

SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE
UFSM - CEFD - SANTA MARIA – RS 09-13 DE SETEMBRO DE 1998.
TEMA: FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
O ESPAÇO DO CORPO NA PEDAGOGIA ESCOLAR

Observação: esta conferência foi proferida em Foz do Iguaçu em substituição a Humberto Maturana, como está referido na Introdução.

O ESPAÇO DO CORPO NA PEDAGOGIA ESCOLAR

Prof. Dr. Silvino Santin

INTRODUÇÃO

Devo confessar, antes de qualquer outra palavra que a minha presença neste congresso, deve-se, em primeiro lugar, ao convite para participar de uma mesa redonda sobre educação motora escolar, mas o fato de poder ouvir, pela primeira vez, a Humberto Maturana superava qualquer expectativa. Sem dúvida, acredito, que Maturana devia centralizar a expectativa da maioria dos presentes. E diante de sua ausência, tenho certeza que uma certa atmosfera de frustração se abateu sobre todos. Os organizadores do evento foram os primeiros a serem surpreendidos. Foi assim que senti o Prof. Wagner ao me fazer a proposta, (segundo ele uma ursada), para tentar ocupar esse espaço. No momento de bobeira, ou de presunção, aceitei. Mas a bem da verdade, tomado de surpresa, mais do que entender o tamanho da tarefa que eu acabara de assumir pareceu-me estar salvando um naufrago. Assim, a minha situação ficou muito mais difícil, além do desencanto pessoal, deveria enfrentar o sentimento de frustração dos participantes ocupando o lugar e o tempo, destinados a uma das figuras centrais deste evento. Evidentemente, não se trata de substituição. Não há, a esse respeito, a mínima sombra de pensamento. Este desejo de ouvi-lo ficará guardado para uma outra oportunidade. Vou tentar trabalhar à minha maneira e dentro dos limites de minha formação.

Fica evidente que, além da qualidade da abordagem, há uma mudança de campo de ação. Há a passagem do campo da biologia, para o campo da filosofia. Em lugar dos dados precisos dos experimentos de laboratório, resta-me oferecer-lhes algumas reflexões filosóficas sobre alguns aspectos da condição humana. A biologia oferece dados muito mais manuseáveis, muito mais visíveis e muito mais aplicáveis. O discurso da biologia trabalha sobre dados observáveis e demonstráveis, a partir dos quais é possível traçar as bases de uma práxis de intervenções na realidade. Aspecto muito apreciado por aquele que busca fórmulas acabadas ou receitas práticas para instrumentalizar-se na sua atividade profissional. Onde é possível encontrar concordâncias graças aos resultados alcançados por experiências de laboratório. O pensamento filosófico, entretanto, depende muito mais da história intelectual e ideológica de cada um. Seja como for, o que me parece fundamental é que fique claro que, no campo da filosofia, existem múltiplas maneiras de pensar, a que será apresentada aqui é apenas a minha particular, assim como poderia ser a de cada um dos presentes. Se, no domínio filosófico, não conseguimos alcançar verdades concordantes como nas ciências empíricas, certamente podemos realizar trocas de opiniões e confrontações de convicções que, sem dúvida, podem aguçar nossa consciência diante das opções que fazemos na escolha das ciências que nos orientam.

Leitor assíduo das obras de Fritjof Capra, Maturana e Varela descobri que o passo, que chega mais

próximo ao ser humano, acontece fora das paredes de um laboratório. As impressionantes descobertas realizadas pela biologia molecular parecem encontrar a compreensão mais profunda em teses nada biológicas. Para além das formalidades e dos rigores laboratoriais o pesquisador parece apelar para um comportamento e um discurso filosóficos, não necessariamente o discurso dos filósofos clássicos, mas daquilo que Althusser chama de *filosofia espontânea dos cientistas*. (cf. Filosofia e Filosofia espontânea dos cientistas) Neste sentido quero também lembrar a obra *A vida de Laboratório* de Latour e Woolgar, particularmente nesta expressão: "*A filosofia das ciências exhibe para os pesquisadores um espelho sedutor, mas que só seduz alguns grandes sábios que posam como Claude Bernard; ela torna infelizes alguns grandes sábios pesquisadores que não sabem como reconciliar a vida cotidiana do laboratório com aquilo que dizem que eles devem fazer*".(p.29).

Estou dizendo isto não apenas para tentar justificar minha abordagem e dizer que ela tem valor, mas e, especialmente, porque vejo em Maturana um comportamento explícito nesta direção do filosofar. Todos conhecem a fundamental contribuição da obra, feita em parceria por Maturana e Varela, para o avanço da compreensão da vida. Gostaria lembrar duas publicações: *De Máquinas e Seres Vivos* e *A Árvore do conhecimento*. Os admiradores de Capra sabemos que ele encontrou nestas obras uma inspiração complementar em sua aproximação com o pensamento oriental. Lembraria *A teia da vida* e *Pertencer ao Universo*.

Voltando à fuga de Maturana do biológico para tratar o ser vivo, vou citar alguns trechos do livro *De Máquinas e Seres Vivos*. "*Ao passar todos os dias perto do Laboratório de Inteligência Artificial, sem entrar nele, escutava as conversações dos mais eminentes pesquisadores em robótica da época, os quais diziam que o que eles faziam era usar como modelo os fenômenos biológicos. (...) A mim parecia, ao escutá-los, que o que eles faziam não era modelar nem imitar os fenômenos biológicos, senão imitar ou modelar a aparência destes no âmbito de sua visão como observadores*". Pelo que, segundo eu entendi, Maturana diz que não queria cair no erro destes pesquisadores buscando descrever os seres vivos pela maneira de "ser" autônomos. O discurso biológico da época, no dizer de Maturana, era dominado pela ótica funcional. A estratégia dele foi apelar para uma descrição que abrangesse os dois domínios que definem a existência de um ser vivo: *a) o domínio de seu operar como totalidade em seu espaço de interações como tal totalidade, e b) o domínio do operar de seus componentes em sua em sua composição, sem fazer referência à totalidade que constituem, e que é onde se constitui, de fato, o ser vivo como sistema vivente*. Em resumo ele desejava "*mostrar como o ser vivo surgia da dinâmica relacional de seus componentes de uma maneira alheia a toda referência à totalidade a que estes davam origem*". Seguindo por este caminho reflexivo Maturana estabelece uma distinção entre "**sistema auto-referidos**", (sistemas cujo operar faz sentido em relação a si mesmos) e os "**sistemas alo-referidos**", (sistemas elaborados pelos seres humanos e que fazem sentido somente em relação a um produto, ou algo distinto deles).

Maturana debateu-se algum tempo na busca de uma expressão que lhe desse a chave para falar dos sistemas vivos, os sistemas auto-referidos. Esse trabalho, diz ele, "*ainda que sempre interessante, nunca foi fácil, tendo sido, às vezes, doloroso*". E segue dizendo que neste, neste processo, ficou evidente que se necessitava de uma *PALAVRA mais evocadora da organização do vivo que a expressão "ORGANIZAÇÃO CIRCULAR"* E vejam como aconteceu a descoberta: *Assim, um dia em que eu visitava um amigo, José Maria Bulnes, filósofo, enquanto ele me falava do dilema do cavaleiro Quejana (depois Quixote da Mancha) na dúvida de seguir no caminho das armas, isto é, o caminho da praxis, ou o caminho das letras, isto é, o caminho da poieses, ocorreu-me que a palavra que necessitava era **autopoiese** se o que desejava era uma expressão que captasse plenamente a conotação que eu dava ao falar da organização circular do vivo*". Depois Maturana a propôs a Varela que a aceitou. Daí em diante a palavra *Autopoiese* passou a ser empregada como a designação da

organização dos seres vivos.(Cf. De Máquinas e Seres Vivos - Autopoiese - a Organização do Vivo p. 17-34)

Foi assim que para se falar em educação motora somente seria possível desde que se partisse de uma pré-compreensão do ser vivo, em geral, e do ser vivo humano, em particular. Baseado nesta minha convicção decidi propor o tema: **O espaço do corpo na pedagogia escolar**. Trata-se de um tema que há alguns anos me acompanha, mas que ainda não que tenha chegado a algum lugar seguro. Então vejamos.

1. OS DESAFIOS DO TEMA

Para começar quero dizer que não tenho claro o que pode significar o espaço do corpo na pedagogia escolar. Não se trata de um sem-sentido. Ao contrário, há uma profusão de sentidos. Também não é um problema de ambigüidade. Há, isto sim, uma complexidade motivada pela ausência de linearidade e pelo domínio de seu contraditório a circularidade. Fiquei, assim, durante um certo tempo, vagando sem rumo até me convencer de que não estava diante de algum objeto circunscrito, identificável e definível. Desta maneira esta minha exposição não é a apresentação de um saber, mas de um não-saber. Não encontrei saída, senão, tentar falar deste não-saber.

Primeira constatação, a expressão, *o espaço do corpo na pedagogia escolar*, não pode ser assumida como um enunciado afirmativo. Ao contrário, corresponde a uma interrogação, a uma busca. Ela não se refere a um saber, mas a um não-saber.

Segunda constatação, o caráter interrogativo do enunciado do tema está enraizado numa questão que há mais tempo ocupa minhas reflexões filosóficas, a *Corporeidade*. A questão da corporeidade prendeu a minha atenção, quando, há trinta anos, tive a oportunidade de ler com mais atenção a obra de Martin Heidegger, particularmente, **Sein und Zeit** (*Ser e Tempo*). O meu interesse pelo tema do corpo ficou ainda mais consistente com a leitura de Maurice Merleau-Ponty, em função da preparação de minha tese de doutorado. Essa consistência, em primeiro lugar e no meu entender, deve-se ao fato de que o caráter interrogativo corresponde mais à especificidade da reflexão filosófica. Em segundo lugar, porque há condições de pensar. Um pensar que não ambiciona soluções de estilo matemático mas, apenas, mantém a esperança da busca de si mesmo do ser homem. E, no dizer de Lu Xun, "A esperança é como os caminhos da terra. A terra, por si mesma, não tem caminhos. Os caminhos se fazem onde passam muitos humanos". In Lyotard *Moralidades Pós-Modernas* p. 106)

A terceira constatação mostrou-me que o que caracteriza o ser humano é sua capacidade de interrogar. E a filosofia, nesta "neurose" interrogativa decidiu interrogar-se a si mesma. As outras ciências para interrogar-se a si mesmas precisam deixar de ser o que são. O pensamento interrogativo não é linear mas circular porque volta sempre às origens. Em Heidegger, insistia Emmanuel Levinas, não há resposta. E Merleau-Ponty disse em sua aula inaugural ao Colégio de França: "O que faz o filósofo, é o movimento que reconduz sem cessar do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e uma espécie de repouso neste movimento.(Éloge de la philosophie p. 11).

Por fim, a última constatação aponta para duas instâncias deste meu procedimento reflexivo sobre o espaço do corpo na pedagogia escolar. A primeira é de ordem pessoal. Debater a relação corpo e escola é, antes de tudo, uma questão existencial, isto é, uma questão vivida, e sob múltiplas formas. Essas formas se estendem desde a situação de vítima dos procedimentos educacionais, até a condição de agente das ações pedagógicas. Espero que este caráter existencial não signifique demérito para uma abordagem que pretende ser acadêmica. Em meu favor vou apelar mais uma vez para Nietzsche quando diz: "J'ai toujours mis dans mes écrits toute ma vie et toute ma personne, j'ignore ce que

peuvent être des problèmes purement intellectuels". (Eu coloquei sempre em meus escritos toda minha e toda minha pessoa, ignoro o que podem ser problemas puramente intelectuais). E, talvez, um argumento mais convincente do que os argumentos de autoridade, recurso muito utilizado antes de Galileu, seja o fato de que o corpo seja o único objeto que, de fato, só pode ser atingido em sua essência como experiência pessoal. O corpo mesmo, ele se oferece por inteiro a quem tem corpo, melhor dito, a quem é corpo. Os laboratórios tem apenas um corpo como material de análises e experimentos. Destes experimentos laboratoriais saem corpos reduzidos a objetos científicos, nunca o corpo mesmo. A experiência e o conhecimento do corpo mesmo pertencem à existencialidade de cada corpo humano vivo e vivido.

A segunda instância, esta sim, é de ordem intelectual que poderia ser qualificada como filosófica, antropológica e educacional. Acredito, seguramente, não ser científica, pelo menos, no sentido das ciências positivas. Foi a filosofia que levantou, pela primeira vez, a questão do corpo. E essa primeira aparição do corpo como preocupação filosófica, não tem um caráter epistemológico, mas eminentemente antropológico existencial. Aparece como um componente do ser humano. E na medida em que o corpo faz parte do homem, acabou por entrar nas preocupação dos projetos educacionais em geral mas, mais especificamente, nas atividades pedagógicas escolares.

Antes de entrar no mérito propriamente dito do tema, quero manifestar uma outra inquietação que se refere à entrada das questões do corpo como uma preocupação para a ação educativa no interior da escola. Afinal, o corpo sempre esteve presente nas atividades pedagógicas. Qual seria o elemento inovador que faz com que se volte um novo foco da atenção sobre o corpo? A chegada à escola dos temas da corporeidade seja, talvez, o último espaço a ser acordado frente a o que está significando o corpo humano neste final de século. A escola ficou totalmente concentrada sobre seus afazeres cognoscentes e não percebeu o que estava acontecendo com as instâncias corporais ou, quando percebeu, era porque havia repercussão nas atividades cognoscentes.

Entretanto, não acredito, que o corpo invadiu a escola porque já invadira as outras esferas da vida humana, nem porque aí era o reduto, quase inacessível, da mente ou do intelecto, dos problemas psíquicos e cognitivos, mas porque a corporeidade sacudiu as raízes do ser humano, o que obrigou a rever todo o projeto racional da vida humana.

Neste sentido gosto recorrer a um relato bíblico, conhecido como a parábola do *Filho Pródigo*. O filho pródigo, num dado momento de sua juventude, resolveu pedir ao pai a parte de sua herança e partiu para um modo de vida que ele escolhera, de festas e prazeres. Segundo o narrador tratava-se de uma vida devassa. Como era de se esperar, dentro dos mais rudimentares princípios de economia, as fontes financeiras acabaram e, a sua frente, desenhou-se a miséria total. Mas o filho pródigo tinha um pai, e a lembrança desse pai era um referencial seguro no nomadismo de sua existência. Foi assim que ele achou um caminho de retorno à sua origem, a casa paterna.

Ao lado desta narrativa bíblica quero fazer referência a um fato muito atual, a situação do indivíduo dependente de drogas químicas, mais freqüentemente identificado como drogado. A situação do drogado é muito diferente daquela do filho pródigo, porque ele não tem a referência da casa paterna. Não sente a nostalgia de uma vida familiar.

Lembrei estes dois fatos apenas para dizer que a atenção voltada para o corpo assemelha-se a atitude do filho pródigo. A racionalidade representa essa errância na história da humanidade, um afastamento da natureza e da corporeidade. Natureza e corpo são origem da humanidade, a Oikos, a ecologia do homem. O homem ocidental, em particular o homem moderno da ciência e da técnica, optou pela herança racional, intelectual e mental. Ele definiu-se como psíqué, razão, alma ou consciência como únicas formas de civilização. Entretanto, a casa paterna deste homem errante e nômade é o corpo. O lugar de sua presença em si mesmo, o lugar de sua presença no mundo e com os

outros.

Nos tempos de errância, o filho pródigo pensou no prazer como forma de viver plenamente, o homem racional pensou que sua plenitude estava no exercício do poder de dominação exploradora de si e da natureza. Entretanto, ambos mantiveram o ponto de referência capaz de trazê-los de volta. No caso do drogado, sua opção representa a destruição do seu referencial de origem. Sua opção é de destruição do corpo. Por isso, parece, que não consegue pensar em retorno.

Parece que o homem ocidental precisou perder os bens vitais para dar-se conta que está se autodestraindo. O retorno ao corpo, como o retorno à natureza, não é um retrocesso, mas o reencontro do homem consigo mesmo. É a restauração da casa paterna, o lugar onde a vida humana acontece.

Seguindo esta linha de raciocínio daria para concordar, ainda que de maneira simplificada, com Roy Porter quando diz que "Até a gora a história do corpo tem sido negligenciada, por um lado os componentes clássicos, e por outro, os judaico-cristãos, de nossa herança cultural, avançaram ambos para uma visão fundamentalmente dualista do homem, entendida como uma aliança muitas vezes ansiosa da mente e do corpo, da psique e do corpo; e ambas as tradições, em seus caminhos diferentes e por razões diferentes, elevaram a mente ou a alma e denegrirem o corpo". (In Peter Burke, *A escrita da História* p.292). Os gregos elegeram a psiqué como a propriedade específica do ser humano e como fundamento da Polis; os cristãos colocaram a alma como a única razão da existência humana e tendo como destino único a cidadania celestial. Um princípio fundamental era que pouco importava perder o corpo, desde que a alma fosse salva. Ou simplesmente, de nada adiantava ser dono do mundo inteiro, se a alma fosse perdida.

O dimensionamento do espaço do corpo na pedagogia escolar exige, certamente, uma prévia pré-compreensão do lugar do corpo na existência de cada pessoa, na definição da natureza humana e na constituição da ordem social. Em outras palavras, é preciso saber qual o lugar dado ao corpo pela humanidade como um todo, por cada indivíduo particular e pelo projeto social.

Para desenhar o espaço do corpo na pedagogia escolar, dentro dos limites desta apresentação, vou estabelecer dois momentos. No primeiro, quero dar um panorama geral da situação existente. O corpo sempre esteve presente na escola, desde a sua fundação. Para isso é preciso saber qual o objetivo principal das instituições escolares. No segundo momento vou tentar defender a necessidade de uma redefinição do espaço do corpo mediante a revisão da pedagogia escolar, o que resultaria em uma nova arquitetura para o espaço do corpo numa pedagogia redimensionada pela modificação da própria imagem de homem como um todo.

PRIMEIRO MOMENTO

2. DESCRIÇÃO DO ESPAÇO DO CORPO RESERVADO PELA PEDAGOGIA ESCOLAR TRADICIONAL

O espaço do corpo na escola foi traçado pelos objetivos que geraram a instituição escolar. Certamente não foram as necessidades corporais que motivaram e inspiraram a construção da escola. A escola obedece a um projeto de vida humana que foi além da corporeidade. Faz parte do pensamento antropológico corrente afirmar que o homem da pré-racionalidade não tinha consciência do corpo e, a bem da verdade, nem de si mesmo, como um indivíduo particular, distinto do mundo e dos outros. "Ele existe, diz Gusdorf, no seu corpo, com seu corpo, ele existe seu corpo, da mesma maneira que existe com sua comunidade na sua comunidade." (*A Agonia da Nossa Civilização* p. 123). Esta maneira de pensar me intriga muito. É exatamente o homem da razão que assim pensa. Acho uma maneira de pensar terrivelmente marcada pelo etnocentrismo do pensamento ocidental. Sem

dúvida, o homem primitivo não tem consciência, isto é, aquela de Descartes, de Kant ou de Hegel, ou de Husserl. Talvez, para não abandonar a idéia de consciência, esteja um pouco mais próxima da consciência do materialismo histórico. E sem dúvida muito próximo das teses dos movimentos ecológicos.

O homem primitivo, com essa consciência encarnada, não precisava de educação especial, distinta do aprendizado da convivência. A escola, como atividade pedagógica especial, é resultado do desenvolvimento do saber inteligível, da aquisição e da transmissão de conhecimentos teóricos. O objeto primeiro das atividades escolares é o contato com a aquisição de conhecimentos. A escola nasceu como exigência para desenvolver o intelecto e resolver as questões inteligíveis. Nela se deveria tratar dos conteúdos cognitivos. É o privilegiamento da inteligência. O corpo fica banido da dimensão cognitiva. Este é o preço de uma reflexão tardia que inaugura o reino da consciência de si numa individualidade centrada sobre indivíduo, ele mesmo (soi-même). Toda essa caminhada de identificação do homem pela racionalidade ou espiritualidade, costuma-se dizer que foi inaugurada por Sócrates. Ele figura, em toda história cultural do Ocidente, como o responsável primeiro desta revolução espiritual, que provocou, num primeiro passo, a ruptura com a idade mítica, e, num segundo passo, garantiu a passagem para a idade de reflexão que conduz ao conhecer-se a si mesmo.

Este direcionamento do processo civilizatório em direção às atividades do espírito já pode ser encontrado nos pensadores gregos pré-socráticos. A caminhada foi lenta, mas tornou-se irreversível, pois dela dependia o próprio projeto da *Polis*. John Burnet (professor da Universidade Saint Andrew, na Escócia), em seu livro *L'Aurore de la Philosophie Grecque*, narra que Péricles, o grande comandante militar, responsável pela democracia ateniense, em sua ambição de homem de Estado quis que seus concidadãos fossem influenciados pela abertura espiritual existente nos pensadores da escola jônica. Discípulo de Anaxágoras, responsável pela teoria do *NOUS*, impregnou-se da teoria das coisas acima da terra, depois de ter adquirido o conhecimento da verdadeira natureza da inteligência. Foi assim que Atenas tornou-se o centro do desenvolvimento intelectual e o modelo social, político e cultural de todo o ocidente. (Cf. J. Burnet, op. cit. p. 291-192).

A educação escolar tornou-se o mecanismo de preparar as futuras gerações, particularmente as elites governantes, de acordo com o projeto social. Platão e Aristóteles consolidaram essa vinculação da ordem intelectual como o substrato fundamental de uma representação verdadeira da realidade e, paralelamente, da ordem social. O projeto político de Platão, a *POLITÉIA*, conhecido entre nós como "A República de Platão", é um exemplo deste esforço de garantir a ordem intelectual, buscando identificar os cidadãos pela composição da alma de cada um. O ponto que quero referir é quando Platão, no livro terceiro, apela para um procedimento que ele mesmo reconhece como constrangedor, senão imoral, a fim de justificar a identidade das pessoas pelo tipo de alma, numa clara exclusão de outros critérios. Segundo a teoria platônica há cidadãos de alma de ouro, outros de alma de prata e, ainda, outros de alma de ferro e bronze. E segundo ele ensinava, com base no que acontece na natureza, a composição paterna seria conservada nos filhos, mas, diz ele, "pode suceder que nasça um filho de prata de um pai de ouro, ou um filho de ouro de um pai de prata, e da mesma forma nas demais classes". Essa conclusão é conseqüência da observação do que acontece na ordem social concreta. Para salvar sua teoria recorre a um mito, ao que diz "uma audaciosa ficção", para "convencer aos governantes e estrategos, e depois à cidade inteira". (A República - Livro III p. 135). Não vou me deter ao emprego político da mentira útil, mas ao fato de que os corpos são excluídos do processo de identificação das pessoas. O que vale é a psiqué, conseqüentemente suas atividades são as que garantem o grau de humanidade do indivíduo e o nível de participação na ordenação social. Assim a individualidade psicológica e moral, ao mesmo tempo que garante a identidade pessoal, permite, também, a cada homem tomar distância em relação a todos os outros e definir seu estatus

social.

Deste momento em diante, as atividades reconhecidamente humanas são aquelas que a mente comanda. Umhas são meramente vitais, outras são inconscientes, resultantes de gestos espontâneos. As verdadeiramente humanas são as que se dão em plena luz da razão ou da consciência.

"Abordar o projeto racional, diz Michel Tibon-Cornillot, tal como se desenvolveu no Ocidente desde o século XVI nas ciências positivas supõe que se reconheça nele a manifestação de um tipo de organização imaginária na qual se completam e se unificam as diferenças reais separando irremediavelmente os sujeitos e os objetos do Mundo". No tipo de racionalidade proposto pela filosofia e pelas ciências desenvolvem-se uma reflexão e um raciocínio, por vezes, puramente fantasmáticos, em nome dos quais se reconstrói o homem e o mundo. Assim, pode-se dizer que cada cultura funda-se sobre uma engenharia do imaginário. A arquitetura de nossa organização cultural, desde o século XVI, obedece aos empreendimentos que resultaram nas construções científicas. Recorrendo, mais uma vez, a Tibon-Cornillot, pode-se afirmar que a formação da racionalidade, inspiradora das ciências modernas, torna-se responsável por todos os procedimentos que institucionalizam a vida do homem moderno, aí incluída, de maneira determinante, a instituição escolar. (Les Corps Transfigurés p. 218-219)

Neste processo de valorização das capacidades cognoscentes do homem quero destacar aquele que, no meu entender, exerceu e exerce, ainda hoje, uma influência preponderante nas teorias pedagógicas de ensino/aprendizagem. Refiro-me a Jean Piaget. Ele centra suas atenções nos mecanismos de aquisição do conhecimento. As teses construtivistas são, no momento, o passo mais avançado desta preocupação da aquisição e transmissão de conhecimentos. A alfabetização, segundo os defensores das teses piagetianas, não passa da psicogênese do domínio da língua escrita. Em seu livro *Biologia e Conhecimento*, há uma valorização do biológico, mas enquanto nele devem ser encontrados os "fundamentos epistemológicos de todos os fenômenos psicológicos, sociológicos e culturais". A base biogenética é fundamental, mas enquanto sustenta as atividades cognoscentes. Diria, de uma maneira muito simplista, que a pedagogia piagetiana é uma pedagogia do conhecimento, ainda que represente uma atenção maior com as dimensões da corporeidade.

Entre outros aspectos vou lembrar o parágrafo 3 do Capítulo I que trata da "*Hipótese diretriz sobre as relações entre as funções cognoscitivas e a organização vital*", juntamente com o capítulo VI que apresenta *A interpretação biológica das três formas do conhecimento*. Fica claro para o leitor que o objetivo primeiro de Piaget, nesta obra, é debater as questões da inteligência, não de maneira desvinculada da realidade, mas sim à luz da biologia de seu tempo. Para ele não resta dúvidas de que o desenvolvimento das funções cognoscitivas andam paralelamente às questões biológicas. desta maneira ele busca definir a metodologia que possibilita aproximar os mecanismos cognitivos com as funções orgânicas.

Na impossibilidade de aprofundar a questão piagetiana e, também, de apresentar uma descrição do processo civilizatório que, remontando os gregos até nós, se instalou no Ocidente, para desenhar o espaço do corpo no longo percurso da história da pedagogia escolar, vou deter-me nos pontos mais salientes deste espaço corporal. Mesmo que quisesse apresentar esse percurso histórico, além de incorrer numa repetição do que já foi dito, correria o risco de não conseguir contribuir com uma reflexão relevante que traga maior compreensão do momento atual. Diante disto, optei por fazer referência a dois autores que, no limite de minhas leituras, julgo suficientes para mostrar como o corpo foi tratado, ou maltrato, pela pedagogia escolar.

O primeiro autor é Michel Foucault, especialmente a partir de seu livro, *Vigiar e Punir*. Foucault, numa linguagem denunciante, desmascara as múltiplas formas de um quase massacre do corpo promovido pelos mais variados procedimentos de repressão e controle do corpo, seja nas instituições

educacionais escolares, seja no exercício do poder político, seja nas disciplinas militares, seja nas práticas místicas de purificação, seja nos mecanismos de reeducação penitenciária. Eu acrescentaria, pelas técnicas de treinamento esportivo e pelas dietas de emagrecimento.

A disciplina parece ser, em Foucault, o ponto alto de controle sobre o corpo por ser uma "técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos". (Microfísica do Poder p. 106) Assim o corpo dominado torna-se um corpo que deve liberar cada uma de suas partes à inspeção de uma consciência. O esquema corporal torna-se uma imagem que deve ser prospectada minuciosamente como uma figura totalmente visualizável.

Acredito poder anunciar sinteticamente a linha pedagógica disciplinadora, denunciada por Foucault, com estas palavras: A disciplina "coloca os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma". Me parece que neste mecanismo de controle reside toda tecnologia de dominação e de exclusão do corpo. A prática desta tese pedagógica acontece na técnica do treinamento porque "*exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio; o soldado disciplinado começa a obedecer ao que quer que lhe seja ordenado; sua obediência é pronta e cega; a aparência de indocilidade, o menor atraso seria um crime*". E segue dizendo que o treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; "poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre". Cf. Vigiar e Punir p. 148 e Microfísica do Poder p. 105)

As disciplinas são métodos que codificam ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos, tanto que elas podem ser definidas como uma arte de distribuição espacial dos indivíduos e uma análise do espaço. Dá-se a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e combinatório. Assim passa-se a observar "a maneira como os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e melhor ajustado". (Microfísica do poder p. 106) Foi assim que se instalaram múltiplos processos disciplinares em diferentes instituições. Mas segundo Foucault, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação particularmente nos séculos XVII e XVIII. Tais disciplinas eram diferentes da escravidão, na qual acontecia uma apropriação dos corpos. Eram diferentes da vassalagem feudal, na qual se instalou a submissão pelos rituais da obediência ao soberano. Eram diferentes também do ascetismo monástico que visavam a renúncia dos apetites corporais, e não sua maior performance. As disciplinas modernas se desenvolvem na perspectiva de aumento das potencialidades do corpo em benefício de um maior rendimento. Assim, quanto mais disciplinado for o corpo, mais útil ele será. (Vigiar e Punir p. 127) Hoje, parece que a análise do corpo, feita por Foucault, à luz das formas disciplinantes, tornou-se incompleta diante das explorações do corpo utilizando drogas, aceitas como lícitas, para ampliar suas performances. O exemplo mais retumbante, sem dúvida, pode ser o Viagra.

Esta modalidade moderna de disciplina atinge seu ponto alto no momento que deixa de estabelecer um controle repressivo sobre o corpo, para desenvolver um controle estimulador. Assim o corpo pode buscar qualquer tipo de prazer, na comida, na bebida, no sexo, mas deverá submeter-se aos digestivos, aos controles de reprodução, às técnicas de proteção de doenças transmissíveis. O corpo pode despir-se, expor-se, ser sedutor; mas deverá manter formas mínimas de estética, como ser magro, bonito, bronzeado, saudável. (Microfísica do Poder p. 147).

O segundo autor é Georges Vigarello. Contrariamente a Foucault ele não tem uma preocupação desmistificadora dos procedimentos de dominação e de exclusão corporais, e faz uma análise descritiva do que acontece ao corpo no interior de uma escola dominada pelas atividades cognoscitivas em *Le Corps Redressé - Histoire d'un pouvoir pédagogique*.

O subtítulo bem demonstra a grande preocupação do autor em demonstrar o poder pedagógico exercido na escola e, também, fora dela, sobre o corpo. Um poder que tem como idéia diretriz fundamental, a imagem de um corpo ereto. O corpo da criança, escreve ele, deve ser reto". Continua

dizendo que a postura é o objeto renovado de uma educação discreta e insistente da verticalidade". Com isso fica evidenciado que "O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos na forma de brasões".(p.10)

Apesar do corpo ser o ponto de partida de todo o processo da ontogenia existencial a tendência é afastar-se dele o máximo possível. Atua-se sobre o corpo, ora para neutralizá-lo, ora para sublimar suas potencialidades. Sempre se procurou salvar o projeto cognitivo e o corpo tornou-se prisioneiro do cognitivo.

Da mesma maneira que se estabeleceu na escola um processo de ensino aprendizagem, desenvolveu-se paralelamente uma pedagogia corporal. E esta pedagogia corporal desenvolveu uma vasta semiologia da retidão. O corpo precisa ter uma postura ereta. É crença dominante que a tenra idade é o período da conformação física. Surgem as metáforas da modelagem. A árvore ficará direita se for corrigida quando nova. A mais tenra idade torna-se o lugar privilegiado do endireitamento, das correções; é o período onde se fixam as formas corporais. Daí a metáfora da cera de um corpo maleável que pode ser moldado segundo os códigos de elegância e de atitudes posturais, resumidos na teoria da kalistenia.

Diante disto, Vigarello constata que as pedagogias são portadoras de preceitos que dão ao corpo uma forma e o esquadriham para submetê-lo às normas mais seguramente ainda que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos desenhados induzem no silêncio posições e comportamentos. Jargões solenes e repetitivos, reforçados por um conjunto de prescrições e recursos sutis, determinam com uma precisão analítica e solene as aparências e as posturas a serem assumidas conforme as circunstâncias e, de maneira rigorosamente vigiadas, quando se desenvolvem como atividades escolares. O corpo é interpretado a partir do movimento, o que faz com que a ação educativa volte-se, quase que exclusivamente, para a prática de exercícios científica e tecnicamente formalizados.

O poder pedagógico descrito por Vigarello não se limita às práticas corporais, mas se manifesta no própria topografia da escola. Além dos recursos colocados a disposição para a ginástica, as mesas e os bancos escolares são direcionados para garantir as posições corretas do corpo. Há regras para manter-se sentado, de pé ou caminhar. O alinhamento de bancos e mesas deve ser observado de igual forma pelos alunos. Tudo isto tem como objetivo central garantir uma maior eficiência das atividades intelectuais.

As pedagogias corporais escolares de um corpo ereto, corrigido e aprumado têm o apoio nas vizinhas pedagogias da medicina. Já as obras de *medicina infantil*, desde os séculos XVI e XVII, possuem uma coloração parcialmente pedagógica, isto porque não são dirigidas apenas aos médicos mas também aos pais e responsáveis pela educação infantil. Mas é a partir do século XVIII que a ortopedia se torna uma verdadeira renovação da pedagogia da postura. A palavra ortopedia é tomada no seu sentido etimológico *orthos* (reto, direito) e *Paidos* (criança). A ortopedia passa a ser uma prática duplamente pedagógica. Em parte, a cargo dos médicos e, em parte, a cargo dos pedagogos. Para a medicina a ortopedia oferece ao corpo as formas de regeneração e os recursos para prevenir possíveis degenerações. Na mão dos pedagogos, a ortopedia é acrescida da opção normativa disciplinar e da força moralizante. A ortopedia, para o educador, significava mais uma forma disciplinar do que um valor estético. Sua importância suprema, entretanto, repousava sobre o desenvolvimento de valores morais.

A descrição do poder pedagógico sobre o corpo apresentada por Vigarello pode-se ser completada através de algumas conclusões de Reich. Segundo Reich "a estrutura social se incrusta organicamente na estrutura biológica dos indivíduos, se imprime materialmente em seus corpos. As estruturas sociais

se materializam corporalmente, e a atividade geral ou particular do organismo, até em seus fundamentos psicossomáticos, reflete exatamente o funcionamento geral da sociedade, seu princípio de organização. Trate-se da motricidade, dos gestos, dos movimentos, da sexualidade, do simbolismo corporal, dos ritmos biológicos fundamentais, do desenvolvimento físico, da economia energética, da gama de sensações ou dos afetos, a sociedade determina tecnológica e institucionalmente o estatus sócio-cultural, a condição política do corpo". (In Brohm - Partisans p. 59). Na verdade a sociedade não tem o poder absoluto sobre as formas de pensar, por isso é a partir do controle e do domínio sobre o corpo que se torna possível exercer o poder. Atualmente, educação é apenas uma das maneiras onde o poder se manifesta, existem outras maneiras mais poderosas como as dos meios de comunicação de massa através de um imajário corporal sem fronteiras.

Após essa breve e incompleta descrição do espaço corporal na pedagogia escolar tradicional, onde ficou claro, espero, que o corpo foi excluído da dimensão cognitiva e alvo de um processo de controle e repressão. A humanidade ocidental é eminentemente o resultado de uma civilização da razão ou da racionalidade, entretanto, neste final de século e de milênio, fala-se abertamente na possibilidade de um corpo ressuscitado e de uma possível civilização do corpo. Em que termos poderemos avaliar essa nova visão antropológica como uma revolta contra o domínio e monopólio da racionalidade? De fato haverá uma liberação do corpo? Estaríamos diante de uma antropologia corporal. Caso as respostas a essas indagações forem positivas, não restará outra alternativa senão pensar numa outra pedagogia escolar.

Esses aspectos constituirão o conteúdo do segundo momento desta apresentação em busca do significado da ressurreição do corpo e das condições para a ação pedagógica correspondente.

SEGUNDO MOMENTO

3. UM CORPO RESSUSCITADO E OUTRA PEDAGOGIA ESCOLAR

Neste segundo momento vou desenvolver quatro pontos principais. O primeiro é uma constatação dominante entre um número considerável de intelectuais de que a modernidade já não corresponde aos anseios de humanização. O homem parece frustrado e descrente de que a ciência e a técnica não cumpriram suas promessas de resolver os grandes dramas da humanidade. Há ainda no ar um sentimento generalizado de frustração e uma sensação de algo perdido.

O segundo ponto busca traçar as linhas gerais da necessidade de uma nova ciência do corpo que vai se desenhando a partir das revoluções na física, desencadeadas pelas teorias Quântica e da Grande Explosão; e, particularmente, pelos avanços da biologia molecular que trouxe uma nova visão da vida e, conseqüentemente, uma reformulação da compreensão dos organismos vivos, neles incluído o corpo humano. Neste contexto, parece-me sugestivo citar Boaventura de Souza Santos: "A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna". (Introdução a uma Ciência Pós-moderna p. 11).

Terceiro ponto refere-se a um novo referencial de identificação. A razão deixa de ser o referencial maior da individualização ou identificação do homem. A identidade do homem está mais para o DNA do que para o psiquismo. O que significaria uma verdadeira ressurreição do corpo tornando-se a corporeidade a própria condição humana.

O quarto e último ponto é decorrente, tanto da possível ressurreição do corpo, quanto da sua apresentação como referencial de individualização. Estaríamos diante da possibilidade de romper, pelo menos, com o monopólio das pedagogias cognitivistas.

3.1 Um sentimento de perda

Retomando o primeiro ponto, a sensação que o homem contemporâneo tem de haver perdido algo deve-se à dominação das ciências e da técnica que se esqueceram de pensar os problemas existenciais. Diz Henri Atlan que as ciências, justamente, não têm nenhuma preocupação com o vivido. A superioridade da explicação científica sobre as práticas mágicas e místicas deu ao homem moderno a impressão de ser Todo-Poderoso. O universo estaria a seus pés. Seria uma questão de tempo. Entretanto, esse modelo de saber fez com que o homem se torna-se um estranho de si mesmo, um forasteiro em sua casa. Estaria aqui, segundo Max Weber, o "indício simultâneo e doloroso de que perdeu-se algo no caminho". E o elemento perdido é a consciência o caráter único da existência corporal. Um corpo que existe somente uma vez, porque se faz único e, por isso, desafia as normas generalizadas das explicações científicas. O sujeito cognoscente, construtor das ciências experimentais, abdicou de sua subjetividade em favor de uma objetividade distante que o tornou incapaz de perceber a maravilha do corpo, abdicou de ser corpo para tornar-se seu proprietário e usuário.

Neste contexto é importante observar que as crenças e as práticas do mundo mágico e místico tinham como preocupação maior, não apenas, preservar o corpo, mas ressuscitá-lo conectando-o ao universo sem perder sua propriedade de ser singular. Havia sempre a preocupação de salvar o corpo, mesmo depois da morte.

Quando se fala em corpo ressuscitado não é que o corpo do homem deste final de milênio tenha mudado, o que está mudando é a relação que o homem estabelece com o corpo. Em outras palavras, há hoje um lugar diferenciado do corpo na existência humana. Atualmente está à disposição de todos os interessados uma série de informações proveniente da engenharia genética e da cosmologia que obriga a cada um rever o seu corpo, não apenas em termos de conhecer seu funcionamento, mas do significado que ele possa ter na sua vida.

O homem, desde o momento que centrou sua identidade na psiqué, tomou um distanciamento do corpo. Os etnólogos apontam como uma característica do homem primitivo a ausência deste distanciamento. Fato que para a maioria dos pesquisadores em antropologia ocidental representava uma característica de primitivismo e de atraso. O distanciamento parecia ser o grande passo para o homem conhecer-se a si mesmo. Agora, a questão parece inverter-se. O primitivo estava correto. O erro está com o moderno, porque o distanciamento resultou na perda de si mesmo. Voltar a ser como o primitivo é um chamamento cada vez mais atrativo, pelo menos no que tange ao viver uma existência unitária, na qual o sangue é sua alma e a terra onde habita é sua mãe.

A pregação destes valores é cada vez mais eloqüente. Facilmente evoca-se este ritual fusional com a natureza vivido pelas tribos indígenas sobreviventes, como a grande alternativa de libertar o homem do jugo de sua racionalidade científicizada. Mesmo que as mudanças sejam ainda pouco significativas, as simpatias com tais pregadores aumentam consideravelmente. A força maior desta campanha está concentrada sobre a defesa da vida, um referencial capaz de aproximar, de maneira indistinta, a todas as pessoas.

3.2 A vida: ponto de origem

Os avanços da biologia molecular e da engenharia genética possibilitaram uma nova visão dos organismos vivos. A vida deixou de ter como referencial teórico os princípios da física. A invasão que está acontecendo no interior do organismo vivo redundou em duas conseqüências significativas:

libertou a dinâmica da vida dos parâmetros mecânicos e fortaleceu a idéia de um dinamismo auto-organizacional do ser vivo. Por outro lado gerou um pânico diante da possibilidade do homem assumir o papel de criador de seres vivos, inclusive humanos, pela manipulação genética.

Não tenho a pretensão de desenvolver tais questões, mas apenas a intenção de invocá-las para lembrar que o organismo vivo, tomado a partir da vida, dificilmente apresenta limites entre o biológico e o cognitivo. Neste sentido, vou recorrer, sempre nos limites de minhas leituras, dois livros que julgo fundamentais. Ambos são obras de parceria entre Humberto Maturana e Francisco Varela. Um, *De Máquinas e Seres Vivos*, é, sem dúvida, um marco para a compreensão desta virada da compreensão do ser vivo. Seu subtítulo *Autopoiese - a Organização do Vivo*, não necessita de comentários, especialmente porque busca na palavra grega *autopoiese*, longe do linguajar científico, que dá a idéia de criação que se faz por si mesma. Uma criatividade muito distante da criação da física.

Neste mesmo contexto, apenas a título de informação, poderia lembrar a obra de Fritjof Capra, *A Teia da Vida*. Esta obra é importante por dois motivos. Em primeiro lugar porque reforça a crença na unidade dos seres vivos. E em segundo lugar porque sua reflexão sustenta-se sobre as teses de Maturana e Varela. Para completar essa informação quero lembrar também a obra *Les corps transfigurés - Mécanisation du vivant et l'imaginaire de la biologie* de Michel Tibon-Cornillot.

O segundo livro, no qual busco inspiração, é *A árvore do conhecimento*, neste, particularmente, estão as grandes questões que tratam, não dos limites, mas dos elos que há entre o biológico e o cognitivo, para isso, basta lembrar o subtítulo *as bases biológicas do entendimento humano*. A obra gira em torno de "*conhecer como conhecemos*". Nela os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela analisam o desenvolvimento do conhecimento a partir do biológico. Evidentemente aqui é possível apenas invocar alguns aspectos das teses dos autores, sem objetivos maiores senão o de informação.

Inicialmente, para salientar a falta de limites que separam o conhecimento próprio, ou inato, do organismo vivo humano e o conhecimento adquirido, ou cultural, vou repetir o que os autores citados disseram: "Entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura. A fronteira entre o que é controlado de forma inata e o que é controlado culturalmente no comportamento humano é extremamente mal-definida e vacilante. Não precisamos de direção cultural para aprender respirar mais do que um peixe para aprender nadar. O que aconteceu à humanidade em geral, e ao homem ocidental em particular, foi a separação entre o conhecimento, que depende da aprendizagem cultural como se fosse autônomo, e as informações que definem espontaneamente as funções vitais". Baseados nesta crença da autonomia dos conhecimentos culturais julgamos que todos podem aprender já que não oferecem nenhuma diferença física superficialmente observável.

Penso simplificar a explicação recorrendo a dois fatos narrados por Maturana e Varela. O primeiro, já muito divulgado, diz respeito à menina bengali, na Índia, encontrada entre os lobos por um Pastor Anglicano. Sobreviveu à separação de sua família de lobos 10 anos, após o resgate ou rapto, mas não aprendeu falar, embora dominasse algumas palavras, e pouca adaptação conseguiu junto aos humanos. Sempre preferiu a companhia de lobos ou cães.

Outro fato refere-se aos animais. Experiências com carneiros, realizadas por esses dois autores e apresentadas em sua obra *A Árvore do Conhecimento*, mostraram que um carneirinho recém-nascido separado, apenas por algumas horas de sua mãe e devolvido em seguida, apresentou alguns desvios de conduta. Aparentemente se desenvolveu normalmente. Cresceu, caminhou e acompanhou a mãe da mesma maneira que os outros carneirinhos. Mas quando comparado aos outros, que não foram separados da mãe, ele apresentou uma diferença. A brincadeira desses animais é correr e dar

cabeçadas uns nos outros. O carneirinho separado, entretanto, não participou das brincadeiras. Não sabe e não aprende brincar, permaneceu separado e solitário. O que lhe aconteceu os biólogos não sabem explicar. O fato é que os carneirinhos privados, embora por algumas horas, do convívio com a mãe ficarão afetados em seu mecanismo de aprendizagem. (Cf. A árvore do conhecimento p.158-162).

3.3 O corpo como a condição humana

Uma tese que causa muito alvoroço é a que sustenta a idéia de que o corpo é o modo de ser do ser humano. Também não pretendo entrar no mérito da tese, contudo, quero dizer que a aceito, evidentemente, depois de libertar o corpo de todos os reducionismos provocados por todos os tipos de dualismos.

O aspecto que busco expor aqui é que, pelo fato do corpo ser a especificidade do humano, pode-se pensar em outro critério de identificação ou individualização do homem. Houve um momento em que na história do processo civilizatório, o homem optou pela individualização. Uma preocupação, mais uma vez, apontada pelos antropólogos, que os povos primitivos não possuíam. Assim, no momento em que o homem, particularmente o ocidental, buscou a individualização, visando uma determinação mais plena e concreta de si mesmo, recorreu à psiqué, à razão, isto é a um elemento psicológico, não corporal.

Neste momento vou valer-me, especialmente de Paul Ricoeur, para traçar brevemente a possibilidade da corporeidade tornar-se, como condição humana, o novo critério de identificação. A obra de referência é *Soi-même comme un autre*.

Individualização repousa sobre processos específicos de designação visando um exemplar e um só, com exclusão de todos os outros da mesma classe. É uma individualização que não aceita o procedimento da predicação. Identificamos alguém por uma propriedade que lhe é específica. Aqui se trata de uma identidade, digamos, interna. Mais uma vez preciso fazer a ressalva que não quero entrar no mérito da tese defendida por Peter F. Strawson, em sua obra *Individuals* de 1957, assumida e acrescida de novas análises por Paul Ricoeur, na obra já citada, mas apenas reforçar a minha perspectiva de que o corpo assume um outro estatus na imagem e no modo de ser humano referente ao processo de individualização

A questão da individualização é, em poucas palavras, a passagem de um indivíduo qualquer ao indivíduo que cada um é. Esta é a matéria de Peter Strawson em seu livro, *Os Indivíduos*. E este livro é também o referencial básico utilizado por Paul Ricoeur em *Soi-même comme un autre*. São de todos conhecidas as controvérsias sobre o tema do indivíduo, especialmente a partir do enfoque sociológico chegando-se ao extremo de sustentar que o indivíduo é uma invenção. Talvez, o seja, e para isso há bons argumentos, se a base for uma determinada ordem cultural. Aqui, o referencial é de ordem biológica.

No processo de individualização, Strawson fala em particulares de base. Os "*corpos físicos*" e as "*pessoas que somos*" são tais particulares de base, origem do processo de individualização, enquanto visam "um exemplar e um só, com exclusão de todos os outros da mesma classe".

Vou deter-me nos corpos, já que para Strawson, "os primeiros particulares de base são os corpos, porque eles satisfazem a título primário aos critérios de localização no único esquema espaço-temporal". (Cf. Ricoeur p. 39-46). Essa prioridade reconhecida nos corpos é da maior importância para a noção de pessoa. As pessoas são também corpos. Dizemos que os indivíduos possuem corpo. Na realidade, diz Ricoeur "possuir um corpo é o que fazem ou antes o que são as pessoas". E acrescenta "são eles que, a título eminente, são identificáveis e reidentificáveis".(idem)

Seguindo as teses de Strawson e de Ricoeur assumimos uma posição, diante do processo de individualização, contrária á que sempre foi defendida. Se antes o indivíduo era reconhecido por fatores mentais, agora passa a ser reconhecido por fatores corporais. Há, nitidamente, uma desclassificação dos acontecimentos mentais em favor dos acontecimentos corporais.

O primeiro corolário, segundo P. Ricoeur, desta desclassificação dos acontecimentos mentais como particulares de base é que a pessoa não poderá ser considerada consciência pura à qual se acrescentaria como secundário um corpo, como é o caso em todos os dualismos cujos elementos de confronto são a alma e o corpo. Colocando o corpo como particular de base a continuidade de alguém ser o mesmo deve-se ao corpo. Sempre se falou na personalidade como o eixo de identidade. Na verdade o que identifica as pessoas, seja na sua ontogênese, seja na sua filogênese, deve-se à estrutura do DNA. Num futuro muito próximo a identidade das pessoas estará vinculado a seu DNA. A individualização ou a identificação não se pode esquecer garante a ipseidade (o mesmo - mesmidade) de cada um.

O domínio sobre a organização do organismo vivo possibilitou uma nova vinculação do biológico nas esferas da aquisição da linguagem e do surgimento da consciência humana. É por isto que Matura e Varela com Paul Ricoeur mostram que o conhecimento tem implicações sociais e éticas. Por exemplo, a clonagem, não é apenas uma ingerência na ordem biológica, mas uma possibilidade de determinar e interferir nos acontecimentos mentais. Os próprios cientistas tem consciência de que estão diante de um grave risco. Alguns preferem aguardar mais algum tempo para medir com mais segurança as conseqüências das clonagens em seres humanos. Foi o que aconteceu em 28 de junho passado com um conselho de cientistas que recomendou uma moratória de três anos nesse tipo de pesquisa por considerar que ela não é "*socialmente aceitável*". O Japão, aderindo á proposição do Conselho, suspendeu suas pesquisas em 6 de agosto último. Se houve suspensão é porque as pesquisas já estavam em andamento. Parece-me muito significativo observar a razão da moratória, a não aceitação social.

Numa espécie de ficção um jornalista descreve como é a situação três séculos após as primeiras experiências de clonagem humana. "A sociedade está dividida em duas castas os **naturais**, gerados no modo tradicional. Ficam sempre doentes, morrem cedo e só ocupam postos inferiores". Quero salientar o dado de ocuparem cargos inferiores. "Enquanto, continua ele, os **Genricos** (os seres clonados) não tem doenças, vivem mais de cem anos e dominam o mundo com sua aristocracia hereditária". Novamente o contraponto da superioridade, que não é de caráter físico apenas. (Folha de S. Paulo. 06.08.98. Cad. Especial p. 7.)

A questão que fica, no meu entender, é saber o que a escola sabe fazer diante destas novas possibilidades de ser do corpo humano. Não me refiro apenas à educação física, porque parece evidente que seus parâmetros de trabalho estão completamente defasados. A distância que haverá brevemente, será maior, se a comparação for lícita, à distância que há entre corpo-máquina da modernidade e o corpo-pecado ou pervertido da Idade Média. A pedagogia como um todo deverá refazer seus critérios de definição dos métodos de ensino. Ouso dizer que Piaget, com sua epistemologia genética não será suficiente para responder ao desafio.

3.4 A pedagogia do desejo

O último aspecto deste segundo momento de minha exposição é, praticamente, o anúncio do que poderia ser a pedagogia para um corpo ressuscitado. De alguma maneira ela se opõe às pedagogias intelectualistas e cognitivas, trata-se de uma pedagogia que tem no desejo seu referencial maior. O Ocidente é a grande construção do projeto científico, do saber inteligente. Na sua escola pontificava o

intelecto. O conteúdo de maior valor, quase exclusivo, era o conhecimento filosófico. O escolar foi reduzido a inteligência. O coeficiente de inteligência tornou-se a senha de ingresso às escolas mais conceituadas. Os desejos deviam ser reprimidos ou reduzidos ao único desejo de conhecer. O mundo do conhecimento, embora fosse apenas a representação mental do mundo real, transformou-se no mundo a ser dominado pela inteligência, porque ele daria o domínio do mundo real. O conhecimento tornou-se a mediação entre o homem e o mundo. A escola foi encarregada de ensinar os segredos desta mediação. O contato legítimo com a realidade seria obra do conhecer, de uma apreensão inteligível das coisas, nunca do desejo.

A pedagogia do desejo vem resgatar, como o nome diz, um espaço para o desejo. Em parte ela se opõe à pedagogia do conhecimento. Não sei se são excludentes, acredito que não. De qualquer maneira as fontes originárias não são as mesmas. Nem os mestres inspiradores estão filosoficamente próximos. A pedagogia do desejo seria a passagem da pedagogia piagetiana para a pedagogia freudiana. De um lado teríamos o projeto que apela para a inteligência através da aquisição de conhecimento, de outro lado teríamos a liberação do desejo, da busca de satisfação, da necessidade de libertar a vida dos tabus e das opressões. E o desejo é resultante das aspirações de viver e, mais precisamente, da busca da solução das questões existenciais.

Para aprofundar um pouco o tema pergunto, o que se pode descobrir quando nos debruçamos, através de um estudo atento, sobre o processo de aprendizagem inspirados em Freud e levando em consideração a questão do desejo? Em primeiro lugar descobrimos os limites, até certo ponto reducionistas da pedagogia cognitivista, baseada em Piaget. O processo de ensino/aprendizagem da pedagogia piagetiana propõe uma auto-regulação da vida pela inteligência. O grande eixo da vida dos indivíduos tem que ser o conhecimento. A vida escolar é um círculo fechado de metodologias do ato de conhecer. Apesar deste domínio sufocante do epistemológico da vida escolar, descobre-se que há um reconhecimento tácito que o desejo é a mola mestra do mecanismo de aprender. Há a preocupação de estimular o poder desejante dos alunos através dos artifícios da motivação. Não se trata de respeitar os desejos das pessoas, mas de transformá-los em desejo cognoscente.

Assim o desejo da sociedade que deve ser representado pelos profissionais da educação, é o desejo da ciência, que é oferecida como a chave mágica da realização dos outros desejos. Hoje, ainda que a pedagogia do desejo não seja plenamente definida, não sei se deveria sê-lo, começa a fazer escola. A esse respeito, não tendo maiores informações, vou citar apenas o grupo da pedagogia construtivista de Porto Alegre. Uma das mentoras desta equipe, Esther Pillar Grossi têm uma postura claramente em defesa do desejo numa aberta pregação do latifúndio da inteligência, comparando-o à luta contra o latifúndio da terra. Assim, para ela, "Saber e conhecer não podem mais ser entendidos como uma atividade cerebral ou do espírito. Saber e conhecer têm a ver com o sentido bíblico - implicam o desejo e a relação". (GEEMPA n.2 p.97).

A respeito da pedagogia do desejo, Cesare de Florio La Rocca, idealizador do Projeto Axé, de Salvador, escreve: "o desejo tem essa força, essa capacidade de integrar emoções, sonhos, a mente e o corpo do indivíduo. (...) A pedagogia do desejo parte do pressuposto de que nas crianças foi destruída a característica fundamental da infância: a capacidade de festejar, a capacidade de sonhar". E ainda no dizer de La Rocca, é na capacidade de sonhar e de desejar que está, para a criança, a única maneira que ela encontra para introduzir-se no processo do aprender. (GEEMPA p. 22).

Em segundo lugar, a pedagogia do desejo nos leva a uma nova interpretação da vida. A inteligência como esse processo de construir conhecimentos, isto é, representações mentais do real, é uma construção histórica, social e política. Seu mito fundador é constituído pela *epistheme* e pela *Polis* gregas. O desejo nasce no indivíduo, ele está enraizado na intimidade de cada um, ele está organicamente ligado à vida e ao viver de cada sujeito. Acredito que seja neste sentido que posso

invocar a seguinte afirmação de Ernildo Stein "É na articulação entre inteligência e desejo que reside o enigma da condição humana. Na medida em que conseguimos identificar algo dos fios que articulam a inteligência e o desejo, estamos nos aproximando dos enigmas de como se dão os processos de nossa intimidade". (GEEMPA n. 2 p.38) Tudo isto nos leva a constatar, ainda seguindo o pensamento de Stein, que se torna necessário entrar na biografia do indivíduo para descobrir e sentir que o desejo contém uma história com outro enredo, diferente do enredo da história da inteligência.

Por fim quero dizer que pela pedagogia do desejo fica insustentável aceitar que o discurso humano, mesmo o científico, não seja testemunho do desejo no percurso da vida dos sujeitos envolvidos, sejam pesquisadores ou simples pessoas falantes. Aí eu me pergunto, como se pode imaginar uma fala ou um uma frase escrita estranha ao desejo do falante ou do escrevente? É possível aceitar uma alfabetização indiferente aos desejos do ensinante e do aprendente? As pedagogias cognitivistas tentaram executar permanentemente as possibilidades de fazer com que o ato de conhecer garantisse a estranheza e a indiferença dos desejos dos sujeitos.

Foi assim que o corpo, responsabilizado pela inconstância e ambigüidade dos desejos, entrou na escola, mais como um simples carregador da inteligência, do que como participante ativo. Como a inteligência não pode ir sozinha à escola e precisa de um corpo para fazer-se presente, este recebeu um espaço marcado pela passividade sonolenta. Enquanto o corpo repousa docilmente a inteligência passeia por mundos infinitos de construções lógicas e de artifícios conceituais. Ao corpo resta a abertura de um imaginário que permite o acesso de desejos, mas que serão prontamente reprimidos pela vigilância de uma consciência aliada aos interesses da inteligência. Neste ambiente consagrado aos rituais da inteligência, o corpo terá sempre que solicitar permissão para satisfazer seus desejos e necessidades.

4. REFLEXÕES FINAIS

Vou concluir apelando para duas metáforas. Fiquei em dúvida da validade deste procedimento. Tenho a impressão que forcei um pouco. Alguns, até, poderão dizer que exagerei. Assumo o risco, o que me importa é transmitir uma idéia que fosse provocadora e que não encontrei na simples linguagem conceitual.

As duas metáforas foram tiradas do livro de François Jacob, *O rato, a mosca e o homem*. A primeira é uma fábula, assim narrada: "À beira de um rio, um escorpião caminha nervosamente, procurando chegar à outra margem. Aparece uma rã. *Você quer me levar nas costas e me ajudar a atravessar o rio?*, pergunta o escorpião. *Não sou louca*, responde a rã, *para você me picar? Não*, retoma o escorpião, *que interesse eu teria em picá-la? Afundaríamos os dois; além disso, eu pago bem!* convencida, a rã aceita levar o escorpião em suas costas. Ela começa a nadar para a outra margem. Uma vez no meio da água, o escorpião pica a rã. Antes de morrer, ela pergunta: *Mas por que você fez isso?*. *Porque faz parte de minha natureza*, diz o escorpião, e afundam os dois na água".

A respeito o autor faz o seguinte comentário: "Esse infeliz escorpião não passa de um imbecil. Que ele pense - se pensa -, que ama ou odeia seu próximo, que faça ou não projetos, sua margem de manobra se reduz a uma alternativa: picar ou não picar.

Na minha interpretação metafórica coloco a razão no lugar do escorpião. Entendo a razão erigida em entidade universal que somente sabe se manifestar através de uma lógica matemática. O que importa é preservar um projeto de progresso ilimitado. O que vale é a ordem racional, não a dos fatos. As generalizações fazem parte de suas leituras da realidade. O que importa é preservar a ordem racional. Assim a economia racionalizada está preocupada com a estrutura econômica, não com a

ordem humana. Em termos pedagógicos, a racionalidade prefere ver uma inteligência comum, homogênea, constante e não a diversidade dos indivíduos. Esta situação de superioridade e de prioridade da racionalidade pode manifestar-se em relação à exploração do planeta. O homem racional passageiro do planeta, guiado pela seu projeto racional, está destruindo sua embarcação, acabando por soçobrar junto. E mesmo pode acontecer, também, em relação ao corpo. A razão, em defesa de seu projeto de desenvolvimento intelectual e de dominação, utiliza o corpo até o esgotamento. Um bom exemplo pode ser o avanço das pesquisas em engenharia genética. Outro exemplo pode ser, também, a racionalidade imposta no rendimento esportivo. Nos dois casos, ambos, corpo e razão, morrem abraçados. (F. Jacob p. 90) Será que a margem de manobra da razão também se reduz a somente duas alternativas: dominar ou não dominar; verdade ou não verdade?

A segunda metáfora é um fato de ficção retirado, por François Jacob, do romance de Vercors, *Les Animaux Dénaturés*. "Nele, um jovem etnólogo estuda na África uma população que não se sabe se deve ser classificada com os grandes macacos ou com os seres humanos. Para decidir, o etnólogo se casa com uma fêmea do grupo. Nasce um filhote. O etnólogo o mata. Ele comparece, em Londres, diante de uma corte de justiça. Declarando se essa morte constitui um homicídio ou uma partida de caça, a corte trará uma resposta à questão. É a lei que decidirá sobre a natureza". (idem p. 91).

Novamente tento ver no progresso científico e tecnológico, seja pelas tentativas de clonagem humana, seja pela exclusão e pela condenação à miséria de grande parte da humanidade, seja pela destruição da natureza, em nome do princípio de progresso ilimitado, a presença do homem racional agindo justificado por uma legalidade científica. É a ciência que diz o que é bem e o que é mal. É ela que diz quem deve viver e quem deve morrer. É o desenvolvimento da racionalidade que estabelece o grau de humanidade. Todos esses sub-homens, que a ciência e a tecnologia excluíram da ordem científica e econômica, são humanos ou não são humanos? Deve-se garantir-lhes uma existência digna, uma cidadania plena ou condená-los a vegetar na miséria ou morrer de fome e de doenças? A resposta é dada pelas leis da economia científica.

Por fim, para encerrar, vou tomar emprestada a conclusão do livro de François Jacob "Somos uma temível mistura de ácidos nucléicos e lembranças, de desejos e proteínas. O século que termina ocupou-se muito de ácidos e de proteínas. O seguinte vai concentrar-se sobre as lembranças e os desejos. Saberá ele resolver essas questões?"

Prof. Silvino Santin

Santa Maria, 12 de agosto de 1998.