

MESA REDONDA - RIO GRANDE, 24.10.2005

Temas:

1. Docentes, representações sobre relações de gênero e conseqüências sobre o cotidiano escolar – Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira - UFPel
2. O Espaço do corpo nas pedagogias escolares – Dr. Silvino Santin - UFSM
3. Sexualidade: prazer, desejo e poder – Dr. Fernando Seffner – UFRGS

O ESPAÇO DO CORPO NAS PEDAGOGIAS ESCOLARES

Prof. Silvino Santin

1. INTRODUÇÃO

Como tratar o tema

Não é a primeira vez que sou solicitado a falar sobre esse tema: o espaço do corpo na ação pedagógica das escolas. Há sete anos apresentei uma palestra com o título: O espaço do corpo na pedagogia escolar. Reli atentamente o texto. Constatei que, num primeiro momento, eu havia descrito o que ocorre com o corpo em nossas escolas; num segundo momento, busquei traçar um novo espaço para o corpo no interior das pedagogias praticadas. Dois pontos constituiriam o eixo central desta nova topografia pedagógica do corpo. Um, denuncia o analfabetismo corporal; outro, propõe as linhas gerais da alfabetização corporal.

Depois de fazer uma autocrítica da minha reflexão, concluí embora o texto, a meu juízo, estivesse bem fundamentado, que eu ficara muito na superfície da questão. Eu seguira os procedimentos habituais de formular problemas com base na aceitação inquestionável do sentido unívoco dos conceitos presentes no tema.

Seria preciso superar a visão horizontal e buscar um olhar mais vertical. Neste momento lembrei a metáfora de Gaston Bachellard, que diferencia o morador de uma casa e o de um apartamento. O filósofo seria o morador de uma casa. Nela, além do espaço onde se desenrola a vida cotidiana, encontramos o sótão e o porão. A reflexão filosófica possibilita descidas ao porão para encontrar as raízes ou os fundamentos daquilo que praticamos hoje; e propõe subidas ao sótão para alimentar os sonhos de novos horizontes existenciais. Os moradores de apartamentos, ao contrário, se contentam em contemplar apenas o que ocorre na atualidade.

Guiado por esta metáfora busquei refazer minha reflexão e reescrever o meu texto começando pela reformulação da questão a ser abordada. Comecei pelo questionamento da verdade dos meus conceitos. Para isso busquei inspiração num mandamento básico da hermenêutica heideggeriana que manda escutar as palavras. Diz Heidegger, e nisto está de acordo Michel Foucault, muito antes de nós falarmos, as palavras nos falam. O problema está em que nos habituamos a não mais escutar a voz das palavras.

O primeiro passo foi perguntar qual seria a palavra chave, aquela que estabelece os rumos da minha fala, ou melhor, da minha escuta, isto é, da minha descida ao porão. Acredito não errar ao entender que o que está sendo solicitado é identificar o **ESPAÇO** do Corpo nas Pedagogias Escolares. Portanto a palavra chave é ESPAÇO. Então, qual é o sentido de espaço? Qual é a sua compreensão? O que significa? Isto mesmo, que sinal ele faz? Para que direção aponta?

Em primeiro lugar quero sublinhar que, seguindo os procedimentos dos estudos acadêmicos, somos levados a privilegiar conceitos ou objetos. Eles constituem o referencial sólido na busca de

capturar aquilo que está no seu contorno. Gregory Bateson, entretanto, nos mostra outra tática, a de buscar relações com o fenômeno a ser observado. Por exemplo, ensina ele, quando nos referimos a mão, enfocamos a idéia de que ela possui cinco dedos, contudo podemos focar, não os dedos, mas as relações entre eles. Assim, teríamos uma mão com quatro relações.

2. CONCEITOS DE ESPAÇO

O espaço deveria ser definido como um objeto ou como possibilidade de relações? Não pretendo seguir esse caminho filosófico e nem apresentar um tratado sobre o espaço. Para simplificar e facilitar a minha reflexão, vou entender o espaço como “lugar, mais ou menos delimitado, onde se pode situar alguma coisa”. Essa definição, ainda que estática, permite certa plasticidade quando colocamos o espaço em relação com outros elementos.

Embora não queira me aprofundar na questão, preciso apresentar alguns dados em função dos objetivos que me propus. Para isso vou apelar ao recurso lingüístico da adjetivação.

2.1 Espaço Físico

A primeira característica que surge quando se fala em espaço, geralmente, é a da física. O espaço é um lugar visível e mensurável que pode ser ocupado ou reservado. Pode ser cheio ou vazio. Supostamente para o corpo o que lhe cabe preferencialmente é um lugar físico com medidas definidas. Para encontrar o espaço físico do corpo, seguindo o tema da palestra, será necessário analisar a arquitetura da escola, interna e externamente, em particular a sala de aula e seu mobiliário. Num primeiro olhar parece que a cadeira ou o banco é seu lugar inquestionável, onde, sentado passivamente, acompanha os fatos acontecerem através do olhar, do ouvir e do movimento dos membros superiores no exercício da escrita.

Há ainda um outro espaço mais específico para o corpo, pouco lembrado, porque está situado fora da sala de aula. Refiro-me ao pátio. Neste sentido, não posso deixar de lembrar Victor Pavia, professor da Universidade de Neuquém, Argentina, que realiza, já há bastante tempo, estudos sobre o pátio e seu significado pedagógico. Mais recentemente, e isto quero sublinhar fortemente, a escola passou a incorporar ginásios, quadras, piscinas, pistas e academias.

Pensando bem, talvez, seja possível afirmar que o espaço físico da escola foi todo desenhado para o corpo, já que a inteligência não ocupa espaço. Resta saber se esse espaço foi construído para o corpo real ou para um corpo homogeneizado sob as ordens da inteligência.

2.2 Espaço temporal

Alguns dicionários definem o espaço como um momento. De fato, num processo em movimento, o espaço não passa de um momento. Mas como disse acima, não quero filosofar. Todos sabem que as atividades da escola são calculadas com medidas de tempo. O tempo é fator fundamental para garantir a validade do ano letivo, de uma aula. É partir do tempo que se ordenam o começo, a duração e o fim de tudo o que se faz no cotidiano escolar, aliás, basta lembrar a figura do calendário letivo. Portanto, não preciso trazer aqui detalhes sobre a ditadura do tempo. A única coisa que solicito é verificar quanto tempo há para o corpo.

Espero não estar desatualizado, mas me parece que há, obrigatoriamente, no meio da manhã ou no meio da tarde, que corresponde à metade das atividades de ensino, um espaço temporal para o corpo, registrado, pelo menos no meu tempo, como recreio. Tempo para a merenda e, especialmente, para atender as necessidades fisiológicas. Sua duração gira em torno de 15 minutos.

2.3 Espaço curricular

Em princípio, e numa primeira observação, acredito que uma simples análise da grade curricular nos ofereceria as medidas exatas do espaço do corpo no currículo. Para isso bastaria identificar quais são as disciplinas em que o corpo é o ator principal das atividades desenvolvidas. Em princípio, encontramos a ginástica, antes da reforma do ensino primário e secundário, e a educação física, a partir da reforma de 1º. e 2º. Graus.

2.4 Espaço pedagógico

No espaço pedagógico é possível distinguir dois momentos. O primeiro refere-se ao processo de ensino/aprendizagem, isto é, a mera transmissão de conteúdos cognitivos. Neste caso, como as teorias pedagógicas são de caráter cognitivista, em princípio, ao corpo não é atribuída nenhuma participação efetiva. A herança cartesiana do dualismo mente corpo está muito presente. Acredita-se que o pensamento é uma atividade independente e autônoma. A mente é uma entidade supra-corporal.

O segundo momento leva em consideração valores morais e comportamentais. Neste caso o corpo torna-se objeto de normas disciplinares, de bons costumes e de posturas corretas. A dimensão mais visada é a da sexualidade e das conveniências sócio-culturais.

2.5 Espaço Epistemológico

O problema mais crucial do espaço do corpo nas pedagogias escolares, no meu entender, surge no interior do processo de produção ou aquisição do conhecimento. Aqui entra em jogo o ato de conhecer. Duas questões são fundamentais: que fenômeno é o ato de conhecer? e como ele acontece nas pessoas?. Estas duas questões são capazes de mostrar a fragilidade das teorias pedagógicas cognitivistas e, paradoxalmente, a grande fonte de inspiração para buscar outras pedagogias.

Conforme o dualismo cartesiano, o ato de conhecer independe do corpo por ser uma operação totalmente espiritual ou mental. Não há nenhuma possibilidade de participação do corpo na aprendizagem de conteúdos intelectivos. Entretanto, hoje, a partir das neurociências, tornou-se fundamental o debate sobre a relação entre biologia e conhecimento, primeiro passo dado por Piaget, e a biologia do conhecimento apresentada por biólogos atuais.

Jean Piaget (1896-1980), em sua obra *Biologia e Conhecimento* (1967), apresenta o primeiro esforço para mostrar que os fenômenos psíquicos, sociais e culturais encontrariam seus fundamentos epistemológicos no organismo. A biogenética acaba sendo proclamada por ele como uma ciência indispensável para se estudar todos os fenômenos humanos.

Os neurocientistas atuais afirmam, com toda segurança, que a estrutura biológica é responsável por todas as manifestações do ser humano, e proclamam a biologia do conhecimento. Inclusive a consciência, o eu, nada mais são do que funções neurais.

Seja a relação tímida entre biologia e conhecimento, seja a ousadia de proclamar o fundamento biológico do conhecer levam, obrigatoriamente, a uma revisão da compreensão de corpo.

Como conclusão desta revisão conceitual, acredito ser necessário reformular a definição acima apresentada. Assim, espaço seria o conjunto de possibilidades de se estabelecer relações que geram os fenômenos a serem estudados, não a partir de serem entidades, resultantes de relações.

3. COMPREENSÃO DE CORPO

Além do conceito de espaço há uma segunda palavra chave, o corpo. Quando quero falar do espaço do corpo, sou obrigado a me perguntar: que entidade é o corpo?

A questão primordial é saber o que entendemos quando nos referimos ao corpo? Será que todos têm a mesma compreensão? E já que um dos temas desta mesa redonda é o do Gênero, pensei em questionar a mim mesmo e a todos, será que há uma representação de corpo distinta entre os gêneros nas pedagogias escolares? Certamente ela existe na esfera do existencial. E na esfera da representação mental? Será que o saber conceitual de Sócrates e as ciências modernas conseguiram a univocidade do conceito de corpo enquanto excluem as características individuais?

E aqui, mais uma vez, aparece claramente a idéia de relação. É como relação que emergem a imagem e a vivência de corpo

O ponto central desta minha inquietude funda-se na dúvida de saber que imagem de corpo eu devo ter para descrever o espaço que ele ocupa nas pedagogias escolares.

A incerteza que mais me angustia é saber se, de fato, os grandes pedagogos, em especial os cognitivistas, tinham presente a participação do corpo ou, de antemão, já estaria excluída?

Seja como for, deveria estar presente uma definição de ser humano. Nela, necessariamente, estaria incluído o papel do corpo. Por isso uma revisão histórica se torna importante para questionar as pedagogias escolares. É bom lembrar que as pedagogias foram definidas como processos de formação do ser humano, supostamente como uma entidade unitária.

3.1 Herança da filosofia greco-cristã e moderna

A primeira representação de corpo, como uma entidade autônoma, foi elaborada pelo pensamento de Platão. Em seus diálogos, especialmente no *Timeu*, encontramos as mais claras definições de corpo como algo puramente orgânico e material, que ele denominou de *soma* em oposição à *psique*, esta de natureza divina e imortal. Soma e Psique são duas entidades de natureza diferente que coabitam em harmonia pelo poder de Deus. A alma divina foi isolada na cabeça. Há também duas classes de alma mortal, uma é de maior valor e outra de menor qualidade. A primeira fica situada no tórax, que vai do pescoço ao diafragma. A segunda, de menor qualidade, fica abaixo do diafragma, uma separação fundamental para evitar a contaminação. E Platão acrescenta, aspecto que quero sublinhar como um elemento importante para o debate sobre gênero, o diafragma isola a alma pior, assim como se faz com a habitação das mulheres, que se coloca longe e separada da dos homens.

O Cristianismo, no primeiro período de sua expansão fora dos limites do povo hebreu, adotou as teses antropológicas platônicas que melhor se adequavam à sua cosmovisão dos dois mundos. Um, celeste e eterno, último destino do ser humano. Outro, passageiro e perecível, lugar de peregrinação e purificação. O ser humano reproduzia esta mesma dualidade. Possuidor de uma alma imortal, entretanto, ela estava enclausurada num corpo mortal que, inclusive poderia causar-lhe grandes males. Assim se expressa Platão: “Aquele que vivesse retamente o prazo que lhe correspondia tornaria a empreender um caminho para a estrela que lhe fora decretada ao nascer, para gozar de uma existência feliz e compartilhar o destino de sua estrela; mas aquele que desfalecesse tomaria forma de mulher no nascimento seguinte, e na seqüência de transformações, caos continuasse inclinado ao mal, poderia assumir forma de animal.” (*Timeu*, 41 a-44 c.) Volto a sublinhar, mais uma vez, a

referência à condição de ser mulher.

Na esteira desta mesma herança eu colocaria a doutrina da metempsicose, ainda que sua raiz primitiva esteja no dogma do Bramanismo, pelo qual a alma pode animar sucessivamente vários corpos.

É importante não esquecer que corpo e mente, ou soma e psique, foram sempre apresentadas como sendo entidades de natureza diversa, o que dificulta explicar, pelo princípio de causalidade, a inter-relação dos atos mentais com os atos físicos. Como pode uma força física agir sobre um ser espiritual e vice-versa?

A solução da questão, na antiguidade e na medievalidade ficou por conta da intervenção da ação divina. Os filósofos modernos, desde Spinoza (1632-1677), sob a inspiração de Descartes, elaboraram a teoria do Paralelismo Psicofísico, segundo a qual cada corpo tem uma alma, como cada alma tem um corpo, mas como nenhuma ação é possível, segundo Descartes e Spinoza, entre a alma e o corpo devido à diversidade de naturezas, se estabelece desde o começo que a cada modo de ser e de operar na extensão (corpo) corresponde um modo de ser e de operar do Pensamento (alma).

3.2 As ciências biológicas

Foi a partir do desenvolvimento da Neurofisiologia que a teoria do Paralelismo Psicofísico foi substituída pela teoria da Correlação Psicofísica. Ela pode ser formulada assim: “Para cada acontecimento psicológico M há um acontecimento F tal que um acontecimento do tipo M ocorre num organismo numa certa ocasião se, e só se um acontecimento de tipo F ocorrer nesse organismo nessa ocasião”.

A lista dos estudiosos deste assunto é longa, como não sou especialista no assunto, vou ater-me ao pouco que conheço. Lembro, num primeiro momento, o filósofo H. Feigl, autor de várias obras, entre elas *The “Mental” and the “Physical”* (1958), que reconhece a relação mente-corpo como um problema real. Textualmente ele afirma: “Qualquer tentativa séria no sentido de se obter uma avaliação sólida, coerente e sinóptica da posição ocupada pela mente na natureza, encontra grandes dificuldades”. Segundo ele, aqueles filósofos que se dedicaram a solucionar o problema acabaram por declarar insoeúvel o problema mente-corpo concluindo que “*Ignoramus et ignorabimus*” (ignoramos e irgnoraremos). (Nova Antropologia Vol. 5, p.1).

Mais recentemente, num texto obtido via internet, Hilary Putnam apresenta uma reflexão crítica sobre a tese da Correlação Psicofísica a partir da leitura do artigo intitulado “*Psychophysical Supervenience*” (1993), publicado por Jaegwon Kim. Depois de uma longa argumentação contrária, na qual recorre insistentemente a fórmulas lógicas, Hilary conclui: “Nesta conferência discuti uma questão que persegue a filosofia desde o século XVI – a questão da “correlação psicofísica”. A minha rejeição da “tese” da correlação psicofísica não foi, sob nenhuma forma, uma defesa do “dualismo” ou do “interacionismo” O que eu rejeitei não foi a “tese” da correlação psicofísica, mas a idéia de que a questão faz sentido”.

Portanto, parece que a relação mente/corpo, como foi apresentada até o momento em nome das filosofias antiga e moderna, com o desenvolvimento das neurociências, acabar por ser um pseudo problema. Assim, a solução mais correta seria admitir que o físico e o mental são manifestações de um mesmo organismo vivo.

A biologia molecular deu o primeiro passo no caminho da superação do dilema psicofísico mostrando que poderia ser um falso problema, uma invenção cultural, ainda que com o aval das ciências empíricas. Coube às neurociências, tudo leva a crer, mostrar a total unidade do ser humano. Tudo fica concentrado no sistema nervoso central cujo comando cabe ao cérebro através de um sistema comunicacional. Os genes são os portadores de mensagens específicas cujo anúncio ocorre ao

longo da existência seguindo a programação pré-estabelecida.

4. PEDAGOGIAS ESCOLARES

A mim parece claro e inquestionável que, em qualquer das crenças ou teses, aqui apresentadas, se admite que há um fenômeno psíquico ou mental independente de um fenômeno físico ou orgânico. Sendo assim é possível tratar separadamente os dois fenômenos, pelos menos é assim que acontece na prática. Isto pode ser verificado nos procedimentos das ciências da saúde, entre doenças psíquicas e orgânicas, e nas pedagogias cognitivas em seus métodos de ensino/aprendizagem, enquanto conteúdos abstratos. Sem a participação direta do corpo.

As pedagogias escolares foram elaboradas, enquanto estratégia técnica, para realizar a tarefa das escolas. Elas representam a teoria da ação a ser desenvolvida pelos responsáveis pela escola. Haveria, aqui, a necessidade de lembrar uma distinção entre duas tarefas da escola, a da educação e a do ensino, o que resultaria em dois perfis de profissionais, o educador e o professor. Não vou levar adiante a questão, pois parece que, hoje, a missão escolar é ensinar, e o ensinante é professor. Desta maneira as teorias pedagógicas concentram-se sobre o fator ensino/aprendizagem.

4.1 Pedagogias cognitivistas

Parece não haver dúvidas de que, a partir do momento em que se descobriu que o conhecimento é o fundamento teórico para o desenvolvimento tecnológico e a melhoria do sistema produtivo, a escola deveria privilegiar o aperfeiçoamento das faculdades intelectivas e a transmissão de conhecimentos teóricos.

Neste momento, quero insistir, o corpo perdeu até a atenção das preocupações moralizantes e dos bons costumes do cavalherismo, do gentleman ou da fidalguia. Ficou totalmente subserviente a um projeto intelectualista e produtivista. Basta lembrar a obra de George Vigarello, *Le Corps Redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Neste mesmo sentido estão Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, e Jean-Marie Brohm, em *Sublimação e Dessublimação do corpo*. A esse respeito há uma farta literatura.

O corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola. Ele seria destinado a outro tipo de tarefas, menos na de participar na produção de conhecimentos, e conseqüentemente, na construção da cidadania. Esta ficou atrelada ao projeto da sociedade racionalizada.

Um fato que reforça esta decisão é, no meu entender, a existência de um conjunto de instituições pré-escolares preparatórias ao ingresso na escola. Nelas não há preocupação com o ensino, mas para liberar os pais ao mercado de trabalho. O ingresso na escola está muito bem definido por um grau de maturação de desempenho intelectual, em geral, vinculado à idade dos seis anos. Quando lembramos o tempo em que a escola era o início da educação formal, a criança devia mostrar uma certa capacidade de acesso ao abstrato e as mediações. As dificuldades eram grandes já que até ali tudo girava em torno da vivência imediata. A matemática aparece como o bicho papão. A memorização era o caminho para a aquisição dos conteúdos. A língua era outro campo minado. Por exemplo, as palavras pai e mãe passam a ser conceitos universais, não mais as figuras paterna e materna no interior da vida familiar.

O grande objetivo era a alfabetização, que consiste, ainda hoje, no domínio da língua escrita, mas o estudo de sua psicogênese ainda continua um fenômeno pouco conhecido. Há um grupo de pedagogas latino-americanas, entre elas as do GEEMPA, que se preocupam em identificar o processo da construção do conhecimento, não mais da aquisição de conhecimento ou educação bancária, na

expressão de Paulo Freire. Trata-se da teoria do construtivismo. O Conhecimento não se adquire por transmissão, mas construído pessoalmente.

As pedagogias tradicionais concentradas no ato de conhecer sofreram, não sei se conseguiram se libertar, a forte influência da filosofia cartesiana. A ação corporal, se não continua nula, ainda é muito marginal. Parece que o gesto mais avançado, pelos menos perceptível nas políticas públicas, é a exigência da alimentação. Certamente uma boa nutrição é indispensável para o bom desempenho no tipo de ensino praticado na escola. Há quem diga que a merenda é uma maneira de atrair as crianças para a escola. Há, também, alguns críticos mais ácidos, que vêem, na oferta da merenda, uma atitude mecanicista. Haveria muita semelhança com o abastecimento de combustível para que uma máquina funcione por um determinado tempo. Entretanto, deve-se sublinhar que o bom desempenho escolar não está diretamente ligado à merenda escolar, mas a todo um processo de maturação neurológica dependente de uma boa alimentação desde a vida pré-natal.

É importante observar que tanto as pedagogias tradicionais, quanto as construtivistas adotam o ato de conhecer como o fenômeno a ser trabalhado. Para elas o ato de conhecer é um fato dado. Parece que não há uma preocupação maior para saber em que consiste o ato de conhecer. Edgar Morin reclama da falta de preocupação em “fazer conhecer o que é conhecer”. E acrescenta: “É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro e à ilusão”. (Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro p. 14). Maturana insiste que é preciso observar o observador e que essa observação, ponto de partida do conhecer, é resultante do desempenho da estrutura biológica de cada pessoa.

Paulo Freire, no meu entender, revelou, ainda que não em base das ciências biológicas, uma maneira vivenciada de construir um conhecimento, seja no seu projeto pedagógico global de alfabetização, seja, em particular, neste exemplo: dizer $4 \times 4 = 16$ é diferente de dizer fazer quatro vezes quatro tijolos.

O Prof Landau da Universidade Alemã, está revolucionando o mobiliário escolar. Tudo é passível de transformação. Por exemplo, a cadeira se transformou em meia circunferência. O aluno pode sentar sobre a parte plana ou sobre a parte circular. O ponto que eu quero sublinhar nesta iniciativa do Prof. Landau é sua preocupação com o problema do movimento entre os jovens alemães. Portanto, não há, explicitamente, nenhuma vinculação com o desempenho cognitivo. Entretanto, devo acrescentar que numa observação, ainda que não sob o rigor da pesquisa científica, teria sido notado, numa escola na Suíça, um índice de melhoria nas atividades intelectuais.

As reclamações de Morin e de Maturana reforçam a idéia do reconhecimento da participação do corpo ou do biológico no ato de conhecer. O melhor seria reconhecer que o conhecer não resulta apenas da participação parcial do corpo, mas ele é totalmente resultante do operar corporal, pois as faculdades mentais ou intelectuais nada mais são do que diferentes possibilidades de seu operar.

4. 2 Pedagogias alternativas

Todo processo educativo formal foi dirigido para aperfeiçoar o especificamente humano. E o especificamente humano foi colocado além e fora do corpo. E como contrapartida era preciso controlar ou neutralizar o não humano do ser humano. O biológico foi decretado o território do não-humano.

As possibilidades de se pensar em pedagogias alternativas começam pela consciência de que há um humano biológico. Somos dotados, segundo Maturana, de uma estrutura biológica cuja

característica fundamental é de ser dotado de um sistema auto-referido, isto é, capaz de se auto-desenvolver.

A inclusão do biológico, como o suporte primordial de todo operar humano, leva a admitir a participação ativa do corpo no conhecer, rompendo radicalmente com a idéia de uma mente soberana, herdada de Descartes. Neste sentido, volto a Edgar Morin recorrendo a uma entrevista de 1981 publicada no livro, *Do Caos à Inteligência Artificial*: “A minha estadia no Instituto Salk, na Califórnia, proporcionando-me as descobertas simultâneas da nova biologia, da teoria dos sistemas, da cibernética, da teoria da informação e finalmente do problema-chave da auto-organização. (...) Elas despertaram a minha antiga preocupação com a realidade simultaneamente biológica, psíquica e social de tudo o que é fenômeno humano. Assim cheguei à questão fundamental de saber como organizar o nosso pensamento”. Maturana, certamente, nos oferece uma idéia desta organização pensiva quando afirma que, ao se admitir nosso operar cognitivo como a expressão de uma propriedade nossa, nosso corpo surge como um instrumento de expressão desta propriedade. Ele sustenta teses como biologia do conhecer e epistemologia (em *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*), bem como, biologia do psíquico, da linguagem, do fenômeno social e da autoconsciência (em *A Ontologia da Realidade*.) Com isto é possível concluir: porque nossa corporeidade nos constitui, o corpo é pensante, falante, consciente e social.

As pedagogias, digamos, não-cognitivistas somente conseguirão sucesso se forem construídas sobre dois fundamentos.

O primeiro fundamento é o reconhecimento de que o corpo vivo deve ser o ponto de partida. Para tentar explicar em que consiste o corpo biológico vou recorrer a um exemplo de François Jacob (Médico e biólogo - prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina de 1965). Ele diz que para o biólogo existem dois tipos de organismos. Por exemplo, existem dois tipos de cães. O “cão familiar”, aquele que se torna nosso companheiro doméstico. E o “cão biológico” que é “como uma criatura abstrata, construída em função das teorias em vigor e que muda à medida que elas se modificam”. É o cão representado nas ciências. Hoje, a biologia nos oferece um “cão molecular”. No interior das moléculas se desenvolvem as atividades dos genes.

Acredito não haver nenhuma incompatibilidade em transferir para o corpo humano o exemplo dos cães de F. Jacob. O corpo humano, entendido como a totalidade do ser humano, pode se transformar em dois corpos. O corpo familiar, aquele que convive conosco. Diria, aquele que nós desenhamos para ser cada um de nós. Aquele que alimentamos, vestimos, lhe fazemos agrado, etc. E o corpo biológico, aquele que as ciências teorizaram. Mas haveria um terceiro corpo, aquele que escapa, por enquanto, ao controle das ciências. É o corpo que vai além do corpo molecular, dotado de um número astronômico de cem bilhões de neurônios, dos quais, grande parte nunca será ativada, e do processo de ativação pouco se sabe. Numa palavra é o corpo vivo, ainda não invadido pelas epistemologias, mas vivenciado cotidianamente por cada ser vivo, humano ou não. Numa palavra, o corpo que é eu.

Os nossos procedimentos em relação ao corpo são inspirados no corpo biológico oferecido pelos conhecimentos científicos. A vida corporal fica enquadrada nas lógicas das ciências. O corpo vivo, molecular, neural não entra em cena. Para a apreensão de sua dinâmica seria necessário, ainda segundo François Jacob, um outro equipamento sensorial, um outro cérebro.

Neste sentido, não faz mal lembrar essas palavras de Gregory Bateson: “A vida, provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável. Eu ficaria realmente surpreso se ela estivesse”. De fato, ainda não conseguimos entender a lógica que o universo seguiu para inventar e desenvolver a imensa variedade de organismos vivos. Inclusive o ser

humano. Este, graças às suas lógicas simétricas, resolveu recriar o mundo para si mesmo. O mesmo fez com o corpo. Esqueceu as teses da biologia do conhecimento, a biologia da consciência, a biologia do psiquismo e, também, no dizer de Jean-Pierre Changeux, a biologia do espírito.

O segundo fundamento das possíveis pedagogias não-cognitivistas, decorrente do primeiro, consiste na aceitação da tese da auto-organização, defendida por Henri Atlan, ou da Autopoiese, segundo Humberto Maturana e Francisco Varela.

Todos os seres vivos, humanos ou não, somos sistemas determinados na estrutura cujo operar está inscrito nela mesma, desde seu princípio, como energia gerativa criadora e regenerativa. Esta condição original do ser vivo faz com que ele se constitua em um sistema auto-referido. A sua vida segue um processo de auto-organização e de auto-desenvolvimento.

Os movimentos ecológicos e a teoria da complexidade representam os grandes esforços para, de um lado, romper com as epistemologias das lógicas simplificadoras e simétricas, geradoras da estática e do equilíbrio; e, por outro lado, tentar construir um novo paradigma epistemológico que respeite as “lógicas” assimétricas do caos e do acaso, como forças de desorganização/organização, de desequilíbrio/equilíbrio e de desordem/ordem, usando a linguagem de Edgar Morin.

No ser vivo quanto maior for seu grau de complexidade, maior será seu leque de liberdade em seu operar. E quanto maiores forem as alternativas de opção, maior será a variação de acerto/erro. E mais, quanto mais ampla for a liberdade de decisões, maiores serão as possibilidades de progresso ou de destruição.

CONCLUSÃO

A invenção da educação física

Diante do exposto não poderia deixar de referir-me ao espaço da educação física nas atuais pedagogias escolares e nas possíveis pedagogias futuras, talvez, utópicas.

O lugar que a educação física passou a ocupar e a reivindicar na escola acho que é suficientemente conhecido. E este lugar é recente. Ele se desenha, para simplificar, no início da década de setenta com a criação das faculdades de educação física. A ocupação do espaço é militarizada pelo conjunto de objetivos, de conteúdos programáticos, de exercícios físicos. O espaço físico, talvez exagerando, fica no quatinho em baixo da escada, onde se guardam as bolas e outros materiais esportivos. O espaço do professor de educação física pode ser medido pelo encargo de ocupar os alunos, enquanto os demais professores se reúnem para debater as questões da escola.

Chegou o momento, pelo menos para uma boa parte dos profissionais da área, em que a educação física se livraria da submissão às pedagogias cognitivistas através da descoberta de um conteúdo próprio. Esse conteúdo seria o esporte. Entenda-se, de preferência, o esporte de alto rendimento, mesmo que o índice seja baixo, a ideologia ou a filosofia não muda. Um dos entusiastas desta descoberta é o professor Jorge Bento da Universidade do Porto, cuja influência, no Brasil, é notória através dos convênios entre as Universidades do Porto, USP e ESEF-UFRGS.

A partir deste momento, o caráter pedagógico da educação física começou a conhecer o mais baixo grau de seu significado. A profissionalização foi um outro golpe decisivo. À sua sombra surgiu a divisão entre bacharelado e licenciatura. Nas inscrições para o vestibular a licenciatura está ficando quase sem concorrentes. Segundo informações, através de matrículas, não atingiria os 10%.

Com a eleição do esporte como o salvador da pátria da educação física, percebe-se uma aliança estrita entre o discurso dos meios de comunicação, das vantagens econômicas, dos interesses políticos e dos defensores da educação física esportivizada. Proclama-se: o esporte é saúde, o esporte

é a melhor prevenção contra as drogas, contra a criminalidade e a violência. Ou as práticas esportivas garantem uma sadia sociabilidade, o respeito mútuo, a confraternização universal dos povos.

Difícilmente ouve-se falar dos malefícios do esporte. Algumas vozes se levantam mostrando que o esporte moderno é, na verdade, a negação de todos os benefícios acima citados. Uma síntese destas vozes pode estar no livro, *Os Senhores dos Anéis, - Poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas* – de Vyv Simson e Andrew Jennings, publicado em 1992 e nunca reeditado. Vou lembrar o que está na página de rosto.

O Mito: “As Olimpíadas são o maior festival esportivo do mundo; uma magnífica demonstração de decência e honestidade, com um papel fundamental na educação e integração dos povos”.

A Verdade: “As Olimpíadas modernas são o brinquedo predileto de mais de vinte empresas multinacionais, que pagam centenas de milhares de dólares em patrocínio, fazendo vista grossa para o doping e a ambição desmedida de líderes oportunistas como Juan Saramanch, João Havelange e Primo Nebiolo”.

Há esportes, inclusive, que são verdadeiros atentados à vida. Por exemplo, o boxe e outras formas de lutas marciais, frequentemente levam a morte. Para exemplificar, a imprensa noticiou duas mortes em dois meses em Las Vegas por causa do Boxe. Dia 22.09.2005 o americano Leavander John morreu numa UTI depois de ser nocauteado pelo Mexicano Jesus Chávez. Anteriormente, nas mesmas circunstâncias, o mexicano Martin Sánchez morreu devido a nocaute aplicado pelo russo Rustam Nugaev. Entretanto, proíbe-se a rinha de galos, mas as rinhas humanas são esportes. As torcidas fazem guerras, onde as vítimas fatais são freqüentes. Mas sem elas, alguns esportes ficam sem o retorno financeiro.

A educação física, no meu entender, tem o desafio de se auto-construir em nome dos seres vivos. Eu ousou dizer que a educação física ainda não conseguiu ser o que dela se exige. Por enquanto executou tarefas vindas de fora. O seu fundamento primordial está na própria organização do ser vivo.

Sua inclusão na área das ciências da saúde, certamente, apesar de eu me ter posicionado diferentemente, está corretíssima. Evidentemente, não enquanto ação terapêutica, e sim preventiva. Isto não significa que ela deixe de ser uma ação educativa. Por isso eu diria que a Educação física é a primeira, para não dizer a única, ciência verdadeiramente da saúde e a primeira e permanente ciência pedagógica.

Para que isto ocorra é preciso que busque inspiração na organização do ser vivo dotado de um sistema auto-referido, cujo desenrolar é autopoietico. A autopoiese não necessita de procedimentos intervencionistas e invasivos, mas do fornecimento de recursos por ela reclamados através de um intercâmbio ambiental participativo.

Com isso ela se torna também a primeira ação pedagógica. Cultivar e cultuar a vida de cada ser vivo humano, fazendo com que ele alcance o desenvolvimento de todas as suas possibilidades inscritas em sua estrutura biológica.

Finalmente, não se trata de reivindicar o espaço do corpo, repartindo o território escolar, mas de fazer com que o corpo, isto é, a organização do ser vivo humano, tenha a abrangência de todo o fazer pedagógico, da pré-escola, da escola, além e fora da escola.

Silvino Santin

Santa Maria, 22 de outubro de 2005.