

CISÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA SOCIAL

Fabio Zoboli

Renato Izidoro da Silva

Miguel Angel Garcia Bordas

RESUMO

A proposta aqui foi a de apresentar uma *epistemologia social* acerca do objeto: cisão corpo e mente na escola e na Educação Física. A escolha da referida base teórica para a abordagem do objeto em questão está pautada no interesse de distinguir uma nova interpretação que module o antagonismo entre as matrizes materialistas e idealistas que há muito discutem o tema. Mais estritamente, nossa abordagem atenta para as determinações epistêmicas que o paradigma moderno da realidade humana cindida em *corpo* e *mente* possibilita em relação às construções sócio-históricas em torno dos arrolamentos de poder no âmbito da escola e da Educação Física. Para tanto, estabelecemos, dentre outros, um diálogo com Thomas Popkewitz e Michel Foucault, principais autores que versam sobre o tema da *epistemologia social* e das *relações de poder*, respectivamente. Doravante, nosso trabalho discorre especificamente sobre a escola como dispositivo de poder que agencia seus ideais sócio-culturais sobre o solo da cisão entre *corpo* e *mente*. Mais ainda, detemo-nos no fato de a escola e a Educação Física utilizarem os saberes técnicos e tecnológicos desenvolvidos sob o paradigma da *cisão*, com o fim de incrementarem os agenciamentos de poder em prol de ajustes sócio-culturais concernentes aos modos de pensar (*mente*) e os modos de agir (*corpo*) do humano em geral e em particular. Por último, restou-nos fôlego para tratarmos o fenômeno *esporte* enquanto palco político e artefato de agenciamento dos saberes e dos poderes, pois tem a capacidade de assegurar operações diretas sobre os *modos de vida* da população em prol de propostas ideológicas que sobre a sociedade moderna procuram unilateralmente controlar os modos de subjetivação dos sujeitos individuais e coletivos.

PALAVRAS-CHAVE

Cisão corpo e mente; Escola; Educação física; Epistemologia social e poder

SPLIT BODY AND MIND IN SCHOOL: A SOCIAL EPISTEMOLOGY ANALYSIS

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a social epistemology concerning the following object: the split body and mind in the school and in the Physical Education. The choice of the related theoretical basis to approach the object in question is focused in the interest to distinguish a new interpretation that modulates the antagonism between the materialistic and idealistic matrices that has been used to argue this subject for years. Particularly, our approach concerns to epistemic determinations that the modern paradigm of the human reality splitted in body and mind enables in relation to the sociohistorical constructions around the power procedures in the scope of the school and the Physical Education. For in such a way, we establish, among others, a dialogue with Thomas Popkewitz and Michel Foucault, authors who turn on the social epistemology and the power relations, respectively. Furthermore, our work discusses specifically about the school as a power device that administrates its sociocultural ideals on the ground of the split between body and mind. Besides, we investigate the fact that school and Physical Education uses the technics and technological knowledges, developed under the dissension paradigm, in order to improve the power's relation in favor to sociocultural adjustments related to humans ways about to think (mind) and to act (body), in a general and in a particular way. Finally, we discuss the phenomenon of the sport as a political stage and as a place where is possible to administrate knowledges and powers. Because it has the capacity to assure direct operations on the ways of life of the population in favor of ideological proposals, that under the modern society they unilaterally seeks to control the ways of subjectivation of the individual and collective citizens.

KEYWORDS

Split body and mind; School; Physical education; Social epistemology and power

1- INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar a cisão corpo/mente pautado na premissa de que esta se apresenta como um saber/poder construído historicamente que referenda formas de práticas sociais. O texto foca a cisão na educação escolar e na Educação Física – como parte da primeira. Encontramo-nos há muito em contextos geralmente antagônicos em que têm prevalecido visões materialistas e/ou idealistas. A dimensão materialista prefere afastar-se do tema da consciência abordando os reflexos e suas respostas, sem, contudo, aproximar-se, efetivamente dos processos mais elaborados, ou considerados superiores. Já a dimensão idealista pretende assumir dimensões preexistentes de uma suposta consciência em si mesma independente do mundo vivido.

Sendo assim a nossa perspectiva se diferencia das referidas, por partir de uma clara assunção do caráter social e histórico dos processos de constituição do humano, visando ter um entendimento epistemológico de como se dá os jogos de poder fundados na cisão corpo/mente no ambiente escolar e na Educação Física. Para tal discussão o texto traz ao palco fundamentalmente a epistemologia social de Thomas Popkewitz e os estudos acerca da constituição dos saberes e dos sujeitos de Michel Foucault; bem como outros autores que versam sobre a *episteme* de cisão corpo/mente.

A epistemologia social na menção de Popkewitz (1997) coloca os objetos constituídos, como conhecimentos da escolarização, em padrões historicamente formados nas relações de poder. A cisão corpo/mente é parte ativa nas relações de poder construídas historicamente que estruturam práticas sociais. O desvelamento das relações de poder fundadas na cisão corpo/mente presentes na educação escolar, se caracteriza como uma preocupação a ser analisada neste texto.

Assim a estratégia da epistemologia social segundo Popkewitz (2001) é reconhecer que o raciocínio é, por excelência, historicamente construído nas relações sociais enquanto causa e efeito de poder. As crenças, as suposições não questionadas das formas de “razão” existentes tornam-se o principal problema a ser entendido. Esta postura na menção de Thomas Popkewitz não implica a eliminação da razão, mas a exploração dos sistemas particulares de idéias pedagógicas e regras de raciocínio como os efeitos de poder nas escolas. Assim sendo a

epistemologia social desafia o determinismo, relativizando e historicizando o “desejo de saber” e suas maneiras de produzir e “contar a verdade”.

Pelo acima exposto percebe-se que as contribuições de Michel Foucault para este diálogo também são indispensáveis. A escolha justifica-se, pois Foucault ao analisar as instituições escolares se atém aos modos como o corpo e a mente – subjetividade humana – são tratados pelas mesmas. Ele o faz a partir da arqueologia e da genealogia no modo como estes se investem no sujeito através de diferentes discursos, disciplinas, das formas usadas para docilizá-los, conhecê-los e controlá-los nos seus mínimos detalhes. Seu objeto de investigação não está centrado no corpo e na mente em si mesmos, mas nas práticas sociais, nas experiências e nas relações que os produzem, nos modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.

No entanto é importante mencionar que Michel Foucault rejeita o termo epistemologia em suas pesquisas. Ele a descarta utilizando a genealogia por acreditar ser mais compatível com o que ele entende por construção histórica do conhecimento. Foucault trata a epistemologia como uma busca das regras essenciais do conhecimento, por exemplo, os limites do sujeito epistêmico e a história das idéias; enquanto que a genealogia é mais abrangente por inserir o sujeito do conhecimento nas determinações sociais e históricas cuja história não se limita às idéias, pois abrange toda atitude humana. O conhecimento não está restrito ao corpo e a mente, pois a questão gira às voltas de como estes são abordados nas dinâmicas sociais do poder. Entretanto, neste trabalho, optamos por fazer coro com Popkewitz ao operarmos com o termo epistemologia – como prática socialmente construída –, porque, apesar de Foucault ter preferido não tê-lo como ferramenta é notório em seus trabalhos que a prática epistemológica está muito próxima dos conceitos de regimes de verdade e das relações construídas historicamente nos jogos de saber/poder discutidos por ele – estes conceitos estarão mais amplamente discutidos no transcorrer do escrito.

A forma como a *episteme* fundada no ser humano enquanto corpo/mente entrava o filosofar na busca de novos caminhos que rompam com a tradição dogmática eclesiástica e também científica, é algo que, sobre o solo de nosso entendimento, coloca a reflexão filosófica sujeita a limites deveras mortificantes. A nosso ver é necessário transcender essa *episteme* afim de (re)inventar os modos de filosofar. Um novo filosofar que na menção de Galeffi (2006) possa dar abertura para a experiência do que, sem início possível, encontra-se

sempre no meio e nunca encontra um fim. Também como atitude aprendente originária – aprendizado contínuo e nunca pleno, de si, do outro e da totalidade conjuntural historialmente compreendida. “Um filosofar e educar como atitudes de acolhimento e cultivo de possibilidades humanas ainda impensadas no âmbito de uma conjunção polifônica do sentido-sendo: junção dialógica transdisciplinar em construção, comum-pertencimento de homem e mundo, ser e ente” (GALEFFI, 2006).

É importante na educação escolar discutir e aprofundar estas questões com o intuito de criar condições de reflexão, interpretação e decodificação dos signos criados na sociedade com relação à *episteme* de cisão corpo/mente. Compreender o movimento complexo da produção de significados que atravessam esta cisão fazendo-o transitar entre a sujeição e a autonomia, amplia a criação de possibilidades emancipatórias.

A filosofia contemporânea, enquanto reflexão crítica, não pode, em seu esforço para redimensionar a compreensão da *episteme* fundada na cisão corpo/mente, esquecer suas vinculações sociais, econômicas e políticas. A filosofia social e política da educação, e a epistemologia social como parte delas, encontra nesta área uma temática, até certo ponto, pouco explorada.

Para Popkewitz (2001) uma contribuição das teorias sociais pós-modernas – dentre elas a epistemologia social – é explorar como os espaços discursivos são construídos e como operam enquanto sistemas de encerramentos e confinamento. “Ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos” (POPKEWITZ, 2001, p.41).

Pelo acima exposto é notório que o ser humano – enquanto cisão corpo/mente – possui uma dimensão do “eu” e uma dimensão “social-histórica”, porém ambas não estão dissociadas, pelo contrário, estão em constante movimento dialético. A vida humana é uma constante (re)construção da identidade na busca da realização pessoal, no entanto esta (re)construção é mais plena na medida em que o ser humano transcende sua percepção de indivíduo e se reconhece como ser social e histórico. Os diálogos que travaremos neste texto pretendem mediar esse transcender, pois acreditamos que o humano realiza sua dimensão como ser social na busca pela sua auto-realização na medida em que também procura promover a humanização de outros homens através dos tempos.

2- A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE PODER

As diversas maneiras que o ser humano tem de se relacionar com a sociedade, com o mundo e a natureza, ocorrem das mais variadas formas de acordo com a cultura em que este está inserido. Essas maneiras de interação não são permanentes, pois sofrem ações do espírito e da natureza, portanto são constantemente (re)construídas e em decorrência disso passam por mudanças, frutos do processo histórico desta (re)construção humana. Sendo assim, o humano além de revelar sua singularidade pessoal, também possui características que o define como membro de um grupo social em um determinado tempo.

As interações do homem para consigo mesmo, com o outro e com o mundo são ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que são objetivas, também trazem em si a subjetividade dada pelos significados que os homens a elas atribuem. Os significados dados a estas interações baseiam-se na historicidade haja vista que o ser humano – enquanto ser no mundo – não se reconhece na pura análise de seu presente; ele vem de um passado que o motiva rumo a um futuro onde se projeta – lá para onde aponta seu desejo, sua intencionalidade.

No transcorrer de seu complexo devir histórico o ser humano se deparou com diversas problemáticas e perplexidades que dizem respeito a sua própria existência. Uma delas, talvez a mais paradoxal de todas, é a visão de ser humano a partir da cisão corpo/mente cujo ícone mais antigo é Platão¹. A concepção filosófica de ser humano é fator importante para fundar e mediar as mais diversas práticas e interações que o humano estabelece enquanto ser no mundo.

A escola, como espaço historicamente construído para a concretização da prática social da educação e (re)construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que reproduz, também sofre as influências sociais mais amplas da visão de ser humano em que está fundada. Através de suas práticas a escola é capaz de desenvolver no indivíduo a apropriação de determinada cultura carregando o mesmo de sentidos e significados quanto à forma de interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pautando assim o seu comportamento. A escola forja certo regime de verdade que estruturará os modos de sentir, pensar e agir dos educandos nela inseridos.

¹ Este filósofo fundamentou a posterior escolástica medieval até René Descartes.

Desta forma, a escola é uma parte da sociedade – talvez, na modernidade, a de maior influência coletiva – que tem como função, grosso modo, “formar” os sujeitos que a ela se submetem segundo uma certa perspectiva/ideal de civilização. Neste sentido é importante lembrar de que a educação escolar é apenas uma, entre muitas práticas sociais, que os grupos humanos utilizam para realizar a tarefa de socialização e desenvolvimento pessoal de seus integrantes no sentido de educá-los a um certo modo de vida.

Na constituição da Modernidade a escola é uma máquina decisiva para a efetivação dos novos regimes de verdade. Isso, não muito por ser um discurso forte e sedutor, mas sim por sua extensão material sustentada tanto pelo poder macro do Estado moderno, quanto pelas estruturas que sustentam os aparelhos de produção no sistema neoliberal.

Quanto à educação escolar, se pode afirmar que ela é plurireferencial, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias, contudo, submetida aos auspícios do Estado, além da necessidade inquestionável de sua existência. A educação é algo que não está presente em todas as épocas do mesmo modo, ela muda de conteúdos e de forma e acompanha os movimentos da sociedade. Na menção de Gonçalves (1997) a educação escolar não é assim um fenômeno isolado, ela encontra-se estreitamente vinculada a outros fenômenos e só pode ser compreendida por meio do movimento de desvelamento de suas múltiplas conexões que não a negam.

A escola tem em grande escala seu vínculo com as forças hegemônicas da sociedade em que está inserida. Sendo assim, ela assume outra função fundamental no contexto social: a de manter seu controle através de ações que estabilizam e ajustam conforme interesses de quem a domina. Este vínculo é em partes estatal e também atrelado e fundado numa política neoliberal de mercado que visa à sustentação do sistema de produção, sendo que este não se limita aos bens materiais, mas também simbólicos².

O sistema de produção é neste texto compreendido como estrutura que faz girar os mecanismos de mercado material e simbólico, porém, também atrelado e controlado – em

² Exemplo disso foram os fortes investimentos que a burguesia realizou sobre as artes para disseminar sua ideologia no início da modernidade. Ou seja, a modernidade não surge de uma vontade natural determinadamente inexorável, pois nasce e se fortalece graças a investimentos por parte daqueles que vislumbram sua importância para a formação de um certo espírito de humanidade.

partes – pelo Estado, por estar submetido aos aparatos legais das normas da união, afinal o mercado só pode existir sob certas condições políticas, legais e institucionais burocratizadas pelo Estado. A disciplinação dos saberes/poderes, analisadas neste texto, estão intimamente ligadas aos modos de subjetivação específica à formação dos sujeitos – consumidores e produtores – dos aparelhos de produção.

A educação escolar sofre assim um processo de atrelamento ao sistema de produção e, ao mesmo tempo, está sob as normas do Estado. Para que esta estrutura se mantenha Ahlert (1997) menciona que são construídos conhecimentos científicos muitas vezes dissociados de uma ética que pergunte pela implicação prática desse conhecimento sobre a vida das pessoas e de seu meio ambiente sócio-cultural. Passa-se então a assumir a missão de formação de um sujeito regenerado moralmente, dependente do sistema e desconectado de sua vida habitual e ancestral. O sujeito em sua subjetividade individual fica dependente do sistema – sua vida é regulada pelos aparelhos de produção e controlada pela estrutural relação saber-poder que vela outros possíveis modos de vida, novos ou antigos.

A escola é assim uma instituição que (re)produz um saber-poder que tem como alvo o homem, homem este que ao mesmo tempo é efeito e objeto desse investimento. A sujeição e a objetivação através da relação saber-poder são técnicas que a escola vem historicamente se utilizando para fazer seu papel de formadora e normalizadora do espírito humano. Em termos foucaultianos, trata-se dos modos de subjetivação.

Por assumir tais características a escola ocupa um lugar central na sociedade, porém ela está ligada a toda uma série de outros dispositivos, que a seu exemplo, tendem a exercer esse poder de normalização. O que dá sentido a toda essa complexa maquinaria de poder é seu papel específico na constituição de homens úteis para não só produzir os bens, mas também para vivê-los, apropriá-los e consumi-los.

Compactuamos do pensamento de que a modernidade se constitui como discurso enquanto objeto de desejo para os próprios homens úteis. Ao produzir aos moldes do capitalismo o sujeito deseja assumir uma identidade, deseja ser. Como bem lembra Foucault, desejo e discurso estão imbricados:

Visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2004, p.10).

Sob este viés Popkewitz (2001) defende que a pedagogia funciona para controlar o sujeito com as tecnologias das práticas pedagógicas produzindo um meio ao moldar a conduta dos mesmos. As formas de conhecimentos na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual. Ainda neste sentido Foucault (2004) também cita que todo sistema de educação é assim uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que trazem consigo. A escola programa especificamente, ao nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base da sociedade moderna toda atravessada e penetrada por mecanismos de disciplina.

Através da educação escolar, muitas vezes, o ser humano é colocado num sistema de interdição e privação. Isso se dá quando este é desconsiderado das suas condições e possibilidades de ser, dentro de sua complexidade. Quando ele é privado de cuidado, dignidade e respeito no seu modo de “ser” – enquanto verbo. Um dos fatores que desencadeia na interdição do ser humano na escola é a *episteme* fundada na cisão corpo/mente, visão esta que pauta grande parte de suas práticas. A escola valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e das atividades físicas.

Na menção de Veiga-Neto (2004) Michel Foucault designa a *episteme* como sendo categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituindo verdadeiros sistemas que nos permitem pensar, ver e dizer certas coisas, ao mesmo tempo em que impede de ver e dizer tantas outras. A *episteme* funciona enformando as práticas (discursivas e não discursivas) e dando sentido a elas; ao mesmo tempo, a *episteme* funciona também em decorrência de tais práticas. Este conceito, como cita Silva in Silva (2002) está muito próximo ao que Thomas Popkewitz chamou de epistemologia social: “As epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas.” (SILVA IN SILVA, 2002, p.254).

Esta *episteme* de ser humano em corpo/mente não é um ato neutro ou natural, na menção de Popkewitz (2001) ela é um produto da história de uma tecnologia do poder e da

normalização. Quando Thomas Popkewitz fala de tecnologia ele visa reconhecer com esse conceito como as idéias e práticas construídas historicamente associam-se para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos. A cisão corpo/mente trata-se assim de uma identidade produzida com os efeitos do poder.

Com isso, segundo Veiga Neto (2004) a intenção de Popkewitz é mostrar o caráter radicalmente histórico da epistemologia e, assumindo uma perspectiva foucaultiana, chamar a atenção para o papel da educação nos processos de estabelecimento dos arranjos modernos dos saberes, principalmente no que concerne à cisão corpo e mente. Como estamos vendo, isto é peça fundamental na construção do enquadramento moderno. Searle (1997) nos ajuda a compreender tal quadro ao citar que:

Junto com a tradição cartesiana, herdamos um vocabulário, e, como vocabulário, um determinado conjunto de categorias, dentro das quais estamos historicamente condicionados a raciocinar sobre esses problemas. (...) O vocabulário inclui uma série de oposições aparentes: 'físico' *versus* 'mental', 'corpo' *versus* 'mente', 'materialismo' *versus* 'mentalismo', 'matéria' *versus* 'espírito'. (SEARLE, 1997:25).

3-A CISÃO CORPO/MENTE E O SABER/PODER

O que acontece no interior das escolas garante a inculcação de paradigmas ideologicamente construídos que funcionam como matrizes das condutas sociais. Toda conduta – ação – vem acompanhada de um conhecimento, de uma tecnologia – um saber. Sendo assim, a instituição escolar é um local onde se trabalha com a partilha e a transmissão do saber que implica um *modus vivend*; um *habitus*; um *enquadramento*.

Popkewitz (2001) compactua deste pensamento ao afirmar que o conhecimento modela nosso pensamento e a nossa ação. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de conhecimentos especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As idéias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. Para este autor a fusão do conhecimento público/pessoal que disciplina nossas escolhas e possibilidades pode ser pensado como efeitos de poder.

Sob este viés Foucault (2001) menciona também que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta do poder ou por ele.

Foucault (2001) afirma ainda que o saber e o poder encontram-se solidamente enraizados, não somente na existência humana, mas nas relações de produção. Para que existam as relações de produção que caracterizam o capitalismo na sociedade moderna, é preciso, segundo o autor, um certo número de determinações econômicas, isto é, materiais; as relações de poder e certas formas de funcionamento do saber. Elas não se superpõem às relações de produção, mas se encontram profundamente arraigadas naquilo que as constitui.

No entanto deve-se ter claro de que poder e saber não são idênticos, ou seja, não se pode afirmar que “saber é poder” nem que “poder é saber”. O fato de Michel Foucault ter estudado a relação entre ambos prova que ele não os tratou como idênticos e sim os estudou e pesquisou nas suas tensivas e complexas relações.

O sistema de educação escolar é um modo político de manter ou de modificar a apropriação e constituição das verdades, verdades estas que trazem consigo saberes e poderes. A relação saber-poder veicula e produz verdades. “Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.” (VARELA IN SILVA 2002, p.94).

A verdade neste escrito é compreendida como um conjunto de regras sobre a qual funcionam os efeitos de poder. É a verdade na qual circulam a justificação do papel econômico-político que ela gera e sustenta. A verdade para Foucault (1997) esta circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Se, poder e verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Os “regimes de verdade” em Foucault são enunciados que circulam dentro do discurso sinalizando e marcando o que é determinado como verdade. Assim a verdade é inseparável do regime político que a estabelece. Os regimes de verdade não são descobertos pela razão, mas sim inventados por ela. Esses regimes também são temporais e locais, afinal as

verdades vão se modificando com o tempo e variam conforme cada local – em cada cultura. Portanto, a Democracia é um regime de verdade que exerce poder sobre os sujeitos. Ao contrário do que propagandeiam, a Democracia não está acima do bem e do mau, ou seja, não é um sistema cultural universal, ela é um regime que estabelece o que deve ser o bem e o que deve ser o mal.

Neste sentido Popkewitz in Silva (2002) cita de que não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder. A *episteme* que funda o humano dividido em corpo/mente, como padrão discursivo da escolarização – e de toda uma estrutura social moderna – corporifica regimes de verdade e saberes. Estes regimes de verdade e seus efeitos de saber-poder são realidades que se construíram, ou seja, são frutos de uma historicização.

No entanto Popkewitz in Silva (2002, p.177) também alerta para o modo de se entender esta historização, para este autor a história precisa ser compreendida da seguinte maneira:

No raciocínio contemporâneo, a história não é mais uma compilação de sucessões ou seqüências factuais, mas um modo de raciocínio que exige evidência empírica e flexibilidade sobre a ordem na sociedade. Essas mudanças no significado da história não são uma progressão na compreensão humana, mas respostas construídas sobre princípios de classificação que são também socialmente construídos.

Para se compreender a partir de quais regimes de verdade o ser humano se reconhece na modernidade enquanto corpo e mente, é indispensável compreender os modos pelos quais durante os séculos este homem ocidental fora levado a se reconhecer; a conceber a si próprio, os outros e a própria natureza. No entanto não nos cabe neste trabalho fazer tal contextualização histórico-filosófica, porém acreditamos que a compreensão da mesma facilita o entendimento do que aqui tratamos.

Os saberes que emergem da visão de ser humano dividido entre corpo e mente no ambiente escolar produzem e fazem circular significados próprios do exercício do poder construídos historicamente. O saber-poder é exercido e desenvolvido na instituição escolar, trazendo em si implicações importantíssimas, pois a partir destes conhecimentos se fundam nos sujeitos a visão de homem, de natureza e de ciência.

As práticas escolares fundadas na dicotomia corpo e mente pautam-se na *episteme* que traz em si uma relação de poder. Esse saber ideológico reproduz as relações sociais na medida em que recruta sujeitos para construí-los simbolicamente. Percebe-se assim que o saber/poder fundado na cisão corpo/mente dá bases à possibilidades externas ao próprio saber/poder situando-o como elemento dentre outros vários dispositivos de natureza estratégicas do poder exercido por um certo saber produzido por um certo grupo ou ciência.

Historicamente o que se nota é que com a visão fragmentada e mecanicista do ser humano apareceu a mente e o corpo analisados, generalizados, permitindo que fossem criadas condições para o surgimento do sujeito manipulado, modulado, treinado, enfim um indivíduo que obedece e se torna hábil. Para Silva (1999), esta fragmentação cartesiana – corpo/mente – é um dos princípios que autoriza a razão e a ciência, como sua instituição a conhecer e dominar o humano – tarefas que, segundo a autora, vêm sendo exacerbadas na atualidade. O cartesianismo opera como justificativa de uma prática, da mesma forma que o cristianismo católico justificou a colonização e o cristianismo protestante justificou a permissão ao lucro.

A divisão do ser humano em corpo e mente é assim um dispositivo – uma estratégia, um jogo – que produz saberes e poderes que têm suas positivities asseguradas nos mecanismos e instâncias de poder político e do sistema de produção econômica. O que faz a genealogia de Michel Foucault na menção de Machado in Foucault (2001) é exatamente considerar este saber – compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento – como peça de um dispositivo político que enquanto tal se articula com a estrutura econômica. A genealogia para Foucault é uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto; sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

A visão de ser humano a partir da cisão corpo/mente apóia-se sobre uma relação entre saber e poder que encontra suporte social nas mais variadas instituições e práticas que os reforçam e os conduzem. O poder-saber exercido a partir da cisão corpo/mente pode ser visto como estratégia que gera táticas, técnicas, tecnologias e funcionamentos nas práticas sociais.

A divisão do homem em corpo/mente faz surgir técnicas incipientes de poder-saber que se integram à eficácia dos aparelhos econômicos que as utilizam e as produzem. Ela faz funcionar um poder-saber que se auto-sustenta por suas próprias verdades e seus próprios

mecanismos dependente dos próprios sujeitos. Como já foi expresso anteriormente em citação, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p.10). Mais ainda, querer apoderar-se do discurso de poder passa pelo desejo de realização, ou seja, passa pelo desejo de exercer o poder no sentido de uma satisfação.

Estes saberes como visto trazem em si relações de poder e são percebidos como produtores de efeitos de privilégio; dependendo sempre da condição que o sujeito assume dentro de seu contexto. Na escola, por exemplo, os sujeitos envolvidos nessas relações contracenam com uma trama de interferências que fazem com que o saber-poder fundado na cisão corpo mente produza e constitua uma valoração superior a “inteligência” mental e inversamente fragiliza e desfavorece uma cultura fundada no corpóreo. Isso vem caracterizar a constituição de um conhecimento fragilizado por não ser complexo e holístico. Neste sentido é notório que a *episteme* da cisão é também um problema de ordem moral e ética.

A cisão corpo/mente é descontextualizada da condição e realidade humana, porém o saber que a sustenta exige que o indivíduo se assujeite a certos saberes que sustentam todo um quadro social puramente lingüístico, porém, de força material à sua existência. Este saber faz com que o sujeito se submeta a uma série de práticas cobertas de sentido que dominam e sustentam relações que atravessam até mesmo o corpo enquanto organismo atávico.

Ficamos assim presos a uma certa imagem de conhecimento fragmentada e linear. É desta visão limitada de conhecimento que precisamos nos libertar, libertar-nos do privilégio soberano do conhecimento mental como único verdadeiro, como se isso fosse possível à natureza humana no seu movimento enquanto vida. É preciso construir um saber que contemple o ser humano na sua inteireza enquanto verbalmente “ser”, enquanto corpo e mente imbuídos de certa complexidade que os tornam únicos e dependentes assim como a própria condição humana o é enquanto ser no mundo vivo-vivente.

Para Nóbrega (2005) o ser humano como espaço recortado por práticas de saber, de poder, de subjetivação, instituídas por diversas disciplinas, não poderia jamais ser abordado em sua totalidade. A ciência, a filosofia e a educação, cada uma à sua maneira, criaram discursos sobre o corpo e sobre a mente; os discursos, por sua vez transformaram-se em atos, em agenciamentos ou em usos do corpo e da mente nas diferentes instituições. Em geral os agenciamentos operam pelo princípio civilizador impondo a necessidade de controle do

sujeito. Por isso a autora menciona que se faz necessário desenhar novos mapas para compreender a geografia do humano, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e ao fazê-lo, ao mover-se, colocam em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais.

A disciplinação dos sujeitos através da *episteme* fundada na cisão do ser humano em corpo/mente está ligada à subjetivação dos mesmos à formação das peças necessárias ao funcionamento das engrenagens dos sistemas de produção. Por isso se faz necessário nas mais variadas instituições sociais a imposição de disciplinas com o fim de tornar os sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. Neste sentido Varela in Silva (2002) menciona que o Estado, a partir dos postulados da economia política, em ralação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendeu uma ampla reorganização dos saberes servindo-se de diferentes procedimentos. E assim, frente a saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função dos diferentes espaços e categorias sociais, o Estado, através de instituições e agentes legitimados pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de disciplina-los e pô-los a seu serviço.

Por isso, mais uma vez alertamos que os saberes nas instituições escolares são em sua maioria desvinculados e descontextualizados dos problemas sociais e humanos reais. Os modos de repasse são geralmente fundados na repetição copiada e na fragmentação das ciências. Os saberes e sua didática de ensino sempre estão em consonância com os valores da política econômica.

Desta perspectiva, se observa que o saber-poder fundado na visão de ser humano em corpo/mente tem um vínculo pedagógico muito forte com as práticas escolares, esse vínculo e particularmente suas formas corporificadas na atual conjuntura escolar se apresentam como relações de poder, presentes na capilaridade das práticas cotidianas. O não-tratamento destas questões leva a suavizar uma visão muitas vezes simplificada, ou ao menos, pouco conflitiva do pano de fundo sociocultural e histórico dos processos que levam à constituição das práticas escolares.

4-EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESPORTO

Para realizar a tarefa de discutir a Educação Física no cenário acadêmico e científico é de fundamental importância entender que ela, a exemplo de outras áreas – ciências ou disciplinas –, ainda se encontra em fase de definição epistemológica. No entanto, sabe-se pela sua prática – já milenar – que a Educação Física sempre esteve intimamente ligada ao estudo do corpo e do movimento, cujo caráter na modernidade é o de estar sobre o solo fundamental da *episteme* que divide o humano em corpo e mente.

Ao escrever sobre a busca da identificação da Educação Física, Santin (1987) menciona que o fato desta disciplina ou área de saber é a realidade humana, pois o homem é corpo e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Nesse sentido Sérgio (1996) também ressalta que as grandes dimensões da pessoa humana parecem basear-se no corpo (o homem é presença e espaço na história, como corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo) e na motricidade (que é virtualidade para movimento intencional, que persegue a transcendência).

A Educação Física é parte da educação escolar que historicamente teve como função, em uma cultura dualista, o cuidado para com o corpo. Sendo assim a Educação Física neste texto é compreendida principalmente em nível de dispositivos de poder, como disciplina que dentro de um jogo de poder/saber sempre esteve preocupada com as questões relacionadas ao corpo fora e dentro da escola. Sendo que esta última – a educação escolar – a nosso ver é fator social importante para a constituição do sujeito cindido, para a escravização do corpo pela mente.

A concepção dualista de homem está implícita numa antropologia que dá uma forte conotação à sustentação de uma Educação Física biologizante. Isto explica historicamente as constantes preocupações que a Educação Física manteve com a manutenção do corpo saudável, com o desenvolvimento de habilidades físico-motoras e principalmente com a *performance* esportiva. Essa caracterização é confirmada dentro da história da Educação Física com os exercícios mecânicos feitos nas escolas e também na repetição exacerbada de gestos esportivos afim de adestrar fisicamente o aluno a uma melhor técnica visando um melhor desempenho em determinada modalidade.

A tecnização da Educação Física, fundada numa prática que leva em consideração somente o ser humano como ser biológico a serviço de ideais produzidos pela racionalidade mental, casa-se perfeitamente bem com os interesses desta Educação Física que tinha – e ainda hoje tem –, como meio e fim, a competição desportiva. O que leva-nos pensar que o atleta de auto-rendimento se constitui primeiramente como ideal produzido por projeções racionais mediante as descobertas científicas no campo da biologia, confirmando novamente a cisão entre corpo e mente.

Por isso, na menção de Sérgio (2003), a Educação Física tradicional, vítima do paradigma cartesiano fundado em corpo/mente, apenas visa o aumento da velocidade, resistência, força e potência do corpo. Diz ainda, que tal perspectiva está longe da promoção da saúde, porque lhe falta um trabalho ao nível da complexidade, estruturado de acordo com o ego-pensado e pondo de lado o multipensante, isto é, centrado mais sobre a facticidade quantitativa e menos sobre a realidade qualitativa. Reduzir o ser humano a sua dimensão biológica, diz o autor, significa dizer que, na ação, a pessoa não utiliza todas as suas potencialidades, mas só algumas.

Na menção de Gonçalves (1997, p.137):

Essa tendência abriga em seu bojo uma ontologia fragmentária, em que o homem é visto como cindido em si mesmo e separado do mundo. Tanto o homem como o mundo são realidades em si, estanques e não visualizadas a partir de uma mútua relação. Na problemática do conhecimento, o homem é passivo do real, e o ato do conhecimento consiste em uma mera adequação do pensamento à realidade.

O positivismo científico contribuiu sobremaneira para esta biologização na Educação Física ao eliminar do homem a “subjetividade”, pois esta não poderia ser dominada dentro dos padrões do que era considerado “científico”. Por isso na Educação Física há uma quantidade estapafúrdia de estudos que reduzem o homem à somente aquilo que nele pode ser observado e medido. Esta visão desconsidera o histórico e o cultural e reduz por demais o ser humano enquanto ente vivo-vivente.

A Educação Física no Brasil, desde a sua origem na Antiga República – quando nasceu fundada no ideal higienista – vem sofrendo historicamente a influência de várias estratégias estabelecidas pelo Estado para atingir os propósitos dos seus interesses políticos e ideológicos. Nos dias de hoje, a atenção dada à Educação Física e a sua relação com o poder,

se faz perceber muito claramente. O cientificismo e a economia neoliberal dão total atenção ao corpo visando à exploração no seu manusear, transformando-o muitas vezes em objeto e sonho de consumo. Deste modo a Educação Física visa aprimorar o corpo levando-o a sua perfeição técnica, para, por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos. O corpo é tanto produtor quanto produto em relação ao sistema de consumo.

O ser humano – corpo/mente – transformou-se em mercadoria, ao lado das outras mercadorias. O desporto emerge tão só dos subsistemas do capitalismo, ele também não passa de simples mercadoria, à imagem do que se passa com o próprio corpo e mente que o pratica.

Para ilustrar esta situação trazemos ao texto Sérgio (2003, p.12) que ao discutir sobre a analogia existente entre capital e desporto faz a seguinte reflexão:

Não é o atleta de alta competição um trabalhador que vende ao clube a que pertence sua força de trabalho? Não é ele também humilhado e ofendido quando põe em risco a sua saúde, através de anestésias locais, que escondem, por poucas horas, lesões ósseas e musculares, de alguma gravidade?

Nos treinamentos e práticas desportivas realizadas no contexto dos programas de Educação Física, o ser humano, muitas vezes, é vítima de uma ética sem sujeito na qual seu corpo tem sido cada vez mais orientado e dirigido pelas leis de competição que, no capitalismo, está fora de seu próprio jogo para apontar alhures, ou melhor, na vivência isolada do lucro. A vida deve ser o bem maior e ela deve determinar como deve acontecer o processo de competição. Não se pode deixar que a vida se adapte e se sujeite às exigências e caprichos da competição que têm na “medalha” seu maior objetivo. Sobre isso, percebiam como há um prazer extracorporal. Nos valores do processo competitivo, por vezes, o respeito à corporalidade, a honestidade e outros atributos são valores secundários. O que importa é o quanto o corpo é capaz de produzir. Desta forma o mesmo fica reduzido a sua capacidade de *performance* e não a realização do humano com sua natureza.

A busca exacerbada da quebra de limites humanos através da competição, demonstra um corpo sujeito a ideais, além de deixar na maioria das vezes como secundária, a reflexão crítica e ética sobre o próprio existir humano, reduzindo assim a saúde à capacidade de rendimento – diminuindo sobremaneira a dimensão existencial da mesma. A estrutura da competição, organizada em torno dos seus fins, prende-se muito a melhor forma de dar

resultados a seus objetivos, independentemente dos demais interesses e valores das condições de ser corpo.

Na competição desmesurada é sempre o profissional do desporto a principal vítima. “Será por acaso que muitos dos praticantes do desporto altamente competitivo findam suas carreiras com moléstias que os vão acompanhar para o resto de suas vidas? (SÉRGIO, 2003, p.31)”. Após trazer esta relevante reflexão Manuel Sérgio cita que a cultura desportiva, como sistema coletivo de conhecimento e de conduta, deve estimular o agente do desporto ao respeito pelos outros e por si mesmo! “A preservação da saúde é um dos aspectos que o atleta deve a si mesmo e aos seus adversários (SÉRGIO, 2003, p.31)”.

A Educação Física ao trabalhar um arbitrário cultural determinado reproduz em seus praticantes um sentido comum dentro de certa sociedade formando um conhecimento que serve de base para os hábitos corporais. Quando se faz referencia a formação de hábitos corporais, não se têm dúvidas que a mediação desempenhada pelos profissionais de Educação Física é de fundamental importância. Precisa-se estar precavido à expectativa de corpo que se cria no praticante a partir das atividades da Educação Física. A gestão do desejo do ideal corporal alheio é sobremaneira influenciada pelo discurso do profissional de Educação Física a que está vinculado.

É preciso estar atento para que os hábitos que se fazem brotar através das práticas de Educação Física não se tornem neuroses – tortura para obter aquilo que se quer. Para que os mesmos não suprimam a saúde do “ser” contemplada sob o aspecto da multiplicidade e complexidade humana.

É preciso refletir frente às práticas de reprodução mecânica dos movimentos, a fim de criar relações motoras que incentivem a criatividade e a problematização acerca da cisão entre corpo e mente. Para tanto, a Educação Física escolar não precisa estar preocupada em unir o que foi separado, mas sim, passar a questionar os determinantes intelectuais de sua prática, voltando-se a ela própria no contexto do ser no mundo. Em suma, uma tentativa de crítica sobre a concepção que cinde o humano através da Educação Física escolar é caminhar em sentido diferente dos preceitos que fundaram a mesma.

Alves (1986, p.41), ao falar de Educação Física e de seus modos de tratamento na relação: corpo X desporto, faz uma reflexão importante, diz ele que:

Quanto a mim, valorizo o sono tranqüilo, coisa que nunca se celebrou nas Olimpíadas, mas que deveria ser um dos grandes direitos universais dos seres humanos. Poucas pessoas, neste mundo, irão jamais correr os 100 metros rasos, porém todos têm que dormir... Mas não me consta que coisas relativas ao dormir bem se encontrem nos currículos da Educação Física. Talvez porque não se considere que o corpo dormindo seja corpo.

Ainda Alves (1986:37), refletindo sobre os mundos e os corpos que se escondem nos discursos e práticas da Educação Física faz os seguintes questionamentos: “Que melodia esta prática arranca deste órgão mágico que se chama corpo? Que valores se celebram? Que visões de amor?”. Pensando acerca destes questionamentos a Educação Física precisa rever continuamente os seus valores, afinal, ancorados neles que ela irá fundar sua ética. É preciso deter-se no humano elaborando uma crítica aos modos com os quais ela vem sendo concebida e tratada pelas práticas do desporto na Educação Física.

Precisamos insistir no enraizamento de uma Educação Física na cultura escolar imbricada com as culturas populares como forma de questionamento direcionado aos ideais do Estado. Mais ainda, dessa forma desejamos instigar questionamentos dos padrões estéticos e de mercado do corpo. Numa prática que (re)dimensione as maneiras de fazer esporte e que proporcione a todos não só o direito de participar, mas também o desejo.

Por conseguinte, uma ação crítica sobre a dicotomia eclesiástica moderna que funda o ser em corpo e mente, pode ser a de resgatar a realidade daquele que foi sucumbido e escravizado através dos tempos, isto é, o corpo. Porém, não em detrimento da mente, mas na expectativa de um novo entendimento. O corpo pode passar a ser instância básica para se elaborar critérios éticos, diferentemente do que há muito vem sendo feito: as elucubrações intelectuais que tentaram determinar o ser do corpo. Neste sentido uma ética para a Educação Física como ciência é a resignificação da ética pelo respeito à condição de ser corpo na unidade particular de cada um. A importância de se discutir tal temática pelo viés da ética no desporto, se deve ao fato da familiaridade que este elemento expressa na vida cotidiana das pessoas.

Portanto, é através da prática desportiva que podemos iniciar a considerar o ser humano enquanto corpo, corpo este que é o meio pelo qual o ser humano se experimenta enquanto ser no mundo. O corpo e o movimento – motricidade humana – não são apenas meios pelos quais os homens proporcionam o espetáculo da Educação Física e do desporto,

são eles os próprios fins de expressão cultural. Seja a prática do desporto e da Educação Física o pincelar colorido do ser vivo na tela da vida e não rabiscos que deixam sombras de morte na ainda incompreendida relação entre corpo e mente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).

ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, Heloísa Turini. (Org.) **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1986. p.17-42.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 12 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GALEFFI, D. A. **Filosofia da educação**. Aula ministrada no programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia em 19 de abril de 2006.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

NOBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e sociedade**, v. 26, n.91, maio/ago.2005. p. 599-616. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: jun.2006

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes 2002. p. 173-210. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

_____. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 1997.

SANTIN, S. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1987.

SEARLE, J. R. **A redescoberta da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. Motricidade humana, um paradigma emergente. **Revista de Divulgação Cultural**, Blumenau, n. 59, maio/ago.1996. p. 61-81.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos CEDES**, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 20 jun.2004.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247-258. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos.. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-96 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FÁBIO ZOBOLI

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia
– UFBA. Professor do Departamento de Educação Física da
Faculdade de Brusque/SC – UNIFEBE.
e-mail: zobolito@terra.com.br

RENATO IZIDORO DA SILVA

Mestrando em Educação pela Universidade Federal da
Bahia – UFBA.

MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS

Pós-Doutor pela Universidade Autônoma de Barcelona –
Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Artigo recebido em: 25/09/2006
Artigo para publicação em: 27/12/2006