbar modelos educativos que eram ditados pelos médicos e iam se espalhando pela sociedade, colaborando, dessa maneira, com a auto-regulação dos sujeitos a partir da constituição de uma relação heterônoma⁷.

No final do século XIX e início do XX, o campo epistemológico da Educação Física fundamentava-se nos conhecimentos das ciências biomédicas a partir de um olhar pedagógico. A teorização da prática pedagógica era realizada por intelectuais de outros campos, como os médicos, militares, pedagogos e cientistas políticos, pois o campo acadêmico da Educação Física só se concretiza “com a formação, em nível de terceiro grau,

⁷ A relação de heteronomia é discutida no livro de Silva (2001c), quando a autora relaciona as pesquisas realizadas na Medicina do Esporte com a Educação Física, constituindo-se, desse modo, como um referencial importante para a área.

de profissionais civis de EF, bem como da afirmação desta enquanto curso de formação de professores nas instituições superiores de ensino” (Bracht, 1998, p. 14).

A passagem do campo marcadamente de cunho pedagógico para o científico ocorreu a partir da década de 60 do século XX contribuindo com os questionamentos sobre a Educação Física ser reconhecida como disciplina acadêmica ou ciência, sua permanência ou não na Universidade, local privilegiado da prática científica. O teorizar da Educação Física no Brasil, reconhecida como um campo em construção, passou de um objeto orientado pelo olhar pedagógico, para um objeto que tinha como guia a melhoria da performance ou do rendimento esportivo (Bracht, 1998).

No final da década de 60 e na de 70 do referido século, a política do Governo Federal, para o setor da Educação Física e dos Esportes, se pautava na melhoria da performance esportiva do país. Com o intuito de melhorar o nível científico da área, necessidade apontada pelo “Diagnóstico da EF/Desportos no Brasil” através da detecção de uma deficiência no espaço da Medicina Desportiva foram realizados diversos investimentos, como o incentivo à pós-graduação e criação de laboratórios de fisiologia. Nesse contexto de investimentos na melhoria da produção científica da área foi fundada a entidade científica da Educação Física, intitulada de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no final dos anos 70 do século XX (Bracht, 1998).

No próximo capítulo, iremos apresentar as reapropriações e reorganizações nos conceitos de corpo, saúde e educação na contemporaneidade e em seus respectivos fundamentos a partir da produção científica da Educação Física, mais especificamente, a partir dos artigos selecionados da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Procuramos identificar nos artigos modos de apropriação e de resignificação da máxima: *Mens Sana in Corpore Sano* a partir dos discursos de corpo, saúde e educação na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Alguém pereceu confiante demais em sua própria força, na maravilha de seus músculos; mas a maioria é vítima do dinheiro; quando o acumulam com paixão, quando ultrapassam os outros patrimônios como a baleia bretã o faz com o golfinho. Lembrem-se dos tempos cruéis em que Nero cercou a casa de Longinus, os grandes jardins do rico Sêneca e o palácio suntuoso dos Laterani; raramente o pretoriano sobe até a mansarda. [...] O desejo mais comum, que se escuta em todos os templos, é o de que nossas riquezas e recursos aumentem, que o nosso cofre forte seja o mais guarnecido do Fórum.



Os discursos de
corpo, saúde e
educação na
Revista
Brasileira
de **Ciências**
do **Esporte**

Compreensões de ciência

A produção do conhecimento da Educação Física, desde a fundação do CBCE até meados da década de 1980, possui uma ascendência marcante da área médica e, além do CBCE ser presidido por médicos até esse referido período, também é influenciado pelas políticas da saúde e do lazer gestadas na década de 70, dentre as quais Soares (2003) destaca as campanhas do 'Esporte Para Todos' e "Mexa-se", bem como o Plano Nacional de Educação Física que compreendia o desporto como solução dos problemas nacionais.

Outro destaque desse período refere-se à implantação de laboratórios de pesquisa, ocorrida nos anos de 1970, pelo Ministério da Educação e dos Desportos nas principais universidades brasileiras, objetivando preparar atletas de elite para as competições internacionais. Observa-se também a difusão do método aeróbico instituído pelo norte-americano Keneth Cooper para preparar os oficiais da Força Aérea americana. Essa propagação, aqui no Brasil, deve-se ao Capitão Cláudio Coutinho, preparador físico da seleção brasileira de futebol, que afirmava ser mérito desse método o excelente preparo físico dos atletas do nosso país⁸.

Além disso, os documentos que fixavam as diretrizes e bases para o desporto nacional estipulavam como objetivo da Educação Física no país o aperfeiçoamento da aptidão física, reafirmando, dessa maneira, alguns episódios da política nacional, iniciados naquela época⁹.

Essas influências contribuem com a formulação dos conceitos de corpo, saúde e educação num viés epistemológico em que os responsáveis pelas pesquisas analisadas

⁸ Anzai (2000).

⁹ Carvalho (1992).

estão ligados aos laboratórios de fisiologia¹⁰, recebendo destaque em 1980 da RBCE, na sua primeira publicação que contém artigos¹¹. Três dos cinco artigos existentes referem-se à transcrição de uma mesa-redonda de fisiologia apresentada no I Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), coordenada pelo Dr. Maurício Leal Rocha, também médico e coordenador do Laboratório de Fisiologia do Exercício da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Labofise). Esse laboratório tinha sua sede na Escola de Educação Física e Desportos da referida Instituição, mas mantinha suas portas fechadas para os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física que desejavam conhecê-lo¹².

Todavia, como ressaltam Paiva, Goellner e Melo (1998), a intenção desses laboratórios não era a de se isolar do cotidiano do professor de Educação Física, pois as Ciências do Esporte tinham a intenção de colaborar com a fundamentação de sua prática. Nesse contexto, é notável a relação existente entre o CBCE e o esporte de alto rendimento, como pode ser visualizado nos editoriais da época. O responsável por um dos editoriais¹³, após ressaltar suas participações em congressos internacionais e nacionais como representante do CBCE, suas idas ao Comitê Olímpico Brasileiro, Conselho Nacional de Desportos, Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério de Educação e Cultura, declara que tem “andado com um pouco de astenia física e mental. Penso muito em novas aventuras. Nem sei quantas vezes fui aos aeroportos despedir e receber meu pessoal que

¹⁰ Laboratório de Performance da UGF, Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, Laboratório de Fisiologia do Exercício da UFRJ, Laboratório de Pesquisa do Exercício da Escola Superior de EF da UFRGS, Laboratório de Hemodinâmica do Instituto de Biofísica, Laboratório de Fisiologia do Esforço da Universidade Estadual de Londrina da UFSM, Laboratório de Investigação em Exercício de Volta Redonda, Centro de Medicina de Brasília da UNB, Laboratório de Fisiologia do Exercício da Escola de EF da UFMG. Além desses laboratórios, as seguintes instituições estão representadas: UFV, USP, UFSC, Unicamp e Unesp. Do total de 47 artigos desse período, 68,08% eram da região Sudeste, 25,53% da Sul e 6,39% da Centro-Oeste. Somente 8 artigos citam instituições que possivelmente apoiaram as pesquisas, dentre as quais: a Secretaria de EF e Desportos do MEC, CAPES, SEME de SP e o Centro Olímpico de Treinamento.

¹¹ A publicação da RBCE de 1979 contém somente resumos. Portanto, nossa análise iniciou em 1980, e estamos nesse primeiro momento nos reportando até o ano de 1985.

¹² Referimo-nos ao período de 1984 a 1988, época em que cursei a graduação nessa instituição.

¹³ Editorial de 1980, v.2, n.1

em grande número, estava convocado para seleções nacionais e para os Jogos Olímpicos de Moscou”.

Encontros com dirigentes esportivos, idas aos aeroportos para se despedir das seleções nacionais, formação e manutenção do atleta e a evolução da delegação esportiva eram notícias. Preocupados em associar o apito e o cronômetro ao trabalho de fisiologia do exercício, a inquietação primordial dos pesquisadores, mesmo que falassem em estabelecer programas de saúde para a juventude brasileira, estava voltada principalmente, para a descoberta de atletas e para o desenvolvimento de suas potencialidades¹⁴.

Percebemos que os fundamentos que alicerçam as compreensões dos conceitos de corpo, saúde e educação, nesse novo cenário epistemológico, inserem-se num contexto em que essa área do conhecimento busca um estatuto de cientificidade pautado no empirismo. A tradição empirista se baseia nas observações e experimentos para a interpretação dos fatos. O ideal de cientificidade é norteado pelo critério de validade de suas afirmações e, através das experiências, procura superar a tradição racionalista que tem como ideal de cientificidade a supremacia das idéias. Diferentemente da tradição racionalista, cuja responsabilidade pela produção do conhecimento está na supremacia do sujeito que conhece como se houvesse *um espírito puro separado das coisas*, na tradição empirista a preeminência ocorre no objeto conhecido como se fosse possível “definir as coisas como puros objetos, sem nenhum atributo humano” (Merleau-Ponty, 2004, p. 27).

Nesse contexto permeado pela tradição empirista, os estudos científicos incorporados ao esporte, além de fundamentar o treinamento, ratificavam o que era imposto pela política nacional. Em um dos editoriais da época, encontramos o seguinte discurso:

Nesses últimos meses, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte manteve importantes contactos com personalidades da mais alta representatividade do esporte brasileiro. [...].

¹⁴ Editorial de 1980, v.2, n.1. e Editorial de 1981, v.2, n.2.

Foi com alegria e entusiasmo que pudemos sentir, sem exceções ou restrições, que o estudo científico, a racionalização do trabalho, o treinamento embasado na ciência e a importância multidisciplinar, já estão incorporados ao nosso esporte – na filosofia desses órgãos e nas “mangas arregaçadas” de seus Presidentes (RBCE, v. 1, n.3, 1980).

Os contatos com representantes do esporte brasileiro reforçam a idéia de que essa comunidade científica voltava suas atenções, prioritariamente, a uma elite da população brasileira, dirigindo suas pesquisas para dar respaldo a uma minoria, mesmo emergindo uma preocupação com os cardiopatas, as gestantes, os estudantes da educação básica e do ensino superior. Outro desejo latente dos pesquisadores era a busca por padrões nacionais de pesquisa, seguindo os modelos estrangeiros, em especial, os americanos. Havia a ânsia por desenvolver técnicas adaptadas à nossa realidade¹⁵, que se materializavam na validação de técnicas e estudos existentes no exterior.

Diante desse cenário, percebemos que os conceitos de corpo, saúde e educação se inserem basicamente num quadro de pesquisas descritivas, experimentais e comparativas. Uma predominância da abordagem empírico-analítica para atender às problemáticas, dentre as quais destacam-se: avaliação funcional, avaliação laboratorial, avaliação sociométrica, prescrição de exercícios, composição corporal, doping, aspectos psicológicos da atividade física, aspectos médicos da atividade física, reabilitação, performance, aptidão física, treinamento, somatotipo, efeitos fisiológicos do exercício, efeitos bioquímicos do exercício e benefícios da atividade física.

Procedimentos metodológicos são realizados essencialmente em campo ou em laboratório, utilizando-se testes capazes de mensurar os dados desejados, como os testes de esforço em bicicleta ergométrica ou em esteira rolante, teste antropométrico, testes de impulsão vertical e horizontal, teste de velocidade, teste de Cooper, uso de rádio-telêmetro, de eletromiografia e de expirômetro, medidas metabólicas, teste sociométrico, análise de

¹⁵ Editorial de 1981, v.2, n.3.

urina e de ácido úrico, pesagem hidrostática, dentre outros. Procedimentos analisados por tratamento estatístico, sem aprofundamento das discussões, como reforça Carvalho (1995) e posteriormente, Paiva, Goellner e Melo (1998), enfatizando, dessa maneira, os dados quantitativos das pesquisas.

Podemos perceber que a produção do conhecimento da Educação Física, nessa ótica científica, insere-se num contexto regido pela racionalidade técnica, priorizando o rigor da quantificação e das medições como no final do século XIX e início do XX. No entanto, outros instrumentos passaram a ser empregados para a aferição, bem como outros padrões de referência, como o do *American College of Sports Medicine*¹⁶.

A racionalidade técnica contribui com o desenvolvimento da ciência moderna que, em vez de utilizar a linguagem cotidiana para elaborar a razão, como fazia a ciência aristotélica, passou a se apropriar da linguagem matemática. Ao mundo sensível cabia geometrizar, torná-lo passível de matematização. De descritiva, a ciência torna-se explicativa, e o seu desenvolvimento decorre do aperfeiçoamento do instrumento matemático (Châtelet, 1993).

Ao ressaltar o aparecimento de certos domínios empíricos associados ao processo de matematização, Foucault (2002) destaca que quando as pesquisas se reduzem aos valores aritméticos, se pautam em comparações da ordem e da medida e o conhecimento científico é organizado com base no racionalismo. Esse projeto de uma ciência da ordem foi fundado no século XVII e o rigor científico caracteriza-se pela redução da complexidade do fenômeno, observando-se o que é mais simples. A comparação é utilizada no intuito de alcançar a certeza perfeita e erguer juízos perfeitos. Nesse sentido, o saber mantém relação com a *máthêsis*, ou seja, com a ciência universal da medida e da ordem e o conhecimento busca a possibilidade de estabelecer, entre as coisas, uma sucessão ordenada.

¹⁶ Ribeiro (1980), Bonjardim e De Rose Jr. (1980), Matsudo (1980), Araújo (1981b) e Moura (1984).

Em um contexto epistemológico relacionado à *máthêsis*, ou seja, à ordem e à medida, as compreensões dos conceitos de corpo, saúde e educação são embasadas na Filosofia dualista, na Medicina do Esporte, na Fisiologia do Exercício, na Bioquímica, na Cineantropometria, na Biomecânica, na Psicologia behaviorista e na Pedagogia tecnicista. Nota-se que a compreensão de natureza não é mais a da concepção orgânica e a prioridade no rigor da medição e quantificação do ser humano corrobora com a idéia de que a natureza é objeto de manipulação e de que o ser humano se mantém afastado dela. A idéia de transformar o ser humano em dono e senhor da natureza tem sido abarcada por muitos pensadores, tendo sua origem no pensamento das Luzes, como também “na origem do desenvolvimento da ciência e da técnica nos séculos XIX e XX” (Châtelet, 1993, p. 69).

A natureza como objeto de dominação é alicerçada pela compreensão mecanicista. O conceito de *physis* que vigorava na Antiguidade grega e que compreendia a natureza a partir da inter-relação das coisas do mundo, de cuja totalidade o ser humano fazia parte, deixa de vigorar. Na concepção mecanicista de natureza, além do ser humano não se conceber como natureza, mantém a idéia de que é superior e de que precisa dominá-la. Tudo o que é considerado natural mantém relações com a animalidade e se encontra em oposição à humanidade, à cultura e à civilidade, aproximando-se das idéias aristotélicas e platônicas de segregação e oposição entre *physis* e *nómos*.

Essa oposição entre natureza e cultura e a falta de entendimento de que o ser humano é parte integrante da natureza contribuem com a compreensão da superioridade do ser humano perante os outros seres vivos, por ser considerado dono e senhor da natureza, produtor de cultura e desejar se afastar da sua animalidade, tida como sinal de inferioridade para o pensamento clássico.

Tudo acontece como se o pensamento clássico tivesse se mantido preso em um dilema: ou o ser com o qual nos defrontamos é assimilável a um homem, sendo então permitido atribuir-lhe por analogia as características geralmente reconhecidas no homem adulto e sadio, ou ele nada mais é do que um

mecanismo cego, um caos vivo, e não há então nenhum meio de encontrar um sentido em sua conduta (Merleau-Ponty, 2004, p.32).

O pensamento clássico contribui com o afastamento entre os seres vivos e com a instauração de preconceitos, deixando à margem da verdade o animal, a criança, o primitivo e o louco. A razão humana, considerada soberana se empenha em detectar as anomalias, tendo como padrão o ser humano adulto e sadio (Merleau-Ponty, 2004).

Destacamos ainda que a natureza, para o pensamento clássico, amparada nos fundamentos das ciências naturais, é concebida como verdadeira e imutável. Nessa acepção, a natureza não é viva, mas matéria inanimada, criada e controlada por Deus, através de leis mecânicas exteriores. Tais leis, embasadas na matemática e na física clássica eram responsáveis por moldar o corpo humano, para que este fosse reconhecido (Merleau-Ponty, 2000).

Merleau-Ponty (2004) ressalta que o pensamento clássico, regido pelo racionalismo, não duvida de obter o conhecimento integral da natureza, nem de eliminar todo o mistério do conhecimento do ser humano. Desse modo, o pensamento clássico e a compreensão mecanicista de natureza, ao influenciarem as ciências biomédicas, também contribuem com a sistematização das compreensões de corpo, saúde e educação pautada no rigor da medição e quantificação do ser humano e que relacionamos aos cuidados com o corpo em busca da boa forma, tendo como base as produções analisadas.

Podemos dizer que esses conceitos são reorganizados nos artigos investigados por meio de uma visão hegemônica, orientada pelo poder político dos militares, contribuindo com a resignificação da Política do Pão e Circo, ao estarem atreladas ao uso ideológico do esporte e da Educação Física no século XX, como possibilidade de aglutinação social num período de ditadura. Sob uma concepção de ciência pautada nos moldes positivista e determinista, que preconiza a dominação da natureza e dos outros seres humanos, tendo como meta a busca pela melhor performance esportiva. Num contexto epistemológico em

que promover saúde, impor ordem e disciplina através da boa forma, conquistar medalhas nacionais e internacionais e descobrir talentos esportivos são reconhecidos como novas verdades que se espalham pelo país.

Todavia, dentre os artigos analisados da RBCE, percebemos que não houve demora em aparecer problematizações a essas compreensões dos conceitos de corpo, saúde e educação que relacionamos com os cuidados com o corpo em busca da boa forma. Esses sinais emergem em meados da década de 80 e principalmente, a partir da década de 90 do século XX, amparada principalmente pelos referenciais das Ciências Humanas e Sociais¹⁷.

No entanto, ao mesmo tempo em que afloram essas críticas, a perspectiva biológica se mantém presente e se materializa em diversos cenários educativos, sendo reorganizada principalmente a partir da década de 90 com o retorno da idéia da promoção da saúde nas escolas, corroborando com a idéia da aptidão física¹⁸. Nesse cenário epistemológico, o método do somatotipo continua aparecendo; porém o método do Índice de Massa Corporal (IMC) emerge nos artigos da RBCE para determinar a gordura corporal¹⁹. A re-significação dos cuidados com o corpo em busca da boa forma ocorre, então, sob uma

¹⁷ Soares (1986); Oliveira (1986); Carmo (1988); Gonçalves (1989); Gonçalves e Ferrari (1990); Santin (1990); Carvalho (1992); Gonçalves et al (1992); Rigo (1995); Gonçalves et al (1995); Gonçalves (1996); Silva (1996); Matiello Júnior e Gonçalves (1997); Silva (1997); Della Fonte e Loureiro (1997); Pires et al (1998); Silva (1999a); Sant`Anna (1999); Rago (1999); Vaz (1999); Lovisoló (1999); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Silva (1999b); Moreno (1999); Medeiros (1999); Hasse (1999); Paiva (1999); Ramos et al (1999); Monteiro et al (1999a; 1999b); Ortiz et al (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Rodrigues (2000); Anzai (2000); Romero (2000); Carvalho (2001); Palma (2001); Ferreira (2001); Melo (2001); Silva (2001d); Faria Junior (2002); Vieira e Sousa (2002); Mendes (2002); Vaz (2003); Nogueira e Palma (2003); Góis Júnior e Lovisoló (2003).

¹⁸ Anjos (1990), Dinoá e Assis (1990), Petroski e Silva (1992), Denadai (1994), Francalacci e Nahas (1995), Gonçalves e Samulski (1997); Silami-Garcia e Rodrigues (1998); Borin et al (1999), Schmidt e Bankoff (1999), Olivoto (1999), Silva e Petroski (1999), Martins e Jesus (1999), Camargo Júnior e Grocks (1999), Silva et al (1999a), Pitanga (1999), Marchand (1999), Souza et al (1999), Silva et al (1999b), Rezende et al (1999), Silva (1999c), Silva e Kalinine (1999), Guidarini et al (1999), Krug et al (1999), Vale Filho (1999), Nunes et al (2000), Biesek et al (2000), Kalinine; Giacomini e Augusti (2000), Bara Filho et al (2000), Paulo e Forjaz (2001), Godoi e Barela (2002), Duarte et al (2002), Amorim et al (2002), Silva et al (2002), Raso et al (2002), Bankoff e Moutinho (2002), Guedes e Grondin (2002), Almeida et al (2002), César et al (2002), Eleno et al (2002), Leite e Nunes (2002), Pellegrinotti et al (2002).

¹⁹ Dinoá e Assis (1990); Petroski (1990); Olivoto (1999); Silva e Petroski (1999); Silva et al (1999a); Pitanga (1999); Silva (1999c); Bara Filho (2000); Biesek et al (2000); Guedes e Grondin (2002); Bankoff e Moutinho (2002); Leite e Nunes (2002).

compreensão de saúde como ausência de doença, não mais através da perseguição do modelo atlético, mas a partir do peso corporal ideal e do estilo de vida ativa, dentro dos moldes da Organização Mundial de Saúde, do *American College of Sports Medicine*, da *American Alliance for Health Physical Education, Recreation and Dance* e da *National Research Council*. A hipertensão, o colesterol LDL, o tabagismo, a diabetes, o estresse, a obesidade, o sedentarismo e o relaxamento são considerados como fatores de risco, e a busca pelo corpo magro e pelo aumento da capacidade aeróbica é alvo a ser alcançado, como podemos observar nos artigos analisados²⁰. A relação entre o alto teor de gordura e os altos riscos para a saúde é demonstrada no seguinte discurso:

Estudos têm demonstrado uma grande associação entre a maior quantidade de tecido adiposo no organismo e a manifestação de cardiopatias, hipertensão, diabetes mellitus e menor tolerância ao calor, além do excesso de gordura corporal provocar significativas alterações bioquímicas como a hiperlipidemia, diminuição da tolerância à glicose e resistência à insulina. A análise da composição corporal, considerada como fracionamento do peso corporal em seus diferentes componentes (gordura, músculo, osso, órgãos e outros em menor proporção), torna-se um dos procedimentos mais importantes no estudo das características morfológicas que caracterizam o organismo humano. Adicionalmente, percebe-se a necessidade de diferenciar a denominação dos aspectos: peso corporal e quantidade de gordura, distinguindo sobrepeso e obesidade. Sobrepeso é tido como aumento excessivo do peso corporal total, podendo ocorrer em função da modificação em apenas um dos componentes (gordura, músculo, osso e água) ou no geral. Enquanto a obesidade é específica ao aumento da quantidade de gordura total ou localizada em relação ao peso corporal, associada a altos riscos à saúde²¹.

²⁰ Anjos (1990); Denadai (1994); Petroski e Silva (1992); Francalacci e Nahas (1995); Gonçalves e Salmuski (1997); Silami-Garcia e Rodrigues (1998); Guidarini et al (1999); Krug et al (1999); Vale Filho (1999); Silva e Petroski (1999); Camargo Júnior e Grocks (1999); Schmidt e Bankoff, 1999); Olivoto (1999); Marchand (1999); Rezende et al (1999); Pitanga (1999); Silva et al (1999a); Silva (1999c); Borin et al (1999); Vale Filho (1999); Martins e Jesus (1999); Nunes et al (2000); Pulo e Forjaz (2001); Duarte et al (2002); Amorim et al (2002); Guedes e Grondim (2002); Almeida et al (2002); Leite e Nunes (2002); Raso et al (2002); Bankoff e Moutinho, 2002).

²¹ Silva e Petroski (1999, p. 803).

Do índice de robustez de Pignet²² ao índice de “magreza” corporal, a busca pela boa forma vai sendo sutilmente incutida na sociedade através do estilo de vida ativa. Como podemos observar nos artigos analisados, a Educação Física pautada no treinamento, na compreensão de que promove saúde e previne doenças, busca combater o sedentarismo; conscientizar a população a praticar exercícios físicos frequentemente através das prescrições dos pesquisadores, de aulas teóricas e da divulgação desses conhecimentos científicos, cujas análises realizadas, apesar de considerarem a relação existente entre o organismo e o ambiente, priorizam os aspectos anatômicos, fisiológicos, bioquímicos e psicológicos do ser humano²³.

Entretanto, as problematizações²⁴ às compreensões dos conceitos de corpo, saúde, e educação que consideramos estarem relacionados com os cuidados com o corpo em busca da boa forma e do estilo de vida ativa aparecem nas produções analisadas em meados da década de 80 e principalmente, a partir da década de 90 do século XX. No início

²² No final do século XIX e início do XX o índice de robustez de um indivíduo era referência para os médicos brasileiros e era adquirido através de um método estabelecido por um médico militar francês, o Dr. Pignet, servindo para determinar o valor físico da pessoa. Esse índice era calculado pela fórmula E-(P+P), ou seja, era necessário subtrair dos centímetros da estatura de uma pessoa, o resultado dado pela soma do peso com os centímetros do perímetro torácico (Kehl, 1920).

²³ Anjos (1990); Dinoá e Assis (1990); Denadai (1994); Francalacci e Nahas (1995); Gonçalves e Samulski (1997); Silami-Garcia e Rodrigues (1998); Martins e Jesus (1999); Borin et al (1999); Silva e Petroski (1999); Guidarini et al (1999); Krug et al (1999); Vale Filho (1999); Olivoto (1999); Silva et al (1999a); Pitanga (1999); Marchand (1999); Silva et al (1999b); Souza et al (1999); Silva (1999c); Silva e Kalinine (1999); Schmidt e Bankoff (1999); Camargo Júnior e Grocks (1999); Rezende et al (1999); Nunes et al (2000); Bara Filho et al (2000); Biezek et al (2000); Kalinine et al (2000); Paulo e Forjaz (2001); Pellegrinotti et al (2002); Leite e Nunes (2002); César et al (2002); Eleno et al (2002); Godoi e Barella (2002); Bankoff e Moutinho (2002); Raso et al (2002); Amorim et al (2002); Silva et al (2002); Almeida et al (2002); César et al (2002).

²⁴ Soares (1986); Oliveira (1986); Carmo (1988); Gonçalves (1989); Gonçalves e Ferrari (1990); Santin (1990); Carvalho (1992); Gonçalves et al (1992); Rigo (1995); Gonçalves et al (1995); Gonçalves (1996); Silva (1996); Matiello Júnior e Gonçalves (1997); Silva (1997); Della Fonte e Loureiro (1997); Pires et al (1998); Silva (1999a); Sant`Anna (1999); Rago (1999); Vaz (1999); Lovisolo (1999); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Silva (1999b); Moreno (1999); Medeiros (1999); Hasse (1999); Paiva (1999); Ramos et al (1999); Monteiro et al (1999^a, 1999^b); Ortiz et al (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Rodrigues (2000); Anzai (2000); Romero (2000); Carvalho (2001); Palma (2001); Ferreira (2001); Melo (2001); Silva (2001); Faria Junior (2002); Vieira e Sousa (2002); Mendes (2002); Vaz (2003); Nogueira e Palma (2003); Góis Júnior e Lovisolo (2003).

desse período, principia um processo de mudanças radicais no próprio CBCE, cuja direção deixa de ser a de um médico²⁵.

Como podemos perceber nos editoriais²⁶, as críticas ao esporte de alto rendimento afloram e os questionamentos são variados. As problematizações dirigem-se à compreensão de que o esporte é remédio para todos os males; à desconsideração dos aspectos éticos; à compreensão de ciência baseada somente na quantificação e descrição dos dados reduzida à análise das dimensões anátomo-fisiológica do corpo humano em sua versão positivista e à ausência nos debates sobre as definições das políticas nacionais de Educação Física e esportes.

A RBCE exhibe paisagens, anteriormente camufladas, que dão visibilidade a problemas sociais do país, como o desemprego, a violência, as taxas de mortalidade infantil, baixo salário mínimo e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Paisagens que abrem espaço para as discussões sobre o deficiente e sobre o processo de envelhecimento, a partir de olhares que não os estigmatizam. Manifestos que contribuem com a recusa em aceitar pesquisas direcionadas prioritariamente a uma minoria da população brasileira e deslocadas do contexto histórico e social²⁷.

Com essas transformações, alguns editoriais expressam o reconhecimento do esporte como direito social e a preocupação de seus pesquisadores passa a ser a legitimação da Educação Física Escolar através do conhecimento científico consistente, desvinculado do modelo do treinamento esportivo e sem pautar-se em decretos e leis impostos. Metamorfoses que não ocorrem sem dificuldades, sejam elas financeiras, operacionais,

²⁵ A partir de 1986, a presidência do CBCE passa a ser composta por professores(as) de Educação Física. No biênio de 1985-1987, o presidente foi Laércio Pereira. De 1987 a 1991 o presidente foi Celli Taffarel. De 1991 a 1995, o presidente foi Valter Bracht. De 1995 a 1999, o presidente foi Elenor Kunz. De 1999 a 2002, o presidente foi Lino Castellani. De 2002 a 2003, período final dessa investigação, a presidente do CBCE foi Ana Márcia Silva, que permaneceu no cargo até 2005.

²⁶ Editoriais de 1986, v. 7, n.2; 1987, v. 9, n.1; 1988, v. 9, n. 2; 1988, v. 9, n.3; 1989, v. 10, n. 2; 1989, v. 10, n. 1; 1989, v. 10, n. 2; 1987, v. 9, n.1; 1997, v. 18, n. 2; 1988, v. 9, n.3; 2002, v. 23, n. 3.

²⁷ Editoriais de 1986, v.7, n.2; 1986, v.7, n.3; 1986, v.8, n.1; 1987, v.9, n.1; 1988, v.9, n.2; 1988, v.9, n.3; 1988, v.10, n.1; 1989, v.10, n.2; 1989, v.10, n.3; 1990, v.11, n.2; 1991, v.13, n.1; 1993, v.15, n.1; 1994, v.15, n.2; 1995, v.16, n.2; 1996, v.17, n.3; 1999, v.21, n.1; 1996, v.18, n.1; 1997, v.18, n.2; 2000, v.21, n.2 e 3; 2000, v.22, n.1; 2001, v.22, n.3; 2001, v.23, n.1; 2002, v.23, n.3; 2003, v.24, n.2; 2003, v.24, n.3.

sejam de amadurecimento de seus pesquisadores, mas que atestam mudanças significativas na produção do conhecimento da RBCE²⁸.

Da neutralidade científica e política que vigorava até meados da década de 80, assiste-se ao movimento de denúncia, compromisso político e necessidade de intervenção qualificada, como destacam Paiva, Goellner e Melo (1998). Durante esse percurso, as estratégias de pensamento se diversificam e as lutas simbólicas que acontecem no interior dessa comunidade científica contribuem para que o CBCE se preocupe com a aquisição de novas leituras perante a relação entre atividade física e saúde²⁹, tema a partir do qual a Educação Física, desde o século XIX, inicia a sua formação.

A RBCE expressa em suas páginas a pluralidade político-acadêmica da área e o desejo de um fazer científico comprometido socialmente, o que vem sendo considerado como um desafio a ser perseguido por seus pesquisadores desde então. No ano em que o CBCE comemorou seus 25 anos de existência, Amarílio Ferreira Neto, editor da RBCE (1999-2003), rememora o processo de desenvolvimento dessa comunidade científica e se reporta ao discurso exposto no prospecto do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) realizado em Caxambu, no período de 14 a 19 de setembro de 2003:

Nascido de uma forte motivação por um espaço que possibilitasse luz própria ao anseio de se pensar e discutir as Ciências do Esporte, arriscou, a partir da década de 80 trilhar por caminhos possíveis no horizonte de uma sociedade que se libertava do jugo de governo militares. A sintonia com a redemocratização do país traduziu, em seu interior, a busca de um fazer científico comprometido socialmente, permitindo-lhe dessa forma firmar-se como instância organizativa da comunidade da área acadêmica convencionalmente denominada educação física e um de seus mais legítimos interlocutores junto às demais áreas e instâncias institucionais (RBCE, v. 24, n.2, 2003).

²⁸ Editorial de 1989, v. 11, n.1; Editorial de 1987, v. 8, n. 2 e 3.

²⁹ Editorial de 2001, v. 22, n. 2.

Os pesquisadores têm sido convocados a aprofundar as discussões científicas, socializar os conhecimentos produzidos e colaborar na consolidação dessa área. Percebemos ainda, nesse contexto de discussões, que o ideal de cientificidade que sustenta os conceitos de corpo, saúde e educação, pautados na perspectiva biológica começa a ser problematizado. Com isso, a produção científica é posta em questionamento por colaborar com o reforço aos medos que são exacerbados pela ciência e tecnologia. Uma ciência fundamentada na racionalidade instrumental, reconhecida por contribuir com problemas ambientais e por ter se mostrado incapaz de colaborar com a sua superação. Outras reflexões também são apresentadas quando é dito que, ao mesmo tempo em que ocorrem avanços na ciência que poderiam estar sendo desfrutados por todos, a maioria das pessoas não possuem condições básicas para viver com dignidade³⁰.

Em alguns artigos analisados, a tecnociência e a bioengenharia são questionadas pela capacidade de provocar transformações no corpo humano, de poder colaborar com o bioescravagismo e a biopirataria, extraindo bens importantes dos países pobres, como os órgãos, a fauna e a flora. Discursos que denunciam a destruição das riquezas minerais, como também da diversidade cultural e da biodiversidade. Atitudes que remetem a falta de limites para a manipulação da vida³¹. Nesse cenário, o domínio da natureza, marca da civilização ocidental, é interrogado e relacionado à idéia de barbárie³². A exploração da natureza e do próprio corpo é posta em debate na produção do conhecimento da Educação Física.

A própria idéia de progresso é criticada, quando está fundamentada no cientificismo, ou seja, na crença de que a ciência daria conta de resolver todos os problemas, de que tudo é passível de conhecimento e na noção de que poderia produzir prazer para a coletividade no futuro³³.

³⁰ Silva (1997); Silva (1999a).

³¹ Silva (2001d).

³² Vaz (1999).

³³ Barreto (1999); Vaz (2003).

Nesse contexto de discussões sobre a ciência tradicional, a visão mecanicista de mundo advinda da interpretação do pensamento newtoniano também começa a ser questionada, por contribuir com a idéia de que o ser humano é superior e está separado do mundo em que vive. Outro argumento levantado é o da fragmentação dos saberes, que reafirma esse ideal de cientificidade e contribui com o desligamento da totalidade³⁴.

Os pressupostos de uma ciência positivista e determinista são interrogados³⁵. Uma ciência que se prende na apreensão dos dados, no seu cálculo e classificação, compreendendo, dessa maneira, que é capaz de alcançar o conhecimento total da realidade. A soberania do conhecimento científico, como sendo o único considerado válido e as posições fixas, quase o tempo todo intolerante, também são questionadas, por fazer parte desse ideal de cientificidade e por desconsiderar a alteridade. Um ideal que opera ora com o determinismo orgânico, ora com o determinismo do ambiente, afirmando que as oposições são inconciliáveis.

Ressalta-se a importância do conhecimento científico, não existe a pretensão de dar cabo da ciência, para não haver o reforço a qualquer tipo de obscurantismo³⁶. Nesse cenário de questionamentos ao ideal de cientificidade pautado numa racionalidade exclusivamente positivista, as ciências naturais recebem críticas contundentes. Um dos argumentos apontados diz respeito à transferência de conhecimentos produzidos em um laboratório através de uma experiência para a vida em sociedade, considerada como sendo de difícil controle³⁷.

A física, a fisiologia, a neurofisiologia e a psicologia, pautadas na ciência clássica, também entram nesse rol de questionamentos; sobretudo, os conceitos de cognição e de percepção embasados no esquema estímulo-resposta através de uma causalidade linear³⁸.

³⁴ Silva (1997); Nóbrega e Moreira (1999); Palma (2001); Mendes (2002).

³⁵ Silva (1999a); Silva (1999b); Nóbrega e Moreira (1999); Vaz (1999); Mendes (2002); Vaz (2003).

³⁶ Silva (1999a); Silva (1999b); Nóbrega e Moreira (1999); Vaz (1999); Mendes (2002); Vaz (2003).

³⁷ Vaz (1999); Vaz (2003).

³⁸ Nóbrega e Moreira (1999); Mendes (2002).

As ciências biomédicas que alicerçam a Medicina do Esporte são criticadas por priorizarem o poder da técnica e por compreenderem o ser humano separado do seu entorno e mantido pelo funcionamento autônomo da máquina química do organismo. Desse modo, as ciências biomédicas são problematizadas por considerarem o corpo humano passivo, por deixarem em segundo plano as interações do doente com o meio ambiente e com o cosmo, tornando a doença à inquietação primordial³⁹.

As pesquisas de base empírico-analíticas são questionadas por apresentarem análises numa perspectiva reducionista, restritas ao tratamento quantitativo dos dados, à diminuição do fenômeno a uma determinação biológica e à desconsideração da história coletiva⁴⁰. Nesse contexto, as leis biológicas continuam sendo quantificadas em uma média, para a determinação do que é considerado normal e tudo o que se afasta desse padrão permanece sendo visto como anormal⁴¹. Diante de tais questionamentos, até mesmo o termo `condicionamento` físico e o conceito de `aptidão` são problematizados. O primeiro, advindo da psicologia experimental, é visto como impositor de limites à criatividade e à autonomia do corpo humano; já o segundo, é tido como parte integrante da lógica de exclusão⁴².

Nesse espaço de indagações ao ideal de cientificidade que sustenta a perspectiva biologicista, destacamos o seguinte discurso expresso em um dos editoriais do final da década de 80. No trecho a seguir é possível constatar o que a comunidade científica tem interrogado:

o entendimento da Ciência como mera quantificação e descrição de dados, tem tentado alertar que o critério de determinação do que é científico não passa apenas pelo correto tratamento estatístico dos dados coletados em determinada situação. Tem ainda chamado a atenção para a questão da não-neutralidade da Ciência, para o compromisso social do pesquisador,

³⁹ Silva (1999b)

⁴⁰ Silva (1999b); Palma (2001)

⁴¹ Góis Júnior e Lovisolo (2003)

⁴² Palma (2001)

para o não-reducionismo da Ciência a uma única abordagem metodológica (a empírico-analítica), da Educação Física a um único campo de análise (o anátomo-fisiológico), do Homem a uma única dimensão (a biológica) (RBCE, v.10, n.2, 1989).

Percebemos que os questionamentos aos conceitos de corpo, saúde e educação que consideramos estarem relacionados aos cuidados com o corpo em busca da boa forma, emergem num cenário epistemológico em que os pesquisadores dessa área do conhecimento problematizam um ideal de cientificidade relacionado essencialmente à *máthêsis*, à ciência universal da medida e da ordem e à organização do conhecimento científico regida pelo racionalismo.

Na tentativa de superar a hegemonia da abordagem metodológica empírico-analítica, surgem novas abordagens metodológicas de acordo com as problemáticas: corpo; corporeidade; relação entre corpo e ensino da Educação Física; relação saúde-doença; relação entre saúde e atividade física; relação entre Educação Física Escolar e aptidão física; relação entre Educação Física Escolar e saúde; relação entre educação; pedagogia e higiene; relação entre esporte e saúde; epidemiologia; racionalidade ocidental; produção do conhecimento na Medicina do Esporte; concepções de saúde; conceito de qualidade de vida; motivos de aderência à atividade física; atividade física para idosos e portadores de deficiência; postura corporal; políticas de promoção de atividade física e saúde; ideais higienistas.

Nas produções analisadas, percebemos que os procedimentos metodológicos deixam de ser realizados somente em campo ou em laboratório de modo restrito ao tratamento quantitativo dos dados e passam a abarcar reflexões filosóficas; ensaios teóricos; estudos de caso; análises de conteúdo; pesquisas históricas; bibliográficas e documentais. Pesquisas que abrem espaço para os aspectos culturais, sociais e históricos do ser humano e

contribuem com a diminuição da *máthesis*. Essa "des-matematização"⁴³ ocorre quando a aplicação das matemáticas é limitada e controlada, como podemos perceber no estudo de Foucault (2002), quando analisa a constituição do campo epistemológico das Ciências Humanas.

Para Foucault (2002), essa constituição ocorre no século XIX a partir do que denomina de "triângulo dos saberes", ou seja, a partir das ciências físicas e matemáticas, das ciências da linguagem, da vida, da produção e da distribuição das riquezas, bem como da reflexão filosófica. Apesar de não estarem incluídas por esse triângulo epistemológico, as Ciências Humanas encontram o seu lugar no interstício desses saberes, nas fronteiras das ciências em que se trata da vida, do trabalho e da linguagem. A positividade das Ciências Humanas ocorre numa posição metaepistemológica configurada em três regiões: a psicológica, a sociológica e a região das leis e formas de linguagem, definidas pela relação que estabelecem com a biologia, a economia e a filologia e por serem compreendidas na historicidade.

Foucault discorda da idéia de que a positividade das Ciências Humanas tenha ocorrido unicamente a partir da matematização ou sem esboçar nenhuma relação com o domínio do matematizável, como podemos perceber no seu discurso:

Tenta-se defini-la em função das matemáticas: quer porque se busca aproximá-la o mais possível destas, fazendo o inventário de tudo o que nas ciências humanas é matematizável e supondo que tudo o que não é suscetível de semelhante formalização não recebeu ainda sua positividade científica; quer porque se tenta, ao contrário, distinguir com cuidado o domínio do matematizável e aquele outro que lhe seria irreduzível, porque seria o lugar da interpretação, porque se lhes aplicariam sobretudo os métodos da compreensão, porque se acharia estreitado em torno do pólo clínico do saber. Semelhantes análises não são somente cansativas porque gastas, mas antes de tudo por carecerem de pertinência (Foucault, 2002, p. 482).

⁴³ Termo utilizado por Foucault (2002).

Para Foucault, foi o retraimento da *mathésis* juntamente com a analítica da finitude que possibilitou ao homem constituir-se como objeto de saber, na medida em que o ser humano vive, fala e produz. O campo epistemológico das Ciências Humanas é plural e não se ordena seguindo o ideal de uma matematização perfeita a partir de um método universal pautado na álgebra, deixando a ordem do pensamento clássico numa região de sombra.

Com relação à Educação Física, percebemos pelos artigos analisados, que a desmatematização não ocorreu somente com as pesquisas que abarcam os aspectos culturais, sociais e históricos do ser humano, mas também através dos artigos voltados para a perspectiva biológica que, ao realizarem pesquisas experimentais utilizando tratamentos estatísticos, não deixam de aprofundar suas reflexões sobre as problemáticas: avaliação funcional e psicológica; efeitos fisiológicos e bioquímicos; postura corporal; relação entre atividade física e dieta; benefícios da atividade física; relação entre aptidão física e fatores de risco para a doença; suplementação alimentar; relação entre o estilo de vida, capacidade funcional e envelhecimento; efeitos do treinamento; determinação do treinamento.

O retraimento da *mathésis* identificado a partir da produção analisada contribui com a idéia de que a Educação Física, a partir de meados da década de 80 do século XX, busca um ideal de cientificidade pautado numa multiplicidade de abordagens metodológicas, no sentido de atender tanto aos aspectos microscópicos de análise, quanto os macroscópicos. Desse modo, a produção analisada busca ampliar a compreensão de ciência que vigorava até o referido período e insere-se numa compreensão de ciência que busca controlar e limitar a aplicação matemática, não se reduzindo às análises no campo das ciências biomédicas, mas abarcando também as análises no campo das ciências humanas.

Compreensões de corpo

Nas fontes consultadas, percebemos que a concepção mecanicista de natureza predominante até meados da década de 80, contribui com a compreensão de que o corpo é uma máquina energética, como no final do século XIX e início do XX, entretanto essa visão dirige-se ao corpo de quem é atleta, apesar de alguns artigos estarem dirigidos a escolares, a universitários, a jovens moderadamente ativos, a cardíacos e a gestantes⁴⁴, sendo que os atletas são os modelos para os outros corpos. Diferentemente do final do século XIX e início do XX no Brasil, a eficiência do corpo humano não mais se justifica em evitar os excessos, mas sim no aumento do rendimento, de sua performance, através do acréscimo de esforço.

No século XIX, os estudos biológicos⁴⁵ consideravam os organismos como máquinas inanimadas governadas por processos físico-químicos, influenciados pelos fisiologistas dos Oitocentos e pelos progressos que ocorreram na química, deixando, portanto, de confiar nas forças da natureza. No século XIX, o modelo de máquina que influenciava a fisiologia mecanicista era o da máquina a vapor, utilizado por Lavoisier. A máquina animal é, então, considerada governada por três reguladores principais: a respiração, a transpiração e a digestão, diferenciando-se dos modelos dos relógios, como ocorria na fisiologia mecanicista do século XVII, quando os astros, as pedras e os seres estavam todos submetidos às mesmas leis do movimento. Até o século XVIII, não existia uma fronteira definida entre os seres e as coisas. As forças físicas, e não as forças mágicas, explicavam os aspectos da fisiologia. Entretanto, no século XVIII a fisiologia mecanicista é

⁴⁴ (De Rose; De Rose, 1980), (Matsudo, 1980), (Guedes, 1980, 1982, 1984), (Soares; Matsudo, 1982), (Duarte, 1984) (Duarte; Matsudo, 1981), (Baldissera, 1982), (Guimarães; Crescente, 1984), (Guedes; Sampedro, 1985), (Araújo et al, 1980), (Araújo, 1981a), (Ribeiro, 1982), (Araújo, 1981b).

⁴⁵ Cabe ressaltar que no século XIX os estudos biológicos foram inspiração para a explicação sociológica denominada de organicismo. Um referencial importante da Educação Física que trata desse período é o livro de Soares (2001) e demonstra que no organicismo as analogias biológicas são utilizadas para se comparar a sociedade ao organismo, evoluindo do inferior ao superior, do simples ao complexo e contribuindo com a idéia de que a sociedade era regida por leis naturais.

influenciada pela química e incorpora o mundo das substâncias (Jacob, 1983).

Desse modo, o conceito de máquina animal substituiu o conceito de organismo concebido por Aristóteles na Antigüidade e o mecanicismo passa a vigorar negando as concepções pautadas no vitalismo (Canguilhem, 1977). O vitalismo é uma teoria que preconiza uma animação própria dos organismos, considerada como uma força vital que os diferencia do restante da natureza. O mecanicismo concebe os organismos como máquinas inanimadas, governadas pelos processos físico-químicos.

Num cenário epistemológico regido pelo mecanicismo⁴⁶, a Biologia tornou visível o que era invisível e o determinismo passou a reger a relação entre organismo e ambiente. Como destaca Canguilhem (1977), a máquina animal ou é regulada pelo interior, como propagava a fisiologia clássica de Claude Bernard, ou era regulada pelo exterior, seguindo um modelo padrão a partir da ordem, como defendia Augusto Comte. O meio não se refere somente ao fluido, ar ou água, em que o organismo está imerso e a partir de Augusto Comte torna-se também calor, pressão, eletricidade, luz, umidade, teor de oxigênio, de gás carbônico, dentre outros. O meio passou a ser tudo o que está em contato com a parte externa do ser vivo e que exerce algum efeito sobre ele e como cada um desses fatores pode ser modificado. Ele se transforma em parâmetro para a experimentação⁴⁷ (Jacob, 1983).

É importante destacar que mesmo com a descoberta de Claude Bernard de que existe um meio interno e de que o corpo possui condições próprias para se regular, de que traz consigo sua própria defesa, o que prevalece na Biologia é a idéia de que o corpo humano é objeto de manipulação. Para o seu conhecimento, a decomposição de suas partes continua a preponderar, como no estudo do corpo morto do cadáver anatómico. Entretanto,

⁴⁶ Cabe ressaltar que no século XIX surgiu o organicismo, explicação sociológica que utiliza analogias biológicas e compara a sociedade ao organismo. O organicismo é discutido no livro de Soares (2001), quando a autora ressalta que por essa compreensão, a sociedade evolui do inferior ao superior, do simples ao complexo e é regida por leis naturais, constituindo-se um referencial importante para a Educação Física que trata desse período.

⁴⁷ O conceito biológico de "meio" não existia no século XVIII (Foucault, 2002).

com o aperfeiçoamento do microscópio, um mundo novo se descortina, órgãos, tecidos e células revelam o interior do corpo humano vivo. Um corpo que não era possível de ser visto a olho nu. Ao priorizarem o detalhe, o ser humano deixou de ser estudado através do corpo vivo presente na natureza e passou a ser investigado nos laboratórios (Canguilhem, 1977).

O aperfeiçoamento do microscópio tornou visível a constante reconstrução das células, mas houve de uma maneira geral, uma interpretação reducionista da vida, e a compreensão de corpo humano se estabelece prioritariamente de uma maneira fragmentada, pautada no reducionismo biológico. Nesse contexto, a produção do conhecimento sobre a Educação Física justifica o aumento do rendimento, uma vez que o corpo humano é considerado capaz de se adaptar aos esforços realizados durante o treinamento. Como destaca Canguilhem (2004), essa representação emergiu desde o final do século XIX, pois o que vigorava desde a tradição hipocrática até a fisiologia de meados do século XIX era a representação do organismo animal como economia.

Torna-se necessário ressaltar, portanto, algumas mudanças que ocorreram desde o começo do século XX. Com o surgimento da genética e da bioquímica, ciências que possuem modelos próprios e que introduzem o rigor dos métodos quantitativos, as qualidades dos seres vivos passam a se basear nos genes e nas proteínas. Para a genética, a atividade do organismo diz respeito ao núcleo da célula, na movimentação dos cromossomos, locais em que se decidem as formas, unem-se as funções e eterniza-se a espécie. Para a bioquímica, essa atividade espalha-se na densidade de cada célula (Jacob, 1983).

Quando o estudo dos seres vivos é reduzido à análise de seus componentes bioquímicos e genéticos, há um reforço ao reducionismo biológico. Isolando seus elementos e suas características específicas nessas análises, o todo é explicado apenas por essas partes. Visão que refuta a idéia de totalidade e se faz presente nesse cenário epistemológico

pautado no mecanicismo, não somente em relação aos estudos biológicos, mas também em relação aos estudos filosóficos.

O mecanicismo também esteve presente no pensamento cartesiano e influenciou a filosofia dualista de Descartes, base da Medicina Moderna. Com o intuito de estabelecer bases sólidas para um conhecimento científico, Descartes elabora o argumento do cogito, ressaltando a existência da substância pensante, a única capaz de estabelecer certeza para o conhecimento. Em oposição, encontra-se o corpo, material, dependente dos sentidos, das experiências, elemento externo e dotado de erros. A substância pensante é considerada originária da mente, uma entidade imaterial e separada do corpo (Descartes, 1979).

Nesse cenário epistemológico em que a filosofia dualista prevalece, a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano* continua incorporando uma visão dicotômica, como no final do século XIX e início do XX, e a produção do conhecimento permanece sendo exequível, priorizando-se o corpo fracionado, medido por partes e exposto a quantificações, condição principal para a obtenção do conhecimento científico. Nesse sentido, percebemos que a produção do conhecimento, nos artigos analisados, concebe o corpo humano de forma fracionada, dando ênfase aos conhecimentos biológicos pautados na física e na química clássicas, mesmo que, em meados do século XX, Schrödinger (1997) tenha apontado que os postulados da física clássica não eram mais suficientes para o estudo dos seres vivos devido à complexidade de seus componentes.

A prioridade é olhar os aspectos anatômicos, fisiológicos, bioquímicos e psicológicos do corpo humano e, apesar de considerarem a relação existente entre o organismo e o ambiente, esta continua se pautando nos determinismos. Regulado pelo interior ou pelo exterior, o corpo humano permanece com sua capacidade criativa ignorada e é observado através da ruptura entre o biológico e o cultural.

A interpretação reducionista da vida orienta o conhecimento do corpo humano, perdurando a sua divisão. Peso, altura, composição corporal, variação da frequência

cardíaca, consumo máximo de oxigênio, limiar anaeróbico e aeróbico, alteração nas catecolaminas, níveis de uréia e ácido úrico, características da personalidade e da motivação; tudo colabora com o reconhecimento do corpo humano, bem como com a classificação das populações⁴⁸.

Os estudos antropométricos se consolidam nesse período como podemos observar na produção analisada e o método de Pignet que prevalecia no final do século XIX e início do XX, é substituído pelo método de Heath-Carter⁴⁹, servindo para identificar o somatotipo de cada pessoa, ou então, por outros métodos que determinam a gordura corporal⁵⁰.

Nas pesquisas analisadas relacionadas ao somatotipo⁵¹, o corpo humano é classificado de acordo com suas características físicas. De acordo com o componente gorduroso, recebe a denominação de endomorfo, que significa possuir simetria e regularidade nos contornos, sem exacerbar relevo muscular. Ser mesomorfo é sinal de hipertrofia muscular, e ser ectomorfo diz respeito ao corpo magro, longilíneo, frágil e delicado. Classificações que servem para designar quem está mais suscetível às doenças ou, então, para estabelecer a relação do tipo atlético que faz mais sucesso em cada esporte. Já a determinação da gordura corporal, indica o desempenho de cada atleta.

As células gordurosas não produzem ATP para ser usado pelos músculos; sua finalidade primária consiste em armazenar lipídios. Conseqüentemente, o maior percentual de gordura é deletério (em termos de desempenho), e por duas razões: (1) as células não contribuem para a produção de energia e (2) gasta-se energia para deslocar a gordura (Fox, 1983, p. 376).

⁴⁸ A adrenalina, a noradrenalina, a dopamina e a endorfina compõem o grupo bioquímico das catecolaminas. Como destaca Araújo (1982), Cannon, na década de 30, descreveu os efeitos sistêmicos desses hormônios.

⁴⁹ (Hegg et al, 1982), (Petroski et al, 1982), (Guedes, 1982), (Duarte e Petroski, 1983), (Soares et al, 1984).

⁵⁰ (Ribeiro, 1980), (Sessa et al, 1980), (Matsudo, 1980), (Guedes, 1980; 1984; 1985), (Soares et al, 1984), (Duarte, 1984).

⁵¹ (Hegg et al, 1982), (Petroski et al, 1982), (Guedes, 1982), (Duarte e Petroski, 1983), (Soares et al, 1984). Como destaca Guedes (1982), o estudo do somatotipo surgiu nos anos 40 com Sheldon, através de métodos fotográficos. Em 1967, Heath e Carter criam uma nova metodologia baseada em medidas antropométricas.

Percebemos ainda, que o conceito de medida que vigorava na Antiguidade greco-romana, advindo dos filósofos pré-socráticos, não é mais abarcado na sua completude, relacionado ao que cada corpo é capaz de suportar, o que era adequado a cada pessoa, sem se reduzir aos aspectos quantitativos, mas abrangendo o significado dos limites do próprio corpo. O conceito de medida, nas publicações analisadas, não é mais guiado pelas individualidades, mas sim por padrões de referências de outras culturas como no século XIX e início do XX⁵², contribuindo com a hierarquização⁵³ entre as diversas culturas. Os corpos são vistos prioritariamente pelos dados quantitativos e classificados a partir de uma média mínima reconhecida como normal.

No século XIX, a naturalização do termo normal ocorreu em diversos espaços sociais, inclusive na reforma hospitalar e na reforma pedagógica. O conceito de normal suscita ainda um valor que lhe é atribuído, bem como um antivalor para se opor a este e se faz presente na contemporaneidade.

A normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, do transporte de pessoas e de mercadorias é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja tomada de consciência por parte dos indivíduos (Canguilhem, 2002, p. 210).

Nesse processo de “normalização”, os corpos são identificados por serem treinados ou não, mais velozes, mais capazes de arremessar, menos pesados, mais altos,

⁵² No final do século XIX e início do XX, o índice de robustez de um indivíduo tinha como padrão de referência a cultura européia. O Dr. Pignet, ao elaborar um método para determinar o valor físico da pessoa, se baseou no exército francês (Kehl, 1920).

⁵³ Somente o artigo de Hegg et al (1982) faz crítica à idéia de considerar as diferenças anatômicas e fisiológicas vistas com hierarquias.

dentre outras características. Os artigos publicados na RBCE⁵⁴, resultantes de estudos realizados no Brasil, nesse período, são comparados com os realizados em outros países e, apesar dos pesquisadores passarem a buscar as semelhanças, as diferenças encontradas, no geral, servem para designar quem é superior nos atributos investigados, em relação aos estrangeiros e em relação às diferentes regiões do nosso país. Entretanto, esses pesquisadores desprezam as regiões Norte e Nordeste do Brasil e as regiões Sudeste e Sul do país é que são enfatizadas, locais onde estão instalados os Laboratórios de pesquisa.

Nesse contexto, os artigos analisados estão embasados na idéia de um corpo padronizado, destituído de singularidades, produtor de energia e de trabalho muscular. Um corpo domesticado para aumentar o rendimento, a performance, através do acréscimo de esforço.

Com relação às problematizações acerca dessa compreensão de corpo, pautada no pensamento clássico, as críticas dirigem-se aos dualismos e reducionismos. Os pesquisadores problematizam a compreensão cartesiana de corpo que o considera instrumento para a mente, a visão biologicista de corpo que o considera apenas a partir dos aspectos anátomo-fisiológicos do movimento humano, característico dos discursos médicos⁵⁵.

As críticas recaem sobre os contextos de dominação, os quais se destacam: a supervalorização da consciência em detrimento da sensibilidade; o corpo reconhecido somente como objeto, que precisa ser moldado, adestrado, para ser produtivo e eficiente ao treinamento esportivo e a dominação da natureza e do próprio corpo. A reconstrução do corpo pela ciência e tecnologia é expressa na intenção de projetar o corpo perfeito para uma saúde perfeita, através da adição de próteses artificiais, da implantação de artefatos de

⁵⁴ Guimarães (1980); Perez (1980); De Rose e De Rose (1980); Sessa et al (1980); Matsudo (1980); Araújo et al (1980); Guedes (1980); Ferreira et al (1981); Osse et al (1981); Gomes et al (1981); Cisneros et al (1981); Duarte e Matsudo (1981); Fontana e Reis (1982); Petroski et al (1982); Guedes (1982); Baldissera (1982); Matsudo (1982); Soares e Matsudo (1982); Osse et al (1982); Petroski e Duarte (1983); Fontana (1983); Guedes (1984); Lor et al (1984); Guimarães e Crescente (1984); Duarte (1984); Guedes e Sampedor (1985).

⁵⁵ Soares (1986); Oliveira (1986); Santin (1990); Silva (1997); Della Fonte e Loureiro (1997); Silva (1999a), Sant`Anna (1999), Vaz (1999), Barreto (1999), Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Quint e Matiello (1999); Medeiros (1999); Romero (2000), Mendes (2002).

nanotecnologia, de aparelhos para prolongar a vida, de modificações genéticas e clonagens de seres vivos. Intenções que são divulgadas e reconhecidas como merecedoras de reflexão. A substituição de um órgão ou membro artificial é reconhecida como capaz de afastar a própria vitalidade do corpo, de reificá-lo e torná-lo alienado, condições consideradas como essenciais a uma sociedade esportivizada⁵⁶.

Na nossa compreensão, essas reflexões são pertinentes para refletirmos sobre a relação entre corpo, ciência e tecnologia e suas implicações para a Educação Física. Entretanto, pensar que a adição de produtos ao corpo traz necessariamente a sua reificação e alienação, corrobora com a visão do corpo somente como objeto, sem levar em consideração o que significa para cada ser humano algum instrumento que passa a incorporar, ou até mesmo se é capaz de aceitá-lo ou rejeitá-lo. Nossa existência é capaz de se transformar e, por estarmos atados a um mundo, somos capazes de habitar novos objetos que passam a fazer parte do nosso corpo. Quando nos habituamos a um objeto, este se torna incluído no nosso corpo e como é dotado de sentido, nos faz perceber o mundo a partir dessa nova condição.

Os lugares do espaço não se definem como posições objetivas em relação à posição objetiva de nosso corpo, mas eles inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos ou de nossos gestos. Habituarse a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência, anexando a nós novos instrumentos (Merleau-Ponty, 1999a, p. 199).

Em relação a outras críticas que aparecem nos artigos analisados, estas se dirigem também ao modo fragmentado como o corpo humano ainda é concebido na

⁵⁶ Nóbrega e Moreira (1999); Medeiros (1999), Quint e Matiello (1999); Silva (1999a); Vaz (1999), Mendes (2002).

Educação Física, cujo bem-estar físico, mental e social encontra-se dissociado, à compreensão do corpo como uma máquina que possui princípios mecânicos específicos, sendo inteiramente autônoma e individualizada e seu funcionamento independe de qualquer idéia de essência e por não possuir qualquer tipo de reflexão ética. Um corpo universal, naturalizado, que não pensa, não sente, não experimenta emoções, desejos, que não possui subjetividade, historicidade nem memória. Um corpo isolado do mundo em que vive⁵⁷.

Nesse cenário de problematizações à concepção mecanicista de corpo, a causalidade linear, a separação entre objetividade e subjetividade e a compreensão de percepção pautada na física clássica, bem como o vício ao exercício e à ampliação do consumo de substâncias químicas são ressaltados como indicadores dessa compreensão reducionista de corpo⁵⁸.

As críticas dirigem-se também à indústria cultural, que determina padrões corporais a serem perseguidos⁵⁹. A mídia é analisada pelo seu poder de produzir necessidades aos consumidores, através da descoberta de seus desejos e da criação de modismos, influenciando-os a cultivarem seus corpos em busca do modelo hegemônico de saúde e beleza, tendo como norte um modelo ideal. A mercadorização do corpo é questionada, pois não se vendem somente produtos, mas também um corpo esteticamente perfeito.

Entretanto, quando qualquer visão de aceitação imediata é exposta, ocorrendo da mesma maneira para todas as pessoas, esse posicionamento também é posto em questionamento, justamente pela necessidade de se levar em conta os sentidos atribuídos

⁵⁷ Soares (1986); Oliveira (1986); Santin (1990); Silva (1996; 1997); Della Fonte e Loureiro (1997); Silva (1999a); Vaz (1999); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Medeiros (1999); Quint e Matiello (1999); Romero (2000); Mendes (2002).

⁵⁸ Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Silva (1999b); Mendes (2002).

⁵⁹ Silva (1996); Silva (1997); Sant`Anna (1999); Barreto (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Anzai (2000); Palma (2001).

pelos sujeitos nas suas ações e pela possibilidade de recusa ao que é imposto como ideal a ser seguido⁶⁰.

Os padrões impostos ao corpo feminino e ao masculino também são objetos de refutação e são problematizados pela revelação de que o clitóris, mesmo tendo sido descoberto desde 1559, foi omitido física e através dos discursos, propositalmente, para encobrir os desejos sexuais das mulheres. Porém, mesmo entrando em cena a partir da década de 70 do século XX, seu aparecimento para além dos aspectos fisiológicos só ocorre no final da década de 90 do mesmo século em um dos artigos analisados⁶¹. Desse modo, a idéia de procriação passa a abarcar os prazeres sexuais. O orgasmo feminino é desvelado, destituindo a compreensão de que as mulheres são meras reprodutoras e assexuadas.

A possibilidade de recusar a reprodução é posta em evidência para questionar as desigualdades sociais justificadas pelos conhecimentos biológicos que consideram a mulher inferior ao homem e incapaz de vida pública, e para interrogar um padrão único de sexualidade, pois “avisaram que por natureza, as mulheres haviam sido destinadas às tarefas da reprodução e as que se recusavam a essa função deveriam ser percebidas como ‘desviantes’ ou ‘associais’⁶². Essa naturalização da maternidade é percebida na pesquisa de Goellner (2003) sobre as imagens da mulher veiculadas na Revista Educação *Physica* de 1932-1945, exibidas através de um padrão de referência da mulher adulta, jovem, branca, saudável, heterossexual e de classe média, responsável por gerar e criar filhos fortes e sadios como propagavam os discursos higienistas e eugenistas. A referida autora se contrapõe à imagem idealizada e defende a idéia de que é impossível se referir ao corpo da mulher no singular e que a incorporação, pelas mulheres, de uma representação de um padrão único de sexualidade pode contribuir com a incorporação do “medo de viver os próprios desejos, de perder os limites do corpo e de acreditar que suas fantasias são

⁶⁰ Sant`Anna (1999); Moreno (1999); Nogueira e Palma (2003).

⁶¹ Rago (1999).

⁶² Rago (1999, p. 64)

inadequadas. Enfim, de vivenciar com plenitude experiências sexuais que podem ser muito ricas e libertadoras” (Goellner, 2003, p. 128).

A padronização de um corpo ideal também é refutada quando se torna evidente a falta de trabalhos que falam sobre afeto e respeito entre as pessoas que estão satisfeitas com seus corpos e se sentem felizes⁶³. Desse modo, observamos que, de acordo com os artigos analisados, começam a se abrir os olhos para as diferentes sexualidades e para a afetividade.

As críticas referentes às hierarquizações e preconceitos encontrados na produção analisada, também se estendem aos deficientes, quando são reconhecidos simplesmente pelo comprometimento orgânico de acordo com padrões impostos pela sociedade e considerados como perfeitos e sem estabelecer qualquer reflexão sobre o processo de interação social⁶⁴.

Outra crítica diz respeito a não aceitação das diversidades culturais e às hierarquizações entre as diferentes culturas⁶⁵. O modelo de corpo da Medicina do Esporte, que contribui com a mundialização cultural alicerçada por um padrão de normalidade através de uma visão biologicista, entra em choque quando é confrontado com a diversidade humana presente na realidade⁶⁶.

Observamos também, que a concepção fenomenológica de corpo⁶⁷, o conceito de corporeidade⁶⁸ e a compreensão de corpo da tradição oriental⁶⁹ aparecem nos artigos analisados para superar o dualismo corpo e mente, a redução do corpo aos seus aspectos anátomo-fisiológicos, sua fragmentação e a visão mecanicista de corpo.

⁶³ Anzai (2000).

⁶⁴ Carmo (1988); Barreto (1999).

⁶⁵ Silva (1997); Mendes (2002).

⁶⁶ Silva (2001d).

⁶⁷ Santin (1990); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Quint e Matiello (1999); Ortiz et al (1999); Romero (2000); Mendes (2002).

⁶⁸ Santin (1990); Silva (1997); Nóbrega e Moreira (1999).

⁶⁹ Nóbrega e Moreira (1999).

Percebemos ainda, que nos artigos analisados⁷⁰ há uma ênfase nos referenciais das Ciências Humanas, dentre os quais se destacam a Fenomenologia, Filosofia Crítica, Marxismo, Arqueogenealogia, Filosofia nietzchiana, Filosofia da Educação Física, Filosofia da Educação, Educação, História, História da Medicina, História da Educação Física, História da Arte, História da Educação, Geografia, Sociologia, Antropologia.

Reconhecemos como um avanço a consideração dos aspectos culturais, sociais e históricos do corpo humano na produção analisada, por destacarem os aspectos simbólicos do ser humano, a capacidade de se expressar, de atribuir sentidos e de se transformar. A inclusão das pesquisas realizadas com abordagens das Ciências Humanas, a partir de meados da década de 80, também são demonstradas por Soares (2003) ao analisar os anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACES). A referida autora, além de enaltecer a importância dessas pesquisas para ampliar as abordagens de pesquisa realizadas até o ano de 1985 na Educação Física, destaca que as mesmas não estão longe de críticas.

Quando nos direcionamos para os artigos analisados, percebemos que ao se afastarem dos referenciais das Ciências Biomédicas para superar o biologicismo presente na área, acabam contribuindo com a fragmentação dos saberes e pendem para o culturalismo. No intuito de superar a compreensão de corpo padronizado, pautado no universalismo, cujas diferenças encontradas serviam para hierarquizar as culturas e gerar preconceitos, as produções analisadas passam a focar as diversidades culturais, afastando-se das discussões biológicas, mesmo reconhecendo a existência dos aspectos orgânicos, enfatizam os referenciais das Ciências Humanas. Essa fragmentação dos saberes também prevalece nas pesquisas biológicas que enfatizam os referenciais das ciências biomédicas e desprezam as discussões sociais e históricas da vida.

⁷⁰ Soares (1986); Oliveira (1986); Carmo (1988); Santin (1990); Silva (1996); Silva (1997); Della Fonte e Loureiro (1997); Silva (1999a); Sant`Anna (1999); Rago (1999); Vaz (1999); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Silva (1999b); Moreno (1999); Medeiros (1999); Hasse (1999); Ortiz et al (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Rodrigues (2000); Anzai (2000); Romero (2000); Carvalho (2001); Palma (2001); Silva (2001d); Vieira e Sousa (2002); Mendes (2002); Vaz (2003); Nogueira e Palma (2003).

Podemos perceber essa fragmentação entre as ciências naturais e humanas quando Almeida (2001), ao analisar a produção antropológica de 1975-1985 da USP, da UFRJ, da Unicamp e da UNB, problematiza a fragmentação dos saberes e ressalta que “os cientistas sociais são *biofóbicos*, porque desprezam tudo o que é da ordem da Biologia, enquanto os biólogos são *sociofóbicos*, quando desclassificam as inscrições sociais e históricas do mundo biológico” (Almeida, 2001, p.45).

Na produção analisada da RBCE, essa fragmentação dos saberes pode ter sido ocasionada por múltiplos fatores, dentre os quais destacamos a tradição da área estar atrelada a uma compreensão de biologia associada a palavras como eugenismo, higienismo e raça, em que os conhecimentos biológicos serviam para justificar desigualdades sociais e pela necessidade de discussões sobre as transformações nos estudos biológicos, que ao ressaltarem os aspectos históricos da vida não operam pela ruptura entre o biológico e o cultural, como podemos perceber nos estudos sobre a Biologia, como os de Jacob (1992); Canguilhem (1977); Maturana e Varela (2001) e Varela et al (2001) e que dialogam com as ciências humanas. A necessidade de maiores discussões na área sobre essas transformações nos conhecimentos biológicos, sobre temáticas emergentes na contemporaneidade como as pesquisas sobre células-tronco, doping genético, sobre a compreensão da vida como um fenômeno complexo que pode ser estudado a partir de múltiplas abordagens e o estabelecimento do diálogo com diferentes áreas do conhecimento sem perder a especificidade de cada abordagem, pode ser percebida pela temática da Conferência de Abertura do XIV CONBRACE/ I CONICE, realizada em setembro de 2005. Essa Conferência teve como temática “A vida como fenômeno e como problema de pesquisa” e a ementa era a seguinte: “Os fenômenos biológicos e seu caráter histórico. A vida no contexto contemporâneo e seus desdobramentos para a ciência”.

Cabe destacar, que apesar de predominar a fragmentação dos saberes nas produções analisadas, inicia um processo de diálogo entre as Ciências Humanas e Ciências

Naturais⁷¹, recebendo destaque a Biologia Geral, Microbiologia, Genética, Ecologia, Neurociências, Saúde Pública, Fisiologia do Exercício e Medicina do Esporte e das ciências com outras áreas de conhecimento, como a Arte, em especial com a Literatura e a Pintura⁷², o que já é percebido na leitura do livro de Soares (1998), quando a autora dialoga com as imagens, através de pinturas, fotografias e gravuras, além dos diferentes gêneros literários, como a literatura cômica e popular de Rabelais, a exatidão da obra de Flaubert, cuja objetividade estava imersa na ironia e o romance de Émile Zola que apresenta a realidade social sem fingimentos.

Além disso, começam a aparecer mudanças que vêm ocorrendo nos estudos biológicos que refutam a ruptura entre o biológico e o cultural⁷³ tendo como referência os estudos de Jacques Monod, François Jacob, Humberto Maturana e Francisco Varela; emergem problematizações à compreensão mecanicista de natureza⁷⁴ e refutações ao pensamento clássico, que além de colocar em oposição natureza e cultura, animalidade e humanidade, também contribui com a separação e oposição entre os saberes, o que já era contestado por Merleau-Ponty (1991) e por muitos outros pensadores que tecem críticas à ruptura natureza-cultura presentes nas áreas do conhecimento que não dialogam entre si. O referido autor problematiza as explicações sociológicas que não se comunicam com qualquer tipo de explicação das Ciências Naturais, ou então o que ocorre inversamente. O seu interesse é substituir as antinomias por relações de complementaridade.

⁷¹ Santin (1990); Silva (1997); Silva (1999a); Nóbrega e Moreira (1999); Silva (1999b); Palma (2001); Silva (2001d); Mendes (2002); Vieira e Sousa (2002); Nogueira e Palma (2003).

⁷² Rago (1999); Moreno (1999); Nóbrega e Moreira (1999).

⁷³ Santin (1990); Nóbrega e Moreira (1999); Palma (2001); Mendes (2002).

⁷⁴ Silva (1997); Nóbrega e Moreira (1999); Mendes (2002).

Compreensões de saúde

Num cenário em que essa comunidade científica está comprometida, principalmente, com o esporte de alto rendimento, como pode ser visualizado nas produções analisadas até meados da década de 1980, as atenções são dirigidas para os atletas, àqueles que geralmente são considerados como saudáveis.

A sedução que a imagem do atleta provoca, ao estar associada à saúde através do esporte racionalizado, é para Canguilhem (2004, p. 163) uma *afitiva caricatura*. Na compreensão desse autor, essa vinculação entre ideais de saúde e a imagem do atleta pode ser uma tentativa de confundir a saúde com a juventude, esquecendo que a velhice faz parte de um estágio da vida.

Talvez queiram nos objetar que temos tendência para confundir a saúde com a juventude. Não esqueçamos, no entanto, de que a velhice é um estágio normal da vida. Mas, com idades iguais, será sadio um velho que manifestar uma capacidade de adaptação ou de reparação dos desgastes orgânicos que outro não manifeste; por exemplo: uma perfeita e sólida soldadura do colo do fêmur fraturado. Um velho saudável não é apenas uma ficção de poeta (Canguilhem, 2002, p. 163).

A Educação Física, de acordo com as publicações analisadas até meados da década de 1980, contribui com a associação da saúde à juventude e não se preocupa com a velhice. O que impera é a preocupação com os atletas, diante dos esforços físicos considerados necessários para ampliar o desempenho esportivo. Esse modelo serve de guia para quem não é atleta e a ênfase nas pesquisas é a de justificar os benefícios dos exercícios físicos diante dos treinamentos⁷⁵.

⁷⁵ Perez (1980); Madureira (1980); Ribeiro (1980); Ribeiro et al (1980); Cazelati et al (1980); Sessa et al (1980); Matsudo (1980); Bonjardim e De Rose (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Guedes (1980); Araújo (1981a); Araújo (1981b); Ferreira (1981); Duarte e Matsudo (1981); Baldissera (1982); Araújo (1982); Matsudo (1982); Soares e Matsudo (1982); Hirata et al (1983); Guedes (1984); Lor et al (1984); Guimarães e Crescente (1984); Duarte (1984).

Mesmo os pesquisadores que publicam artigos na RBCE no período analisado não terem a preocupação em definir o que era saúde, podemos perceber que ter saúde significava simplesmente a capacidade de resistir aos treinamentos esportivos sem a aquisição de doenças, apesar de encontrarmos um artigo em que a saúde é reconhecida como bem-estar físico, mental e social⁷⁶.

Essa ausência de discussões sobre o conceito de saúde na produção do conhecimento sobre a Educação Física pode estar relacionada ao fato de os pesquisadores serem muito influenciados pelos estudos fisiológicos e por estarem respaldados na tradição empirista basicamente. Como ressalta Canguilhem (2004), no início do século XX, a palavra saúde é ausente nos estudos fisiológicos. Os termos que prevalecem são: regulações, homeostase e stress. Ao discutir sobre essa ausência, o referido autor retoma o pensamento de Claude Bernard, cuja necessidade de determinar com exatidão os fenômenos analisados não é capaz de atribuir tempo para discussões sobre a vida, a morte, a doença e a saúde; o que era considerado por esse fisiologista como divagações.

Sendo assim, num cenário epistemológico em que as discussões sobre o conceito de saúde não eram contempladas, podemos perceber a compreensão de saúde através do que está implícito nas pesquisas analisadas. Saúde significava para os atletas possuir capacidade cardiorespiratória e composição corporal adequada para agüentar os treinamentos. Ser capaz de produzir energia por processos aeróbicos e anaeróbicos, remover lactato do sangue para evitar o excesso de ácido láctico e manter regular a pressão arterial. Realizar trabalho muscular com intensidade máxima, possuir tecido adiposo dentro da média considerada como normal, ter uma musculatura abdominal fortalecida para favorecer a digestão, a respiração e a sustentação. Estar com saúde também era sinal de estar bem psicologicamente.

⁷⁶ Araújo (1981a).

Nesse sentido, saúde significava estar adaptado fisiologicamente e psicologicamente a esforços prolongados. Para os atletas, saúde confundia-se com ter um bom desempenho físico, como podemos perceber nos artigos analisados. O nível de aptidão física designava o nível de saúde de cada atleta e era especificado de acordo com as variações quantitativas entre o normal e o patológico. As publicações analisadas, no geral, permanecem alheias a outros fatores relacionados à saúde, como as desigualdades econômicas, a insalubridade das cidades, as condições desfavoráveis de habitação, dentre outros⁷⁷.

Os textos reforçam a relação linear de causa e efeito entre o exercício físico e a saúde. A atividade física era vista como forma de promover saúde, sendo enfatizada por ser capaz de provocar somente adaptações benéficas nos principais sistemas orgânicos, como o pulmonar, cardiovascular e o muscular. Como também por provocar bem-estar, reconhecido pelo aumento de produção de hormônios. Todavia, já se ressaltava que exercício não é vacina, e quando o treinamento é interrompido, as alterações provocadas tendem a regredir, como podemos perceber em alguns artigos⁷⁸.

Podemos inferir que a compreensão de saúde é expressa por valores numéricos e está correlacionada aos níveis da potência anaeróbica e aeróbica, ao percentual de gordura, à frequência cardíaca e aos aspectos psicológicos. Enfim, relacionada aos padrões fisiológicos, morfológicos, bioquímicos e psicológicos somente. Sua quantificação ocorre através de testes específicos de acordo com os interesses pertencentes a cada modalidade esportiva e as variações individuais continuam a ser desprezadas, e o que é considerado

⁷⁷ Guimarães (1980); Madureira (1980); Ribeiro (1980); Ribeiro et al (1980); Matsudo (1980); Bonjardim e De Rose (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Cazlati et al (1980); Ferreira et al (1981); Gomes et al (1981); Duarte e Matsudo (1981); Fontana e Reis (1982); Guedes (1982); Baldissera (1982); Araújo (1982); Soares e Matsudo (1982); Fontana (1983); Guedes (1984); Lor et al (1984); Soares et al (1984); Moura (1984); Guimarães e Crescente (1984); Duarte (1984); Guedes e Sampetro (1985).

⁷⁸ (Matsudo, 1980), (Baldissera, 1982), (Araújo, 1982), (Araújo, 1981a).

normal permanece sendo estipulado por médias estabelecidas pelas mensurações⁷⁹.

Percebemos que a atividade física é considerada como capaz de promover saúde pelos benefícios demonstrados nos artigos e o imobilismo possui o sentido de condições débeis de saúde. O termo "sedentarismo" emerge na produção do conhecimento sobre a Educação Física e carrega consigo a idéia de que a vida está em risco, ou seja, suscetível a doenças. Outro destaque que se apresenta nessa relação de variação quantitativa entre saúde e doença é a questão das pessoas com o nível de gordura acima do esperado. Estas são reconhecidas como doentes, por passarem a ser consideradas possuidoras de baixa performance, devido às condições inferiores de potência aeróbica, em comparação com os mesomorfos e os ectomorfos.

O conceito de saúde passa a se entrelaçar com o conceito de estética dentro de uma visão reducionista, ou seja, compreendida como um padrão único de beleza. Do ideal de robustez preconizado no final do século XIX e início do XX, o conceito de saúde passa a estar relacionado com a boa forma. A busca nesse momento passa a ser a de alcançar um baixo teor de gordura, responsável por um desempenho atlético considerado ideal, afastando-se do conceito de saúde que se entrelaçava com o conceito de estética da existência, como na Antiguidade greco-romana, ou seja, como um ideal de vida bela a ser escolhida pelo sujeito, sem esquecer da vida dos outros.

A relação entre o baixo teor de gordura e o desempenho atlético é percebida nos discursos a seguir:

O somatotipo tem sido usado para descrever diferenças de acordo com as origens da população, idade, sexo. E também é uma técnica satisfatória para avaliar as mudanças físicas ocorridas devidas ao treinamento, sendo um parâmetro de avaliação que melhor expressa a constituição física de um

⁷⁹ Guimarães (1980); Perez (1980); Madureira (1980); Ribeiro (1980); Ribeiro et al (1980); Matsudo (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Cazelati et al (1980); Matsudo (1980); Ferreira et al (1981); Gomes et al (1981); Duarte e Matsudo (1981); Fontana e Reis (1982); Guedes (1982); Baldissera (1982); Araújo (1982); Soares e Matsudo (1982); Fontana (1983); Guedes (1984); Lor et al (1984); Soares et al (1984); Moura (1984); Guimarães e Crescente (1984); Duarte (1984); Guedes e Sampetro (1985).

indivíduo, pois determina o seu componente de adiposidade, sua estrutura óssea muscular e a linearidade corporal⁸⁰.

Ao verificarmos a associação entre a variável peso corporal e a potência aeróbica máxima vamos encontrar uma correlação moderada negativa, isto é, a medida que aumenta o peso dos escolares entre 11 e 16 anos tende a se obter menor valor para o consumo máximo de oxigênio expresso em ml/Kg/min., determinado de forma indireta através de cicloergômetros⁸¹.

Os artigos analisados no contexto que estamos nos referindo, mesmo apresentando pesquisas com escolares, baseiam-se no modelo de melhoria da performance dos atletas por meio dos treinamentos, influenciados pelas políticas instauradas na época da ditadura e estabelecem continuidades com o pensamento de Fernando Azevedo, por contribuírem com o desenvolvimento de uma raça forte e saudável, desde a época em que o esporte era reconhecido como um elemento de aglutinação social por ser proibido se expressar contra o governo militar.

A busca pela boa forma reforça a ideologia do homem saudável e também é regida pelos determinismos, como no final do século XIX e início do XX. Modelos de alimentação, de formas de se exercitar e modos corretos para alcançar a aptidão física ideal são visualizados nas publicações⁸². As pesquisas sobre alimentação continuam recebendo contribuições da ligação da Biologia com a Termodinâmica como no final do século XIX e início do XX, mas também é influenciada pela Bioquímica, e os alimentos são reconhecidos pela quantidade de calorias. A primeira lei da termodinâmica⁸³ contribui com a

⁸⁰ Petroski et al (1982, p. 93).

⁸¹ Guedes (1982).

⁸² Araújo (1982); Ribeiro (1980; 1982); Guimarães (1980); Perez (1980); Madureira (1980); Ribeiro et al (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Matsudo (1980); Ferreira et al (1981); Matsudo e Duarte (1981); Duarte e Matsudo (1981); Osés et al (1982); Fontana e Reis (1982); Baldissera (1982); Petroski e Duarte (1983); Fontana (1983); Soares et al (1984); Duarte (1984).

⁸³ A primeira lei da termodinâmica refere-se à conservação geral da energia reforçando a idéia da produção do trabalho a partir do fluxo de calor. Foi descoberta depois da segunda lei, que é *a tendência à degradação de energia, que leva à dissipação dos movimentos ordenados e também a não conservação da energia mecânica*. (Menezes, 2004, p. 65). Conforme Jacob (1983), desde o final do século XIX, a 2ª lei da termodinâmica já tinha sido apropriada pela biologia.

fundamentação do balanço energético entre as calorias recebidas e a energia eliminada. A atenção é direcionada para o aumento ou a diminuição de peso, decorrentes da relação existente entre o dispêndio de energia e a ingestão de alimentos. O consumo necessário de alimentos é estipulado de acordo com as atividades desenvolvidas, o que nos faz perceber que a dieta e as formas de se exercitar se entrelaçam na busca pela boa forma.

O regime, que na Antiguidade greco-romana, referia-se ao conjunto de hábitos de vida, não traz mais a preocupação com o sono, a bebida e ao uso dos prazeres sexuais; restringe-se aos exercícios físicos e a alimentação. O próprio termo *diáita*, que estava relacionado a esse conjunto, é reduzido à dieta, à ingestão adequada dos alimentos e são reduzidos aos valores energéticos. Os alimentos preferencialmente recomendados passam a ser os carboidratos, por serem reconhecidos como fonte de energia e por possuírem baixo teor de gordura, como indicado em um dos artigos analisados⁸⁴.

As formas de se exercitar são escolhidas de acordo com o reconhecimento da fonte de energia utilizada para o desempenho de cada esporte e são estipuladas de acordo com os testes aplicados nas avaliações funcionais e laboratoriais, como podemos perceber em um dos artigos que prescreve atividades de treinamento de resistência:

- 1- Frequência de treinamento: 3 a 5 dias por semana.
- 2- Intensidade de Treinamento: 60% a 90% da reserva da frequência cardíaca máxima (FCmax) ou 50% a 85% do consumo máximo de oxigênio (VO₂ max).
- 3- Duração de Treinamento: 15 a 60 minutos de atividade aeróbica contínua. A duração irá depender da intensidade da atividade; assim, atividade de menor intensidade pode ser conduzida por um longo período de tempo. Como consequência da importância do efeito da aptidão física total e do fato de ser atingida mais facilmente em programas de longa duração, e por causa dos riscos potenciais e problemas de desistência associados com atividades de

⁸⁴ Ribeiro (1982).

alta intensidade, é recomendada atividade de longa duração e de intensidade baixa a moderada, para adultos não atletas.

4- Modo de atividade: qualquer atividade que utilize grandes grupos de músculos, que possa ser mantida continuamente, e que seja de natureza rítmica e aeróbica, como: correr, caminhar, nadar, patinar, pedalar, remar, esqui (cross-country), pular corda, e várias atividades em jogos de "endurance"⁸⁵.

Mesmo que os pesquisadores priorizassem os atletas, modelo para outros segmentos da sociedade, nota-se uma preocupação com os estudantes da educação básica e do ensino superior e com as pessoas consideradas com necessidades especiais, como os cardíacos e as grávidas. Contudo, as prescrições realizadas pelos pesquisadores que publicam artigos na RBCE, apoiadas nos pareceres do *American College of Sports Medicine*⁸⁶ colaboram com a propagação do ideal de alcançar a boa forma, sinônimo de saúde. Modelos que são ditados e que corroboram com a auto-regulação dos indivíduos através de uma relação heterônoma, através de discursos que não têm a preocupação com a percepção individual positiva ou negativa dos elementos do meio.

Desse modo, a prática do regime, reduzida à alimentação e a prática de exercícios físicos, deixa de ter o sentido de arte de viver, na qual o sujeito cuida do seu corpo de acordo com a justa medida, ou seja, de acordo com as circunstâncias em que está inserido, suas necessidades e desejos. A prática do regime deixa de vincular-se às "artes da existência", que perderam parte de sua importância e de sua autonomia quando com o Cristianismo, integraram-se na prática de um poder pastoral e mais tarde, em atividades de tipo educativo, médico ou psicológico (Foucault, 1984).

A prática do regime deixa de constituir-se como uma prática refletida sobre si mesmo, passando a ser compreendida como uma sujeição ao saber do outro, restringindo-se

⁸⁵ Ribeiro (1980, p. 05).

⁸⁶ Ribeiro (1980), Bonjardim e De Rose Jr. (1980), Matsudo (1980), Araújo (1981b) e Moura (1984).

às ações preventivas, determinadas a alcançar o melhor desempenho atlético. Observamos ainda que a prática do regime é prescrita por modelos a serem perseguidos e está inserida numa compreensão de saúde como busca pela boa forma.

As problematizações a essa compreensão de saúde, construída com base na fundamentação científica que sustenta o esporte somente como produtor de benefícios, emergem a partir da idéia de que o esporte pode também trazer malefícios ao corpo. O excesso de treinamento e a iniciação esportiva precoce servem de alerta para que se iniciem as preocupações com os sacrifícios corporais, sendo apresentados como desencadeadores de microtraumas. A própria substituição de práticas como a corrida pela caminhada, a primeira difundida com sucesso pelo método de Cooper, reforça o acréscimo de lesões observadas como decorrentes da onda da malhação dos anos de 1980. Além disso, são apresentados estudos desenvolvidos pela Medicina do Esporte que não demonstram a existência de uma relação direta de causa e efeito entre ausência de exercícios físicos, a morbidade e mortalidades cardíacas, apesar de sugerirem efeitos sobre a doença coronariana⁸⁷.

Outros argumentos também são apresentados, tais como o fato de que 90% dos casos de hipertensão arterial do adulto advêm de múltiplos fatores, demonstrando que a atividade física contribui pouquíssimo para o seu controle, como aponta um dos artigos⁸⁸, e os estudos de alguns pesquisadores mais citados da Medicina do Esporte, que expressam as dificuldades apontadas em verificar a relação direta do papel da atividade física na prevenção da doença coronariana que, segundo outro artigo analisado, seria necessário para isso um estudo de sessenta anos ou mais, com observação detalhada⁸⁹.

Estudos como esses, que desestabilizam a relação de causalidade linear entre a atividade física e saúde, não foram evidenciados nas publicações da RBCE até a década de 1990. Os artigos mostram uma recusa à compreensão de que a aptidão física significa saúde, à idéia de que a atividade física por si só é capaz de gerar saúde, bem como à

⁸⁷ Gonçalves et al (1992); Gonçalves et al (1995) ; Gonçalves (1996).

⁸⁸ Gonçalves et al (1992).

⁸⁹ Nogueira e Palma (2003).

concepção de que ser fisicamente ativo, necessariamente é estar saudável, conforme podemos perceber também em outras publicações da área como os livros de Carvalho (1995) e de Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003)⁹⁰. Nesse movimento de rejeições à linearidade da relação entre atividade física e saúde, a interpretação da Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano* condizente com a noção de que a atividade física vigorosa garante ao corpo saúde perfeita, liberando a alma para melhor contemplar as idéias também é problematizada⁹¹, apesar dessa interpretação estar vinculada à criação do poeta satírico Juvenal e o cenário em que essa máxima emerge não ser contextualizado. Constatamos que há um breve relato sobre a compreensão de corpo na tradição ocidental desde a Antiguidade grega. A Máxima de Juvenal está relacionada à tradição platônico-aristotélica de ser humano e não há qualquer consideração sobre a influência da cultura helenística.

A relação entre atividade física e saúde passa a ser reconhecida também, como uma construção social e histórica. Antes da virada do século XIX para o XX, a atividade física no Brasil era considerada nociva à saúde, como aponta um dos artigos⁹² e é reforçada pelas palavras de Lucena (2001, p. 28), ao destacar que “em boa parte do século XIX, viveu-se quase indiferente ao *sport*, dado que havia a crença de que o esforço físico era sempre nocivo à saúde”. Os cuidados com o corpo em busca de saúde não faziam sentido para a população brasileira anteriormente a esse período; o que veio a se modificar com a influência da higienização pautada nos moldes europeus. Essa influência européia pode ser observada em outra pesquisa histórica emblemática da área através do livro de Soares (2001, p.100) e que ressalta a relação da Educação Física brasileira com os “cuidados corporais ´ normatizados pelo pensamento médico-higienista”.

⁹⁰ Rigo (1995); Gonçalves (1996); Della Fonte e Loureiro (1997); Pires et al (1998); Silva (1999b); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Carvalho (2001); Palma (2001); Ferreira (2001).

⁹¹ Barreto (1999).

⁹² Melo (2001).

Apesar dessas modificações possibilitarem uma preocupação dos brasileiros com seus corpos, encontramos críticas em alguns artigos analisados, que são reforçadas por Silva (2001c) e dirigem-se, aos modelos europeu e americano incorporados pelos brasileiros, justamente por divulgarem um ideal de saúde a ser perseguido aqui no país. Padrões que são restritos à aferição quantitativa de peso, idade e constituições físicas diversificadas, mesmo com a existência das validações locais, continuam a ter unicamente como parâmetros as variações das tabelas de base, sendo analisadas através da média da população⁹³.

Nesse contexto de críticas, o reducionismo do conceito de saúde associado ao conceito reducionista de estética, é motivo de discussões por visar estritamente à aparência através da aquisição de um corpo idealizado pela boa forma⁹⁴; o que já tinha sido problematizado por Carvalho (1995), ao discutir sobre a relação entre a atividade física e a sociedade de consumo. Esses conceitos são difundidos pelo mercado com base no modelo que a própria comunidade científica da RBCE divulgou e ainda divulga quando se baseia predominantemente na Medicina do Esporte.

Alguns artigos mostram que os cenários midiáticos exibem propagandas com imagens de juventude em liberdade, associam luxo e erotismo à saúde e são permeados por uma estética da magreza. Diante dessas evidências, os pesquisadores alertam sobre o processo de mercadorização da saúde estampada pelos meios de comunicação, ou seja, para o fato de que a saúde se tornou objeto de consumo, associando-se diretamente com a venda de produtos. As críticas a esse processo de mercadorização recaem sobre a concepção de saúde como mercadoria, através da aquisição de produtos, como alimentos, medicamentos e até práticas corporais. Os meios de comunicação exibem dietas extraordinárias, vitaminas superpoderosas contra o envelhecimento. Clínicas de rejuvenescimento e academias de ginástica prometem um corpo sarado. São discursos que

⁹³ Silva (2001d); Góis Júnior e Lovisolo (2003).

⁹⁴ Anzai (2000)

propagam um ideal de saúde em vista do consumo de variados produtos, utilizando como chamariz um padrão específico de estética corporal⁹⁵.

Defronte de tais apreciações, relacionadas às compreensões de saúde sob uma ótica reducionista, a perda do seu caráter existencial é contestada em alguns artigos analisados, bem como o determinismo biológico para a análise do processo saúde–doença, sem a consideração dos contextos socioeconômicos e históricos⁹⁶.

Nesse sentido, antes mesmo de o processo de mercadorização da saúde ser problematizado, as críticas já recaíam sobre a concepção de saúde que a concebe unicamente como ausência de doenças⁹⁷. Os argumentos utilizados denotam que essa compreensão desconsidera os determinantes sociais da doença, na qual a morbidade é percebida como um problema exclusivamente individual, sem suscitar indagações sobre o desajustamento da própria sociedade. A saúde é reconhecida de maneira fragmentada e quem não se adequar aos padrões de uma saúde idealizada é considerado deficiente, sendo moralmente culpado, diferentemente daqueles que possuem um estilo de vida ativo, especificado pelas normas do *American College of Sports Medicine*, o que também é problematizado na tese de Fraga (2005).

Sendo assim, a responsabilidade de recuperar a saúde é exclusivamente pessoal, seja por si próprio, seja através de atendimento especializado, não estabelecendo qualquer relação com os contextos sociais desfavoráveis. E a relação entre saúde e doença que aparece nessa compreensão é de oposição, pois o sujeito que está doente não pode ser considerado sadio.

Contudo, mesmo com o aparecimento do conceito de saúde estabelecido pela Organização Mundial de Saúde em 1948, considerado capaz de superar o determinismo

⁹⁵ Gonçalves et al (1995); Gonçalves (1996); Della Fonte e Loureiro (1997); Quint e Matiello (1999); Anzai (2000); Palma (2001); Melo (2001); Silva (2001); Silva (2001d) e Góis Júnior e Lovisolo (2003).

⁹⁶ Gonçalves (1989); Della Fonte e Loureiro (1997); Palma (2001); Ferreira (2001).

⁹⁷ Gonçalves (1989); Farinatti (1994); Della Fonte e Loureiro (1997); Quint e Matiello (1999); Carvalho (2001); Palma (2001).

biológico por abarcar os aspectos sociais da saúde, esse conceito logo passa a ser questionado também, nas publicações analisadas. Definir a saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente como ausência de doença continua a corroborar com a idéia de que existe um ideal de saúde a ser alcançado de modo estático e perpetua a oposição com a doença. Outra crítica refere-se à fragmentação do ser humano e da realidade estampada pela necessidade de separar o bem-estar físico do mental e do social. Esses afastamentos coadunam com a visualização do corpo em partes dissociadas da totalidade e do mundo em que este está inserido⁹⁸.

Para Canguilhem (2004), essa necessidade de uma definição de saúde por parte da Organização Mundial de Saúde traduz o desejo em delimitar seu campo de intervenção a partir de seu próprio conceito. Essa atitude contribui com a ampliação histórica do espaço exercido na administração da saúde dos indivíduos. Uma tradição que reforça a ambição sócio-política dos médicos em ajustar a vida dos indivíduos. Portanto, como ressalta o referido autor, a partir do momento em que a saúde se disse do ser humano por integrar uma comunidade social ou profissional, seu sentido existencial foi ocultado por exigências de contabilidade.

Nesse processo de discussões sobre a idéia de saúde idealizada, a idolatria aos parâmetros considerados ideais para a saúde é associada a um caráter moralista, como pode ser visualizado em um dos artigos analisados⁹⁹. Refuta-se o reforço à mudança do estilo de vida difundido como solução para o problema da saúde, reconhecida como algo somente individual, desconsiderando as diversidades culturais e as desigualdades sociais. De mais a mais, as campanhas de adesão ao exercício físico, além de não apresentarem qualquer referência aos malefícios ocasionados pelas atividades de grande intensidade, também são problematizadas por serem consideradas despolitizadas, por exacerbarem o individualismo e

⁹⁸ Farinatti (1994); Della Fonte e Loureiro (1997); Ramos (1999); Carvalho (2001); Palma (2001); Nogueira e Palma (2003).

⁹⁹ Vaz (1999).

a culpabilização do sujeito e por estarem desatentas à relevância da influência social na busca por políticas públicas¹⁰⁰.

Evidenciamos também em alguns artigos analisados, a preocupação com a desnutrição do povo brasileiro¹⁰¹ e, além das cidades do sul e do sudeste do país serem evidenciadas por possuírem problemas sociais, o nordeste brasileiro é lembrado como uma região onde a desnutrição crônica é alta. Além disso, a “Belíndia brasileira”¹⁰² é exibida em outro artigo, cuja ascensão do país, no índice dos mais desenvolvidos pela divulgação da Organização das Nações Unidas, contrasta com as desigualdades ainda identificadas entre as regiões, estados e cidades do Brasil. A própria idéia de longevidade, concebida como aumento da duração da vida, apoiada no tempo cronológico, é criticada em outro artigo analisado, por não atentar para as condições dignas de vida¹⁰³. Também são questionados os aspectos normativos de controle corporal, bem como as prescrições, apoiadas nos pareceres do *American College of Sports Medicine*, pois continuam vinculando modelos a serem copiados sem qualquer tipo de reflexão.

Ressaltamos que após essas reflexões sobre os artigos analisados, que buscam ultrapassar os aspectos individualistas das compreensões de saúde, o conceito de saúde também passa a estar relacionado com os aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos¹⁰⁴. Habitação, alimentação, acesso à escolarização, trabalho, serviços de saúde, transporte, usufruto de tempo livre e liberdade são defendidos como condições de aquisição da saúde e acesso a uma vida digna. Saúde é considerada como o resultado das formas de se organizar socialmente a produção, reconhecidas como geradoras de desigualdades sociais.

¹⁰⁰ Gonçalves (1996); Della Fonte e Loureiro (1997); Quint e Matiello (1999); Ferreira (2001); Nogueira e Palma (2003).

¹⁰¹ Anjos (1990); (Dinoá e Assis, 1990).

¹⁰² Pires et al (1998, p. 53).

¹⁰³ Lovisolo (1999).

¹⁰⁴ Della Fonte e Loureiro (1997); Ramos (1999); Schneider (1999); Carvalho (2001); Palma (2001); Nogueira e Palma (2003).

Percebemos ainda, que apesar desses artigos demonstrarem uma ênfase nos aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos, começam a emergir, nas produções analisadas, compreensões de saúde que consideram ambos os aspectos¹⁰⁵; mas em alguns momentos, a historicidade do corpo humano é lembrada apenas em relação aos aspectos da vida em sociedade, desconsiderando a historicidade orgânica, ou seja, a capacidade que possuímos de internalizar o que permanece como herança de nossos ancestrais humanos ou não. Outro ponto a destacar é que alguns autores que publicaram artigos na RBCE, no período analisado, começam a fazer referência à compreensão existencial da saúde¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Farinatti (1994); Palma (2001); Nogueira e Palma (2003).

¹⁰⁶ Della Fonte e Loureiro (1997); Palma (2001).

Compreensões de educação

No período analisado até meados da década de 1980, observamos que os laboratórios de fisiologia são os principais responsáveis pelas pesquisas analisadas, contribuindo com a fundamentação da prática do professor de Educação Física. Observamos cenários educativos que abarcam o esporte de alto rendimento, se preocupam com a melhoria da performance esportiva, configurando-se como modelos para outros espaços educativos.

Os artigos¹⁰⁷ apresentam uma clara influência do projeto da ditadura militar, sobretudo, no sentido de fundamentar cientificamente o treinamento desportivo, com o intuito de melhorar as seleções nacionais. Nota-se a preocupação com a melhoria da aptidão física em prol do aprimoramento da performance esportiva. Desse modo, percebemos que existia a preocupação com uma educação capaz de melhorar o desempenho físico através do aumento da capacidade física do trabalho, do esforço físico. Uma educação capaz de aumentar a capacidade de remover o lactato do sangue e produzir energia; de melhorar a função cardiovascular, reduzir o tecido adiposo e evitar a imobilidade, designada agora como sedentarismo. Uma educação capaz de ampliar a potência aeróbica e anaeróbica; de adequar a frequência cardíaca de acordo com o nível de treinamento a alcançar; de proporcionar adaptação a esforços prolongados; de diminuir a pressão arterial; de aumentar as habilidades técnicas e a força muscular. Existia a preocupação com uma educação produtora de benefícios fisiológicos e psicológicos, sem se preocupar com a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

¹⁰⁷ Guimarães (1980); Perez (1980); Madureira (1980); Ribeiro (1980); Ribeiro et al (1980); Sessa et al (1980); Bonjardim e De Rose (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Matsudo (1980); Guedes (1980); Ferreira et al (1980); Matsudo e Duarte (1981); Araújo (1981a); Osse et al (1981); Cisneros et al (1981); Araújo (1981b); Ribeiro (1982); Osés et al (1982); Fontana e Reis (1982); Hegg et al (1982); Petroski (1982); Guedes (1982); Baldissera (1982); Araújo (1982); Matsudo (1982); Soares e Matsudo (1982); Osse et al (1982); Petroski e Duarte (1983); Fontana (1983); Benito et al (1983); Guedes (1984); Lor et al (1984); Soares et al (1984); Moura (1984); Guimarães e Crescente (1984); Duarte (1984).

Nesse contexto, a Educação Física incorpora um conceito de educação baseado na pedagogia tecnicista. Saberes experimentais e utilitários unem-se na busca por um aprimoramento técnico, pautados no racionalismo e no cientificismo. A neutralidade científica associa-se aos princípios da racionalidade instrumental, eficiência e produtividade, contribuindo para que os espaços educativos se tornem objetivados e operacionalizados; marcas da pedagogia tecnicista para superar os créditos da pedagogia nova. Era preciso planejar previamente o ensino, ter uma organização racional no intuito de atenuar as subjetividades capazes de colocar em risco o processo educativo, através da mecanização do ensino. Como destaca Saviani (1999), a base teórica da pedagogia tecnicista é alicerçada pela psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, cibernética, sendo influenciados pela filosofia neopositivista e pelo método funcionalista.

Desse modo, o conceito de percepção, apoiado no behaviorismo, recebe respaldo dos estudos de Ivan Pavlov sobre o sistema nervoso¹⁰⁸. Nessa proposição, com base na fisiologia clássica, as respostas estão condicionadas ao estímulo recebido, e não é levada em consideração a autonomia do sistema nervoso.

A Psicologia behaviorista, alicerçada pelos postulados clássicos, reconhece a percepção como uma operação de captação de uma realidade externa, por meio de um processo de recepção de informações da realidade. A percepção, nesse caso, é considerada uma operação intelectual compreendida através da decodificação de estímulos advindos dos órgãos dos sentidos na qual, a sensação, ao ter a função de instrumento que possibilita a consciência apreender um objeto, é concebida como sendo distinta da percepção (Merleau-Ponty, 1990).

O processo de condicionamento dos gestos no espaço da pedagogia tecnicista tem por objetivo racionalizar as práticas corporais e a atenção voltada aos esportes, reforça

¹⁰⁸ No artigo de Kalinine; Giacomini e Augusti (2000), o sistema nervoso ainda é classificado de acordo com os estudos de Ivan Pavlov. Ivan Pavlov (1849-1936) foi um fisiologista russo que recebeu o prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia em 1904. No artigo de Silva e Kalinine (1999), um dos livros de Pavlov aparece nas referências bibliográficas.

o dualismo corpo e mente, mantém a idéia de inferioridade das práticas corporais diante das atividades intelectuais e não são reconhecidas como detentoras de algum tipo de conhecimento. A racionalização das práticas corporais, fundamentada no behaviorismo, contribui com a não observação dos desejos, necessidades e sentimentos dos alunos e são norteadas pelas exigências da sociedade americana, que tinham como intuito a independência de tarefas através de um regime severo de educação. Uma independência que suprimia a necessidade de relação com as outras pessoas, estimulando o individualismo para não despertar a afetividade, considerada como capaz de danificar essa relação de independência.

Nessa concepção, “a sentimentalidade deveria ser evitada porque qualquer demonstração de amor ou contatos físicos próximos deixavam a criança por demais dependente de seus pais. Os behavioristas insistiam que as pessoas deveriam almejar como melhor estimular a independência, o bastar a si mesmo, e evitar qualquer dependência do afeto de terceiros” (Montagu, 1988, p. 150).

Sob essa influência behaviorista, o objetivo das aulas de Educação Física fundamentadas na pedagogia tecnicista era o de buscar o talento esportivo, como demonstra um dos artigos analisados¹⁰⁹. Desvinculadas das outras disciplinas nas escolas e nas universidades, as aulas de Educação Física eram reforçadas como meras atividades e seguiam os modelos direcionados ao esporte de alto rendimento. Entretanto, nesse período havia transgressões aos modelos do treinamento esportivo, apresentados nos documentos oficiais alicerçados na pedagogia tecnicista, como aponta a pesquisa de Oliveira (2004, p.17). O referido autor apresenta alguns depoimentos de professores que lecionaram nesse período e que diziam que as aulas de Educação Física se justificavam se estivessem integradas “à dinâmica mais geral da escola, de formação e criação cultural”.

¹⁰⁹ Rigo (1995).

Embora houvesse essas transgressões, o que predominava era o modelo do treinamento esportivo; a Educação Física utilizava variados testes para definir a aptidão física e fundamentar a prescrição dos exercícios, seja dos atletas, seja dos não-atletas, e que também determinavam os procedimentos metodológicos a serem utilizados no treinamento. Além disso, as avaliações das aptidões físicas já eram realizadas no final do século XIX e início do século XX, e contribuíam com a determinação da saúde de cada pessoa, classificando-a de acordo com suas aptidões físicas, contribuindo com o processo de selecionamento e deixando de lado a percepção individual positiva ou negativa. O índice de robustez física indicava a aptidão teórica, ou seja, o valor funcional do organismo. E com as provas atléticas, obtinha-se a aptidão prática, denominada de valor dinâmico do organismo (Fróes, 1923).

As avaliações nos artigos analisados da RBCE passam então a favorecer a comparação do rendimento e o processo seletivo dirige-se conforme a determinação do somatotipo considerado ideal para cada esporte¹¹⁰. Além de ser modelo para a educação básica e universitária, o treinamento esportivo colaborou com a emergência na Educação Física da preocupação em atender os cardíacos, as pessoas lesionadas no joelho, diabéticos, dentre outros. Preocupações, entretanto, voltadas para a reabilitação, como podemos perceber em alguns artigos analisados¹¹¹.

Percebemos que nessa perspectiva, a Educação Física contribui com o controle dos gestos e o corpo é visto como objeto de adestramento, não só nas escolas, mas em outros espaços educativos. A disciplinarização da existência se dilacera através de um poder polimorfo que continua contribuindo com a vigilância dos indivíduos, com a organização do espaço e a regulação do tempo e passa a atender às necessidades do mundo esportivo. Novas verdades se instauram através da objetivação do indivíduo a partir do que é permitido

¹¹⁰ (Hegg et al, 1982), (Petroski et al, 1982), (Guedes, 1982), (Duarte e Petroski, 1983), (Soares et al, 1984).

¹¹¹ Araújo (1981a); Gomes et al (1981); Ribeiro (1982); Araújo (1982).

ou interdito, como podemos perceber nas determinações presentes nos artigos que têm como objeto de estudo as prescrições de exercícios¹¹². A busca pela boa forma através da aptidão física continua a ser influenciada pelas modernas formas de governabilidade.

Esse entendimento de educação tecnicista mantém a incessante busca pela normalização a partir de médias ditadas pelos moldes americanos de aptidão física. Ratificada pelo reducionismo biológico, desconsidera a criatividade dos alunos, visualizando-os a partir dos determinismos. Porém, ao mesmo tempo em que se inicia uma preocupação com as pessoas que anteriormente eram denominadas como anormais, doentes, com o objetivo de reabilitá-las, a Educação Física contribui para separar as pessoas de acordo com suas aptidões físicas, como podemos visualizar nos artigos analisados¹¹³, contribuindo com uma educação auto-reguladora, heterônoma, normalizadora, domesticadora, classificatória, discriminatória e excludente.

As problematizações ao conceito de educação construído com base no aprimoramento da performance se remetem às características acrítica e a-histórica, por não levar em consideração o contexto social em que a educação está inserida, como podemos perceber nas produções analisadas¹¹⁴. Uma educação que busca a homogeneização dos corpos, excluindo as pessoas que não se enquadram em determinados padrões. A própria escola, dita especial, é problematizada por excluir o deficiente do convívio social, solidificando o rótulo que lhe é dado e afastando-o do convívio social. Para refutar as

¹¹² Ribeiro (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo (1982).

¹¹³ Guimarães (1980); Perez (1980); Madureira (1980); Ribeiro (1980); Ribeiro et al (1980); Pinto e De Rose (1980); Araújo et al (1980); Matsudo (1980); Ferreira et al (1981); Matsudo e Duarte (1981); Duarte e Matsudo (1981); Osés et al (1982); Araújo (1982); Fontana e Reis (1982); Baldissera (1982); Petroski e Duarte (1983); Fontana (1983); Soares et al (1984); Duarte (1984).

¹¹⁴ Rigo (1995); Della Fonte e Loureiro (1997); Matiello Júnior e Gonçalves (1997); Gomes da Silva (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Barreto (1999); Medeiros (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Silva (1999a); Paiva (1999); Monteiro et al (1999); Anzai (2000); Rodrigues (2000); Romero (2000); Silva (2001d); Carvalho (2001); Mendes (2002); Vieira e Souza (2002); Vaz (2003).

práticas discriminatórias, a noção de ética é censurada quando está atrelada unicamente a interesses individuais e locais, conforme é destacado em um dos artigos¹¹⁵.

Nesse cenário de críticas, os objetivos da Educação Física escolar são questionados por estarem atrelados à aquisição da aptidão física e por terem como modelo o esporte de alto rendimento. Por conceberem a Educação Física escolar como promotora de saúde, compactuando com uma visão reducionista de saúde e por desconsiderá-la como componente curricular. Esse tipo de educação é reconhecido por se preocupar unicamente com a qualificação para o trabalho com vistas a ampliar o rendimento, uma educação que enaltece o adestramento, produzindo corpos adaptáveis à sociedade e vistos como instrumento para a mente, como é destacado nas produções analisadas¹¹⁶.

O próprio esporte é criticado em sua parte masoquista, relacionada às agressões físicas e psicológicas que este pode proporcionar, apesar de ser aceito como um fenômeno complexo, podendo contribuir com a emancipação dos seres humanos. Mesmo sendo reconhecido que há uma pedagogia nos espaços em que ocorrem os treinamentos esportivos, esta é considerada capaz de reduzir o corpo humano, de racionalizá-lo e de provocar sacrifícios corporais¹¹⁷.

Cabe ressaltar que apesar da educação tecnicista ter como objetivo o adestramento do corpo, não podemos reduzi-lo a mera aceitação desse processo de objetivação, pois o corpo é capaz de resistir ao que lhe é imposto. Como destaca Foucault (1999), o corpo supliciado, torturado, disciplinado ou dócil, ao mesmo tempo em que é alvo do poder é capaz de lutar e instaurar contra-poderes. O corpo humano, além de ser capaz de aceitar várias formas de disciplinamento, também é fonte de prazer e capaz de construir novas subjetividades.

¹¹⁵ Barreto (1999).

¹¹⁶ Santin (1990); Rigo (1995); Medeiros (1999); Vaz (1999); Anzai (2000); Silva (2001 d).

¹¹⁷ Vaz (1999); Vaz (2003).

Desse modo, percebemos que nos artigos analisados, os modelos educacionais, embasados nos pressupostos racionalistas, são refutados por enfatizarem a busca de eficiência e produtividade e por corroborarem com a lógica da exclusão. Nesse sentido, a educação capaz de promover o individualismo, a competição desenfreada e a superioridade dos mais fortes sobre os mais fracos é rejeitada¹¹⁸. Entretanto, não é somente a educação tecnicista que é indagada, mas também a educação espontaneísta¹¹⁹.

Portanto, tanto os fundamentos da pedagogia tecnicista, quanto os da pedagogia ativista são problematizados. O movimento ativista surgiu no final do século XIX e atingiu seu apogeu até meados da década de 50 do século XX. Trata-se de um movimento internacional que influenciou as práticas educativas na busca pela superação dos moldes tradicionais de ensino que desvalorizavam os aspectos ativos e produtivos da natureza infantil, consideravam o ensino separado da experiência vivida das crianças e interpretavam o trabalho mental através de uma abordagem predominantemente mecânico-repetitiva e nem um pouco criativa (Cambi, 1999).

O movimento ativista tem como características o puericentrismo, a valorização do fazer, a motivação, a aprendizagem em ambiente externo, a socialização e o antiintelectualismo. Na pedagogia ativista, a criança tem papel essencial em todo o processo educativo, de modo que a supremacia do adulto é refutada. A aprendizagem infantil é guiada por atividades manuais e por jogos e está ligada a algum interesse da criança, devendo ser realizada no ambiente que a circunda, pois este é considerado o local ideal para receber estímulos. A socialização é vista como exigência da criança no processo educativo e valoriza-se uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do aluno (Cambi, 1999).

Reconhecemos a importância da pedagogia ativista para a educação, ao buscar superar os métodos tradicionais de ensino e admitir as vivências corporais na aprendizagem, refutar a memorização e o imobilismo e reconhecer que o corpo não é responsável por erros.

¹¹⁸ Mendes (2002).

¹¹⁹ Gomes da Silva (1999).

Entretanto, continua orientada na concepção intelectualista de aprendizagem e o corpo é visto como acessório no processo de construção do conhecimento.

Com relação as críticas tecidas pelos artigos analisados, percebemos que tanto na educação tecnicista quanto na educação espontaneísta, o que é refutado são as práticas educativas acríicas, descontextualizadas do ambiente histórico social dos alunos. Pedagogias que rejeitam a idéia de que o corpo é sede de conhecimentos, mas que exibem especificidades. A primeira tem como centro do processo de ensino e aprendizagem somente a técnica e a segunda, apesar de colocar o aluno no centro desse processo, reconhece que as experiências vividas dos alunos já são suficientes para a construção do conhecimento, desconsiderando, dessa maneira, o diálogo com o professor nessa elaboração e qualquer tipo de prática sistematizada.

Nesse contexto de análise, os procedimentos metodológicos que se apóiam na persuasão das pessoas, com o propósito de mudanças de seus estilos de vida para impedirem hábitos considerados inadequados à saúde, também são contestados. Desse modo, toda estratégia de ensino e aprendizagem utilizada, seja na escola, seja em qualquer outro cenário educativo, se for caracterizada por contribuir com a perda da autonomia dos educandos, é criticada, como podemos perceber nos artigos analisados¹²⁰.

Porém, cabe ressaltar que mesmo o aluno sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem, como na pedagogia nova, desconsiderando-se o diálogo com o professor, torna-se difícil despertar a criticidade dos alunos para que possam colaborar com a aquisição de novos conhecimentos, novos olhares sobre suas experiências vividas.

Diante de uma educação que despreza a necessidade de reflexões, interroga-se, então, a falta de espaço para o questionamento das concepções ideológicas de saúde, por

¹²⁰ Santin (1990); Rigo (1995); Gonçalves (1996); Silva (1996); Della Fonte e Loureiro (1997); Schneider (1999); Medeiros (1999); Paiva (1999); Quint e Matiello (1999); Lovisolo (1999); Ortiz et al (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Silva (1999^a); Silva (2001d); Carvalho (2001); Palma (2001); Mendes (2002).

contribuir com uma educação tida como reprodutora, como é destacado em um dos artigos analisados¹²¹.

Outro destaque que aparece em um dos artigos analisados refere-se à problematização a que o autor denomina de pedagogia da culpa e do medo, por acusar o sujeito em ser o responsável único pela sua saúde e colaborar com a regulação da vida dos indivíduos. Essa pedagogia adota a prescrição de exercícios de forma isolada, sem considerar o contexto social, sem levar em conta o sentido de cada atividade para o sujeito que a vivencia e sem despertar a criticidade dos educandos¹²².

Além disso, outros artigos analisados contestam a educação que se direciona para o mercado, por não se preocupar com as desigualdades sociais e reforçar um ideal de beleza a ser comprado por todos. Nesse tipo de educação, incluem-se tanto aqueles que se baseavam no modelo hegemônico do esporte de alto rendimento através da busca pela aptidão física, quanto aqueles que, a partir da década de 90 do século XX são re-significados pela idéia da promoção da saúde. Esses cenários educativos são contestados por colaborarem com a mercadorização das práticas corporais ligadas somente à lógica da performance, desconsiderando outros sentidos e capacidades humanas, como a intuição e a ludicidade. Nesse contexto, a transferência de conteúdos e as práticas educativas originárias do exterior são reconhecidas como novas metodologias que objetivam o consumo de produtos e a perda dos valores culturais. Modelos que são transferidos sem qualquer tipo de reflexão sobre o contexto social em que são inseridos. A educação, desse modo, é questionada por ser reconhecida como produtora de grande efeito na propagação dos ideais da promoção da saúde; uma educação que tem por meta reformular os hábitos das crianças e dos adultos, com vistas a atingir um projeto de sociedade julgado como melhor pelos intelectuais que elaboram esse modelo. Essa ambição de intervenção política desses

¹²¹ Della Fonte e Loureiro (1997).

¹²² Quint e Matiello (1999).

intelectuais é criticada pela ânsia de conscientizar a sociedade dos benefícios de uma vida saudável a qualquer custo, apoiando-se em diversas estratégias¹²³.

Defronte de tais apreciações sobre uma compreensão de educação mercadológica, destacamos a crítica tecida por um dos artigos analisados, sobre o caráter individualista do Movimento da Saúde, já vislumbrada anteriormente no livro de Carvalho (1995). Um movimento que recebe bastante apoio dos meios de comunicação, contribuindo com a comercialização da saúde, com a sua entrada para o mundo dos negócios. Nesse sentido, num contexto que facilita as oportunidades de lucro para as empresas e para os anunciantes que atingem o meio midiático, o *personal training* é reconhecido por expressar o individualismo, limitando o acesso aos poucos que podem pagar por esse serviço¹²⁴.

Cabe ressaltar que a comercialização da saúde já existia no século XIX na Europa, pois para se exercitar nos Ginásios era preciso pagar. A Ginástica se desenvolveu acentuadamente após a Revolução de 1848 e durante o 2º Império, passando a ser comercializada. O acesso a poucos que podiam pagar por serviços especializados como o *personal training*, também pode ser percebido no cenário do século XIX, quando o coronel Francisco Amoros, secretário particular do Rei da Espanha, Carlos IV era responsável pela educação de seu filho, o infante Don Francisco de Paula que possuía doze anos. A base dessa educação individualizada era a ginástica, a esgrima, a natação e a equitação, como podemos identificar no livro de Soares (1998).

De volta para um dos artigos publicados na RBCE¹²⁵, outra crítica que se manifesta, refere-se ao “Programa Agita São Paulo” e reforça os questionamentos apresentados anteriormente em outros artigos analisados, sobre uma educação que colabora com os determinismos nas prescrições de exercícios e com uma educação mercadológica. Na nossa interpretação, esse Programa materializa os discursos sobre o corpo, saúde e

¹²³ Schneider (1999); Anzai (2000), Silva (2001a); Góis Júnior e Lovisolo (2003).

¹²⁴ Góis Júnior e Lovisolo (2003).

¹²⁵ Nogueira e Palma (2003).

educação contribuindo com os cuidados com o corpo em busca da boa forma, pelo reforço a um estilo padronizado de vida ativa como garantia de saúde.

No Programa Agita São Paulo, seus autores predizem que atividades físicas realizadas por 30 minutos ao dia, por um período maior de dias da semana, desenvolvidas de modo contínuo ou até mesmo de 10 a 15 minutos, com intensidade moderada, podem significar o passaporte para a saúde da população. Anúncios que associam o exercício físico ao controle e prevenção de várias doenças, enaltecendo os benefícios que sua prática pode trazer para o empresariado, sem gastar tempo do trabalho. Além da crítica a essa associação com o aumento da produtividade das empresas, reforçando a falta de questionamentos sobre o excesso de trabalho no nosso país, esse programa é problematizado por contribuir com a culpabilização dos sujeitos que não atingem os modelos exaltados como saudáveis pelos especialistas. O indivíduo é considerado o responsável sobre a sua prática, desconsiderando-se a relevância do engajamento social na busca por políticas públicas em relação a esse problema, como pode ser percebido no artigo analisado¹²⁶.

Outros argumentos relacionados às críticas ao Programa Agita São Paulo são ainda enfatizados, como a falta de qualquer contra-indicação para a realização de atividades mais intensas; o valor das atividades estar pautado na relação de custo-benefício, entre o tempo que é consumido no decorrer da prática e a energia que é gasta. A compreensão reducionista de saúde que sustenta tal programa e a resistência das próprias pessoas a vivenciarem as práticas corporais seguindo esse modelo ideal, contribuem, desse modo, para demonstrar a falta de capacidade desses programas de propiciarem a inclusão social¹²⁷.

Destacamos ainda que o Programa Agita São Paulo foi objeto de tese defendida recentemente por Fraga (2005), cuja leitura colaborou com a compreensão de que os discursos do estilo de vida ativa, presentes no referido Programa intentam o aumento de circulação de mensagens nos meios de comunicação, o aumento do conhecimento da

¹²⁶ Nogueira e Palma (2003).

¹²⁷ (Nogueira e Palma, 2003).

existência desses discursos não somente no Brasil, mas em nível mundial e, paradoxalmente, não condiz com um aumento real da prática de atividade física entre a população paulista ou brasileira. A atenção ao corpo não é motivo de preocupações; o que passa a ser prioridade é a circulação da informação. A vontade de verdade ocorre na vontade de eliminar o pecado contemporâneo reconhecido como "sedentarismo". Entretanto, o sedentário não se reduz à pessoa que não pratica atividade física, abrange ainda quem está em falta com o exercício da informação. Esses discursos, apesar de mencionarem a livre escolha do sujeito para a prática de atividade física, dissimulam outras formas de controle através da retórica político-sanitária disseminada pelos modelos determinísticos.

Como podemos observar, os discursos do estilo de vida ativa, presentes no Programa Agita São Paulo e divulgados nacional e internacionalmente, não têm como preocupação principal a sua materialização em práticas sociais, pois a falta de atividade física é o que os geram e os impulsionam. A vontade de verdade está relacionada a uma verdade ideal ou absoluta. A vontade de verdade não reside no que o discurso é capaz de fazer e se reduz ao que se diz, afastando-se do discurso verdadeiro aquele que, além de anunciar algo, tinha a intenção em contribuir com a sua realização, como na cultura clássica (Foucault, 2001).

Diante de diversas críticas visualizadas nos artigos analisados, percebemos que os pesquisadores que publicam artigos na RBCE apontam elementos para que a Educação Física não se restrinja ao aprimoramento da performance esportiva, reconhecendo que além dos esportes, a Educação Física possui outros conteúdos, como os jogos, as danças, as lutas e as ginásticas. Outro ponto a destacar refere-se à necessidade de ampliar os seus objetivos, abrindo espaço para a ludicidade, para a criação, para o prazer, para a fantasia. E nesse sentido, possibilitar a percepção de diferentes belezas, sem buscar padrões ideais e possibilitar a escuta do corpo, no intuito de perceber sua capacidade comunicativa. E assim,

privilegiar o heterogêneo, a diversidade cultural e as distintas formas de explicar, conhecer e conviver com a realidade¹²⁸.

Ao tecermos considerações às propostas apresentadas, é interessante perceber que há uma ênfase numa educação afinada com princípios políticos e éticos¹²⁹, mas começa a emergir a necessidade de valorização das subjetividades¹³⁰, nos fazendo perceber que os pesquisadores, no intuito de superar uma educação que se guie pelos aspectos individualistas, acabam salientando os aspectos coletivos. Os artigos analisados defendem uma educação que contribua com a transformação social, com a superação das desigualdades econômicas e sociais, que esteja preocupada com a formação de valores e com a aceitação da diversidade.

Dentre os artigos que enfatizam uma educação crítica e autônoma, há uma ênfase nas pedagogias histórico-críticas da Educação Física, variando entre a crítico-superadora¹³¹ e a crítico-emancipatória¹³². A abordagem crítico-superadora foi proposta por um Coletivo de Autores (1992) e a crítico-emancipatória por Kunz (1991). A primeira utiliza referenciais da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos através dos estudos de Libâneo; e a segunda é influenciada pelos estudos de Paulo Freire. Podemos ainda destacar, que ambas trazem a dimensão política da educação, problematizando tanto o tecnicismo, centrado apenas na técnica, como o espontaneísmo e o naturalismo característicos da Pedagogia Ativista, centrada no aluno. Nessas abordagens, há a preocupação de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra através da interação entre aluno e professor e o critério de organização do conhecimento da Educação Física, pautado tanto na “cultura corporal” ou na “cultura de movimento”, contribuem para ampliar o conhecimento da área, não se

¹²⁸ Santin (1990); Rigo (1995); Nóbrega e Moreira (1999); Anzai (2000); Carvalho (2001); Mendes (2002).

¹²⁹ Rigo (1995); Della Fonte e Loureiro (1997); Matiello Júnior e Gonçalves (1997); Gomes da Silva (1999); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Barreto (1999); Medeiros (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Silva (1999a); Paiva (1999); Monteiro et al (1999); Anzai (2000); Rodrigues (2000); Romero (2000); Silva (2001d); Carvalho (2001); Mendes (2002); Vieira e Souza (2002); Vaz (2003).

¹³⁰ Santin (1990); Rigo (1995); Quint e Matiello (1999); Lovisollo (1999); Ortiz et al (1999); Silva (1999a); Nóbrega e Moreira (1999); Silva (2001d); Carvalho (2001); Palma (2001); Mendes (2002).

¹³¹ Della Fonte e Loureiro (1997); Schneider (1999); Medeiros (1999); Paiva (1999).

¹³² Quint e Matiello (1999); Medeiros (1999); Silva (1999a); Silva (2001d).

restringindo apenas aos esportes, mas abarcando os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas como construções culturais.

Ressaltamos ainda, que nessa busca por uma educação crítica e autônoma, começam a aparecer nos artigos analisados, aproximações com a arte da Medicina¹³³, relacionada à possibilidade de deixar o outro em liberdade nas suas escolhas e o “cuidado de si” que Foucault menciona, começa a ser reconhecido como fundamento da construção da autonomia e democracia no ocidente. A ambigüidade das promessas de corpo, geradas pelo mercado de consumo, além de ser vista como obsessão e impossibilidade de alcançá-lo, também é reconhecida como estimulação ao “cuidado de si”¹³⁴.

Em outro artigo analisado, começa a aparecer a possibilidade de conciliar saúde e educação na Educação Física, baseada na máxima: *Mens Sana in Corpore Sano*¹³⁵. Pelo que podemos compreender, a dicotomia entre saúde e educação que permeia essa área do conhecimento ocorre por um lado, por aqueles que defendem a saúde quando não vinculam sua prática à educação. Por outro lado, por aqueles que estão envolvidos com a Educação Física Escolar, quando protestam contra a idéia de conceber sua prática como promotora de saúde.

Após a tessitura dessas problematizações às sistematizações dos discursos sobre corpo, saúde e educação, que relacionamos com os cuidados com o corpo em busca da boa forma, realizadas pelos pesquisadores que publicam artigos na RBCE e suas possibilidades de superação, percebemos avanços e transformações relevantes na produção do conhecimento da Educação Física. Os artigos analisados colaboraram para que os aspectos culturais, sociais e históricos do ser humano fossem inseridos nas publicações da RBCE, abrindo espaços para abordagens metodológicas capazes de atender também às análises no campo das ciências humanas e instaurar novas verdades que estamos denominando de “discursos da resistência”, por problematizarem o discurso hegemônico da perspectiva biologicista que

¹³³ Palma (2001).

¹³⁴ Silva (2001d).

¹³⁵ Lovisolo (1999).

vigorava até meados da década de 1980. Os “discursos da resistência” referem-se a “procedimentos utilizados como estratégia de criatividade na contraface de dispositivos estratégicos estratificados”, como destaca Muchail (2004, p. 95).

Percebemos ainda que esses discursos apontam elementos para uma sistematização do conhecimento da Educação Física que iremos apresentar no próximo capítulo, buscando superar a ruptura entre o biológico e o cultural. Uma sistematização que não reduza os cuidados com o corpo em busca de saúde aos aspectos individualistas, nem tampouco às condições sociais. Para tanto, iremos recuperar alguns princípios relacionados com o contexto da Máxima de Juvenal, buscando refletir sobre a organização do conhecimento da Educação Física a partir de uma sistematização dos conceitos de corpo, saúde e educação que considere os cuidados com o corpo em busca de saúde como condição de nossa existência e parta da experiência vivida dos sujeitos.

O jovem herói de Pella não se contenta com um único mundo; o infeliz sufoca em seu estreito universo, como se fosse prisioneiro entre os rochedos de Gyáros ou na pequena Sérifho; entretanto, quando ele tiver feito sua entrada na cidade que os oleiros fortificarão, ele se contentará com um sarcófago. Somente a morte força a confessar quanto o ser humano é pouca coisa.



Mens Sana In Corpore Sano
(Juvenal)

A vida é curta, a arte é longa...
(Hipócrates)

Conhece-te a ti mesmo
(Sócrates)

Do
Cor
pore
Sano

Da Racionalidade

Com base em Foucault, retornamos ao contexto da Antiguidade greco-romana por compreendermos a Máxima de Juvenal como um fio condutor para a reflexão sobre a produção do conhecimento da Educação Física na contemporaneidade. Para Foucault (2004; 2003; 2000; 1988), o problema político indispensável, na produção do conhecimento não é liberar a verdade de todo sistema de poder, mas de separar o poder da verdade das formas hegemônicas.

A compreensão de verdade, presente no pensamento de Foucault, deixa de ser pensada como algo imutável, através de um único sentido e de modo universal, cuja verdade da ciência é considerada como algo supremo. Ao superar a idéia de verdade absoluta, intemporal e produto somente da inteligência, o sentido da verdade se transforma e é produzido de diferentes modos e não somente pelo conhecimento científico. Além da verdade como conhecimento, hegemônica na história ocidental, Foucault se refere à verdade como acontecimento, que se manifesta em lugares e tempos apropriados. A verdade para Foucault está entrelaçada com o poder, reconhecido como possibilidade de criação, resistência, luta, enfrentamento. A verdade refere-se a um conjunto de pronunciamentos que vão sendo construídos historicamente, por sujeitos inseridos nas instituições, em vez da idéia de que a verdade é produzida por um sujeito universal (Foucault, 1988; 2000; 2003; 2004).

Merleau-Ponty também busca superar essa compreensão de verdade absoluta, presente na tradição científica e filosófica, cujo mundo dos sentidos é considerado erro. Para se contrapor a essa concepção de verdade idealizada, Merleau-Ponty (2004) ressalta que a arte, a ciência e a filosofia, pautadas no pensamento moderno, contribuem com a compreensão de que a verdade é histórica e é construída a partir da experiência perceptiva,

uma vez que é produzida por um sujeito encarnado, situado no mundo em que vive, além do espaço não ser mais considerado absoluto.

A compreensão de verdade defendida por Merleau-Ponty passa a estar atrelada ao inacabamento do conhecimento, à necessidade de auto-reflexão dos diferentes campos de saber, sua constante reorganização. A verdade deixa de ser considerada a partir da compreensão de que o sujeito puro está afastado do objeto ou do objeto puro sem nenhuma ligação com o sujeito e passa a se pautar na idéia de que o sujeito só alcança a verdade porque habita o objeto. A produção do conhecimento ocorre no entrelaçamento entre o sujeito e o objeto, através da experiência vivida e colabora com o entendimento de que as verdades são situadas, inacabadas e não revela por completo à realidade, pois é sempre uma representação sujeita à interrogações.

Com relação a esta pesquisa, diferentes verdades foram observadas através da interrogação dos saberes constituídos historicamente, apropriados e reorganizados pela Educação Física na produção científica da área, expressa nos artigos analisados da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Uma produção dinâmica, permeada por inquietações de pesquisadores que contribuíram com a análise das manifestações discursivas produzidas no campo da Educação Física e que possibilitaram a compreensão do entrelaçamento entre os conceitos de corpo, saúde e educação e o modo de organização do conhecimento da área.

Com base nos artigos analisados, percebemos que a Educação Física, a partir de meados da década de 80, problematiza uma racionalidade que priorizava o rigor da quantificação e das medições, cujo conhecimento científico organizava-se com base no racionalismo e ocorre um processo de retraimento da *mathésis*, ou seja, a aplicação das matemáticas, passa ser controlada e limitada. Nesse sentido, observamos descontinuidades na ordenação do conhecimento da Educação Física, tendo em vista que os sistemas de pensamento deixam de ser hegemônicos e, além de existirem pesquisas realizadas com base nas ciências biomédicas, também há as pesquisas baseadas nas ciências humanas. Para

Foucault (2002; 2003), as discontinuidades referem-se às mudanças que ocorrem na produção do conhecimento de determinado saber e colaboram com a alteração de sua ordem.

Percebemos também, pelos artigos analisados, que a partir de meados da década de 80, a Educação Física, passa a organizar o conhecimento de modo plural, mas o que prevalece é a polarização das abordagens biológica e histórico-social, que acabam contribuindo com a disputa entre ambas, mesmo que tenha iniciado um processo de diálogo entre referenciais das ciências humanas e ciências naturais.

Na Educação Física, a disputa entre as pesquisas na concepção de ciências naturais ou nas ciências humanas, pode ser identificada quando Tani (1998), destaca que:

As sub-áreas de investigação, que adotam concepções e metodologias das ciências naturais, são identificadas como sendo alinhadas à corrente epistemológica positivista, são sistematicamente alvo de críticas daqueles que se identificam com correntes não-positivistas, a fenomenológica, a hermenêutica e, mais especificamente, a histórico-crítica.

O inverso também é verdadeiro, sendo as sub-áreas sócio-culturais, que adotam concepções e metodologias das ciências humanas e sociais, alvo de críticas de que suas pesquisas não passam de discursos e opiniões desprovidos de qualquer verificação, ou ainda, de que não têm sido capazes de ir além das discussões filosóficas genéricas para apresentar perspectivas concretas de pesquisa que enfoquem o fenômeno em si, através de linhas de pesquisa devidamente delineadas (Tani, 1998, p. 24).

Na nossa compreensão, um dos desafios postos para a área é compreender o entrelaçamento entre os conceitos de corpo, saúde e educação a partir de uma racionalidade ampliada que considere o diálogo entre diferentes tipos de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada abordagem, sem reforçar a disputa por uma ou outra, e contribuir com uma organização do conhecimento que supere o racionalismo.

A necessidade de se buscar uma racionalidade mais ampliada já estava presente no pensamento de Merleau-Ponty, quando tece críticas às ciências pautadas no racionalismo. Em vez de se dirigir ao irracionalismo, o referido filósofo propunha “alargar a nossa razão, para torná-la capaz de compreender o que em nós e nos outros precede a razão” (Merleau-Ponty, 1991, p. 132). O alargamento da razão era proposto, no sentido de superar o empirismo e o intelectualismo, colaboradores da ruptura e oposição entre ciência e filosofia e com vistas a destruir o observador absoluto que sobrevoava o objeto sem habitá-lo, sem pender para o subjetivismo.

Merleau-Ponty tece crítica à compreensão de ciência tradicional e diz que a mudança na compreensão de ciência emerge das próprias descobertas científicas.

Desde o fim do século XIX, os cientistas habituaram-se a considerar suas leis e suas teorias, não mais como a imagem exata do que acontece na natureza, mas como esquemas sempre mais simples do que o evento natural, destinados a ser corrigidos por uma pesquisa mais precisa, em suma, como conhecimentos aproximados (Merleau -Ponty, 2004, p. 6).

A partir do final do século XIX surgem teorias e princípios que colaboraram com a idéia de que a ciência gera conhecimentos aproximados, dentre as quais, destacam-se a teoria quântica proposta pelo físico Max Planck, a teoria da relatividade proposta por Albert Einstein, o princípio da incerteza formulado por Werner Heisenberg, os estudos sobre os átomos de Niels Bohr e que contribuíram com a mecânica quântica. Descobertas científicas que problematizaram teorias e princípios da física clássica e que também colaboraram com outra visão sobre a relação entre o sujeito e o objeto na produção da verdade. Assiste-se à superação da idéia de que o rigor científico opera pela objetividade absoluta e definitiva, bem como a superação da idéia da existência de um observador independente. A produção do conhecimento passa a estar atrelada à compreensão de que cada observação é dependente do posicionamento de quem observa. Como ressalta Merleau-Ponty:

Em ciência, não podemos nos vangloriar de chegar, pelo exercício de uma inteligência pura e não situada, a um objeto livre de qualquer vestígio humano e exatamente como Deus o veria. Isso em nada diminui a necessidade da pesquisa científica e combate apenas o dogmatismo de uma ciência que se considerasse o saber absoluto e total. Isso simplesmente faz justiça a todos os elementos da experiência humana e, em particular, à nossa percepção sensível (Merleau-Ponty, 2004, p. 7).

Merleau-Ponty não menospreza, nem muito menos endeusa o conhecimento científico, pois a ciência é uma das formas de compreensão do mundo e não deve ser considerada como verdade absoluta, pois além de não ser a única possibilidade de acesso ao conhecimento, apresenta limites e está sempre em processo de questionamento. Com base na fenomenologia, Merleau-Ponty ressalta a relação existente entre ciência e a experiência vivida, quando destaca que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido” (Merleau-Ponty, 1999, p.3). Todo conhecimento parte da nossa experiência do mundo e o conhecimento científico é construído sobre o mundo vivido e refere-se a uma representação desse mundo, sempre inacabada e sujeita a interrogações.

A não hierarquização dos conhecimentos também pode ser percebida em Foucault (2002), quando considera as Ciências Humanas como outras configurações do saber e não as menospreza perante o que considera científico. Foucault reconhece que a positividade das Ciências Humanas, ou seja, o momento em que uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia, ocorre a partir do empréstimo de modelos de outras ciências, o que o impede de considerá-las como ciência, haja vista que se refere às ciências, às configurações epistemológicas que operam pelo modelo formado por volta do fim do século XVIII. No caso das Ciências Humanas, mesmo não se enquadrando nesses moldes, não perdem a sua importância e apresentam uma sistematicidade própria.

Essa configuração que lhes é peculiar não deve ser tratada como um fenômeno negativo: não é a presença de um obstáculo, não é alguma deficiência interna que as fazem malograr no limiar das formas científicas. Elas constituem, na sua figura própria, ao lado das ciências e sobre o mesmo solo arqueológico, outras configurações do saber (Foucault, 2002, p. 506).

Após essas reflexões sobre a não hierarquização dos conhecimentos e com vistas a contribuir com a organização do conhecimento da Educação Física de modo a superar o racionalismo, buscamos uma sistematização dos conceitos de corpo, saúde e educação a partir de uma racionalidade que contribua para desatar as amarras, ultrapassar um saber fechado e abrir-se para a comunicação, para a troca com diferentes lógicas de compreensão, ao ultrapassar o isolamento e a falta de diálogo que atravessa a tradição da área.

Como ressalta Silva (2001a), a Educação Física, tradicionalmente, esteve pautada numa concepção de ciência tradicional, que mantém as áreas de conhecimento sedimentadas em matrizes disciplinares isoladas. Entretanto, cabe destacar que essa falta de diálogo já foi problematizada desde as primeiras sistematizações da ginástica em fins do século XIX e início do XX, quando se buscava a contribuição das teorias da expressão corporal, através dos estudos de Noverre, Delsarte e Dalcroze, e dos movimentos da dança, conforme observamos em um dos textos de Marinho (2005) e no livro de Soares (2001). Na produção analisada, o isolamento entre áreas do conhecimento consideradas distintas, também vem sendo problematizado por alguns pesquisadores que tiveram seus artigos analisados¹³⁶ e nas discussões epistemológicas da área, como podemos perceber em Bracht (1998; 1999; 2000), Fensterseifer (1999; 2000; 2001), Lima (2000), Silva (2001a), Nóbrega et al (2003, 2005b), dentre outros.

Desse modo, buscamos uma sistematização dos conceitos de corpo, saúde e educação a partir de uma racionalidade que ultrapasse os limites das fronteiras disciplinares e que, em vez de se pautar numa lógica linear, abarque uma lógica recursiva cujos produtos

¹³⁶ Silva (1997); Nóbrega e Moreira (1999); Palma (2001) e Mendes (2002).

e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu, permitindo ampliar os olhares sobre o corpo vivo como inscrição biológica e simbólica do humano, reconhecendo, inclusive, os limites da capacidade do conhecimento humano.

As metamorfoses do corpo situado

O corpo humano, reconhecido por sua inscrição biológica e simbólica, possui historicidade na sua dimensão orgânica e nas interações com a cultura em que vivemos. O conceito de evolução proposto por Charles Darwin é aceito na contemporaneidade pelos estudos biológicos e ressignificado através de diversas interpretações que buscam superar a idéia de seleção natural concebida como a sobrevivência dos mais fortes e que apoiaram as teorias raciais que buscavam justificar as desigualdades sociais apoiadas nas leis biológicas, considerando-as naturais; interpretação que contribuiu com a fundamentação da Educação Física no século XIX.

Os estudos de Darwin, além de não serem aceitos logo de início na Biologia, foram interpretados a partir de um modelo universal, o que fez com que o processo de generalizar as explicações da evolução pela seleção natural, apoiasse os interesses capitalistas e colonizadores. Seus estudos serviram de base tanto para o darwinismo, como para o evolucionismo, considerados como teorias ideológico-políticas do século XIX, utilizadas como provas científicas para justificar as desigualdades sociais e as várias formas de racismo (Canguilhem, 1977; Jacob, 1992).

Atualmente, a Biologia ainda é utilizada para essas justificações através dos discursos do determinismo genético, como podemos observar nas palavras de François Jacob:

Quando se afirma que a inteligência é essencialmente herdada, ou seja, governada a princípio pelos genes, é para dizer que as políticas sociais que visam educar as populações desfavorecidas são inúteis. Quando se proclama que os meninos têm um gene “para” a matemática, é com o objetivo de dizer que as meninas não o têm. [...] Sabemos também que argumentos que demonstram a existência de diferenças irreduzíveis de aptidões entre grupos são seguidamente utilizados para manter as discriminações e impedir as políticas que visam remediar as injustiças (Jacob, 1998, p. 150).

Em contraposição à idéia de determinismo genético e de hierarquizações justificadas pelos estudos biológicos, podemos perceber através dos estudos de Jacob (1992), Canguilhem (1977), Maturana e Varela (2001) e Varela et al (2001), que o conceito de evolução na contemporaneidade, contribui com a idéia de que ao nascermos, trazemos a história de nossos ancestrais humanos ou não, reconhecida como filogenia; e, ao nos relacionarmos com o ambiente em que vivemos, vamos construindo outra história mediante nossas experiências de vida, de acordo com a sociedade em que estamos inseridos de modo contingente, denominada de ontogenia. O conceito de evolução também contribui para o reconhecimento da diversidade entre os seres vivos e ao mesmo tempo há uma unidade entre os mesmos, por serem considerados parentes.

Depois da segunda metade do século XX emerge a Biologia Molecular, resultado da união da Bioquímica, da Genética, da Fisiologia e da Física e os estudos dos seres vivos recebem contribuições das leis da Física Quântica. O ser vivo é considerado um sistema aberto, que se isolado, morre. O ser vivo não pode deixar de se alimentar, de expelir desejos e de se comunicar com o ambiente. A fusão da História Natural com a Fisiologia contribuiu com o reconhecimento de que os seres vivos são inseparáveis ao tempo, à sua história (Jacob, 1983).

Os referidos autores reconhecem que a vida humana não se reduz aos condicionantes orgânicos, mas se entrelaçam com os fenômenos sociais e superam a idéia de ruptura entre o biológico e o cultural e do determinismo só orgânico ou do determinismo

só do ambiente, pois ambos são co-dependentes. Organismo e ambiente coexistem num processo ininterrupto. O corpo humano é capaz de se auto-produzir continuamente, especificando seus próprios limites à medida que interagem com o ambiente cultural, social e histórico em que vive. Constantemente, há mudanças mútuas no corpo humano e no ambiente, que vão se estabelecendo de acordo com as interações que ocorrem na contingência.

O corpo humano, reconhecido por sua inscrição biológica e simbólica, vivencia o tempo e o espaço e, além de preferir determinadas escolhas, expressa sentidos diferenciados. O entrelaçamento entre os códigos biológicos e culturais colabora com o reconhecimento da totalidade corpórea e sua relação com o restante da natureza, como na medicina hipocrática, em vez de operar pelo fracionamento de suas partes. Nesse contexto, a Máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano* é reorganizada pela compreensão fenomenológica de corpo¹³⁷, pelo conceito de corporeidade¹³⁸ e pela compreensão de corpo das tradições orientais¹³⁹ através dos artigos analisados e se aproxima das intenções de Juvenal em expor a superação da fragmentação corpórea, num contexto em que existiam idéias como as de Platão e de Aristóteles que exacerbavam dicotomias e a hierarquização da alma em detrimento do corpo.

Para Merleau-Ponty (1999a), o corpo humano é condição da existência e está atado ao mundo em que vive. O filósofo busca subsídios nos estudos neurológicos no intuito de superar a hierarquia da consciência e de sua compreensão como uma operação intelectual advinda da decodificação de estímulos dos órgãos dos sentidos em que o cérebro era compreendido por suas localizações específicas e estáticas. Para Merleau-Ponty, a percepção ocorre na interação entre o sujeito e o objeto, através do entrelaçamento do

¹³⁷ Santin (1990); Barreto (1999); Nóbrega e Moreira (1999); Gomes da Silva (1999); Quint e Matiello (1999); Ortiz et al (1999); Romero (2000); Mendes (2002).

¹³⁸ Santin (1990); Silva (1997); Nóbrega e Moreira (1999).

¹³⁹ Nóbrega e Moreira (1999).

corpo com a experiência vivida. E a sensação não antecede a percepção, pois na própria sensação há sentido, o qual emerge no encontro com a experiência perceptiva. Existe, portanto, uma relação recíproca entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido.

A impossibilidade de separar corpo e mente, também recebe contribuições das Ciências Cognitivas. Com as descobertas das Neurociências, os estudos de Merleau-Ponty puderam ser atualizados. Essas descobertas referem-se à plasticidade cerebral, em que não existe uma unidade central de processamento para guiar a totalidade da operação do cérebro, pois há uma conexão entre os neurônios. Seus estudos foram fonte de inspiração para Varela et al (2001) nas pesquisas sobre a cognição, quando buscou aproximações das Ciências Cognitivas com a experiência humana, considerando a mente corpórea.

O corpo humano, inserido nesse espaço em que a concepção viva de natureza se apresenta, volta a ser considerado como parte da totalidade complexa que é a natureza e liga-se aos outros seres vivos. Essa ligação do corpo humano com o restante da natureza é retomada por Merleau-Ponty (1999b), através do que denomina de "carne" e que associamos com o que era denominado de *physis* na Antiguidade grega. A carne é a essência dos seres vivos, o que é comum entre eles, o elemento que os liga ao restante da natureza. Uma carne que não significa matéria, espírito, nem substância, mas refere-se à maneira de ser na aderência ao espaço e ao tempo. A carne do corpo se propaga para a carne do mundo e a do mundo para a do corpo numa reversibilidade constante.

Além dessa reaproximação e inter-relação entre os seres do mundo, Merleau-Ponty (2004) destaca a necessidade da reaproximação do ser humano com sua animalidade, pois ambas poderão contribuir com a quebra de preconceitos e com o reconhecimento de que o corpo humano possui singularidades, mas que também desfruta de semelhanças perante os outros seres vivos. Não estamos sós no mundo, nem apenas entre os seres humanos. Cada ser vivo habita o mundo à sua maneira e essa diversidade de seres coexiste conosco. A reaproximação do ser humano com a sua animalidade, em vez da sua contínua

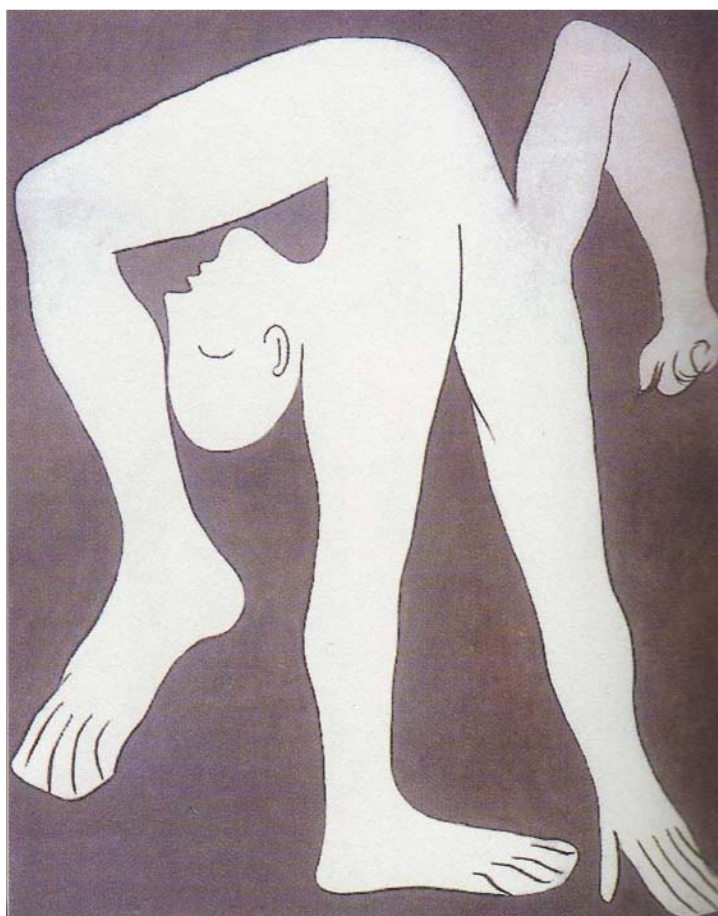
recusa, é considerada por Merleau-Ponty de extrema importância, pois a vida animal nos lembra dos nossos fracassos e limites e suscita a idéia de que vivemos na experiência do outro, podendo contribuir com o reexame de certas distinções que são impostas e com o reconhecimento da incompletude e instabilidade do corpo humano. A reaproximação do ser humano com sua animalidade poderá ainda colaborar com a recusa da hierarquização entre os seres vivos, com a refutação da dominação do restante da natureza e do próprio corpo humano.

Merleau-Ponty ressalta que o corpo humano possui uma situação ambígua por possuir uma história pessoal e coletiva. Ao mesmo tempo em que é só, não pode prescindir dos outros. Essa ambigüidade faz com que precisemos “lutar o tempo todo para reduzir nossas divergências, para explicar nossas palavras mal compreendidas, para manifestar nossos aspectos ocultos, para perceber o outro” (Merleau-Ponty, 2004, p. 50). A situação de busca de entendimento com os outros seres apresenta-se diante de nós o tempo todo e ao mesmo tempo em que não conseguimos alcançá-la de modo definitivo, não a recusamos. Essa tarefa inconclusa e a constante ameaça da vida humana são elementos que podem contribuir com a aceitação das diversidades, mas também com o reconhecimento das semelhanças entre os seres vivos e de desabrochar encontros, como defende o autor.

Por meio dos estudos de Merleau-Ponty, fundamentados nas ciências, na filosofia, na arte e na experiência vivida pelo corpo é possível perceber que a condição humana é revelada por sua condição de complementaridade entre autonomia e dependência, pela capacidade de aceitações e resistências. O corpo humano é vivo, intersubjetivo, orgânico, histórico, sexuado, capaz de criar, de imaginar, de pensar, de sentir dor e prazer, de trabalhar, festejar e ficar ocioso, provocar encontros e desencontros, capaz de se comunicar até mesmo pelo que silencia, de atribuir sentido às suas experiências vividas, de construir e reconstruir valores. O espaço e a temporalidade do corpo, vistas como dimensões do ser estão ligadas ao acontecimento vivido. O corpo humano é totalidade e

abertura, um ser bruto, em constante metamorfose, situado em relações de poder, capaz de ser dominado e tomar decisões, de ser retificado e de realizar acrobacias.

A pintura de Picasso suscita a compreensão de que a harmonia corpórea ocorre na possibilidade de se desordenar, de gozar de plasticidade e na reaproximação do ser humano com sua animalidade. O corpo humano é animal, natureza e cultura, sujeito e objeto, visível e invisível, impreciso, polissêmico e inacabado, possuidor de zonas de silêncio.



O acrobata
(Picasso, 1930)

A complexa condição humana alude à descoberta de que o corpo produz saberes individuais e coletivos, mas que é impossível conhecer integralmente o sujeito encarnado, pois este possui muitos segredos, é matéria do irrefletido, do impensado. Ao mesmo tempo em que se mostra, o corpo humano é capaz de se esconder.

A partir dessa concepção de corpo, visualizamos os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas como narrativas corporais vivas situadas nos contextos onde estão inseridas e como possibilidade de comunicação com outras realidades. Narrativas que se caracterizam como espaço epistemológico, ético, estético e político, portadoras de múltiplos textos que não são explicadas em sua totalidade, contribuindo para desabrochar o ser latente que se modifica constantemente e também para pensarmos na saúde e na educação a partir das experiências vividas pelos sujeitos na sua relação com o mundo.

A saúde como verdade do corpo

Pensar no conceito de saúde a partir da complexa condição humana nos faz pensar no aforismo hipocrático “A vida é curta, a arte é longa, a ocasião fugidia, a experiência enganosa, o julgamento difícil”¹⁴⁰ (Hipócrates, 2002, p. 50). Esse aforismo contém princípios que os médicos antigos deveriam incorporar, como a brevidade da vida, a vagarosidade da arte, a necessidade de agir rapidamente devido a ligeireza com que ocorre o momento oportuno, a volubilidade das provas apresentadas e a complexidade de realizar os procedimentos médicos. Trazer o aforismo hipocrático para o contexto da Educação Física na contemporaneidade poderá colaborar para reconhecermos a brevidade da vida e que, a saúde é a nossa condição de estarmos vivos, faz parte da nossa existência, como podemos perceber na sátira de Juvenal no contexto greco-romano e redefinida por Gadamer (1993) e Canguilhem (2002, 2004) no cenário hodierno.

Para Gadamer (1993), a saúde é considerada como parte do auto-esquecimento, por não chamar a atenção e é reconhecida como um mistério. Refere-se à harmonia intensa

¹⁴⁰ Grifo nosso.

No livro de Chauí (2002b), o aforismo de Hipócrates é apresentado da seguinte maneira: “A vida é breve, a arte é longa, o momento oportuno, fugidío, a prova vacilante e o juízo difícil”.

com o ambiente social e o natural, mas uma harmonia oculta. Trata-se de um movimento vital e se encontra sempre dentro de um horizonte de perturbações e de ameaças. Ter saúde é estar no mundo com os outros, sentir-se satisfeito com os afazeres da vida e manter-se em ação neles. É o próprio ritmo da vida, um processo dinâmico e contínuo em que o equilíbrio se estabiliza sempre de novo.

Canguilhem (2002) apresenta uma compreensão de saúde relacionando-a com a vida no silêncio dos órgãos através dos estudos de René Leriche, um cirurgião professor da Faculdade de Medicina entre 1925 e 1940. Nessa compreensão, destaca que o estado de saúde é a inconsciência do seu próprio corpo. Em outra obra, Canguilhem (2004), problematiza a idéia da saúde relacionada somente ao silêncio dos órgãos utilizada por vários autores em diferentes séculos, como Paul Valéry em 1942, Charles Daremberg em 1865 e por Diderot em 1751. Para Canguilhem, a saúde não é somente a vida no silêncio dos órgãos, sendo também a vida nas relações sociais. É a verdade do corpo em situação de exercício, expressão originária de sua posição como unidade de vida. Essa compreensão de saúde como verdade do corpo, no sentido ontológico, não pode ser explicada com teoremas, como reconhece o autor, mas reforça a idéia de que se deve admitir também a presença da ciência, reconhecendo que a saúde não se restringe a uma área do saber, sendo também uma questão filosófica.

Para Canguilhem (2002), a saúde é considerada ainda como a capacidade de tolerar as infidelidades do ambiente, de regular as possibilidades de reação e retornar a uma atividade interrompida. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas também ser normativo nessa situação e em outras situações eventuais. Entretanto, o padrão de referência deixa de ser guiado a partir de uma média para definir a normalidade, pois é sempre o indivíduo inserido num contexto que devemos tomar como referência, sua experiência vivida, aproximando-se dos preceitos da medicina hipocrática. Todavia, cabe destacar que a busca pelo equilíbrio aparente do corpo humano, não exclui a

influência do segundo princípio da termodinâmica, diferenciando-se da medicina hipocrática. A lei geral da irreversibilidade contribui com a compreensão de que o corpo nunca voltará ao estado anterior, mas sempre a um outro estado (Canguilhem, 2004).

A saúde, na perspectiva da verdade do corpo, é um processo dinâmico em que o ser humano, enquanto existe como ser situado no mundo, busca harmonizar-se com o restante da natureza através de sua capacidade de atuar e resistir frente às intempéries da vida, às suas desordens. A saúde refere-se à capacidade de poder equilibrar o que se excedeu ou de adquirir o que está fazendo falta, de acordo com a normatividade de cada corpo nas situações experienciadas na vida, mas nunca retornando ao estado anterior. Para estar atento à saúde é interessante restabelecer a percepção de nossa relação com o restante da natureza, perceber as necessidades corpóreas de acordo com nossos limites e observar quem está ao nosso redor.

A saúde não se restringe somente aos aspectos individuais, nem muito menos apenas aos aspectos coletivos. Ela está relacionada à constante busca pelo equilíbrio do corpo humano com o ambiente em que vive, nos fazendo perceber que depende de múltiplos fatores, biológicos, culturais, sociais e históricos, como podemos observar em alguns artigos analisados e que consideram ambos os aspectos nas discussões sobre a saúde¹⁴¹.

Saúde e doença não estão em contraposição; ambas fazem parte da existência humana e por mais que se reconheça o papel do modo de vida, ligado às condições de trabalho na multiplicação das situações patológicas, Canguilhem (2004) considera abusivo considerar a origem social da doença com as próprias doenças. As doenças são os instrumentos da vida mediante os quais o ser humano se vê obrigado a confessar-se mortal. Conforme Canguilhem, para se estudar as variedades das doenças, não se pode deixar de compreender o sentido da doença na experiência humana, o que tem sido negligenciado na

¹⁴¹ Farinatti (1994); Palma (2001); Nogueira e Palma (2003).

Medicina contemporânea, quando os doentes são tratados como objetos e não sujeitos de sua doença.

O conceito de saúde, numa perspectiva existencial, poderá contribuir para que a Educação Física possa ampliar a relação entre saúde e estética a partir de um corpo idealizado e possa atrelar-se a uma estética da vida bela, atenta às necessidades e desejos de cada corpo e de quem convive conosco na sociedade. Ao mesmo tempo em que percebemos atitudes obsessivas por alcançar padrões de corpo, manifestadas em doenças como a anorexia, bulimia e até mesmo a vigorexia¹⁴², vivemos num momento em que a desnutrição infantil é considerada como um dos problemas assustadores em vários países do mundo. Apesar de um estudo¹⁴³ recente realizado pelo Ministério da Saúde e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) demonstrar que a desnutrição infantil se mantém em queda no Brasil nos primeiros anos desta década, a diminuição do número de casos de desnutrição infantil não significa que o problema esteja sob controle no país.

Nesse contexto, muitas pessoas não têm acesso à alimentação, enquanto outras comem exageradamente ou com pressa, nem percebem o sabor da comida, da bebida, os cheiros e as pessoas que estão em volta. Não temos necessidade somente de ingerir determinada quantidade de calorias, proteínas ou gorduras para sobreviver, necessitamos também de alimentos de afeto e de despertar nossos sentidos. Num mundo rodeado de discursos de liberação sexual, camuflados de micropoderes controladores da existência, quantas vezes as pessoas nem se dão conta da importância da afetividade para a saúde.

Essa dimensão afetiva se insere na estética da vida bela e mantém relação com a saúde, podendo colaborar com a reaproximação do ser humano com a sua animalidade e com os outros seres humanos e nos fazer retomar o pensamento aristotélico sobre a

¹⁴² A vigorexia refere-se à obsessão por ganho de massa corporal através da malhação e da ingestão de anabolizantes e vitaminas. Uma reportagem no Jornal do Brasil traz como destaque os primeiros sintomas e estes referem-se às pessoas que não bebem, não fumam, jamais tomam refrigerantes, de três em três horas têm que se alimentar e quando não conseguem ir até a academia malhar, ficam alucinadas (Ramalho, 2005).

¹⁴³ < <http://integração.fgvsp.br/pesquisas.htm> > Acesso em: 05 fev. 2006.

importância do tocar para a saúde, como uma necessidade humana atrelada à nossa animalidade e relacionada à afetividade.

A importância da afetividade para a saúde pode ser percebida no contexto contemporâneo quando Merleau-Ponty ressalta a importância para o doente ao estabelecer amizade e confiança com seu médico. A saúde compreendida também como fenômeno da existência, leva-o a destacar que a afonia não se reduz à recusa de falar, nem a anorexia à recusa de viver. Essas doenças também se referem à capacidade de recusar o outro ou a recusa do tempo que há de vir, “retiradas da natureza transitiva dos `fenômenos interiores`, generalizadas, consumadas, tornadas situação de fato” (Merleau-Ponty, 1999a, p. 227). Para o referido filósofo, a voz é adquirida novamente quando o corpo se abre mais uma vez ao outro ou ao passado, quando se deixa transpor pela coexistência e quando novamente significa para além de si mesmo.

Destacamos ainda, que as necessidades corpóreas são contingentes e não podem ser consideradas naturais, pois o ser humano é histórico. Como ressalta Merleau-Ponty:

Não há na existência humana nenhuma posse incondicionada e, todavia, nenhum atributo fortuito. A existência humana nos obrigará a rever nossa noção usual da necessidade e da contingência, porque ela é a mudança da contingência em necessidade pelo ato de retomada. Tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa, e que transformados sem cessar por uma espécie de *regulagem* que nunca é uma liberdade incondicionada (Merleau-Ponty, 1999a, p. 236).

Nesse sentido, reconhecer que as necessidades corpóreas são contingentes e, além de estarem relacionadas à historicidade dos seres humanos ligados aos outros seres vivos, também estão relacionadas à saúde. O estar com o outro, além de provocar prazer, também pode trazer dor, angústia, desejo ou carência, alteração na frequência cardíaca, aumentar ou diminuir a produção de hormônios e de sudorese, tendo em vista que as experiências sensíveis se transformam mediante as experiências que o corpo humano

vivência no mundo em que está inserido. Desse modo, o conhecimento de si poderá contribuir para despertar novos sentidos e contribuir com o reconhecimento dos limites e possibilidades do próprio corpo e de quem está em nossa volta, mesmo que esse conhecimento seja sempre incompleto e se renove constantemente.

Sabemos que as práticas corporais por si só, não são capazes de gerar saúde, como podemos perceber nos artigos analisados¹⁴⁴ e também em outras publicações da área como os livros de Carvalho (1995) e de Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003). Entretanto, estas práticas podem trazer benefícios para nosso corpo; mas é preciso considerar a história das pessoas, seus desejos, sem se deixar levar pelos modismos, nem pelos determinismos, sem qualquer tipo de reflexão crítica. É necessário experimentar, conhecer várias práticas corporais para perceber aquelas com as quais nos identificamos. É preciso reconhecer nossos limites e possibilidades para que essas vivências não se transformem em sacrifícios corporais. É preciso reconhecer ainda, que cada corpo também pode ter necessidade de ficar em descanso, de não fazer nada, de sentir preguiça, ficar de pernas para o ar e buscar um novo equilíbrio com o restante da natureza.

Na nossa compreensão, as práticas corporais também podem contribuir com as reflexões sobre a morte. Para Foucault (1988), as estratégias biopolíticas contribuíram com a desqualificação da morte e os rituais que a acompanham entraram em desuso. A morte tornou-se o ponto mais secreto da existência. Portanto, trazer o aforismo hipocrático para nossas reflexões, além do reconhecimento da brevidade da vida, também é buscar um modo de se livrar dos terrores da morte, como defendia o poeta Juvenal. Vida e morte não estão em oposição, mas se complementam através de um processo cíclico, como reconhecia Heráclito ao dizer que “em nós, manifesta-se sempre uma e a mesma coisa: vida e morte,

¹⁴⁴ Rigo (1995); Gonçalves (1996); Della Fonte e Loureiro (1997); Pires et al (1998); Silva (1999b); Quint e Matiello (1999); Schneider (1999); Carvalho (2001); Palma (2001); Ferreira (2001).

vigília e sono, juventude e velhice. Pois a mudança de um dá o outro reciprocamente” (Bornheim, 1994, p. 41).

Aceitar a morte, em vez de se preocupar em prolongar a vida desesperadamente, poderá contribuir para que possamos desfrutar do tempo vivido. A brevidade da vida suscita que seja vivida com dignidade e colabora com a idéia de que a vida pode ser prolongada pela arte, pelas construções culturais. Os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas, pautados nas pedagogias histórico-críticas da Educação Física, como podemos identificar nas produções analisadas¹⁴⁵ e nos conceitos de “cultura corporal” e “cultura de movimento”, são considerados construções culturais, como a arte. Criações que surgem da necessidade de perpetuar o seu criador, que morre, mas ao mesmo tempo consegue sobreviver através de seus acervos.

A arte de cuidar do corpo

Prolongar a vida através de construções culturais nos faz perceber que a Educação Física pode ser considerada como a arte de cuidar do corpo, da saúde, da vida, através do ensino dos jogos, das danças, das lutas, das ginásticas e dos esportes, tendo como base o sentido grego de *tékhnē*. A Educação Física, considerada uma técnica, uma obra de arte, capaz de despertar a criação, sem possuir a intenção de dominar os seres humanos, nos faz atentar para a compreensão de que a máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo” é fundamental para a construção de uma educação que valorize as subjetividades no processo de produção do conhecimento, através do diálogo, sem operar pela heteronomia. Possibilitar o conhecimento de si pode contribuir com o afastamento dos pré-

¹⁴⁵ Della Fonte e Loureiro (1997); Schneider (1999); Medeiros (1999); Paiva (1999); Quint e Matiello (1999); Silva (1999a); Silva (2001d).

conceitos que se estabelecem durante as experiências vividas e pode abrir possibilidades para que se exerça uma liberdade ética. O conhecimento de si pode colaborar para que cada sujeito, em vez de seguir ordens passivamente, possa guiar suas próprias ações, reconhecendo que são responsáveis por elas e pela reconstrução do mundo em que vivemos. Nesse sentido, o conhecimento de si, pode provocar tomadas de decisões e despertar sentidos.

Nesse contexto em que a Máxima de Juvenal é re-significada, o “Conhece-te a ti mesmo” é interpretado por uma compreensão de cognição que supera o idealismo e o realismo. O processo de produção do conhecimento ocorre na interação entre o corpo humano e a experiência perceptiva. Não há nem o determinismo orgânico nem o do ambiente, tendo em vista que são co-determinados. Nesse processo, a cognição é reconhecida como ação corporalizada, como uma ação relacionada à história pessoal e à história da sociedade.

O conhecimento depende de nos encontrarmos num mundo que é inseparável dos nossos corpos, da nossa linguagem e da nossa história social [...] O conhecimento é o resultado de uma interpretação contínua que emerge das nossas capacidades de entendimento. Essas capacidades estão enraizadas nas estruturas da nossa corporalidade biológica, mas são vividas e experienciadas dentro de um domínio de acção consensual e de história cultural (Varela et al, 2001, p. 198).

Com essa compreensão de cognição, o corpo e os sentidos não são mais considerados instrumentos no processo de aquisição do conhecimento e as atividades do pensamento só são possíveis porque somos corpo. Desse modo, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes são reconhecidos como conteúdos da Educação Física. Esse aspecto pode ser observado nos artigos analisados que buscam superar a hegemonia do esporte na perspectiva do aprimoramento da performance¹⁴⁶, sendo reconhecidos como

¹⁴⁶ Santin (1990); Rigo (1995); Nóbrega e Moreira (1999); Anzai (2000); Carvalho (2001); Mendes (2002).

conhecimentos. Conhecimentos pautados na linguagem dos gestos e que permitem a compreensão do mundo através do corpo em movimento no ambiente, cultura e história, sendo construídos e reconstruídos ao longo da vida.

Valorizar as práticas corporais como construções culturais, além de colaborar com o reconhecimento de que os criadores dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes e das ginásticas são perpetuados através de suas invenções e que a cada dia são re-significadas por quem as vivencia, poderá ainda contribuir com o reconhecimento da brevidade da vida e com o despertar do desejo de desfrutar do tempo vivido, pois só sabemos que a nossa finitude traz possibilidade de gerar novas vidas, mas não podemos prever quando e onde irá ocorrer a nossa morte.

Diante de um cenário epistemológico em que as verdades absolutas são desestabilizadas, o “Conhece-te a ti mesmo” não opera pela esperança de uma elucidação completa da realidade através das idéias, como defendia o pensamento socrático. O “Conhece-te a ti mesmo” interpretado pela concepção de corpo em Merleau-Ponty (1990; 1999a; 1999b; 2004) e pelos estudos de Varela et al (2001) sobre a cognição, se realiza através da experiência perceptiva e do entendimento de que o conhecimento de si é sempre aproximado e provisório.

Além dos estudos sobre o sistema nervoso, as geometrias não euclidianas, a Psicologia da Forma, e as obras de arte, em especial as pinturas de Cézane contribuíram com as reflexões de Merleau-Ponty sobre o mundo da percepção, mundo que nos é revelado por nossos sentidos através das experiências vividas. Como seres situados no espaço mundano, habitamos os objetos e os percebemos em seu conjunto numa relação de coexistência, por meio de perspectivas incompletas, revelando-os e escondendo-os parcialmente. A percepção ocorre na reversibilidade daquele que se vê e do que é visto, no enovelamento entre o tangível e o tangente, sem operar por hierarquias entre os diferentes modos de ver a realidade. A percepção é considerada como um campo perspectival, gerador

de sentidos e refere-se a uma das formas de compreensão do mundo, sempre inacabada e aberta a novas significações.

Além dos estudos filosóficos de Merleau-Ponty, a Neurociência, a Psicologia, a Inteligência Artificial, a Lingüística, a Robótica, a Antropologia e as práticas meditativas da tradição budista contribuem com os estudos de Varela et al (2001), Varela (1992). Na busca pela superação do cognitivismo e do connexionismo, da visão objetivista e subjetivista, do realismo e do idealismo, o sistema nervoso é reconhecido por possuir propriedades próprias e ao mesmo tempo estar ligado ao ambiente. Desse modo, o sujeito perceptor e o mundo percebido se especifica um ao outro. O mundo percebido é produzido por processos complexos de acoplamento estrutural. Quando há alterações nesses processos, algumas ações deixam de ser possíveis e o sentido do mundo também se modifica, sem ser possível prescrever os passos a serem dados.

Os estudos de Merleau-Ponty (1990; 1999a; 1999b; 2004) e de Varela et al (2001), Varela (1992) colaboram com a compreensão de que a percepção não é limitada pelo mundo que a rodeia, como também contribui para a atuação desse mundo envolvente. Organismo e ambiente estão mutuamente entrelaçados e se estabelecem mutuamente através de relações recíprocas. Esses estudos, além de suscitarem uma educação que considere o contexto em que está inserida, exacerbam a instauração de relações com outras realidades, tendo em vista que o ser humano está ligado ao restante da natureza, possui singularidades e também semelhanças com os outros seres vivos. Esses estudos colaboram ainda, com a compreensão de uma educação que priorize a atenção ao próprio corpo situado no mundo do outro, como possibilidade de reaprender a ver o mundo a partir da atenção ao corpo nas experiências vividas, como possibilidade de se afastar dos pré-conceitos e de descobrir novos sentidos.

Ressaltamos ainda, que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles

trazem consigo” (Foucault, 2001, p. 44). As práticas sociais contêm saberes e poderes que retroagem entre si através de uma rede de relações. As instituições educativas produzem saberes que emergem das relações de poder e por elas são produzidas. Nesse sentido, uma compreensão de educação que priorize as experiências corpóreas como possibilidade de conhecer o mundo através da movimentação do corpo no ambiente em que está inserido, como podemos encontrar nos trabalhos de Nóbrega (1999); Porpino (2001); Tibúrcio (2005), dentre outros, poderão contribuir com a elaboração de contra-discursos que se contraponham aos poderes biopolíticos instauradores de uma administração calculista dos modos de viver e que têm como preocupação primordial a circulação das informações determinísticas sobre a saúde; contra-discursos que priorizem o corpo vivo em experiência e o seu direito à vida, às suas necessidades fundamentais e aos seus desejos.

Foucault (1988) aponta o “direito” à vida, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades do corpo, já vislumbrada no pensamento do poeta Juvenal, como contestação política a todos os procedimentos opressores e alienantes. É interessante ressaltar que o corpo humano não está livre de todas as dominações. Todo discurso gerador de poder possui no seu interior, um discurso do contra poder. O desafio posto é construir um contra-discurso preocupado com o fazer, um discurso que tenha a pretensão de se materializar em práticas educativas de acordo com cada contexto. Discursos e práticas educativas que se esquivem às formas de dominação hegemônicas e que sejam capazes de produzir subjetividades sem se pautar em sanções normatizadoras, homogeneizadoras e excludentes.

Vivemos em um contexto em que, além de existir a necessidade de se questionar sobre a visão unilateral do trabalho como sacrifício, questionar sobre a submissão ao trabalho em oposição aos prazeres, à preguiça, ao ócio e aos desregramentos, também é preciso pensar atualmente no número de desempregados que vislumbram na sociedade hodierna e os enriquecimentos ilícitos que em tempos anteriores se mantinham escondidos. Diante dessas paisagens, destacamos uma compreensão de educação que, ao colocar os

trabalhos e as provas de Hércules acima dos amores de Sardanapalo, se preocupe em desabrochar reações às intempéries do cotidiano e ao mesmo tempo valorizar os prazeres corpóreos, abarcando a complementaridade de pólos considerados antagônicos.



Hércules banquetando-se

Uma educação que valorize a vida, os amores, a diversidade de atrações sexuais, a energia que liga os seres humanos com o restante da natureza, bem como a superação dos obstáculos que surgem no dia-a-dia. Uma educação que valorize os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas como conhecimentos, como construções culturais, como possibilidade de despertar diferentes sentidos e também de aceitar a morte, ao contribuir com o prolongamento da vida.

Uma educação que, ao reconhecer a existência da morte, busque derrubar hierarquias entre os seres vivos e as diferentes culturas através da possibilidade de comunicação e do estabelecimento de relações com sua realidade e o resto do mundo. Uma educação que reconheça as verdades transitórias de cada corpo, que aguce a curiosidade

dos alunos, a criatividade, desperte o gosto pelo aprender, de se arriscar em novas aventuras. Uma educação que desperte para uma prática da *diaita* refletida sobre si mesmo, em vez de se guiar por padrões normativos, e que não se restrinja à alimentação, à bebida, à realização de práticas corporais e as preocupações com o sono, mas que possa também abarcar o uso dos prazeres.

Uma educação erótica preocupada com os momentos vividos dos seres desejantes, que refute a ideologia do homem saudável, pautada num modelo ideal e na mercadorização da saúde, na ortopedia sexual e na contenção dos gestos. Uma educação que ofereça possibilidades de atentar sobre as políticas do “Pão e Circo” que são ressignificadas na contemporaneidade, sobre o direito de se exigir políticas públicas e, sobretudo, sobre a necessidade de participar ativamente do exercício político. Uma educação que abra espaços para o cuidado de si, para despertar emoções, sonhos, desejos, afetividade, amizades, paixões, a partir do corpo vivo em experiência e esteja centrada numa estética da existência, na idéia de que a vida é uma obra de arte e requer a aprendizagem das relações conosco e com quem está a nossa volta.

Os conceitos de corpo, saúde e educação podem colaborar com a organização do conhecimento da Educação Física, pois permeiam essa área do conhecimento desde o final do século XIX e início do XX até a contemporaneidade, atravessando-o de ponta a ponta e sofrendo reformulações, rupturas e continuidades. Desse modo, uma teoria do *Corpore Sano* apresenta-se como uma sistematização possível de conceitos científicos, filosóficos e pedagógicos e como tal, uma compreensão da organização do conhecimento, a partir do diálogo entre os saberes. Uma sistematização que não opera por segregações entre teoria e prática, ciência e filosofia, saúde e educação, corpo e mente, razão e sensível, natureza e cultura.

Uma reflexão dessa natureza poderá ser reconhecida como uma teoria do corpo vivo, sujeita a transformações e interrogações próprias dos saberes e práticas da Educação

Física. Uma teoria que rejeita a idéia de verdade totalizante e abarca a compreensão de que a verdade é construída historicamente através das relações entre os saberes e as práticas educativas da Educação Física. Uma teoria, cuja singularidade da linguagem é construída com base no diálogo com outras áreas do conhecimento através da reorganização de conceitos que são apropriados pela Educação Física conforme visualizamos na produção analisada da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Uma teoria do *Corpore Sano*, a partir da sistematização dos conceitos de corpo, saúde e educação, poderá contribuir para o reconhecimento de que na Educação Física, a área pedagógica, acadêmica e profissional estão entrelaçadas, haja vista que as práticas de intervenção nos diversos cenários educativos, estão relacionadas com a produção do conhecimento da área, através de uma lógica recursiva.

Quantos livros você encontra ao mais famoso dos generais? Ei-lo aquele que se sentiu no estreito na África batida, de um lado pelo oceano mouro e tocando com o outro clima morno do Nilo, estendida ainda mais longe, até os povos da Etiópia, até a outra terra dos elefantes. Ele acrescenta a Espanha ao seu império, passa os Pirineus, a natureza lhe opõe aos Alpes e seus picos nevados: ele abre os rochedos, dissolve a montanha. Ele já ocupa a Itália, mas seus olhares vão mais longe.



Re
fe
rên
cias

REFERÊNCIAS

-
- ALFÖLDY, Géza. *A história social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade e cosmologia da tradição*. Belém: EDUEPA, 2001.
- ARISTÓTELES. *Da alma* (De anima). Lisboa: Edições 70, 2001.
- _____. Poética; Organon; Política; Constituição de Atenas. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores).
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.
- AZEVEDO, Fernando. *Da educação physica*. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1920.
- _____. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido, o que deveria ser*: São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1979.
- BORNHEIM, Gerd A. (Org.). *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, p. 12-18, set. 1998. Número especial.
- _____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-63, set., 2000.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega: volume III*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e da religião romana*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANGUILHEM, Georges. *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Tradução de Emília Piedade. Portugal: Edições 70, 1977.
- _____. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. *Escritos sobre la medicina*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CHÂTELET, François. *Uma história da razão*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

CÍCERO, Marco Túlio. *Saber envelhecer e a amizade*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DANTAS, Eduardo R. *O corpo modificado, os discursos da mídia e a educação multirreferencial*. Natal, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

DESCARTES, René. *Meditação*. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores).

DIAS, João Carlos N. S. N. *As ciências do esporte e o conhecimento da educação física: uma reflexão epistemológica*. Natal, 2004. Monografia (Graduação em Educação Física) – CCS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

DREYFUS, Hubert. L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Conhecimento, epistemologia e intervenção. IN: GOELLNER, S. V. *Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

_____. A crise da racionalidade moderna e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 22, n.1, p. 29-38, set., 2000.

_____. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 9. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e escritos II).

_____. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Unuversitária, 2003. (Coleção Ditos e escritos IV).

_____. *Discurso y verdad en la antigua Grécia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

FOX, Edward L. *Bases fisiológicas da educação física e dos desportos*. Tradução de Giuseppe Taranto. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1983.

FRAGA, Alex Branco. *Exercício da Informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FRIEDLAENDER, Ludwig. *La sociedad romana: historia de las costumbres em Roma, desde Augusto hasta los Antoninos*. Traducción del alemán por W. Roces. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1947.

FRÓES, Heitor. Pro corpore sano. *Gazeta médica da Bahia*, Salvador, v. 54, n. 1, p. 206-211, jul. 1923. Edição especial.

GADAMER, Hans-Georg. *O mistério da saúde: o cuidado da saúde e a arte da medicina*. Tradução de Antônio Hall. Lisboa: Edições 70, 1993.

GOELLNER, Silvana Villodre. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1994.

GRIMAL, Pierre. *A vida em Roma na Antiguidade*. Tradução de Victor Jabouille; João Daniel Lourenço e Maria Cristina Pimentel. Portugal: Publicações Eropa-América, 1981.

_____. *A civilização romana*. Tradução de Isabel St. Aubyn. Lisboa: Edições 70, 1984.

HIPÓCRATES. *Conhecer, cuidar, amar: o Juramento e outros textos*. Tradução de Dunis Marino Silva. São Paulo: Landy, 2002.

JACOB, François. *A lógica da vida: uma história da hereditariedade*. Traduzido por Ângela Loureiro de Souza. 2. ed. Rio de Janeiro: Gral, 1983.

_____. *O jogo dos possíveis: ensaio sobre o mundo vivo*. Tradução de Luís J. Archer. 3. ed. Portugal: Gradiva, 1992.

_____. *O rato, a mosca e o homem*. Tradução de Maria de Macedo Soares Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JUVENAL, Décimo Júnio. SATIRE X. Tradução de Sueli Ratto. Versão francesa do original em latim. Disponível em <http://www.nimispaucci.com/index.php> Acesso em: 20 jun. 2005.

_____. *Sátiras*. Tradução de Francisco Antônio Martins Bastos. São Paulo: Ediouro, [19..].

KEHL, Renato. Povo são e povo doente: algumas considerações e dados anthropometricos. *Brazil-Médico*, Rio de Janeiro, p. 280-283, 1920.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIMA, Homero. L. A. *Epistemologia, relativismo e educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 22, n.1, p. 65-78, set., 2000.

LUCENA, Ricardo F. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARINHO, Inezil Penna. *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos*. Organizado por Silvana Vilodre Goellner. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial Psy II, 2001.

MENEZES, Luís Carlos. *A matéria uma aventura do espírito: fundamentos e fronteiras do conhecimento físico*. São Paulo: Livraria da Física, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *O visível e o invisível*. 3ª ed. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

_____. *A natureza: notas: cursos no Collège de France*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Conversas, 1948*. Tradução de Fabio Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente: textos reunidos*. São Paulo: Loyola, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Aprendendo com o corpo: pressupostos filosóficos da corporeidade na educação física*. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

_____. *Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo*. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Unimep, Piracicaba, SP, 1999.

_____. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2005a.

_____. Desafios da ciência, reflexão epistemológica e implicações para a Educação Física e Ciências do Esporte. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). *Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____ et al. Educação física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 24, n.2, p.173-185, jan., 2003.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 25, n.2, p. 9-20, jan., 2004.

PAIVA, Fernanda. S. L. ; GOELLNER, Silvana. V.; MELO, Vitor. A. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Bibliografia e perfil*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, p. 72-79, set. 1998. Número especial.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. 13. ed. Tradução de Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste, 1983.

PEREIRA, Maria Helena. *Estudos de história da cultura clássica: II volume – cultura romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PÉREZ, José. Prefácio. In: Juvenal. *Sátiras*. Tradução de Francisco Antônio Martins Bastos. São Paulo: Ediouro, [19..].

PLATÃO. *Diálogos: Mênon, Banquete e Fedro*. São Paulo: Ediouro, 1996.

_____. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

_____. *Diálogos: Protágoras, Górgias, O Banquete, Fedon*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1980.

PORPINO, Karenine. O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

RAMALHO, Bel. Obsessão pelo corpo perfeito. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/barra/2005/10/22/jorbar20051022014.ht...>. Acesso em 23 out. 2005.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*, São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção filosofia).

ROSTOVTZEFF, Michael Ivanovitch. *História de Roma*. 5. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983.

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

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHRÖDINGER, Erwin. *O que é vida? O aspecto físico da célula viva*. Tradução de Jesus de Paula Assos e Vera Yukie Kuwajima de Paula Assis. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

SILVA, Ana Márcia. Os saberes da carne: da cientificidade em educação física e das possibilidades de uma problematização epistemológica da corporeidade. In: *XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Anais. MG: Caxambu, 2001a.

_____. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. São Paulo: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001c.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Educação física: raízes européias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. In: *XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Anais. MG: Caxambu, 2003.

TANI, Go. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p. 19-31, set., 1998. Número especial.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly O. M. A poética do corpo no mito e na dança butô: por uma educação sensível. 163 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

VARELA, Francisco et al. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Portugal: Instituto Piaget, 2001.

Despojos trazidos da guerra, uma couraça presa à troféus, um capacete quebrado de onde pende uma jugular, um carro mutilado, a popa de um trirregno vencido, um prisioneiro acorrentado sob um arco do triunfo, eis aí os soberanos bens aos olhos dos homens. É com este objetivo que os conquistadores se esforçam, tanto o Romano quanto o Grego e o Bárbaro; são estas razões lhes fazem correr perigos e suportar fadigas: tanto a glória encontra os homens mais alterados do que a virtude! Então, quem abraça a virtude por ela mesma, se não há ocasião de lucro?



A ne xos

PRODUÇÃO ANALISADA

ALMEIDA, Alexandre G. et al. Força crítica em nado atado: relações com o lactato sanguíneo e consumo de oxigênio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 47-59, set. 2002.

AMORIM, Paulo Roberto dos S. et al. Estilo de vida ativo ou sedentário: impacto sobre a capacidade funcional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 49-63, maio, 2002.

ANJOS, Luiz Antonio dos. Ciência e tecnologia do esporte na área biológica: a produção do conhecimento em laboratórios de estudos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 110-113, jan. 1990.

_____.; BOILEAU, Richard A. Avaliação de componentes da aptidão física de escolares de baixa renda da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.9, n. 2, p. 62-67, jan. 1988.

ANZAI, Koiti. O corpo enquanto objeto de consumo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 71-76, jan./maio 2000.

ARAÚJO, Cláudio Gil Soares. Curso de medicina do exercício. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 3, p. 13-27, maio 1981a.

_____. Curso de medicina do exercício: aspectos toco-ginecológicos do exercício – 2ª parte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 5-15, set. 1981b.

_____. Estratagem para comparação de performances de nadadores de diferentes especialidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 21-23, set. 1981c.

_____. Curso de medicina do exercício: aspectos endócrinos do exercício. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 3, p. 110-124, maio 1982.

_____. et al. A frequência cardíaca máxima em nove diferentes protocolos de teste máximo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 1, p. 20-31, set. 1980.

BALDISSERA, Vilmar. Desenvolvimento da capacidade aeróbica em treinamento contínuo e intervalado. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 3, p. 106-109, maio 1982.

BANKOFF, Antonia D. P.; MOUTINHO, E. A. Obesidade infantil e avaliação em pré-escolares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 105-120, maio, 2002.

BANKOFF, Antonia D. P.; FURLANI, José. Estudo eletromiográfico dos músculos reto-abdominal e oblíquo externo em diversos exercícios, na posição de decúbito dorsal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 69-74, jan. 1986.

BARA FILHO, Maurício Gattás et al. Comparação do padrão de atividade física e peso corporal progressos e atuais entre graduados e mestres em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 30-35, jan./maio, 2000.

BARBOZA, Alberto S. P. et al. Características antropométricas de ciclistas corredores de longa distância e não atletas e sua correlação com eficiência do trabalho no cicloergômetro e esteira rolante. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.8, n. 2 e 3, p. 166-170, jan. / maio 1987.

BARRETO, Dagmar B. M. Corporeidade e deficiência: um intróito. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1007-1013, set. 1999.

BENITO, Silvia Corazza da S. et al. Idade da menarca em diferentes níveis de competição no basquetebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.4, n. 3, p. 91-94, maio 1983.

BIESEK, Simone et al. Efeitos de 15 dias de suplementação de aminoácidos de cadeia ramificada (ACR) na composição corporal e na resistência muscular estática durante uma expedição na Cordillera Blanca (Peru). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 16-23, jan./maio, 2000.

BONJARDIM, Emédio; DE ROSE JR., Dante. O uso e abuso dos esteróides anabólico-androgênicos nos esportes sadios. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 1, p. 7-9, set. 1980.

BORIN, João Paulo et al. Variabilidade da intensidade de esforço nas três posições do basquetebol: ensaio quantitativo em nosso meio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.20, n. 2 e 3, p. 119-125, abr./set. 1999.

BRIGHTTI, Valter; BANKOFF, Antonia D. P. Levantamento da incidência de cifose postural e ombros caídos em alunos de 1ª à 4ª séries escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 93-97, maio 1986.

CAMARGO JÚNIOR, Alvacir; GÖCKS, Ana Paula K. A importância do exercício aeróbico na reabilitação cardiovascular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 814-819, set. 1999.

CARDOSO, Ademir Tadeu et al. Efeitos da atividade física de baixo teor metabólico sobre alguns componentes corporais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.8, n. 2 e 3, p. 163-165, jan./maio 1987.

CARMO, Apolônio A. Estigma, corpo e "deficiência". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 5-8, maio 1988.

CARVALHO, Yara. M. A relação saúde/atividade física: subsídios para sua desmistificação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 29-32, set. 1992.

_____. Atividade física e saúde: onde está e quem é o "sujeito" da relação? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 9-21, jan. 2001.

CAZELATTI, Sonia. et al. Auto conceito e participação em atividades físicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 1, p. 32-39, set. 1980.

CÉSAR, Marcelo de C. et al. Avaliação da intensidade de esforço da luta de caratê por meio da monitorização da frequência cardíaca. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 73-81, set. 2002.

CISNEROS, Carlos Cadena et al. Efeitos do 2-etilamino-3-fenil-noscanfano no desempenho físico de atletas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 3, p. 34-37, maio 1981.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Atividade física durante a menstruação e a gravidez. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.1, n. 2, p. 31-35, jan. 1980.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Róbson. A ideologia da saúde e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 126-132, jan., 1997.

DE ROSE, R. C. F.; DE ROSE, E. H. Influências do fator sócio-econômico no desenvolvimento somático e neuro-motor do pré-escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 1, n. 3, p. 21-25, maio 1980.

DENADAI, Benedito S. Variabilidade da frequência cardíaca durante o exercício de carga constante realizado abaixo e acima do limiar anaeróbico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v.16, n. 1, p. 36-41, out. 1994.

DINOÁ, Marco Antonio; ASSIS, Maria José M. Avaliação pondero-estrutural em alunos da escola estadual Ademir Veloso da Silveira em Campina Grande/PB. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.11, n. 3, p. 174-178, [s.m] 1990.

DUARTE, Cátia P. et al. A concepção de pessoas de meia-idade sobre saúde, envelhecimento e atividade física como motivação para comportamentos ativos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 35-48, maio, 2002.

DUARTE, Carlos Roberto. Efeitos de dois programas de atividade física sobre a aptidão física geral de escolares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 123-129, set. 1984.

DUARTE, Maria de Fátima da S.; MATSUDO, Victor K. R. Características de aptidão física em universitários de educação física: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 28-40, set. 1981.

_____; PETROSKI, Édio L. Aptidão em remadores brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 30-39, jan. 1983.

ELENO, Thaís G. et al. Tipos de esforços e qualidades físicas do handebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 83-98, set. 2002.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Atividade física para portadores e não-portadores de deficiência visual: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 23-34, maio 2002.

FARINATTI, Paulo de Tarso V. Educação física escolar e aptidão física: um ensaio sob o prisma da promoção da saúde. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 42-48, out. 1994.

FERREIRA, Marcos S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, Maria Beatriz R. et al. Telemetria de ECG em corridas de 1500, 3000 e 5000 metros. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 2, p. 11-15, jan. 1981.

FONTANA, Keila E. Comparação do VO₂ máx através de metodologias de avaliação direta e indireta em esteira rolante e pista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.4, n. 3, p. 78-90, maio 1983.

_____.; REIS, D. A. Correlação entre testes de potência anaeróbica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v.3, n. 2, p. 59-62, jan. 1982.

FRANCALACCI, Vanessa L.; NAHAS, Marcus Vinícius. Alterações no conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física em universitários que cursaram educação física curricular na UFSC. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v.16, n. 3, p. 168-172, maio 1995.

GODOI, Daniela; BARELA, José Angelo. Mecanismos de ajustes posturais feedback e feedforward em idosos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 9-22, maio, 2002.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GOMES, João Luiz et al. Extensão do joelho: comparação da amplitude nas posições deitada e sentada. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 3, p. 32-33, maio 1981.

GOMES DA SILVA, Pierre N. Corporeidade: um trançado epistemológico entre Merleau-Ponty, Guattari e Assmann. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1259-1262, set. 1999.

GONÇALVES, Aguinaldo. Saúde e América Latina: contribuições conceituais e metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 14-18, set. 1989.

_____. A contribuição da epidemiologia da atividade física para a área da educação física/ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 161-166, jan. 1996.

_____ et al. Múltiplas alternativas na relação saúde-atividade física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 17-23, set. 1992.

_____. Lesões desportivas: conceitos básicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 183-190, maio 1995.

_____.; FERRARI, I. Inquérito epidemiológico em lesões físicas: o estudo de caso de alterações orais em pré-escolares da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.11, n. 2, p. 127-132, jan. 1990.

GONÇALVES, Guillermo de A.; SAMULSKI, Dietmar. Comparação do VO₂ máximo estimado, tempo de corrida de 50 metros e carga psíquica de jogadores de futebol de posições diferentes de equipes da categoria júnior, da região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 174-181, maio 1997.

GUEDES, Dartagnan P. Comparação de valores de dobras cutâneas em escolares de diferentes níveis sócio-econômicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 1, p. 41-44, set. 1980.

_____. Estudo da correlação entre os somatotipos e variáveis de performance física em escolares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 3, p. 99-105, maio 1982.

_____. Estudo comparativo da gordura subcutânea em escolares de diferentes estados brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 50-57, jan. 1984.

_____.; SAMPEDRO, Renan M. F. Tentativa de validação de equações para predição dos valores de densidade corporal com base nas espessuras de dobras cutâneas em universitários. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 182-191, maio 1985.

_____.; GRONDIN, Lina Maria V. Percepção de hábitos saudáveis por adolescentes: associação com indicadores alimentares, prática de atividade física e controle de peso corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 23-45, set., 2002.

GUIDARINI, Fernanda C. S. et al. Mensuração e classificação da intensidade do esforço durante os treinos de capoeira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 895-899, set. 1999.

GUIMARÃES, Antônio Carlos S.; CRESCENTE, Luiz Antonio B. Eletomiografia de exercícios abdominais: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 110-116, set. 1984.

GUIMARÃES, José Ney F. Medidas da capacidade aeróbica em bicicleta ergométrica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.1, n. 2, p. 15-19, jan. 1980.

HASSE, Manuela. O corpo solar: a ginástica sueca e a construção social do corpo europeu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1344-1347, set. 1999.

HEGG, Raymond V. et al. Estudos antropométricos : campeonato juvenil de atletismo – São Paulo 1978. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 2, p. 63-79, jan. 1982.

HIRATA, Mário H. et al. Influências da atividade física sobre os níveis séricos e na excreção renal de uréia e ácido úrico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.4, n. 2, p. 40-44, jan. 1983.

KALININE, Louri; GIACOMINI, Luiz Celso; AUGUSTI, Adriana T. Investigação das peculiaridades tipológicas do sistema nervoso dos atletas jovens do handebol (masculino), vencedores do IV Jogos da Juventude do Brasil. Porto Alegre/ 1998. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 24-29, jan. / maio 2000.

KRUG, Marília de R. et al. Análise de consumo de oxigênio, frequência cardíaca e concentração de lactato sanguíneo durante uma sessão de treinamento com e sem ingestão de água em nadadores masculinos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 946-953, set. 1999.

LEITE, Cátia. F.; NUNES, Volmar G. S. Alteração da composição corporal e de VO₂ máx. em pessoas obesas submetidas a um programa de exercícios aeróbicos e resistidos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 99-116, set. 2002.

LOR, Luiz Oswaldo C. R. Respostas respiratórias e circulatórias a diferentes níveis de tensão muscular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.5, n. 3, p. 77-84, maio 1984.

LOVISOLO, Hugo R. Prolongar a vida: da didática à fisiologia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 164-170, set. 1999.

MADUREIRA, Gerson. Inter-relações entre metabolismo aeróbico e anaeróbico: músculo em exercício. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.1, n. 2, p. 24-29, jan. 1980.

MARCHAND, Edison. Estudo de caso: efeitos do exercício de intensidade moderada nos lipídeos sanguíneos num indivíduo com dislipidemia genética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 847-850, set. 1999.

MARTINS, Caroline. O.; JESUS, Joaquim. F. Estresse, exercício físico, ergonomia e computador. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 807-813, set. 1999.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard; GONÇALVES, Aguinaldo. A corrida para a saúde: poluição ambiental no coração do problema. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 111-118, jan. 1997.

MATSUDO, Victor K. R. Bateria de testes de aptidão física geral. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 1, p. 36-40, set. 1980.

_____. Menarca em esportistas brasileiras: estudo preliminar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v.4, n. 1, p. 2-6, set. 1982.

_____.; DUARTE Carlos Roberto. Aptidão física geral em gêmeas basquetebolistas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 2, p. 30-31, jan. 1981.

_____.; SESSA, Madalena; TARAPANOFF, Ana Maria P. A. Comparação de valores de dobras cutâneas em escolares de áreas industriais e regiões litorâneas em desenvolvimento.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, v. 1, n. 3, p. 30-34, maio 1980.

MEDEIROS, Francisco E. Concepções de corpo em livros de Educação Física: uma leitura em obras de autores brasileiros publicadas nos anos 80 e 90. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1310-1317, set. 1999.

MELO, Victor. A. "Esporte é saúde": desde quando? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 55-67, jan. 2001.

MENDES, Maria Isabel B. S. Corpo, biologia e educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 9-22, set. 2002.

MOREIRA, Wagner W.; PELLEGRINOTTI, Ídico L. Análise dos resultados de um programa de capacitação aeróbica em universitários da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.8, n. 1, p. 142-147, set. 1986.

MONTEIRO, Henrique L. et al. Atividade física e hanseníase: investigação de lesões sensitivo motoras a partir de estudo transversal híbrido no instituto Lauro Souza Lima, Bauru – SP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 819-826, set. 1999a.

_____. A geração do futuro: classe social, níveis de atividade física, desempenho motor e hábitos de morbidade de escolares de segundo grau do município de Bauru-SP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 826-831, set. 1999b.

MORENO, Andrea. Corpo e práticas corporais nas crônicas de Machado de Assis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1292-1298, set. 1999.

MOURA, Nélio A. Esteróides anabólicos andrógenos e esportes: uma breve revisão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 101-109, set. 1984.

NAHAS, Markus V. et al. Crescimento e aptidão física relacionada à saúde em escolares de 7 a 10 anos: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v.14, n. 1, p. 7-16, set. 1992.

NÓBREGA, Terezinha. Petrucia; MOREIRA, Wagner W. Elementos para uma compreensão teórica da corporeidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1201-1207, set. 1999.

NOGUEIRA, Leandro; PALMA, Alexandre. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: uma questão histórica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 103-119, maio 2003.

NUNES, Newton et al. Efeito do treinamento físico, baseado em avaliação ergoespirométrica, na capacidade aeróbica de atletas de voleibol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2 e 3, p. 11-15, jan./maio, 2000.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Ginástica para a alma, música para o corpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 118-123, set. 1986.

OLIVOTO, Robson R. Composição corporal: estudo comparativo da mensuração de pregas cutâneas e bioimpedância. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 787-791, set. 1999.

ORTIZ, Marcelo; ISLER, Gustavo; DARIDO, Suraya C. Atividade física e aderência: considerações preliminares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 842-846, set. 1999.

OSÉS, Adilson et al. Escalas progressivas: construção e utilização. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v.3, n. 2, p. 50-58, jan. 1982.

OSSE, Cleuser. M. C. et al. Objetividade e reprodutibilidade do teste sociométrico aplicado em equipes esportivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.2, n. 3, p. 28-31, maio 1981.

_____. Determinação da sensação subjetiva de esforço em esportistas em diferentes grupos de idade de ambos os sexos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v.4, n. 1, p. 17-20, set. 1982.

PAIVA, Andréa C. A educação física promovendo saúde na escola: uma regressão histórica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 791-795, set. 1999.

PALMA, Alexandre. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.

PAULA FILHO, Ulises de. Estudo do efeito da cafeína em diferentes níveis de exercícios. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 139-146, jan. 1985.

PAULO, Anderson C.; FORJAZ, Cláudia L. M. Treinamento físico de endurance e de força máxima: adaptações cardiovasculares e relações com a performance esportiva. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 99-114, jan., 2001.

PELLEGRINOTTI, Idico L. et al. Determinação de uma intensidade de esforço para treinamento de natação de longa distância. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 117-125, set. 2002.

_____.; GUIMARÃES, Alcides. Análise da atividade da creatinafosfoquinase (CPK) na saliva e no soro de indivíduos treinados (em atletismo, futebol e voleibol) e não-treinados submetidos ao teste de cooper. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.10, n. 3, p. 14-21, maio 1989.

PEREZ, Sandra M. Medidas da potência anaeróbica: testes de campo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.1, n. 2, p. 20-23, jan. 1980.

PETROSKI, Luiz. et al. O estudo somatotipológico dos atletas da modalidade de atletismo de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 3, p. 93-98, maio 1982.

_____. Edio L.; PIRES NETO, Cândido S. Efeitos de nove semanas de atividades físicas sobre a composição corporal e consumo máximo de oxigênio em universitários. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 124-128, maio 1986.

PIRES, Giovani D. L. et al. Alguns olhares sobre aplicações do conceito de qualidade de vida em educação física/ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 53-57, set. 1998.

PITANGA, Francisco José G. Associação entre o nível de prática de atividade física e perfil lipídico em adultos de ambos os sexos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 836-842, set. 1999.

QUINT, Fernanda. O.; MATIELLO JR., Edgard. O gosto amargo do exercício como remédio nas pedagogias do medo e da culpa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 867-872, set. 1999.

RAGO, Margareth. Os mistérios do corpo feminino, ou as muitas descobertas do clitóris. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 61-69, set. 1999.

RAMOS, Marci G. et al. Distribuição diferencial de atividade física e sedentarismo entre homens e mulheres: estudo descritivo em alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 795-801, set. 1999.

RASO, Vagner et al. A experiência de mulheres idosas em programas de exercícios com pesos não determina a performance no teste 1-RM nem a resposta da percepção subjetiva de esforço. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 81-92, maio, 2002.

REZENDE, Ronaldo et al. Avaliação da temperatura no ambiente das aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 879-882, set. 1999.

RIBEIRO, Jorge P. A quantidade e a qualidade de exercícios recomendados para o desenvolvimento e manutenção da aptidão física em adultos saudáveis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 1, n. 3, p. 5-10, maio 1980.

_____. Adaptações cardiovasculares e metabólicas ao treinamento físico de coronariopatas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 3, n. 2, p. 41-49, jan. 1982.

_____.; DE ROSE, Eduardo H. Limiar anaeróbico: uma alternativa no diagnóstico da capacidade para realizar exercícios físicos de longa duração. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v. 2, n. 1, p. 10-19, set. 1980.

_____. et al. Potência anaeróbica alática em indivíduos treinados e não treinados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Caetano do Sul, v.1, n. 3, p. 11-15, maio 1980.

RIGO, Luís Carlos. A educação física fora de forma. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 82-93, jan. 1995.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, corpo e interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 21, n. 2, p. 65-70, jan./maio 2000.

ROMERO, Elaine. Diferença entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 24-28, set. 1992.

_____. Do "tratado da alma" ao "homem-máquina". A possibilidade de explicação do homem unicamente pela matéria. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vitória, v. 22, n. 1, p. 9-28, set. 2000.

SANT`ANNA, Denise B. Das razões do culto ao corpo às condutas éticas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 57-61, set. 1999.

SANTIN, Silvino. Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 136-145, jan. 1990.

SCHMIDT, Ademir; BANKOFF, Antonia D. P. Análise postural. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 782-786, set. 1999.

SCHNEIDER, Omar. Educação Física como promoção da saúde: contradições de um discurso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 872-878, set. 1999.

SESSA, Madalena et al. Correlação entre medidas antropométricas e força de membros inferiores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 26-29, maio. 1980.

SILAMI-GARCIA, Emerson; RODRIGUES, Luiz O. C. Hipertermia durante a prática de exercícios físicos: riscos, sintomas e tratamento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.19, n. 3, p. 85-94, maio 1998.

SILVA, Ana Márcia. Corpo e diversidade cultural. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001d.

_____. Das práticas corporais ou porque "narciso" se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 244-251, maio 1996.

_____. A dominação da natureza: o intento do ser humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 119-125, jan. 1997.

_____. A razão e o corpo do mundo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 52-57, set. 1999a.

_____. A técnica médica e seus fundamentos: o tratamento do humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1271-1276, set. 1999b.

SILVA, Daniela K.; PETROSKI, Edio L. Percepção da forma corporal e aspectos morfológicos em adultos de meia idade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 802-807, set. 1999.

SILVA, Francisco M. et al. Atividade física e controle do peso corporal: experiência de um spa urbano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 831-836, set. 1999a.

SILVA, Miréia M.; KALININE, Iouri. Níveis de ansiedade de traço e peculiaridades tipológicas do sistema nervoso de indivíduos de ambos os sexos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 888-894, set. 1999.

SILVA, Michel Santos da; CARVALHO, Michel Soares de. Análise de suplementação nutricional dos atletas da seleção brasileira de karatê. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 127-137, set. 2002.

SILVA, Mário Sérgio V. et al. Efeitos do treinamento físico na avaliação do consumo máximo de oxigênio em relação a capacidade funcional e a frequência cardíaca de pacientes com insuficiência cardíaca. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 855-860, set. 1999b.

SILVA, Rosane C. R. Relação entre aptidão física e fatores de risco para a doença coronariana em adolescentes de Niterói, Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 883-887, set. 1999c.

SILVA, Verônica M. et al. Nível de agilidade em indivíduos entre 42 e 73 anos: efeitos de um programa de atividades físicas generalizadas de intensidade moderada. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 65-79, maio, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. A educação física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 89-92, maio 1986.

SOARES, Isabel M. et al. Perfil de jogadoras de handebol de alto nível. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 85-89, maio 1984.

SOARES, Jesus; MATSUDO, Victor. K. R. Efeitos do treinamento de futebol sobre a PWC 170 em escolares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Volta Redonda, v. 4, n. 1, p. 7-10, set. 1982.

SOUZA, Marcos B. et al. Fundamentos para a prescrição de exercícios em um programa de atendimento comunitário na Universidade Cruzeiro do Sul – SP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 850-854, set. 1999.

VALE FILHO, Adhemar M. et al. Uma rede neural para auxílio na avaliação física de árbitros de futebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 972-975, set. 1999.

VAZ, Alexandre F. Do culto a performance: esporte, corpo e rendimento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 100-107, set. 1999.

_____. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

VIEIRA, Adriane; SOUZA, Jorge Luiz. A moralidade implícita no ideal de verticalidade da postura corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-148, maio 2002.

Nº / Título do artigo / Autor / Ano	Objeto de Estudo	Método de Pesquisa	Conceito de saúde	Conceito de corpo	Conceito de educação	Áreas do conhecimento.	Principais Teóricos
<p>1</p> <p>"Medidas da capacidade aeróbica em bicicleta ergométrica"</p> <p>Guimarães, J. N. F.</p> <p>(Lab. de Performance da UGF)</p> <p>1980</p> <p>(V.1, n.2)</p>	<p>Parâmetros metodológicos na área de avaliação cicloergométrica da capacidade de trabalho por via aeróbica.</p> <p>(avaliação funcional)</p>	<p>(pesquisa descritiva)</p> <p>Descrição de parâmetros metodológicos (testes de esforço em bicicleta ergométrica)</p> <p>Gráficos</p> <p>Cálculos</p> <p>Estatísticas</p> <p>(Não apresenta discussão sobre esses parâmetros)</p>	<p>Não fala especificamente</p> <ul style="list-style-type: none"> . a partir da avaliação funcional (VO2 máx/ frequência cardíaca / média 60 rpm de frequência p/ indivíduos razoavelmente treinados) <p>Shepard / Canadian Journal</p> <p>Fox (teste p/ universitários homens com idade em torno de 20 anos e 70 Kg de peso)</p> <p>Relação linear entre a FC e a carga de exercício (método seguro)</p> <ul style="list-style-type: none"> . Melhora na capacidade circulatória (treinamento) 	<ul style="list-style-type: none"> . Visto só pela diferença . Depois faz relação com o sexo, massa muscular e grau de treinamento . Nivel da função cardiovascular . Ênfase nos jovens sadios (testes) . Reconhece a interferência do ambiente p/ a variação da FC (horas de sono, ansiedade, tabagismo, cafezinho, exercícios físicos realizados antes dos testes, estados gripais, uso de medicamentos poderão anular os testes – erro) . Determinismo do ambiente Corpo universal (não faz nenhuma relação com os aspectos históricos, sociais ou culturais) 	<p>Treinamento</p>	<p>Fisiologia</p> <p>Medicina do Esporte</p>	<p>Astrand, P. O.; Rodahl, K. Textbook of work physiology Mac Graw Hill Book Co, NY, 1977.</p> <p>Fox, E. L. A simple acuratechnique for predicting maximal aerobic power, 1973.</p> <p>Shepard, de Gueki, R. J. – Pedal frequency in bicycle ergometry, 1976 (Canadá)</p>

Nº / Título do artigo / Autor / Ano	Objeto de Estudo	Método de Pesquisa	Conceito de saúde	Conceito de corpo	Conceito de educação	Áreas do conhecim.	Principais Teóricos
<p>60</p> <p>"Ciências e tecnologia do esporte na área biológica: a produção do conhecimento em laboratórios de estudos"</p> <p>Anjos, L. A. A. Fundação Oswaldo Cruz</p> <p>1990</p> <p>v. 11, n.2</p>	<p>Produção do conhecimento em laboratórios na área biológica</p> <p>(o metabolismo aeróbico – biologia de laboratório que pode ser realizada pelo professor c/ os referenciais que eles defendem)</p>	<p>Artigo sobre a temática (Ensaio teórico)</p> <p>1º) apresenta a sua perspectiva sobre a temática em relação ao tema do Congresso "Esportes e Mudanças na América Latina"</p> <p>. Fala que se pode fazer ciência, mesmo sem equipamentos sofisticados</p> <p>. Dá como exemplo a avaliação do metabolismo aeróbico, utilizando um ciclo ergômetro mecânico c/ 35 alunos de escola pública da Baixada Fluminense</p>	<p>Não fala especificamente</p> <p>. Relacionado à avaliação do consumo máximo de oxigênio</p> <p>. Crescimento dos alunos foi utilizado na avaliação do estado nutricional a partir dos valores Z da variável estatura p/ idade em relação ao padrão americano NCHS recomendado pela OMS</p> <p>Grupo A – desnutrido moderado</p> <p>Grupo B – c/ risco de desnutrição</p> <p>Grupo C – melhor nutrido</p>	<p>Visto através de avaliações e pelas condições ambientais (precarias)</p> <p>Visto a partir de um padrão americano NCHS recomendado pela OMS</p> <p>Desnutrição crônica é bastante alta na região do NE brasileiro. Nas cidades do SE e Sul, a prevalência de desnutrição crônica é bem menor ficando entre 6 e 10% (mostra as diferenças, mas não hierarquiza, uma região em relação à outra)</p> <p>A documentação do crescimento da criança fornece os meios p/ a avaliação do estado nutricional, o que pode ser feito c/ uma simples balança e fita métrica (No entanto, não aponta sugestões de como atingir políticas públicas p/ o caso da desnutrição)</p>	<p>Treinamento</p> <p>Preocupado em formar o atleta p/ ganhar medalha (futuro campeão) ou então o cidadão p/ realizar o seu trabalho</p> <p>(profissionais de EF nas escolas – podem produzir conhecimento científico sobre o nosso povo)</p>	<p>Fisiologia</p> <p>Medicina do Esporte</p> <p>Nutrição</p>	<p>8 referências do próprio autor</p> <p>Bar-or, O. Pediatric sports medicine for the pratitioner. From physiologic principles to clinical applications, NY, 1983.</p> <p>Dricot, J. D. D.; Cariri Benigna. M. J. Estudo epidemiológico da desnutrição no estado da Paraíba, UFPB, 1985.</p> <p>Gross, R. et al. Influence of economic deterioration in Brazil on the nutritional status of children in RJ, Brazil, 1987.</p>

Nº / Título do artigo / Autor / Ano	Objeto de Estudo	Método de Pesquisa	Conceito de saúde	Conceito de corpo	Conceito de educação	Áreas do conhecimento.	Principais Teóricos
121 "Sociedade, corpo e interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo"	Ensino da EF para além do seu aspecto biológico, buscando contribuições de Marcel Mauss	É uma reflexão sobre as contribuições de Marcel Mauss p/ a EF escolar (ensaio teórico)	Não fala especificamente (mas pelo seu referencial não separa os aspectos biológicos dos sociais, nem da natureza e cultura)	Crítica ao dualismo (natureza e cultura), às fragmentações Corpo biológico, cultural, social e histórico Corpo natural e cultural, individual e social	. Reconhece que existe #s formas de educar = olhar repressor, uma fala que orienta, imitação do gesto correto, etc.	Sociologia Antropologia Filosofia (fenomenologia) Psicologia	Bourdieu, P. Programa para uma sociologia do esporte. SP, 1990. Leroi-Gouhan, A. O gesto e a palavra 2: memória e ritmos. Lisboa, Edições 70, 1987.
Rodrigues, S. R. Escola Federal de Engenharia de Itajubá 2000 v.21, n.2 e 3	(ensino da EF)	Ciência = apresenta possibilidade de diálogo entre Sociologia, Psicologia e Fisiologia	. explicação fisiológica sobre a predominância do uso da mão direita é incompleta. Demonstra a relação entre o sagrado e o profano na determinação do uso preferencial das mãos (lado direito é valorizado excessivamente na sociedade)	Gestos, técnicas do corpo – (bioculturais) – dimensões social, biológica e psicológica . Sinergias nervosas e musculares constituem verdadeiros sistemas, solidários c/ todo um contexto coletivo. Ser humano total = vive num espaço e tempo determinados. Vida individual e coletiva	. EF escolar – comunicação entre professor e aluno (diversidade de gestos, de técnicas do corpo) Proporcionar análise crítica dos usos do corpo	Lévi-Strauss, C. A obra de Marcel Mauss. In: Mauss, M. Sociologia e Antropologia. SP, 1974. Mauss, M. Alocução à sociedade de psicologia. In: Mauss, M. Ensaio de Sociologia. SP: Perspectiva, 1981. (utiliza + 4 obras) Merleau-Ponty, M. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In : ____Texto sobre estrutura. SP, 1974 (Os pensadores)	

Desque o direito da eleição perdemos
Descansados estamos.

Noutros tempos,

Ditadores,

e Cônsules,

Pretores

Todos os cargos
dávamos sublimes:

Teatro e Pão,
é nosso afã agora.



Índi
ce
Ono
más
tico

ARISTÓTELES - nasceu na cidade de Estagira na Macedônia, em 384 a.C e faleceu em 322 a.C.

- A obra denominada *De Anima* trata das reflexões sobre o mundo vivo. Estamos utilizando a versão publicada pela Edições 70, em 2001.
- A obra de Aristóteles publicada em 2000 pela Nova Cultural e integrante da coleção "Os Pensadores" é composta dos seguintes textos: "Poética", "Organon", "Política" e "Constituição de Atenas".

EPICURO - nasceu em 341 a. C., na ilha grega de Samos e faleceu em 270 a. C.

- A obra utilizada trata de uma carta a Meneceu sobre a felicidade escrita na época da Antiguidade grega. Estamos utilizando a versão publicada pela Unesp em 2002.

GEORGES CANGUILHEM - nasceu em 1904 e faleceu em 1995.

- A obra publicada em 1977 pela Edições 70, refere-se à tradução do original *Ideologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, publicada em 1977 pela *Librarie Philosophique*.
- A obra publicada em 2002, pela Forense Universitária, refere-se à tradução do original *Le Normal et le Pathologique*, de 1966, publicada pela *Universitaires de France*.
- A obra publicada em 2004 pela Amorrortu, refere-se à tradução do original *Ecrits sur la médecine*, publicada em 2002 pela *Editions du Seuil*.

HIPÓCRATES – viveu na segunda metade do século V a. C.

- A obra utilizada refere-se a uma coletânea de 100 textos do Corpus hipocrático, cujos textos não são somente de Hipócrates. O corpus hipocrático é composto por sessenta tratados médicos que provavelmente foram redigidos entre os anos 450 e 300 a. C.. por vários médicos. Essa obra foi publicada em 2002, pela Editora Landy.

DÉCIMO JÚNIO JUVENAL – poeta romano que nasceu aproximadamente entre os anos 50 e 60 e supõe-se que morreu entre 135 e 140 d. C.

- Estamos utilizando uma tradução da versão em francês da décima sátira feita por Sueli Ratto. A numeração das páginas é atribuída com base na página da internet <http://www.nimispaucci.com/index.php> Acesso em: 20 jun. 2005.
- Em alguns trechos utilizamos a versão da décima sátira de Juvenal escrita em versos e publicada pela Ediouro em [19..].

MARCO TÚLIO CÍCERO - nasceu em 103 a.C e faleceu em 43 a.C.

- A obra utilizada refere-se aos temas do envelhecimento e da amizade. Estamos utilizando a versão publicada em 1997, pela L&P.

MAURICE MERLEAU-PONTY - nasceu em 1908 na França e faleceu em 1961.

- A obra publicada pela Martins Fontes em 2004, refere-se a um conjunto de sete conferências transmitidas pela rede Programa Nacional de Radiodifusão francesa no final de 1948 e conservadas no *Institut National de l'Audiovisuel*.
- A obra publicada pela Martins Fontes em 2000 é composta de transcrições de cursos dados no Collège de France durante os anos de 1957 a 1960 e publicada originalmente com o título *La Nature* em 1995 pela *Éditions du Seuil*.
- A obra publicada pela Martins Fontes em 1991, refere-se à tradução do original em francês *Signes* publicado em 1960 pela *Éditions Gallimard*.
- A obra publicada pela Martins Fontes em 1999 foi originalmente publicada em 1945 pela *Éditions Gallimard* com o título *Phénoménologie de la Perception*.
- A obra publicada pela Perspectiva em 1999 foi originalmente publicada em 1964 pela *Editions Gallimard* com o título *Le visible e L'invisible*.

MICHEL FOUCAULT - nasceu em 1926 e faleceu em 1984.

- A obra publicada pela Graal em 1984, refere-se à tradução do original em francês *Histoire de la sexualité 2: le usage des plaisirs* publicada em 1984 pela *Editions Gallimard*.
- A obra publicada pela Graal em 1985, refere-se à tradução do original em francês *Histoire de la sexualité 3: le souci de soi* publicada em 1984 pela *Editions Gallimard*.
- A obra publicada pela Graal em 1988, refere-se à tradução do original em francês *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir* publicada em 1976 pela *Editions Gallimard*.
- A obra publicada em 2004 pela Ediciones Paidós contém textos transcritos de conferências de Foucault realizadas em 1983 na Universidade da Califórnia, a partir de gravações de seu aluno Fernando Fuentes Megías. O texto utilizado para a presente tradução foi editado em 1985 por Joseph Pearson, estudante que participou dessas conferências.
- A obra publicada pela Vozes em 1999, refere-se à tradução do original em francês *Surveiller et punir* publicada em 1975 pela *Editions Gallimard*.

- A obra publicada pela Forense Universitária em 2001, refere-se à tradução do original em francês *Naissance de la clinique* publicada em 1980 pela *Universitaires de France*.
- A obra publicada em 2002 pela Martins Fontes, refere-se à tradução do original em francês *Les mots et les choses* publicada em 1966 pela *Editions Gallimard*.

PLATÃO - nasceu na cidade de Atenas em 428 a.C e faleceu em 347 a.C.

- A obra publicada pela Ediouro em 1996, refere-se aos Diálogos: Mênon, Banquete e Fedro.
- A obra publicada pela Universidade Federal do Pará em 1980, refere-se aos Diálogos: Protágoras, Górgias, Banquete e Fedon.
- A obra publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1990, denomina-se "A República".

RENÉ DESCARTES - nasceu em 1596 e faleceu em 1650.

- A obra utilizada foi publicada em 1979 pela Abril Cultural e faz parte da Coleção "Os Pensadores".

SÓLON - nasceu em 639 a.C. e faleceu aproximadamente em 560 a.C. Poeta e estadista ateniense elaborou reformas políticas e sociais que contribuíram com a fundação da democracia ateniense.

SÓCRATES - não possui nenhuma obra escrita. Platão utiliza os diálogos socráticos na primeira fase de seus escritos para reavivar a memória de seu mestre.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)