

Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação

[SOARES, Carmen Lúcia. [Org.]. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. 176 p.

*Roseli Aparecida Cação Fontana **

O livro em referência, organizado por Carmen Soares a partir de um Colóquio Internacional de Pesquisa realizado pela Faculdade de Educação Física da Unicamp em abril de 2006, reúne uma apresentação escrita pelos coordenadores do Colóquio, um prefácio com escrita primorosa de Ana Márcia Silva e oito textos, com contribuições de nove autores.

Oriundas de campos diversos, como a História, a Antropologia, a Filosofia, a Epistemologia e os estudos do currículo, as análises apresentadas instauram interlocuções significativas acerca das configurações do corpo e das práticas corporais na sociedade contemporânea, e das referências teóricas e metodológicas que têm orientado seu estudo.

Apesar de relevantes às especificidades das áreas em que se inscrevem, as temáticas abordadas, longe de serem tratadas como exclusivas ao interesse dos pesquisadores com elas envolvidos, são compartilhadas com os leitores, que são convidados, pelo tom interrogativo dos textos, a considerar os limites e as possibilidades de que estão investidos seus próprios corpos na trama histórico-social produzida pela humanidade, como também os limites que os estudos do corpo têm enfrentado, e as possibilidades por eles instauradas.

O primeiro texto: “A carne e o verbo”, escrito por Jacques Gleyse (p. 1-21), tem de fato caráter inaugural, por problematizar as relações entre natureza e cultura que estão no cerne das contribuições das Ciências Humanas para o estudo dos corpos e de suas práticas. Essas relações, sob diferentes focos e níveis de questionamento, são retomadas em outros textos da coletânea, possibilitando ao leitor considerá-las em suas nuances teóricas e metodológicas.

Reconhecendo as relações entre linguagem e corpo como constitutivas da existência humana, Gleyse indaga como o verbo, nascido das transformações

* Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. roap@uol.com.br.

do corpo em suas interações com o meio, nele incrusta-se, transformando-o, e dele se autonomiza, constituindo-se “em um sistema, de alguma maneira imortal, que dita a um sistema mortal – o corpo – suas prescrições” (p. 4).

Em interlocução com a Antropologia e a História, o autor analisa como a linguagem age sobre o corpo e o instrumentaliza através de um sistema de interdições e de prescrições que se interioriza como controle permanente, ligado às emoções, configurando um “super ego antianimalidade” (p.13), aparentemente todo poderoso, que recria a natureza continuamente, chegando à possibilidade extrema de refabricar o corpo pela própria mão do ser humano.

Recorrendo à Psicanálise e ao conceito de sintoma, definido nesse campo como o desequilíbrio das palavras e do corpo, Gleyse problematiza os limites do verbo e pergunta-se pela resistência do corpo a ele, discutindo a anorexia e a bulimia como desdobramentos extremos e contraditórios do totalitarismo da aparência, em que um modo de mostrar-se é deslocado em relação ao ser.

A partir das contraposições entre aquilo que o verbo dita à carne e o que a carne contrapõe ao verbo, o autor reivindica a existência de uma ordem do verbo diferente de uma ordem da carne e o estudo da dialógica dessas duas estruturas, como as bases de um projeto emancipatório, através do qual possamos desnaturalizar e compreender o que temos sido e por quê.

Em estreita interlocução com o texto de Gleyse e na mesma linha de críticas e indagações, três outras produções discutem a centralidade que o corpo ocupa na sociedade contemporânea sob a égide da sua objetivação pela ciência e dos princípios da ética da intervenção, enfocando, prioritariamente, a história das condições de emergência da “instrumentalização dos corpos”.

O primeiro deles, “Cultura do narcisismo, política e cuidado de si”, de Margareth Rago (p. 49 -65), aborda a sobreposição da esfera da vida privada no público, a falência da política, a desagregação das antigas formas de sociabilidade e a crescente valorização da intimidade como facetas de um mesmo processo de constituição do homem contemporâneo como “espectador passivo, silencioso, isolado e omissivo” (p.51), cujo corpo se torna o centro dos olhares e o lugar privilegiado de uma subjetividade que se desenvolve em detrimento da preocupação e da relação com o outro.

Essa cultura do narcisismo, assentada na estetização da aparência pessoal adequada a um modelo exterior, imposto pelo mercado e pela mídia, favorece, segundo Rago, não só a sujeição do indivíduo e a dissociação de si mesmo em função de sua adesão ao modelo externo e da expropriação de sua experiência, como também sua atomização, pela quebra dos vínculos afetivos e sociais, tornando-o frágil frente às estratégias de controle social dos regimes totalitários.

Rago, a exemplo de Gleyse, também busca por possibilidades de criação de outros espaços e relações. Em interlocução com Foucault, ela busca, no “cuida-

do de si”, do mundo greco-romano e em sua modulação da relação com os outros, elementos para a criação de uma ética de harmonização entre “logos” e “bios”, pensamento e ação, palavras e ações. Em interlocução com o feminismo e o anarquismo, entendidos por ela como experiências que não sucumbiram à “bolha narcísica” (p.61), Rago busca nas “transgressões, rebeldias e fugas às capturas impostas pelas instituições de controle no cotidiano da vida social” (p.64) elementos para a criação de uma ética libertária que, inventando existências e outras redes de solidariedade, abalam o indivíduo, a sociedade e o Estado (p.64).

O texto de Denise Bernuzzi de Sant’Anna, “Uma história do corpo” (p. 67 – 80), segue-se ao texto de Rago e dispõe-se a “inverter um pouco a posição do olhar” (p.68) habituado, pelas produções culturais da contemporaneidade, à onipresença do corpo sob a forma de imagens midiáticas que primam pelos extremos intensos e fulgurantes da beleza ou da feiúra, da saúde ou da doença, do sofrimento ou da alegria. Voltando-se para “as imagens sem grande destaque, nem exatamente feias, nem unicamente belas, que beiram o insosso” (p.68), busca “esticar o questionamento sobre a historicidade corporal” (idem) para fora do campo daquelas emoções extremas.

Segundo Sant’Anna, tais emoções e a exposição massiva dos corpos assentam-se no sonho milenar de invenção de um corpo perfeito, triunfante sobre a velhice, sobre o sofrimento e sobre a doença. Esse sonho, que ganha impulso concretizador a partir de meados do século XX, graças às pesquisas no campo da cosmetologia e das cirurgias plásticas, transforma as noções de saúde e de juventude, de qualidades impermanentes, em “características definidoras da essência humana” (p.71). Como essa essência humana não é assegurada a todos, seus opostos – a morte, a doença, as deformidades, o sofrimento corporal – são apresentados como algo que acontece fora dos cenários familiares, confinado a certas regiões do planeta ou constitutivo da vida de indivíduos concebidos como doentes ou maus, sustentando o princípio de que “é preciso que exista o monstro, no seu devido lugar, para que a normalidade reine como tal em todas as partes” (p.71). Dentro dessa lógica, o corpo exposto em suas fragilidades e forças é associado ao fracasso e ao sucesso extremos, não deixando lugar para o não-extraordinário das existências cotidianas e sua finitude inegável, que são intensas apenas em relação ao que lhes falta, como brilho ou terror.

No entanto, conforme destaca Sant’Anna, embora tenda a desaparecer do imaginário social, é o insípido que ocupa mais espaço na duração vital do que as sensações extremadas, “constituindo a base de diversas vidas e a consistência de milhares de objetos” (p.79), questionando os modos pelos quais o mundo é visto e pensado. Nesse sentido, ao optar pelo que parece insosso, em um contexto em que a busca por emoções cada vez mais violentas se banaliza, fazendo

parte de todas as experiências e amortecendo os sentidos, Sant'Anna considera que ele atue “como uma espécie de condição possibilitadora da capacidade de sentir” (p.79), uma condição necessária para que a alegria e a dor, resultantes da contemplação da beleza e de seu oposto, continuem emocionando verdadeiramente, e para que as histórias do corpo “possam ainda ser ouvidas, vistas e sentidas com grande precisão e algum frescor emotivo” (p.80).

Carmen Soares e Vinicius Terra completam a tríade de textos de enfoque histórico, abordando as relações corpo-cultura sob o prisma da anatomia, entendida como um dispositivo de conhecimento, que a partir da modernidade se torna o centro da formação de todos os profissionais que se ocupam do corpo vivo.

No texto “Lições da anatomia: geografias do olhar” (p.101-116), ambos analisam como a prática da dissecação de cadáveres, presente na Antigüidade, ressurgiu no Renascimento, com a função de atestar as causas da morte e de servir à arte na configuração do corpo humano, e, gradativamente, generaliza-se em toda a Europa, a exemplo da perspectiva, como uma forma de representação que torna visível o que existe sob a pele.

Deslocando uma compreensão cosmológica do corpo, assentada em uma correspondência integral entre o universo e o ser humano, que fazia da Filosofia, da astronomia e da experiência de atuação sobre os pacientes as bases da medicina, a representação anatômica cria e educa uma objetividade do olhar sobre o corpo, em sua materialidade, em suas estruturas e em sua organização, dessacralizando-o e autorizando o ser humano a colocar sua mão no lugar da mão de Deus ou da natureza, conforme expressão de Gleyse, expressa à página 144 do livro em análise.

O saber anatômico, construído a partir do cadáver, transforma o corpo em objeto de conhecimento que se dispõe à ciência, como matéria a ser totalmente manipulada, inclusive em partes isoladas, e explicada a partir da lógica mecanicista, segundo a qual o corpo se organiza em vários sistemas autônomos. O conhecimento sobre/do corpo, assim organizado, permite, através de sua objetividade, estabelecer parâmetros de normalidade, a partir dos quais se ditam modos de tratá-lo e educá-lo. “É a carne que deve ser estudada e universalmente educada e é de seu interior que serão produzidas as verdades” (p.103).

Terezinha Petrucia da Nóbrega, no texto “Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação” (p. 81-99), também participa do diálogo com Gleyse e com os textos anteriores em suas críticas à instrumentalização dos corpos, à sua objetivação pela ciência e à exclusão da subjetividade na modernidade, mas o faz a partir da Filosofia. Inscrevendo-se nas investigações brasileiras recentes sobre o corpo, que contribuem para a configuração epistemológica da Educação Física, Nóbrega propõe-se a “uma reflexão sobre a

racionalidade a partir de uma posição que considera a sensibilidade como potência de conhecimento, evidenciando que a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida da nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento” (p.86).

Assumindo como referência as convergências entre Nietzsche e Merleau-Ponty, cujos pensamentos analisa como epistemologias do corpo, e guardando as diferenças entre eles, Nóbrega postula a experiência estética como uma possibilidade de conhecimento que articula os diferentes aspectos da corporeidade, não como opostos e excludentes entre si, mas antes como reversíveis “na realidade paradoxal do uno e do múltiplo” (p.96).

“Como na obra de arte, nosso corpo é um nó de significações vivas” (p.92), cuja compreensão, conforme Merleau-Ponty, “não é da ordem do *eu penso*, à maneira do *cogito* cartesiano, mas do eu vivo, eu sinto, eu amo” (idem, grifos da autora). Definido como gesto, sensibilidade e expressão criadora, o corpo inscreve-se na história, na intersubjetividade, na linguagem, na sexualidade, no desejo, no afeto e na política. Essas dimensões da existência “configuram a estesia do corpo em sua comunicação sensível” (p.89) e limitam o alcance explicativo do “pensamento causal, da dialética cristalizada e da consciência para traduzir a tragicidade dos processos corporais do ser humano” (idem).

Os outros três textos que compõem a coletânea circunscrevem questões relativas às produções no campo da Educação Física escolar. Marcos Aurélio Taborda de Oliveira analisa a produção historiográfica recente na Educação Física brasileira, Ângela Aisenstein discute questões curriculares acerca da Educação Física escolar na Argentina e Jacques Gleyse descreve o percurso das ciências do esporte na França.

No texto “Renovação historiográfica na Educação Física brasileira” (p. 117-138), Marcos Taborda apresenta um balanço crítico de trabalhos que têm circulado em periódicos, livros e congressos. Embora reconheça nessa produção a diversidade temática e teórico-metodológica retratada na incorporação de novos problemas, de novos autores, de teorias de referência e na ampliação do universo documental, o autor elege, como fio condutor de seu texto, a crítica ao modo negligente com que algumas condições de produção do conhecimento histórico têm sido tratadas nesses estudos.

O primeiro ponto a merecer suas considerações diz respeito à imprecisão e a um certo ecletismo no recorte dos problemas de investigação que têm contribuído para o apagamento das especificidades da educação do corpo nos seus diferentes âmbitos e, em especial, na escolarização, onde ela é tratada como um artefato curricular.

Outro foco de preocupação do autor e que contém o primeiro contempla a análise dos procedimentos de produção e escrita da História e os critérios que

têm pautado sua circulação. Tabora destaca que, a despeito da eleição de novos problemas pelos pesquisadores, a produção recente da história da Educação Física brasileira é marcada pela repetição da tradição. Muitas das produções, segundo ele, têm realizado interpretações parciais de fenômenos complexos, seja por elegerem “temporalidades definidas a priori de forma esquemática pela economia, pela política ou pelas realizações dos grandes nomes” (p. 123), seja por desconsiderarem a problematização do lento processo de gestação das idéias e de sua afirmação em práticas escolares; ou, ainda, pela opção inversa de centrarem-se nas manifestações próprias das culturas escolares, privilegiando a curta duração, o espaço e o tempo imediatos, em detrimento de sua historicidade e das tensões entre os âmbitos microscópico e macroscópico da vida social, tensões essas constitutivas da história da cultura e da sociedade. Esses modos de abordagem, de acordo com Tabora, negligenciam a temporalidade própria dos objetos, inscrita em seu desenvolvimento, impactada por outras temporalidades e não necessariamente afeita aos tempos da política ou da economia, bem como elidem os marcadores dos fluxos temporais mais longos.

Do ponto de vista do suporte teórico, Tabora assinala como preocupantes os modismos acadêmicos em que a “apologia da tópica de autores consagrados” (p.126) toma o lugar do conhecimento do arcabouço conceitual por eles produzido e do trabalho de análise ancorado no cotejamento desses conceitos com uma empiria que dê conta de torná-los operativos à compreensão da História. Tais modismos, conforme o autor, têm distanciado os pesquisadores da razão de ser da própria História, qual seja, a de contribuir para o entendimento e o enfrentamento dos problemas humanos, o que requer, por sua vez, o refinamento do trabalho historiográfico em relação às fontes. Com relação a estas, o autor critica a redução de seu uso e de sua variedade pelos pesquisadores; a ausência da crítica documental a repetição de fórmulas interpretativas em detrimento do diálogo com as fontes e do enfrentamento com seus indícios, e a falta de organização de massas documentais através de um mapeamento de acervos e de arquivos.

Frente a esse conjunto de restrições, Tabora destaca que, a despeito do movimento existente na produção em história da Educação Física no Brasil, ainda não se pode falar na configuração de um campo de estudos e aponta a necessidade de “refinamento do que se entende por pesquisa histórica” (p. 133) no processo de avaliação e de validação dos trabalhos em circulação. Mesmo reconhecendo a condição de produção em série a que a pesquisa e o trabalho intelectual têm sido submetidos, o autor sugere atenção aos “procedimentos que definem uma história como *boa história*” (p.135, grifos do autor), procedimentos esses que remetem ao papel que a produção intelectual, e dentro dela a historiografia, deve cumprir no entendimento dos problemas da cultura e da

sociedade. “Dar visibilidade àquilo que produzimos pode ser entendido como um imperativo político, mesmo que seja ‘apenas’ para fomentar o debate e o diálogo na sociedade” (p.132).

Aisenstein, no texto “La matriz disciplinar de la educación física: su relación con la escuela y la cultura en un contexto nacional (Argentina 1880 -1960)”, (p.23-47), descreve o processo de configuração da Educação Física escolar, em seu diálogo com a cultura física, com a cultura científica e com a pedagogia, como um campo que produz e limita os elementos que se integram às práticas educativas institucionalizadas (p.25).

Conforme destaca, foi a reflexão sobre o lugar contingente que a Educação Física ocupou no currículo escolar no final do século XX e a constatação do interesse por sua incorporação à escola um século antes o que a levou ao estudo da matriz disciplinar da Educação Física, buscando entender esse momento de inclusão e o processo a partir do qual essa disciplina se torna uma prática subsidiária da escola.

Ancorada nos estudos de Basil Bernstein e Goodson e entendendo o código ou matriz disciplinar como uma construção social de argumentos que definem e legitimam o valor educativo de um campo de conhecimentos como disciplina escolar e que fundamentam a seleção dos conteúdos culturais e dos modelos de prática docente considerados pertinentes ao seu ensino, a autora reconstrói o itinerário de configuração da matriz disciplinar da Educação Física escolar argentina, a partir do final do século XIX, quando ela foi incorporada pela primeira vez ao currículo da escola básica obrigatória, estendendo sua análise até meados do século XX.

Nessa reconstrução, Aisenstein identifica que, em sua configuração inicial, a Educação Física esteve fortemente ligada à cultura física do século XIX, baseada nos princípios da bioenergética e nos estudos da fisiologia, e que sua incorporação, nesses termos, ao currículo enciclopédico moderno, superador do currículo clássico, no qual o estudo do corpo não era tematizado, correspondeu à instalação de um novo dispositivo da estratégia biopolítica. Este interessava aos militares, às elites locais e estrangeiras radicadas no país, aos médicos e higienistas e aos cientistas, filósofos e criminalistas de visão evolucionista-positivista. Inscrita no currículo escolar como disciplina articuladora dos saberes existentes sobre a educação, a saúde e o corpo, sua relevância educativa foi justificada em termos da saúde individual e do desenvolvimento da nacionalidade, através da formação de adultos sãos, produtivos e moralmente corretos, o que lhe conferiu um valor propedêutico.

A partir dos anos 1960, segundo Aisenstein, a Educação Física escolar alcançou certa especialização em seu discurso, com a incorporação de novos modos de compreender o movimento humano e a cultura corporal, afastando-se dos

modelos que sustentaram sua definição curricular inicial e de alguns dos argumentos que justificaram sua importância educativa. Redesenhada em moldes tecnicistas, que desvinculam o conhecimento disciplinar de suas condições históricas de produção e seu ensino das necessidades sociais que legitimaram sua inserção no currículo moderno, a Educação Física passou a ser instrumentalizada em favor da busca da eficiência no ensino. A exemplo de todas as outras disciplinas escolares, a Educação Física orienta-se por uma série de objetivos que expressa, em termos observáveis, as mudanças significativas que se espera conseguir no comportamento dos estudantes através da escolarização. Desse processo, as ciências naturais participam não só estabelecendo padrões de normalidade para os corpos dos alunos, derivados de critérios descritos nos manuais de anatomia e de fisiologia, mas também padronizando o olhar do professor sobre esses corpos.

Aisenstein destaca que

desse modo a saúde, a postura equilibrada, o funcionamento harmônico do organismo deixam de ser um ponto de chegada de um trabalho pessoal, de uma construção social e de uma certa maneira de ser e estar (temporal, espacial, corporal) de cada pessoa, tornando-se uma formulação estabelecida a priori (p. 43)”

um padrão de normalidade cristalizado, a partir do qual a possibilidade de cada pessoa ser normal depende de sua vontade e de seu esforço em ajustar-se a ele.

O caráter normativo da Educação Física instrumental dos anos 1960, segundo Aisenstein, evidencia que “a continuidade da estratégia reguladora sobre os corpos na escola” (p.44), presente na matriz elaborada no século XIX, manteve-se, em detrimento da apropriação do próprio corpo.

Gleyse encerra o livro com o texto “O diálogo das ciências humanas e das ciências da vida na Educação Física na França: análise e perspectivas” (p.139-157), no qual situa as influências da ciência na constituição da Educação Física e do esporte. Segundo ele, as ciências naturais marcaram o desenvolvimento da Educação Física. Aplicadas ao conhecimento dos corpos, a anatomia descritiva e a fisiologia, assentadas na mecânica corporal e na bioenergética, permitiram a descrição e a classificação dos órgãos por suas características morfológicas, o estudo de suas funções e de suas relações com os movimentos e com o fortalecimento do corpo, tornando-se a base da formação médica, das primeiras pesquisas sobre a Educação Física, da produção dos sistemas ginásticos anatômicos, mecânicos e energéticos e do esporte moderno.

A presença das ciências humanas nesse campo, na França, começou com a psicologia genética em 1935, que disseminou métodos ativos de educação e o método natural de Educação Física. A ela seguiram-se, nos anos de 1960 e

1970, a psicologia experimental, base dos estudos da psicomotricidade, e a sociologia, inicialmente voltada para o estudo estatístico do esporte, como fenômeno social. As perspectivas qualitativas na sociologia, na História e na Antropologia participaram mais tardiamente das pesquisas em Educação Física e Esporte e Gleyse atribui essa condição ao “caráter emancipatório e não somente funcionalista” (p.150) dessas ciências.

Entre suas contribuições, o autor destaca o desenvolvimento das histórias das práticas corporais, cada vez mais variadas e precisas, e, no que tange à Antropologia, a focalização microscópica das práticas físicas a partir da atividade de seus praticantes ou dos lugares particulares em que se realizam e da etnografia de atividades físicas pouco difundidas.

Considerando, com Foucault, que essas diferentes referências epistemológicas não se apagam umas às outras, antes se configuram como camadas arqueológicas; e que as pesquisas se produzem em todos os eixos e se beneficiam das interlocuções entre os campos, Gleyse finaliza o texto, chamando a atenção para o movimento atual das pesquisas, mesmo entre aquelas próprias das ciências experimentais, de aproximação do ambiente corriqueiro de atividade dos seres humanos e de valorização das associações entre os pesquisadores e aqueles que desenvolvem as práticas estudadas na educação e no esporte, alertando para o perigo que tais deslocamentos comportam: o da confusão entre pesquisa e discurso jornalístico.

Percorridos os oito textos, cabe destacar que as análises por eles propostas, consideradas em seu conjunto e em seus contrapontos, possibilitam experimentar o estranhamento, de que falam os antropólogos, em relação ao próprio corpo naturalizado, à banalização das práticas em que ele se inscreve e aos modos de produzir conhecimentos sobre ele, com os quais nos familiarizamos. Essa visada mostra-se fundamental à formação dos profissionais engajados ao campo da educação, da Educação Física escolar e das pesquisas sobre a corporeidade porque permite ressignificar e compreender pelos contrastes o corpo como complexidade, como diversidade e como espessura histórica, respondendo a dimensão ética de sua existência e das práticas de conhecimento no cerne da nossa condição humana, indagando-nos acerca do que temos sido e do que sonhamos construir, com quem e para quê.