

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Rodrigo de Azevedo Noronha

AULA DO CORPO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

NÚCLEO DE ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica sob a orientação do Professor Doutor Peter Pál Pelbart

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

São Paulo, ____ de _____ de 2010

RESUMO

O presente estudo pretende discorrer sobre a participação do corpo no processo cognitivo em uma escola regular, mais especificamente sobre aulas para crianças de sete e oito anos, faixa etária que o autor tem se especializado com a sua intitulada Aula do Corpo.

O texto contrapõe os conteúdos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais oferecidos pelo Ministério da Cultura e Educação aos conteúdos envolvidos nesta Aula do Corpo.

Discorre sobre a multiplicidade de significados que envolvem a palavra corpo e de como estas podem estar entrelaçadas com a educação na formatação de um corpo para servir aos interesses dominantes.

O estudo passa então a questionar e sugerir novas possibilidades de olhares sobre o corpo, realçando a importância das emoções e sentimentos no processo cognitivo. Fundamenta-se em recentes descobertas neurobiológicas, mais especificamente com Humberto Maturana e Antonio Damásio, que colocam o corpo - vivo na gênese do pensamento. Estas pesquisas questionam o alcance da racionalidade do pensamento cartesiano quando sugerem não uma separação (dualismo de substância), mas uma interação inexorável entre mente e corpo.

Este estudo fundamenta-se também nos pensamentos de Edgard Morin e sua pedagogia para o futuro que contrapõe o pensamento complexo ao pensamento cartesiano e que também problematiza a função pedagógica de formatação do indivíduo nas escolas que privilegiam uma educação mentalista e competitiva.

Para finalizar, o estudo expõe sua própria fragilidade.

Palavras chave: Corpo na escola, emoções e sentimentos, subjetividade, singularidade, vontade de grupo.

Autores: André Valente, Antonio Damásio, Christine Greiner, Edgard Morin, Humberto Maturana e Michel Foucault.

BODY CLASSES - Rodrigo de Azevedo Noronha

ABSTRACT

This study discusses the participation of the body in the cognitive process in a regular school, more specifically about classes for children of seven and eight year old, age group that the author has specialized with its entitled Body Classes.

The text contrasts the content contained in the Brazilian National Curriculum Standards offered by the Ministry of Culture and Education to the content involved in this Body Classes.

Then it discusses the multiplicity of meanings that involve the word “body” and how they can be interwoven with education in the formatting of a student to serve the dominant interests.

The study goes on to ask questions and suggest new possibilities of ideas about the body in class, stressing the importance of emotions and feelings in the cognitive process. It is based on recent neurobiological findings, specifically with Humberto Maturana and Antonio Damásio, who put the live - body in the genesis of thought. These studies question the extent of rationality of the Cartesian thinking when they suggest not a separation (substance dualism), but an inevitable interaction between mind and body.

This study is also in the thoughts of Edgar Morin and his pedagogy for the future that contrasts the Complex to the Cartesian thought and also discusses the pedagogical function of formatting of the student in schools that invest in a mentalist and competitive education.

Finally, the study presents its own fragility.

Keywords: Body, emotions and feelings in school, subjectivity, individuality, and group necessity.

Authors: André Valente, Antonio Damásio, Christine Greiner, Edgard Morin, Humberto Maturana and Michel Foucault.

SUMÁRIO

I – Introdução.....	7
II – Dos Parâmetros Curriculares.....	10
1. A Educação Física.....	10
2. A Dança.....	22
3. Do Teatro.....	30
III - Da Aula do Corpo.....	33
1. Sobre Laban.....	35
2. Algumas Aulas.....	36
IV – A Figura do Professor Figura.....	44
V – Do Corpo da Aula.....	48
VI – Corpos Diversos.....	55
1. O Corpo Dócil.....	55
2. O Corpo Acéfalo.....	61
3. O Corpo Proibido.....	63
4. O Corpo Blindado.....	66
VII – O Corpo Futuro.....	69
1. O Corpo Expressivo.....	69
2. O Corpo Vivo.....	72

3. O Processo Cognitivo para Maturana.....	73
4. Damásio e sua “neurobiologia do sentimento”.....	80
VIII – Por Um Oitavo Saber.....	88
1. Pedagogia para o Futuro.....	88
2. A reforma do pensamento.....	92
IX – Conclusão.....	97
1. Potência.....	98
2. Interesse.....	100
3. Alcance.....	101
X – Bibliografia.....	103

I – INTRODUÇÃO.

Sou bailarino e anos atrás fui convidado a lecionar para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola normal, particular e que atende uma clientela de bom poder aquisitivo. Na verdade deveria substituir uma professora que foi, como poderia dizer, “dizimada” por seus alunos de apenas sete e oito anos. Diante do quadro, confesso que tremi, quem não conhece a fama destes pequenos “*enfants terribles*”? Topei o desafio, pois já havia lecionado nesta mesma escola para alunos maiores, o que criava a ilusão de estar preparado para a lida. Ledo engano.

A aula em questão chamava-se Educação do Movimento e logo no primeiro dia percebi o meu erro. Estava dentro de uma panela de pressão cheia de crianças-bólide correndo desesperadamente pela sala numa gritaria infernal como se eu não existisse. Fui salvo pelo som do meu pandeiro. Ficaram maravilhados e em fração de segundos “decidiram” prestar atenção. Eu sabia que não podia deixar escapar aquele momento mágico, deveria criar algo divertido rapidamente e assim nasceu o pega-pega do silêncio. É assim que me sinto até hoje: a atenção de quem está na corda bamba.

Descobri a importância de se criar situações diversificadas para prender a atenção dos pimpolhos. A aula que havia preparado para aquele dia evaporou-se, tive de improvisar jogos e estabelecer um diálogo, uma verdadeira “negociação” com aqueles imprevisíveis imperadores que em um segundo podem mudar o mundo. Amor e ódio estão colados e, para dificultar, cada classe tem um corpo.

Procurei literatura a respeito, mas o que encontrei dissertava mais sobre a dança na sala de aula, jogos teatrais que usam o corpo, ou livros bem técnicos sobre movimentos. Confesso que me senti só com minha pesquisa diária. O humor dos alunos era minha principal referência. Quebrando a cabeça e sempre re-inventando aulas em constante diálogo com os alunos, descobri conteúdos que sequer imaginava, a aula passou a ser uma das aulas mais queridas e esta é uma das forças motrizes deste estudo: tentar responder o porquê deste fascínio.

Com o tempo, habituei-me a esta atenção para o improviso a ponto de já possuir algumas “marcas”, mesmo que imprecisas, mas continuava uma pesquisa

solitária. Esta solidão levou-me a este estudo com intuito de fundamentar e compartilhar esta experiência.

Muitas perguntas surgiram, resalto apenas as que mais me estimularam a seguir em frente, a saber: qual a influência que o movimento corporal pode exercer no desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como será que o corpo influi, se é que influi, na formação da subjetividade destas crianças? Contrastando com a padronização serial que pretende o nosso corpo social, haverá interesse das instituições em gerar diversidade? Será mesmo importante para o desenvolvimento da criança uma aula corporal? Por quê?

Durante o processo de elaboração das aulas, novos conteúdos foram brotando e ganhando força. No início, concentrava-me na importância de cuidar do corpo, estimulando a consciência corporal (senso-percepção) e cuidados que se deve tomar para evitar problemas futuros típicos de quem negligencia o seu corpo e não escuta seus sinais. Costumava dizer na época: “para evitar que no futuro, colhamos o que não foi plantado”. Queria provocar a consciência de não se deixar acomodar em um corpo adulto.

Encontrei uma forte resistência por parte dos alunos. Nesta idade, a concentração é quase zero e alguns exercícios causavam certo constrangimento para alguns. Este enfoque foi se diluindo naturalmente, talvez seja algo para retomar quando estiverem mais crescidos. A aula foi se desenvolvendo intuitivamente, deixei de pensar o corpo como exercício, apenas como produtor de movimento e de ação.

Com o presente estudo não só fundamentei conteúdos que já praticava, mas descobri que não estou só e que há mil maneiras de se focar o corpo, nuances insuspeitadas que diversificaram os conteúdos envolvidos até então. Agora vejo o corpo inserido em movimento: o corpo produtor de idéias. A interação inexorável entre corpo e mente. O corpo não como um fardo ou um veículo para o pensamento, mas presente na produção das imagens que estão na base do pensar. O pensamento como fenômeno evolutivo para preservação do corpo.

Surgiram vários corpos que eu nem sonhava. Corpos que não existem, corpos sem órgãos. A amplitude da palavra corpo: o corpo do texto. Corpos atados à maneira como se apreende o mundo. Corpos que aparecem na filosofia,

na religião, na biologia, na medicina, na educação, na sociologia e outras disciplinas. A eterna dúvida sobre os mistérios que o corpo sugere. Refiro-me agora ao corpo que se toca, o corpo da carne. O corpo presente.

Pretendo menos sanar estas dúvidas e mais acrescentar variáveis à equação, dando certo valor às emoções e sentimentos que o corpo produz. O corpo focado na formação de um aluno regular inserido na busca pelo bem estar que este mesmo corpo pode produzir até o último som.

II – DOS PARÂMETROS CURRICULARES.

Pretendo iniciar pesquisando qual a visão de corpo sugerida pelo Estado às escolas. Devo ater-me ao corpo presente nas áreas de Educação Física e Dança nos moldes dos Parâmetros Curriculares (PCN) propostos pelo Ministério da Educação e Desporto em 1997/98. Há conteúdos trabalhados na aula que ministro que se mesclam com os conteúdos da área de Artes e de Educação Física dos Parâmetros e conteúdos que se destacam. Pretendo agora me concentrar na atual visão de corpo adotada pela maioria dos estabelecimentos de ensino e seus fundamentos.

1) A Educação Física.

Em um breve histórico, os parâmetros assinalam a origem militar e médica da Ed. Física. A saúde ditada pelo saber oficial da medicina, chegando a esbarrar em conceitos eugênicos, em voga na época, contrários à miscigenação.

“visando manter a pureza e a qualidade da raça branca”.
(PCN – 1997:19).

Baseavam-se em um modelo europeu (sueco, alemão e depois francês) de ginásticas corporais que consistiam em exercícios repetitivos com intuito de aumentar a força física acreditando assim tornar o corpo menos suscetível às doenças.

Na década de trinta, influenciado pelas ideologias nazistas e fascistas, ganha força o discurso eugênico e de postura militar que passa a atrelar objetivos patrióticos e pré-militares aos conteúdos da Aula de Ginástica. Em 1937, torna-se prática educativa obrigatória no intuito de adestramento deste corpo para

fortalecer o trabalhador e desenvolver o “espírito de cooperação em benefício da coletividade”.

“preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres da economia”. (PCN – 1997:21).

Apenas em 1961, na lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornou-se obrigatória a Educação Física no ensino primário e médio, vinculando-a com a prática esportiva, modificando, assim, os métodos tradicionais da Ginástica.

O esporte ganha mais força na década de setenta como uma maneira de se garimparem atletas para representar o país. A Ed. Física torna-se um instrumento de ensino, uma atividade prática para se formar mão-de-obra qualificada com uma função importante na manutenção da ordem e progresso ditado pelo nacionalismo vigente.

Na década de oitenta, com o surgimento de novas propostas pedagógicas, este modelo entra em crise obrigando-se a uma mudança de enfoque.

“Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física. (...) Tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos.”. (PCN – 1997:23).

Entra em cena o desenvolvimento psicomotor do aluno e não mais a função de esportes de alto rendimento levando em consideração o aluno como um ser humano integral, e outros objetivos mais amplos que não só cultura física ou adestramento de corpos.

Esta crise obrigou a Educação Física a ter que “rebolar” para continuar como componente curricular obrigatório. Sua própria origem, descrita no histórico do PCN de 1997, é suprimida na edição de 1998 que evita o aprofundamento

sobre as raízes médicas, eugênicas e militares desta área e impõe um novo conceito chamado de cultura corporal de movimento (já descrito em 1997).

“A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos. (PCN – 1998:26).

Conceito tão abrangente que se apropria de várias manifestações corporais, como a luta e a dança, além dos esportes e da ginástica que caracterizavam, até então, esta área da educação.

“A abordagem defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto”. (PCN – 1998:24).

Cultura Corporal do Movimento – (íntegra do texto - pg. 27 e 28 PCN 2007)

“A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficientes e satisfatórios, procurando desenvolver diversas possibilidades de uso do corpo com o intuito de solucionar as mais variadas necessidades.

Podem-se incluir motivos militares, econômicos que dizem respeito às tecnologias, motivos religiosos o que se referem aos rituais, motivos artísticos ligados à construção e à expressão de idéias e sentimentos e motivações lúdicas, relacionadas ao lazer e ao divertimento. Também há motivos de caráter utilitário que se relacionam mais diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência.

Derivaram daí conhecimentos e representações que se transformam ao longo do tempo. “Ressignificadas suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento”.

E contradizem a crise evocando uma tradição:

“A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio”. (PCN –1997:27).

Em 1998, corrigem este recorte epistemológico:

“A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança e à ginástica, e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio”. (PCN – 1998:28).

Sobre a dança, por exemplo, não se encontra qualquer registro de que tenha sido vinculada aos conteúdos da Educação Física até então. Pelo contrário, o preconceito ainda resiste entre muitos docentes desta área. É tão amplo o conceito de cultura corporal que, a meu ver, a Educação Física deixa de ser o que era (se o critério for sua gênese e epistemologia) e passa a ser outra coisa intitulada de cultura corporal de movimento, a meu ver.

“É necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, (...), e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal”. (PCN – 1998:29).

Claro que entrou em conflito com a dança. A dança envolve outros conteúdos que não só criativos, mas que envolvem movimentos não apenas lúdicos ou utilitários, mas dramáticos e inúteis por exemplo. Está vinculada à área de Artes por envolver muito mais sutilezas na expressão de um indivíduo e sua interpretação.

O conflito não interessa no presente estudo por ser uma luta por compartimentos e fronteiras que deveriam mesclar-se cada vez mais se levarmos em consideração o pensamento complexo e a transdisciplinaridade proposta por Edgard Morin. Apenas interessa assinalar a visão de corpo que se concentra em escola normal nos dias atuais.

A Educação Física até propõe esta mescla, mas preserva o seu nome não sei com que intuito. O termo “educação” pode produzir mil sentidos, dentre eles há uma noção de enquadramento às normas e regras vigentes de uma cultura. A esta característica de assujeitamento, os conteúdos trabalhados na Educação do Movimento parecem ser conflitantes, pois tem como objeto a pessoa do aluno: sua subjetividade e singularidade.

Por este motivo, não me sinto confortável com o nome de Educação do Movimento, e adoto, agora, o nome de Aula do Corpo para diferenciá-la desta necessidade de padronização, normas e regras, que a educação pode abarcar.

Claramente em seu discurso, a Educação Física fala de uma formação integral do aluno, mas sua prática ainda está atrelada a uma abordagem que prioriza a individualidade com a estimulação de jogos esportivos que valorizam a coordenação psicomotora, o que pode excluir alguns alunos de “menor potencial”.

A Educação Física ainda preserva conteúdos atrelados a seu histórico de ginástica e esporte. Há uma profusão de vários autores que descrevem novas abordagens, como Suraya Cristina Darido ou Jocimar Daólio com sua física plural, mas o objetivo aqui não é aprofundar sobre estas diversas vertentes, mas realçar certa distinção de conteúdos, por isso vou ater-me aos Parâmetros Curriculares, pois são estes os conteúdos “oficiais” que partem do Ministério da Educação e Cultura para chegar às mãos dos professores do Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

A saber, na Área de Educação Física estes conteúdos dividem-se em quatro abordagens:

Abordagem psicomotora.

“A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que aparece a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno. A Educação Física é, assim, apenas um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização (...). Para este modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo”. (PCN – 1998:23).

Abordagem construtivista.

“É preciso lembrar que, no âmbito da Educação Física, a psicomotricidade influenciou a perspectiva construtivista – interacionista na questão da busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. (...). Nesta concepção, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio”. (PCN – 1998:24).

Abordagem desenvolvimentista.

“Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora, pois é por meio dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano (...). O principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores”. (PCN – 1998:24).

Abordagem crítica.

“As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. Esta abordagem levanta questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como se ensinam e como se aprendem esses conhecimentos, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico”. (PCN – 1998:25).

Apesar de todo o esforço para que a Educação Física adapte-se aos novos tempos e demandas pedagógicas o novo discurso soa como pura retórica. Ainda se percebe o caráter de controle, a noção de hierarquia e de compartimentação do

movimento, principalmente na abordagem desenvolvimentista que pretende através de movimentos sugeridos “alcançar as habilidades motoras”.

“Foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos”. (PCN – 1998:24).

Tornou-se tão amplo o conceito de cultura corporal que aulas de etiqueta, gestos de como segurar um garfo ou palitar os dentes poderiam se encaixar perfeitamente em seus conteúdos, contanto que mantenham algum espírito crítico, ético e social.

Acredito que na abordagem construtivista há uma aproximação com os conteúdos que acredito trabalhar na Aula do Corpo, mas faltaram sugestões práticas para se construir algum conhecimento sobre corpo e movimento.

Nas escolas que frequento ainda percebem-se muitos jogos competitivos onde os atletas de sempre se destacam e os descoordenados que se virem com as reclamações que recebem pela sua dificuldade. Apesar de ser um trabalho de equipe é quase sempre um grupo contra o outro e mesmo dentro do próprio grupo há alguma disputa e hierarquia. Dizem que a competição traz motivação. Talvez um dos conteúdos da Educação Física seja saber perder e aceitar as condições impostas. Ou saber ganhar e conduzir a liderança. Talvez seja o que se espera de um aluno regular: uma pessoa competitiva.

Aprofundar a importância pedagógica da competitividade é algo diferente do que pretendo aqui, mas corro o risco de ser superficial se não questionar: será que a competição é algo inerente ao ser humano? Será que o importante é competir? A competição é natural?

Os jogos são da natureza dos animais, principalmente na infância. Tem caráter lúdico e não interessa o vencedor, mas a brincadeira. O jogo quando vira competição há subjugação. Mesmo no jogo da capoeira, com toda dança e festividade, há a superação de um jogador que tem mais facilidade em relação a outro. Quando o jogo vira disputa, alguém se machuca física ou moralmente.

Normalmente brincadeiras de “luta” acabam em choro. Quem já foi criança sabe disso: a lei do mais forte incomoda. Não consigo ver a luta como manifestação isenta de um caráter competitivo.

Nas fases de acasalamento, por exemplo, a competição nada tem de lúdico e até pode ser questão de vida e morte. A luta pela sobrevivência é algo mais complexo que não se resume a uma competição, ela garante o equilíbrio necessário para que a vida continue seu curso. Não é um jogo representativo onde há vencedores e perdedores que se abraçam ou se odeiam no final, mas uma relação complexa com o ambiente.

Não consigo ver a obrigatoriedade curricular para jogos competitivos por sua qualidade exclusiva e por já ser tão propalado pelos veículos midiáticos. O futebol é quase o discurso oficial nos quatro cantos deste País. A competição deve ter sua importância pedagógica, mas difere em muito dos conteúdos trabalhados na Aula do Corpo, por realçar o indivíduo em detrimento do que costumo chamar de vontade de grupo.

De acordo com Maturana a competição é exclusiva:

“A competição é um fenômeno humano (...) no qual a emoção central resulta na negação do outro”. (Maturana – 2006:110).

Existe sim a competição entre as pessoas em seus cotidianos, competição esta que está disseminada pela atualidade de nosso corpo social como normalidade em uma sociedade desagregada, excludente, com diferentes estâncias de poder que se repetem em núcleos fragmentados aparentemente paralelos, e que se sustentam em última instância pela força e subjugação. Será que devemos perenizar esta característica de nosso corpo social?

Quanto à luta, não vejo como dissociá-la de seu caráter competitivo. Há sim uma tradição milenar de luta, com muita filosofia de vida como o judô, a luta grega, o kung-fu e mesmo a capoeira com sua malandragem. Só não há como excluir a presença de dois ou mais oponentes. Mesmo para o público há conflito

entre torcidas. Porque sou induzido a torcer por um time e não por bom futebol? Porque preciso vestir uma camisa? Talvez o tai-chi seja uma luta de paz, que na teoria usar-se-ia a força do outro para sucumbi-lo, mas na prática, parece uma série de movimentos com outros objetivos que não subjugar o adversário, mas buscar concentração, auto-conhecimento e sabedoria. No tai-chi parece não haver inimigos.

O desejo de superação do adversário gerado pelos jogos competitivos vai de encontro à vontade de grupo que deveria, a meu ver, ser mais estimulada nas escolas para a construção de um objetivo comum; o respeito ao colega e aceitação das diferenças na multiplicidade de corpos sem escaloná-los. Aqui está um conteúdo da Aula do Corpo que difere dos conteúdos exercitados na prática da Educação Física.

Não consigo ver a luta, por exemplo, como algo que deva ser estimulado na escola básica. Quais os sentimentos e afetos que despertam?

“Jogar, lutar e dançar pode representar, portanto, a possibilidade de expressar afetos e sentimentos, de explicitar desejos, de seduzir, de exibir-se. Nesse sentido, a valorização do estilo pessoal e do interesse de cada pessoa em aperfeiçoar-se numa ou noutra modalidade contribui para o cultivo da cultura corporal de movimento como instrumento de sociabilidade e convivência saudável”. (PCN – 1998:41)

Nada contra os esportes e jogos de luta, muito pelo contrário. Só não vejo a obrigatoriedade estendida a todos os alunos. Apenas pergunto qual sociedade estamos construindo quando se estimula a subjugação do outro? O tipo de valor que pode estimular aquelas “brincadeiras” (Bullying) quando um aluno chega a humilhar o outro para seu bel-prazer e de poucos coleguinhas eleitos. O que diriam de colega que comemora uma derrota? Gosto da frase de um aluno que diz: “Professor, ganhamos em último”.

Mesmo nas disputas de torcidas de um grupo contra o outro se encontra o espírito competitivo difundido nas escolas. Espírito que não estimula a

complexidade nas relações e mais parece um convite ao binarismo entre vencedor e perdedor. Garante esta mentalidade de dominação que vai de encontro à vontade de grupo, vontade basilar para qualquer convivência social que não se sustente pela força. Seria impossível?

Há um nível básico de relação que, a meu ver, a escola deveria salientar: a diversidade de pessoas e igualdade de direitos e o respeito pelo contrato social.

Para Maturana, o ser humano é necessariamente um ser coletivo. Não para exploração e subjugação do outro, mas para uma aliança na busca de um objetivo comum. Tão importante como a capacidade de pensar, a necessidade de grupo foi crucial para nossa sobrevivência. A palavra surgiu da convivência. Maturana afirma que o amor é uma emoção que surge da necessidade de grupo. Sem o amor teríamos sucumbido. O amor teria salvo a nossa pele.

“é essencial uma emoção que torne possível a recorrência das interações na convivência. Ou seja, a emoção fundamental na história dos homínídeos é o amor (Maturana – 2006:97)

Amor não como uma palavra ou universalidade transcendental, mas amor como emoção cotidiana de ação. Sempre houve aqueles que, orgulhosos de si mesmos, dedicam-se ao desamor na exploração de outros corpos “menos favorecidos”.

Há amor sem medo?

Há grupo sem amor?

O poder é um desvio

Uma corrupção do amor

Em suma, a Educação Física coloca-se como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai

produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Mas há sempre a preocupação pelo aperfeiçoamento da psicomotricidade, de preparar o aluno para o movimento, treinar o corpo para atingir uma melhor coordenação ou aumento da capacidade cardiovascular (o que para alguns atletas já significou a morte em campo). Supõe-se um ideal de corpo ereto e saudável e pergunto: Existe algum corpo sem doenças? Poderia a loucura fazer parte de um movimento que procura transformar o que se convencionou como normalidade? Será que não evoluímos em nossos momentos de crises, tristezas, depressões e dor? Estes são sentimentos que pertencem ao corpo físico e deveriam ser levados em consideração na formação integral do aluno e não só um ideal de corpo saudável, pronto a aprender a “se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano” ou “corresponder aos desafios motores”.

A construção de um corpo melhor; aumento da capacidade cardiovascular; resistência às doenças; psicomotricidade na coordenação de gestos; a postura correta; a juventude prolongada; o ideal de saúde; a repetição para automação (“libertando assim o pensamento para outros afazeres”) são conteúdos ainda expressos no atual discurso de cultura corporal desta nova Educação Física e não tenho propriedade para julgar seus alcances pedagógicos. Apenas não se confundem com os conteúdos da Aula do Corpo, tal como este estudo pretende apresentá-los, sugerindo a importância de se trabalhar mais com a emoção e o sentimento e vontade de grupo como alternativa para a noção de corpo que se costuma adotar em uma escola normal.

Não interessa o vencedor, mas a diversão do grupo. A emoção como responsável na construção de pensares e inteligências. Estimular nos encontros a importância do outro na formação e fusão de novas possibilidades de se enxergar o mundo. Deixar o corpo maleável, não para execução de uma jogada, mas para se ter mais “jogo de cintura” para enfrentar as crises que virão.

2) Da dança.

Com a crise já descrita da Educação Física, a dança começou a ganhar espaço nas escolas o que foi muito interessante. Não só a área da Educação Física acrescentou a dança a seus conteúdos, mas a área de Artes abriu um capítulo específico acentuando a revalorização do corpo no ensino.

Nada contra a corrente que coloca a Dança como parte do aprendizado em uma escola básica assim como a Educação Física. Não vou discorrer sobre conteúdos comuns entre Dança e a Aula do Corpo e sim concentrar-me na distinção que há entre estas duas abordagens.

Há de se estabelecer quando um movimento corporal pode ser chamado de dança. Definir se a dança é uma manifestação cultural ligada às festas e tradições. Se a Dança é a busca de um movimento estudado preocupando-se com o resultado estético; a dança dos palcos. Poderia ser também uma pesquisa do corpo atentando para postura, cuidados e controle de musculatura e movimentos ou mesmo a dança com o caráter catártico e convulsivo dos rituais de magia.

Pode-se partir do princípio de que a dança está no cotidiano de cada gesto. Movimentos desnecessários, não funcionais (talvez uma função que não se valorize) que provoquem emoção e sensações de bem (ou mal) estar em sua expressão, um simples brincar com o corpo mesmo quando o corpo não sabe o que faz. Cito como exemplo um jogador de basquete que precisa apenas fazer a cesta, mas não, ele voa pelo prazer de voar. Seria dança? A dança do jogador e da torcida. Não me refiro às coreografias, mas ao delírio do salto. O corpo que explode sem domínio na comemoração. Quando o movimento dança? Existem fronteiras?

A Dança pode surgir como ritual de natureza e erotismo. Os animais dançam, a planta dança ao vento, andares que balançam o corpo sem necessidade: a ginga. A dança pode estar na ausência do movimento, no silêncio. A dança estará sempre presente se concebê-la como natural do corpo e de sua formação desde criança em cada descoberta de movimento, de equilíbrio e desequilíbrio nas

quedas. As crianças dançam como que distraídas. Partindo deste princípio todo corpo dança com seus gestos e olhares.

Os Parâmetros Curriculares não foram claros quanto ao conceito de dança adotado. Valorizam a dança como manifestação histórico-cultural. Por vezes atrelam-na a um resultado de controle sobre o movimento para a uma melhor utilização do corpo físico. Pode estar por trás desta postura a visão cartesiana de um domínio da mente sobre o corpo.

“A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”. (PCN – 1997:67)

Colocam como um dos objetivos educacionais da dança a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano como um utilitário para uma expressão mais inteligente.

Por outro lado, aparece a idéia de corpo - vivo havendo até citação de recentes pesquisas científicas, mas sequer citam nomes e não aprofundam de como o corpo e a emoção podem estar presentes na gênese de todo pensar.

“Tal visão está de acordo com as pesquisas mais recentes feitas pelos neurocientistas que estudam a relação entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas novas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo da mente, razão e emoção”. (PCN – 1997:67).

Embora ventilem sobre as novas descobertas em neurobiologia, prevalece em quase todo o texto a idéia de controle sobre o movimento, corpo como

instrumento de ação consciente e não de como o corpo influi na interação corpo/mente que Damásio, dentre muitos, imprime em seus estudos.

“atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade, ligada à atividade mental”. (PCN – 1997:67)

Os PCNs oscilam entre estas duas visões distintas sobre o corpo. Podem aparecer diferenças cruciais quando se foca o corpo - vivo e não a dança como conteúdos do que se pretende trabalhar em sala de aula.

A dança está inserida na área de Artes dos PCNs, pois está intimamente ligada à expressão e criatividade do aluno e nem por isso a distinguem de outras áreas

“A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação” (PCN – 1997:32).

Sigo em frente citando alguns conteúdos que são abordados:

“Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano (...). Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade”. (PCN – 1997:68)

Sempre colocam o corpo como algo a se compreender e controlar e não atentam para a incerteza que o corpo remete ou mesmo a noção de que somos nosso corpo tal como pretendo desenvolver adiante. Com a capacidade intelectual de poder reprimir emoções, consciente ou inconscientemente, de somatizar e impedir o corpo de agir. Muitas vezes em situação de pavor o corpo quer agir, mas a mente bloqueia o movimento: o avião pega fogo, mas a aeromoça procura sua chave de casa em vez de sair “voando”.

Não sugerem a idéia de que o corpo pode ser também inacessível e misterioso ou que através de movimentos pode-se trabalhar conteúdos inconscientes sem a verbalização e conscientização a que fomos habituados. Dar atenção às emoções que o movimento desperta, talvez possa interferir no desenvolvimento cognitivo. Pode-se investigar o corpo sem o domínio e o controle do pensar. A experiência corporal talvez possa contribuir significativamente para o desenvolvimento da subjetividade de cada aluno por toda uma vida.

Os PCNs colocam que, como atividade lúdica, a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade.

“Nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros”. (PCN – 1997:68)

No começo de minhas aulas, aprendi que a dança coreografada, dirigida pelo professor, ou mesmo a plasticidade de um corpo pode constranger muita gente que simplesmente não gosta ou sente dificuldades intransponíveis. Talvez seja um martírio para os tímidos, descoordenados ou deficientes físicos, ao se expressar com algo tão difícil de lidar. A Dança, neste aspecto, teria um caráter de exclusão assim como na Educação Física. Até um aluno, bom bailarino, escondia seus talentos com medo de ser excluído do grupo dos meninos. Mesmo

assim, seu corpo o “traía”, quando estava distraído, com algumas piruetas clássicas.

Conteúdos como a percepção do espaço, peso e tempo não são conteúdos específicos da dança. A Dança, a meu ver, pode ser mais um instrumento para se utilizar e não uma meta a ser alcançada. A capacidade de exercitar a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade são funções basilares da escola como um todo.

Prefiro não impor movimentos, mas induzir a criança a pesquisar seus movimentos de maneira mais complexa (voltarei ao tema no capítulo A Aula do Corpo). Esta pesquisa é natural, a criança desde sempre se descobre através de movimentos, brinca com seu corpo ou deixa o corpo brincar. É estranho que, com a maturidade, esta pesquisa desapareça paulatinamente e o corpo fique cada vez mais distante de nossa atenção. A acomodação de um corpo adulto.

Os parâmetros orientam o professor a realizar uma pesquisa consciente levando em consideração as particularidades de cada aluno, mas não é claro se o professor deve propor movimentos ou não.

“Ao planejar as aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades”. (PCN – 1997:68)

É claro que a criança aprende por observação e adora aprender movimentos, mas também pode ser fonte de frustração. Algumas vezes me utilizo da dança, da capoeira (sem luta), do frevo, do forró e outras danças de salão. Algumas danças eles próprios trazem para sala de aula como o hip-hop e outras manifestações de rua ou de mídia. Apenas não há a exigência de acerto e plasticidade, pois o objetivo da Aula é soltar o corpo, valorizar as emoções e o imaginário em detrimento do controle racional e previsível do pensar, incentivar a criança a aceitar suas dificuldades e potências.

Há uma diferença considerável sobre como o professor deve conduzir a aula:

“Estabelecer regras (o professor) de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula”. (PCN – 1997:69)

Coloca o professor como autoridade sem estimular a vontade de grupo que é um diferencial da Aula do Corpo (ver o capítulo A Figura do Professor). O professor só deve exercer seu poder coercitivo em última instância. Através da vontade do grupo, já que é uma aula prazerosa, pode-se inibir, por exemplo, o comportamento inadequado de alguns colegas inevitáveis que interrompem o andamento das aulas sem o uso da autoridade e sim pelo respeito ao professor e colegas. Aliás, este poder coercitivo só deve ser utilizado em última instância, como já disse, e se a classe concordar com tal decisão.

O PCN ainda sugere ao professor esta necessidade de enriquecer o vocabulário gestual e a seleção de movimentos para pequenas coreografias, como se a linguagem da dança fosse necessária.

“Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias”. (PCN – 1997:71)

“Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos — corporais e externos — explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança”. (PCN – 1997:68)

“O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança”. (PCN – 1997:69)

A plasticidade do movimento e as coreografias, portanto, não são conteúdos da Aula do Corpo, surgem apenas quando alunos mais interessados em dança (na maioria meninas) apresentam em suas criações e por muitas vezes percebe-se como eles (ou elas) se apóiam em movimentos já coreografados e sentem dificuldades em “inventar” algo de novo, ficam mais preocupadas com a execução do que com a fruição dos movimentos.

Quem tem dificuldades motoras ou emocionais acaba se divertindo e simpatizando com a coreografia e as “palhaçadas” dos colegas, sem se sentir obrigado a expor seu corpo. Daqueles que são considerados inclusão, muitos participam com micros movimentos de criações quase teatrais, sem um objetivo plástico a ser alcançado, surge um teatro do corpo onde as dificuldades podem, através da criatividade e contexto, tornar-se uma brincadeira divertida e sem traumas. São pequenos os movimentos, mas grandes suas vitórias que fazem questão de mostrar sem constrangimento. Claro que é muito difícil para os deficientes físicos, mas aceitar suas dificuldades e ser aceito pelo grupo pode ser uma experiência de grande valia.

Portanto o domínio do movimento é outro objetivo que não interessa à Aula do Corpo, não são todos os alunos que gostam de dançar, mas todos possuem um corpo e devem aprender este “olhar para dentro” sem espelhos. O corpo envolve conteúdos inconscientes, mais complexos do que enriquecer vocabulários gestuais para o domínio do movimento, para “usá-lo expressivamente com maior inteligência”. Mais do que buscar um controle sobre o corpo, seu contexto e expressão, procuro investir na formação da subjetividade da criança, não através do raciocínio e controle, mas do movimento e suas

emoções na sensibilização de um corpo presente na capacidade e produção de pensamento. Interessa o movimento livre que parte de uma emoção sem o domínio já catalogado e coreografado pelo pensar.

Não que o corpo esteja desvinculado de todas as informações do meio e seu contexto como uma natureza livre e independente, mas o contrário: há uma interação constante de transformação do corpo e do meio em que habita. Sabemos que o estilo de vida que se escolhe interfere no corpo físico, pode moldá-lo, mas e as necessidades do corpo? Não deveriam também interferir nos comportamentos e escolhas?

De acordo com suas necessidades, o corpo transforma o meio que transforma o corpo. O corpo ainda possui sua capacidade lúdica (ou não) e criativa de se desprender do convencional, de imaginar novas possibilidades que estão além de nosso aprendizado gestual. O corpo se distrai e pode sonhar o absurdo. Poderíamos aprender a ouvir mais os seus sinais e perceber quais seriam as necessidades de um corpo atual em nossa cultura. Acredito que a Aula do Corpo contribua para este aprendizado.

O espetáculo como resultado é outro processo de tamanha importância que não caberia aqui discorrer. O objetivo da aula é investir na singularidade e diversidade dos movimentos, na particularidade de cada corpo; são conteúdos que distinguem a Aula do Corpo de uma aula de Dança convencional ou mesmo de uma aula de Educação Física. São objetivos e corpos distintos. Corpo do bailarino e do atleta são corpos construídos com objetivos determinados e diferem do corpo vivo na dança dos ciclos.

O PCN concentra-se muito no desenvolvimento de um corpo até atingir a fase adulta. Também não comenta sobre a fragilidade e mudança do corpo adulto que envelhece. Parece que finda todo processo na fase adulta. Esta é uma consciência que deveria ser estimulada nas escolas. O adulto não está pronto com uma imagem fixa e construída de seu corpo. O adulto também está em movimento, em constante transformação a caminho do desconhecido.

Morin cita Heidegger:

“o corpo de ensino tem de chegar aos postos mais avançados do mais extremo perigo, que é constituído pela permanente incerteza do mundo”. (Morin – 2000:55)

Acredito que há muito que se aprender com o corpo. Cada época tem uma visão de corpo diferente, por exemplo. Comparar a visão de corpo entrelaçada com as políticas e interesses dominantes pode ser uma sugestão de outro conteúdo da Aula do Corpo para alunos de idades mais avançadas.

3) Do Teatro.

O teatro também é contemplado nos parâmetros curriculares e é cabal sua contribuição para o desenvolvimento do aluno. Outro item que não cabe aqui aprofundar por ser complexo demais o leque de diversidade que o teatro pode abrir.

Acredito que o teatro trabalhe outras possibilidades e energias na construção do que seria um “outro corpo”. O teatro explora esta possibilidade que a mente tem de criar imagens e realidades diversas e vivê-las fisicamente através das emoções. Sentir com outra pele. Capacidade de estabelecer outros vínculos de energia que estão além do trivial e cotidiano de um corpo físico, objeto da Aula do Corpo. O corpo do aluno, seus gestos, suas maneiras e qualidades podem até ser um entrave na construção de uma personagem.

A mente não está condenada ao corpo e pode expandir informações, é nossa capacidade de predição como sugere Rodolfo Llinás em um debate na Universidade St. Andrews na Escócia, citada por Christine Greiner.

“É uma espécie de representação interna de uma ação futura”.
(Greiner – 2005-66)

Novas ligações que não necessariamente estejam atadas a nossa experiência imediata na ação do corpo. A mente produz sensação real. Realidades outras na imagem de um corpo de afetos, de emoções vivas nesta nova profusão de sinais que a mente é capaz de produzir e navegar. Não vejo como transcendência, mas como uma faculdade natural resultante da interação mente/corpo responsável pela nossa sobrevivência. É quando a mente molda o corpo-vivo (o caminho inverso). Cria a sensação de um corpo novo em seu devir-ovo, imanente, apto a sentir outras sensações. Talvez seja o corpo sem-órgãos a que se referem Deleuze e Guattari sobre o teatro de Antonin Artaud. Pode ser o nagueiro de Don Juan de Carlos Castañeda. Poder se transformar e não se enclausurar em uma só noção de si-mesmo, atado a um ego eternizado em um passado remoto e reduzido de possibilidades de mudança. Como uma criança que pode ser o que quiser em suas brincadeiras.

Vejo a Aula do Corpo como uma aula preparatória para o posterior exercício teatral em uma escola normal. Embora o corpo que se trabalha no teatro envolva mistérios outros que estão além dos conteúdos propostos pela Aula do Corpo, objeto central desta dissertação. A utilização da palavra e sua pluralidade; as máscaras cotidianas; a verdade da personagem neste outro corpo vibrátil em outra esfera de intensidades. Um corpo do pensar? As emoções transmutadas por uma situação simulada, alheia à normalidade cotidiana. [Seria loucura?]

Muitas vezes, quando a aula está se arrastando, utilizo-me de jogos teatrais ou de encenações para resgatar a dinâmica, mas não obrigo a realização de uma situação que tenha que ser compreendida por todos; contar uma história sem ter que explicá-la depois é coisa muito difícil para eles nesta idade. Para minha surpresa surgem histórias ilógicas e muito corporais a que chamei de teatro do corpo, esta brincadeira com o corpo que diverte as crianças na descoberta de movimentos e novas possibilidades.

Gostaria apenas de fazer uma ressalva, pois acredito que, como na dança ou mesmo na Educação Física, o teatro pode ter um caráter excludente. Há alunos que têm pavor de se expor, outros não demonstram o menor interesse. Cabe lembrar que o teatro não é só o ator que compõe, tem a luz, figurinos, sons, maquiagem várias possibilidades de o aluno ingressar em uma atividade. Cria-se a vontade de grupo na construção de algo coletivo.

Com o passar do tempo, muitos tímidos, de tanto observar o trabalho e a diversão dos outros, começam a se contaminar pelas atuações e assim trabalhar suas dificuldades e talvez experimentar outras formas de expressão. Um encontro de vários corpos e linguagens. Mesmo com estas dificuldades pode ser importante as crianças aprenderem a lidar com a possibilidade de novas sensações de um “outro corpo”, com respostas diversas da que considera “normal”, possibilidades estas que a vida nos oferece: a capacidade de transformar o mundo em vez de perenizá-lo.

III - DA AULA DO CORPO.

O que vem a ser a Aula do Corpo?

Cabe lembrar que leciono para crianças de sete e oito anos e estas aulas estão direcionadas a esta faixa etária o que não impede a necessidade de se desenvolver aulas diferenciadas para outras idades podendo-se inclusive explorar mais a senso-percepção do corpo com propostas que envolvam mais concentração e relaxamento, algo difícil de conseguir nesta idade.

A intenção não é descrever aula por aula, mas realçar as que mais caracterizam os conteúdos envolvidos nesta proposta. Claro que aproveito jogos e conceitos que são comuns a outras áreas de ensino, o corpo é inter, poli e transdisciplinar.

A aula pode se utilizar de termos como simetria e assimetria, peso, velocidades, apresentações, mímicas, coreografias e jogos de vivacidade onde o único diferencial é esforçar-se para não haver exclusão de corpos e dissolver a noção de movimento certo ou errado. Por exemplo: na diagonal da sala de aula, não proponho um passo definido, mas um improviso sobre um tema que gere movimentos criativos e singulares como a “dança esquisita”: cada um dança do jeito mais esquisito que conseguir.

Na primeira aula peço para os alunos desenharem o próprio esqueleto, sem se preocuparem com acertos ou erros, visto que não são bons ilustradores e não teriam informação para tal. Interessa o mergulho, imaginar como deve ser este corpo por dentro, para que servem tantos ossos? Coloco que acertar ou errar não existe por ali pois é a visão pessoal que se tem do corpo que interessa. Cria-se um olhar para dentro e os alunos partem para esta viagem imaginando quantos ossos tem um nariz ou se o crânio tem dentes ou cabelos. A ossatura torna possível (ou não?) os movimentos do corpo?

Muitas coisas surgem nos desenhos e já dá para suspeitar vagamente com quem estarei lidando: os mais amorosos o esqueleto tem um coração; os mais complicados com seus garranchos soturnos; os mais agressivos que se recusam a

desenhar e outros mais. Claro que é uma leitura superficial, mas o interessante é que surgem vários esqueletos diferentes e de articulações improváveis. Surge o esqueleto-aranha, o esqueleto-palito, o esqueleto-foguete, o esqueleto-formiga, o esqueleto-pizza e assim brincamos de denominar cada um, valorizando as diferenças e todos estão certos ou errados, tanto faz.

Nesta aula, invariavelmente, surge o tema da morte, assunto que poderia ser delicado para abordar com crianças, mas não é. Algum aluno perdeu a vovó ou algum ente querido e surgem suas teorias do que pode acontecer a um corpo que morre. Edgard Morin, na sua proposta de uma reforma do pensamento, já atentou a esta questão que pertence ao discurso das crianças:

“O ensino primário partiria das grandes interrogações da curiosidade infantil que deveriam manter-se igualmente como interrogação do adulto: “Quem somos, de onde viemos e para onde vamos”? (Morin – 2005:24).

Teorias curiosas surgem do imaginário infantil e tenho que interromper, pois cada um tem uma idéia fantástica sobre o assunto e poderia levar horas discorrendo e improvisando. Procuro não tecer qualquer tipo de opinião, mais ouvir o que eles têm para dizer. Gostaria de citar uma que anotei:

Um dos alunos estava explicando que sua tia morreu e foi para o céu perto de Deus que inventou o mundo. Outro aluno pergunta: “Quem inventou Deus”? Um terceiro responde: “ninguém, ele se inventou sozinho com um monte de pedacinho de nada que foi juntando, juntando e formou Deus”.

Tem sim algumas regras básicas e cito uma que pode parecer absurda, mas é de grande valia: “É proibido se machucar”! Algo que pontuo logo na primeira aula e eles se assustam, pois ninguém se machuca de propósito. Observação óbvia, mas consigo a atenção necessária para se evitar acidentes. Deve-se tomar mais cuidado consigo e com o outro, noção de espaço, pois mesmo sem querer podemos nos machucar ou machucar alguém. A energia deles é impressionante e em todo o tempo que dou aula nunca aconteceu um acidente relevante, isto em uma sala inadequada e cheia de “riscos”.

1) Sobre Laban.

Rudolf Von Laban, bailarino húngaro de Bratislava, renovador da dança em sua época e inventor da Labanotation, decompôs os movimentos em detalhes mínimos na composição de “vocábulos” para construção de uma escrita na dança. Com isto gerou possibilidade de se utilizarem estas “palavras” para criar coreografias e maneiras de se dançar bem mais livres do rigor que alguma técnica específica possa sugerir. Permite que o corpo crie seus movimentos partindo da emoção e me apodero desta possibilidade nas Aulas do Corpo. Laban tem como objetivo algo artístico como produto: a encenação, mas não restringe sua descoberta apenas aos bailarinos e profissionais do corpo. Pelo contrário.

Desta análise minuciosa dos movimentos criada por Laban aproveito, por enquanto, apenas o que há de mais básico para criar jogos e propostas para os alunos iniciarem sua pesquisa corporal e de sensações através dos movimentos. O objetivo é somente estimular um processo sem a preocupação estética do resultado. Utilizo-me para esta faixa etária a noção de:

1. Nível – alto / médio / baixo.
2. Direção – frente / lado / traz.
3. Qualidade de movimentos – flutuar, vibrar/tremer/chacoalhar, chicotear, golpear, torcer, congelar, inflar, explodir, esvaziar, desmoronar, cair, derreter, correr, girar e por aí vai.
4. Simetria e assimetria do corpo.
5. Peso e leveza.
6. Apoio / equilíbrio / desequilíbrio.
7. Composições.

Com o tempo vou embaralhando estas noções nos jogos sugerindo situações que os instigam, com o perdão do termo, a “quebrarem suas cabeças”. Os resultados vão se tornando complexos através da intenção e vontade de cada criança.

Não há notas nem auto-avaliações. Não obrigo o aluno a fazer aula, cada um tem seu tempo e disponibilidade e sempre haverá os que desafiam o professor. Com o tempo e brincadeiras, as crianças vão se achando na sala e até os mais tímidos ou mesmo aqueles que acham tudo uma “bela palhaçada” acabam por participar para não ficarem de fora. Não querem ser excluídos e a vontade de grupo impera. Houve caso de aluno que, somente na última semana de aula, dignou-se a fazer uma apresentação, situação que abominava. Foi gratificante fechar o ano letivo com ele em cena. Saber do esforço que ele empregou. Não foi uma vitória minha, mas do próprio aluno.

As crianças descobrem que podem brincar sem um brinquedo, elas sabem que estão aprendendo, sabem da importância deste olhar para o corpo que está se transformando, crescendo, trocando os dentes de leite pelos “definitivos”. Um rito de passagem físico e ontológico. Eles sentem o prazer de se mexer e percebem a evolução de seus conhecimentos nas apresentações, percebem que estão construindo um resultado cada vez mais elaborado e divertido, sem nenhuma cobrança. Sabem como é difícil criar uma idéia, negociar com o grupo e o pior: conseguir transmiti-la. Percebem como é importante brincar, emocionar-se e estar junto. De que vale ver um disco voador sozinho sem ninguém para compartilhar? É como se não tivesse visto, ninguém vai acreditar.

Apenas com estas sugestões os alunos conseguem resultados que muitas vezes surpreendem e emocionam, às vezes pela estética, pela leveza, pela idéia, pela jocosidade ou até pela absoluta falta de nexo, graça ou coordenação.

2) Algumas Aulas.

Pega-pega no silêncio.

Quando um dos dois pegadores toca o fugitivo este deve congelar seu movimento e esperar por algum outro fugitivo disponível para salvá-lo. Termina quando os pegadores não dão conta do recado ou quando todos fugitivos

estiverem congelados. Detalhe: não pode ser emitido nem um som e quem gritar ou falar é desclassificado e acaba tendo que esperar no banco o jogo finalizar.

Duas nuances considero interessantes neste jogo. A primeira é que nesta idade eles não conseguem ficar quietos e é difícil este controle, alguns demoram meses para conseguir jogar sem emitir algum som. A segunda nuance é que nesta brincadeira não interessa apenas salvar a própria pele, pois, se não, fica fácil para os pegadores. É preciso que sempre haja algum fugitivo salvando a todos sem distinção nenhuma de amizade ou qualquer outro critério. Fato que também demoram a perceber. Quando começam a jogar em grupo fica muito difícil para os pegadores.

Minuto de silêncio.

Outro jogo para estimular a concentração e o silêncio dos pimpolhos. Consiste em ficarem deitados sem emitir nenhum som durante um minuto. Jogo difícil por que o professor começa a provocar os alunos cantarolando distraído, contando piadas, brincando com o corpo e seus sons para que eles dêem risadas. Com o tempo, eles conseguem a concentração e o professor acaba passando apuros com suas piadas sem risos.

O jogo do pandeiro.

O jogo do pandeiro constitui-se em diferentes propostas:

1. Samba no pé

Onde cada um demonstra as suas habilidades ao som do pandeiro. Meninos e meninas dançam um samba que deixaria qualquer sambista desorientado.

2. Jogos de vivacidade

Quando o pandeiro estimula os movimentos e os alunos têm que responder rapidamente a desafios do professor do tipo: “ficar deitado”, “de pé”, “só a barriga

no chão”, “dupla simétrica”. Quem errar ou for o último a responder com o corpo, sai do jogo. O jogo termina quando sobra apenas um.

O professor deve ser inesperado para que prestem atenção ao que está sendo proposto. Exemplo: muitas vezes já estão de pé e o professor propõe ficar de pé. Muitos se deitam na intenção de não serem os últimos.

Apesar de ser um jogo excludente, o mais interessante é que não há o “vencedor” de sempre. Até um caso de inclusão, uma menina que vive no mundo da lua, ganhou uma vez. Ela simplesmente não ouviu o que o professor disse e por isso só ela permaneceu de pé enquanto todos os outros alunos se deitaram, a aluna acertou sem querer. Todos comemoraram a vitória da Pê (nome fictício).

Há um samba em homenagem a quem sobrou e todos comemoram dançando e assim dissolvendo qualquer rivalidade que também não interessa, pois os alunos deficientes participam. Interessa o grupo e a atenção para não deixar se enganar pela rapidez de executar o que não foi pedido. Todos comemoram a vitória e raríssimas vezes alguém fica triste por que não venceu.

No final do ano letivo os alunos conduzem o jogo do pandeiro.

3. Desafio

Novos arranjos que envolvem as noções acima citadas determinam problemas cada vez mais complexos que eles têm de resolver sozinhos. Uma dinâmica onde sempre surgem coisas novas para se pensar: “nenhum pé no chão”, como isto é possível? Cito outros exemplos:

- Nível alto, dupla mista, assimétricas e com apoio.
- Nível alto, médio e baixo, tudo ao mesmo tempo, como é possível?
- Apoio de costas, simétrico em nível médio com equilíbrio.
- Tripla mista formando um quadrado no chão.
- Nível baixo, simétrico com equilíbrio e nenhum pé no chão.
- Nível baixo, com equilíbrio e só a mão no chão.

E por aí vai dependendo da criatividade do professor desafiando o aluno para novas descobertas.

4. Apoio e equilíbrio

Esta aula propõe várias maneiras de se equilibrar com ou sem ajuda de um ou mais colegas. Não é uma aula exclusiva da Aula do Corpo, mas é importante realçar a confiança no(s) outro(s) e como é prazeroso conseguir as coisas juntos. No equilíbrio ou só com apoio os corpos dependem um do outro para se chegar a um resultado comum, às vezes com toda a classe.

Trilha sonora.

Este é um jogo diferente onde trabalho o imaginário relacionando um som às emoções que ele pode gerar. Esta é uma aula que trabalha muito a subjetividade, pois ao mesmo estímulo sonoro aparecem diferentes interpretações, por vezes até opostas.

Gravo um cd de trilhas de filmes, aberturas de programas de desenhos animados, efeitos sonoros, músicas africanas estranhas aos ouvidos. Valsas, hip-hop, óperas e o que mais tiver potência suficiente para disparar emoções. Os alunos devem relaxar antes e concentrar no som que vão ouvir. Quando os estímulos sonoros começam, devem responder com o corpo, seja na forma de movimentos ou na construção de alguma personagem que lhe vier à cabeça. Devem selecionar alguma música e improvisar movimentos no final da aula.

No segundo semestre esta aula se repete com os olhos vendados.

Quadros.

Quase todo final de aula eles são responsáveis por uma apresentação com as noções desenvolvidas em sala de aula. Como exemplo, posso citar o seguinte tema: três alunos devem criar em apenas “tantos” minutos um bicho que anda, passando pelos níveis alto/médio/baixo. Podem criar três composições de equilíbrio entremeadas com três qualidades de movimento distintas.

Esta parte da aula não é um diferencial, mas reforço que não interessa o resultado, mas a forma como se organizam e trocam (ou não) idéias. Não deixo que trabalhem sempre grupos com as mesmas pessoas e, mais tarde, estímulo para que os grupos sejam mistos. Os alunos percebem a dificuldade de se trabalhar em grupo e de transmitir ou aceitar uma idéia.

Diagonal.

Outra pratica comum a outras áreas, mas, como já disse, concentro-me mais em passos que partam deles mesmos como na aula de andares diversos. Poucas vezes conduzo passos que envolvam coordenação, mesmo assim cada um executa-os à sua maneira, sem forma definida. Trabalho mais com direções e percursos.

Como exemplo, cito esta aula dos andares. Depois de trabalhar aula inteira com diversas maneiras de andar eu pergunto quem sabe andar normal. Todos respondem que sim, mas na hora da diagonal o pensar em andar atrapalha os movimentos do corpo: olham para o chão, prendem os dedos da mão, movimentam os braços sem naturalidade. Descobrem que o corpo anda melhor sozinho sem um comando prévio do movimento a ser realizado. Outras conexões sensoriais.

Este fato ilustra como o pensamento pode atrapalhar a naturalidade dos gestos do corpo que não necessitam de um controle, são espontâneos e limiares. Os atores sentem na pele esta dificuldade de ser natural e cerebral ao mesmo tempo. Ensaios à exaustão para conseguir esta liberdade do corpo fluir nas falas e movimentos de uma personagem. Soltar o corpo e deixar que ele ande normalmente, sem interferências, é um exercício interessante.

Aprender a viver não como resultado, mas como processo. Esta seria uma pretensão ambiciosa da Aula do Corpo. Arte como sensibilidade, como forma de enriquecer a vida e com potência de transformar o mundo nem que seja por alguns segundos.

Perdidos no Espaço.

Um exercício que aprendi com Ivaldo Bertazzo com algumas variáveis.

Quando vedo os olhos dos alunos deitados e obrigo este olhar para dentro, para as sensações e sons que o corpo produz. O peso, os apoios no chão, o calor. Somos desatentos a este universo interior.

Depois abro uma roda e todos, sem a venda, são obrigados a trocar de lugar com a pessoa que está à frente. No meio do percurso devem cumprimentar o outro e perguntar as horas. Tudo muito simples quando estamos orientados pelos sentidos da visão.

Vedados, eles tem que repetir o mesmo gesto e percurso, mas acabam se perdendo no espaço e se sentem muito inseguros, mas com a atenção aguçada a qualquer trombada. É bem divertido tentar encontrar o colega no meio da roda, depois ter que falar o texto das horas e finalmente achar o lugar em que o outro estava sentado tateando o espaço e os amigos.

Num outro dia, saem em duplas pela escola, um de guia e outro vendado, descobrindo texturas, rostos e o que estiver pela frente. O perigo é que tem que ter confiança no colega e sempre surge aquele em que não se pode confiar. Este acaba percebendo que ninguém quer brincar com ele. Comento que brincadeira só se faz quando todos se divertem e não um à custa do outro. Geralmente o aluno capta a idéia e, para não ficar de fora, acaba jogando o jogo sem prejudicar ninguém.

Objetos mágicos.

Só no segundo semestre trabalho com objeto; os objetos mágicos. Eles devem procurar outra função para o objeto, uma caixa de papelão pode ser um casulo, um automóvel ou uma pedra. Deixo que a imaginação voe livre. Com o mesmo objeto, surgem, em cada grupo, qualidades diferentes. O importante é não induzir idéias ou movimentos, mas deixar que elas aconteçam naturalmente.

Utilizo panos, elásticos, balões de festa, língua de sogra, bambolê e o que mais for capaz de disparar idéias.

Máscara fria.

Já no final do ano tento passar alguma técnica de palco, algo mais elaborado e com certa preocupação com ensaios e resultado. Não obrigo ninguém a participar e nem que o resultado seja sensacional. Passo filmes do Chaplin para mostrar a expressividade de um corpo quando não havia o uso das palavras e o cinema era mudo.

Utilizo-me da técnica de máscara fria pela ilusão que ela provoca quando eliminamos a expressão do rosto e só troncos e membros se expressam com as qualidades de movimentos já citadas. O efeito é mágico deste teatro milenar e as crianças ficam impressionadas com o poder expressivo do corpo e acabam todos participando. É uma introdução à mímica.

Vídeo / Teatro.

No final do ano, para quebrar a rotina, começo a trabalhar com teatro. Sensações de um “outro” corpo como costume dizer aos alunos. A possibilidade de pensar com outra cabeça. Despertar emoções desconhecidas, estranhas às experiências usuais ou a maneira como costumam elaborar respostas, sem aprofundar muito na dramaturgia, interpretação e complexidade do teatro.

Montamos pequenos quadros a partir de propostas deles, criamos jogos como pequenos laboratórios. Entrevisto personagens que eles criam a partir de roupas velhas que trazem de casa e, se surgir alguma história completa, realizamos um vídeo finalizando o ano letivo com uma lembrança que podem levar para casa. Enfim, neste final de ano, o trabalho em grupo produz algum resultado.

Estes são alguns exemplos mais característicos que ilustram o trabalho feito em sala de aula e assinalam um conteúdo específico nesta forma de valorar o corpo na construção da subjetividade de crianças de sete e oito anos. Outras relações se formam durante o encontro destes corpos vivos: as meninas brincam com os meninos, o que é difícil nesta idade. Eles utilizam o corpo como mídia primária, sem hierarquias atléticas. São crianças brincando com seu corpo, descobrindo-se mutuamente e re-inventando relações com os outros. Há espaço na escola para ser criança, espaço do seu corpo, o espaço do corpo do outro, conviver frente a frente com novos mapas, novas configurações de poder, tanto do professor com seus alunos como das relações de poder entre eles que se formam intensamente nesta idade. Aprender pode ser divertido.

Não discorro sobre a importância de Aulas do Corpo em outras idades, pelo contrário, apenas afirmo que seria outra pesquisa interessante que nunca tive oportunidade de realizar. Seriam outros jogos e vivências de acordo com as necessidades e dificuldades corporais de cada faixa etária. Como já disse, é um trabalho para toda uma vida.

Outro objetivo desta aula é provocar o pensar artístico de fusões e confusões, desatado de conteúdos pré-programados. Sentir a potência do que se pode disparar no jogo das imagens. Abstração como um exercício do pensamento: “Quanto são três patos menos duas lagoas”? “Machucou uma perna? Ainda bem que você tem outra!”. Existe inteligência em afirmações livres da lógica do raciocínio. Professor no devir-palhaço com suas piruetas e tiradas absurdas. Permitir expor-se ao ridículo e correr o risco de não se levar tão a sério.

V - A FIGURA DO PROFESSOR FIGURA.

Não quero ovacionar a figura de um professor todo pimpão sempre pronto para divertir e conduzir a aula como aqueles barulhentos animadores de festa infantil, muito pelo contrário. Quero salientar não a figura do professor, mas sua disponibilidade que é um diferencial desta aula. Há diferenças significativas entre as atitudes do professor da Aula do Corpo e o professor de classe devido às diferenças de conteúdos e objetivos envolvidos.

A começar pelo pé, o professor está descalço no meio dos alunos também descalços. O professor não está em uma posição fixa ao lado de um quadro negro, mas sempre se movimentando, brincando, interagindo, tocando e aprendendo com eles de igual para igual. Ambos inseridos no mesmo processo de conhecimento, apenas com tempos diferentes. A criança como uma pessoa em transformação mais visível e acelerada com sua percepção, sensibilidade e singularidade inerente. Um corpo atento aos encontros que o professor estimula e participa. Uma antena que capta ondas sutis e oscilantes que o corpo adulto desaprendeu de captar porque tem muito mais o que fazer.

Esta proximidade de corpos humaniza a figura do professor e dissolve a representação autoritária de um adulto “já pronto”, detentor do conhecimento e dono do que é certo e errado. Como disse Mário Quintana: “infância é uma palavra que o adulto inventou”.

Demonstrar que o professor também está em construção, que seu corpo está se transformando sempre, que o professor transpira e tem pelos no nariz e que tem dentes amarelos [elas captam tudo!] e tudo isto é muito natural. O professor é uma pessoa como cada um que está ali e não uma imagem que pode ser capturada e abduzida pelo imaginário infantil, mas um corpo - vivo presente.

Por ser uma aula corporal o vínculo professor/aluno torna-se muito próximo. O professor deve dar a perceber que está aprendendo com estas aulas, surpreendendo-se com as descobertas dos alunos que sempre serão únicas, pois a diversidade presente garante um resultado diferente. O resultado pode ser

parecido, mas possui graus de dificuldade em cada contexto. O professor deve estar atento e disponível a estas variações.

É importante o professor demonstrar sua fragilidade nos problemas que surgem e não ser taxativo, podendo sugerir respostas até absurdas ou inesperadas para que eles cheguem à própria conclusão de acordo com suas próprias manifestações criativas. O professor, no seu dever - criança, não pode subestimar os alunos. O professor como fonte de incerteza, de pesquisa, que está aprendendo com o grande encontro da sala de aula, trocando saberes com as crianças sem impor idéias e definir situações chegando às conclusões em grupo. Estimular que na vida o aprendizado é constante e incerto.

Surpreender a criança saindo do lugar comum da resposta pronta e esperada. Se nas outras aulas aprendem a resposta certa, esta aula confunde: dois mais dois pode ser cinco. As crianças adoram esta brincadeira, pois a escola passa a ter um ambiente mais maleável. Não há o que errar. A pergunta de um professor-palhaço não é lógica, e a resposta pode ser algo imprevisível. Não é fácil chegar a um nexos absurdo, é difícil surpreender com o inesperado. É um exercício constante para o professor: estar disponível para disparar com rapidez uma idéia incomum. Bom humor pode ser sinal de bem estar e inteligência e as crianças percebem a velocidade de uma inteligência associativa; a importância de brincar e se divertir com o inesperado. Não importa a certeza e o limite do raciocínio, mas o descompromisso no aprendizado através da diversão. Sempre há várias leituras para uma mesma situação e o professor deve estar “atenado” e não ser o dono da melhor resposta; é importante exercitar o que surpreende com algo impensável.

Não se pode mensurar o alcance da curiosidade destes pequenos seres. A esperteza, a velocidade e liberdade de associações e, principalmente, a capacidade desafiadora, pois sempre estão “testando” a sensibilidade do professor, seus argumentos e seu carisma. O professor, de qualquer área, que não ficar atento a esta característica pode perder a classe em todos os sentidos. Já vi casos de uma classe inteira ficar de costas para uma professora que entrou em parafuso por não saber mais o que fazer: “colapsou”. As crianças são más e perversas quando querem.

Recentemente um aluno “difícil” foi parar na diretoria e não pôde fazer a minha aula como forma de repreensão estipulada pela minha orientadora. No castigo ele fez um “lindo” desenho para mim só que ao invés de escrever Rodrigo, escreveu ódio. Nem sabia o que ele tinha aprontado e eu, que sempre brinquei com as palavras, nunca percebi que havia ódio em meu nome: r**OD**r**IG**O. Fiquei abalado.

É necessária uma postura transversal nas atitudes do professor, deve-se evitar, na medida do possível, qualquer hierarquia e conquistar a criança pelo respeito mútuo e vontade de grupo. É um caminho difícil evitar a facilidade de punir, que às vezes é o único recurso por falta de abertura do próprio aluno. As crianças sabem o que fazem, mas não deduzem as conseqüências e mais tarde poderão sofrer se alguma noção de impunidade evoluir com suas atitudes. Aliás, a impunidade dos pais, ausência e atitudes autoritárias sem motivo claro, incomoda muito as crianças.

O artifício da punição só deve ser utilizado em última instância e quando a classe toda concorda com a inadequação do aluno em questão. Esta é uma maneira de valorizar o grupo, de evitar que uma má liderança volte-se contra o professor, que, se for injusto neste exercício de poder, pode perder pontos importantes na relação e condução desta Aula do Corpo.

Outra característica da atuação do professor é a não necessidade de avaliar o aluno. Seria desanimador ter que avaliar um processo. A avaliação tem caráter de controle e hierarquia o que não interessa para esta aula que prima por estimular as diferenças na igualdade do grupo. Todos estão contribuindo para a atividade fluir e a avaliação torna-se paradoxal, pois destaca aluno por aluno. Se o corpo é seu próprio objeto, como avaliar o tempo de cada um, sua particularidade, sua dificuldade ou timidez? O próprio aluno sabe de suas conquistas e dificuldades e que, de certa forma, está sendo avaliado pelos colegas e por ele mesmo todo dia.

O professor deve estar atento a outros conceitos que estão sendo desenvolvidos em outras áreas, para dar praticidade ao que os alunos estão aprendendo, como simetria e assimetria por exemplo. Sonoridades e timbres da aula de música. Sonoridades dos nomes de cada aluno acompanhadas de movimentos. Palavras estranhas que fazem os petizes procurarem nos dicionários seus significados.

A demografia na sala de aula é importante também, na medida do possível.

- “É preciso respeitar o optimum demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade”. (A Cabeça bem feita - Edgar Morin – Bertrand- Brasil – 2000).

Estimo o máximo de doze e o mínimo de oito alunos para que o professor tenha uma atenção focada em cada criança já que é uma aula que trabalha na construção de subjetividade. A confiança que esta criança pode depositar na escola pode afetar e contribuir na formação de um cidadão mais confiante em uma sociedade que respeita mais a pluralidade de possíveis na construção de bem estar coletivo.

III - DO CORPO DA AULA

Definir o corpo a que tenho me referido é algo muito complexo e esbarra em conceitos múltiplos que não domino. Talvez não haja uma ontologia do corpo embora ele se repita em todas as culturas, com seus órgãos, membros e troncos. A própria palavra “corpo” abrange muitas possibilidades de ser empregada: o corpo físico, o corpo da classe, o corpo social, o corpo das idéias, as corporações e por aí vai. Apenas pretendo me utilizar de contextos com os quais me identifico e que me inspiram na construção destas aulas na tentativa de ilustrar a idéia que faço do corpo da aula que é algo que está intimamente ligado aos conteúdos que acredito estar trabalhando quando planejo estas aulas. Corro o risco de expor minha fragilidade.

Em sua tese de doutorado intitulada “A Luta encarnada: corpo, poder e resistência nas obras de Foucault e Reich”, André de Barros Barreto disserta sobre o corpo responsável e autômato na busca da felicidade e cita Julian Ofrey de La Mettrie e seu livro “O Homem Máquina”:

“La Mettrie afirma que os homens são como máquinas, pois nem mesmo alma possuem. O que em princípio poderia parecer uma desvalorização do corpo, é na verdade, o oposto. Ele acreditava que a natureza havia construído o corpo como uma máquina independente e auto regulada, dotada de recursos próprios para perseguir a felicidade, tida por ele como objeto do homem. (Barreto – 2007:39)

Esta colocação despe o corpo da alma, o corpo deixa de ser um invólucro e passa a ter suas diretrizes. O corpo não é sempre o mesmo, estático. Está sempre se transformando em algo sobre o qual não temos domínio. Este movimento é visível a olho nu quando somos crianças, torna-se mais lento conforme se avança na idade, mas é ininterrupto. Impera o domínio da incerteza sobre o corpo.

“O corpo não pode ser entendido como um produto pronto e muda de estado no momento em que ocorre uma ação. Este é um processo complexo que começa antes mesmo de se organizar uma representação passível de reconhecimento”. (Greiner – 2005:36).

Há movimento na multiplicidade das experiências deste corpo e sua interação com o que está a sua volta. Novos arranjos e imagens que despertam no corpo outras sensibilidades. O corpo registrando sensações e sentimentos mais sutis; o corpo refinando o pensar. “Mind is a muscle” exagera Yvonne Rainer (coreógrafa e bailarina norte-americana). Pensar é um exercício corporal e não só abstração e representação, pensar leva o corpo à exaustão.

Nietzsche coloca que:

“a seqüência de pensamentos e conclusões lógicas em nosso cérebro de agora corresponde a um processo de luta de impulsos, que por si só são todos muito ilógicos e injustos; de hábito só ficamos sabendo do resultado do combate: tão rápido e tão escondido se desenrola este antiqüíssimo mecanismo em nós”. (Nietzsche – 1983:201)

Dou um salto para Rudolf Von Laban, em seu livro “*Dança Educativa Moderna*” onde comenta sobre Isadora Duncan, bailarina revolucionária que “trouxe o lirismo para a dança”:

“existe no fluxo do movimento humano, um princípio ordenador que não se pode explicar mediante os costumeiros fundamentos racionalistas (...) um poder independente que cria estados mentais mais poderosos que a vontade humana” (Laban – 1990:13).

Estes autores têm em comum a idéia de algo complexo, maior que o alcance do raciocínio. A incerteza das coisas como algo inexorável e cotidiano. Algo em que o corpo está inserido e sem domínio racional.

Esta suposição conflita com a idéia comum, difundida nas escolas normais, de que o corpo está sujeito a uma idéia anterior à ação do corpo. A idéia do corpo apenas como um instrumento a serviço do cérebro (como se o cérebro não fosse corpo), da mente, da alma ou alguma outra universalidade cabível estabelece uma primazia da mente sobre o corpo, uma educação “mentalista”, como poderia se dizer, que distancia o corpo de todo o processo de cognição. Uma educação que negligencia a interação inexorável entre mente e corpo.

Confesso que para mim a balança pende para este lado indomável e misterioso do corpo, que atravessa todas as disciplinas. Este lado mais inconsciente e presente na formação de nossos sentidos e subjetividade e na maneira como nos relacionamos com o mundo. Com certeza a Aula do Corpo ganharia maior atenção não só no seu aspecto lúdico como costumam imprimir nos discursos das escolas, mas um alcance que eu não suspeitava até então. Conteúdos que indicariam a necessidade de um aprofundamento ainda maior sobre a problemática do corpo na escola.

Este é outro dos motivos pelos quais prefiro denominar Aula do Corpo e não Educação do Movimento: este aspecto indisciplinar do corpo. Devolver ao corpo sua importância na formação daquilo que costumamos chamar de pensamento.

Esta colocação traria o corpo ao processo cognitivo. O corpo não só atua recebendo informação e, através do cérebro, processando-as em imagens que serão responsáveis pelos conceitos que formamos em nossa apreensão de mundo, como também dá origem e substrato ao que costumamos chamar de mente. É esta a visão de corpo e sua participação na gênese do pensar que procuro focar na Aula do Corpo.

Torna-se cada vez mais imprescindível o já citado livro “*O Corpo – pistas para estudos indisciplinados*” de Christine Greiner, livro que circula nos estudos sobre o corpo na atualidade. Dentre outros temas, o livro introduz a problemática do corpo e sua importância no processo cognitivo. Para fundamentar estas

colocações pretendo citar as fontes diretamente que mais interessam ao presente estudo.

Aproprio-me do que diz Greiner:

“A experiência perceptiva fenomenal nasce das correlações estabelecidas através de uma memória conceitual sobre um conjunto de categorizações perceptivas que estão em curso. Isto quer dizer que conceituamos a partir de experiências de percepção”. (Greiner – 2005:42).

Experiências da percepção envolvem o corpo, com o perdão da expressão, “até o pescoço”. Isto para não dizer que o que se costuma taxar de realidade é de certa forma uma representação do que nos é externo. Uma metáfora.

“Nosso sistema conceitual é metafórico por natureza: um modo de estruturar parcialmente uma experiência em termos de outra. Quando conceituamos, há um transporte de informações e este é sempre, e inevitavelmente, de natureza metafórica” (Greiner – 2005:44).

Agora sim a cabeça não fica de fora e estamos finalmente de corpo inteiro. O corpo não como algo que divide o que é interno e externo, mas supondo o corpo como sendo a própria interação quando se respira ou se sente calor, frio e outros sentimentos que construímos e refinamos ao longo de toda nossa existência. O corpo atuando como emissor e receptor de informações, criando imagens representativas de algo externo, e também atuante e recriando-as internamente. Não há separação, mas totalidade (fusão) nesta suposição.

Surge-me então a idéia de que a separação pode dar-se internamente para elaborarmos respostas mais “inteligentes” aos estímulos, mas sempre interagindo e buscando a preservação e o bem estar deste mesmo corpo. Pode ser uma boa tentativa.

Greiner coloca mais uma variável e cita o filósofo Tetsurô Watsuji e a noção de “aidagara” (entre) valorizando a importância dos encontros na sua “filosofia da pessoa”:

“Este “entre” são os vários relacionamentos de nossa vida e é justamente esta rede de relações que parece prover a humanidade com significados sociais. Ou seja, o homem nunca está separado do ambiente onde vive e dificilmente pode ser compreendido sem atenção especial às relações que aí se organizam”. (Greiner – 2005:23).

Desta colocação pode-se inferir que a inteligência, ou a capacidade de elaborar respostas e articular ações, não está contaminada por alguma categoria ou hierarquia do saber, mas está estreitamente vinculada ao meio, ao contexto. A inteligência pode edificar-se na favela, na praia ou na prisão, tanto faz. Um mateiro não faz cálculos, mas não se perde na selva que é o seu contexto. É certo que quanto maior a quantidade de informação, maior a profusão de imagens e possíveis fusões. Mas dependendo do local, do contexto, pode ser uma quantidade considerável de informação inútil.

Depreende-se desta assertiva de Watsuji a importância dos encontros em nossa formação. A importância do outro e da relação em nossa construção da subjetividade. Os encontros que tanto valorizo na sala de aula começam a fazer sentido.

Greiner comenta o livro “*Philosophy in the flesh*” de George Lakoff e Mark Johnson, onde os autores salientam que:

“os mesmos mecanismos neurais e cognitivos que nos permitem perceber e mover são os que criam nossos sistemas conceituais e modos da razão”. (Greiner – 2005:45).

Os autores colocam ainda mais em evidencia a interação intrínseca entre mente/corpo, e o movimento somado ao processo de cognição. Um pouco adiante Greiner coloca que a razão também está sujeita a dinamismos inconscientes, mais precisamente “95% do nosso pensamento se é que se pode mensurar”. Faz parecer que a incerteza é mais presente do que pretende nosso domínio. Acredito que as escolas poderiam atentar para este fato e ampliar a gama de possibilidades que o conhecimento pode trilhar, em vez de apoiar-se em uma falsa segurança de que o saber oficial e racional da ciência pode impingir com a pretensão de a tudo explicar.

Greiner cita vários outros artistas e pensadores, que desenvolveram teorias explorando a idéia de ação do corpo (movimento) integrado com o pensamento (sistema sensório-motor) na produção das metáforas com as quais percebemos e re-criamos o mundo neste jogo ininterrupto entre o meio e os corpos. E salta a seguinte pergunta: será que cada corpo percebe o mundo de forma diferente? Talvez seja o que nos dissocia das máquinas.

Por fim, Greiner cita Rodolfo Llinás para quem o pensamento é o movimento interiorizado. Com estas proposições torna-se difícil reduzir a equação do corpo a um mero instrumento a serviço da “alma”.

“em termos de percepção, aos poucos se torna claro que no momento em que a informação vem de fora e as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação. É quando o processo imaginativo se desenvolve. Assim a história do corpo em movimento é também a história do movimento imaginado que se corporifica em ação”. (Greiner – 2005:64).

Sinto agora o cheiro do corpo que foco na aula; o sentido do corpo na formação do sujeito que se constitui na experiência, no encontro com outros corpos, transformando-os e sendo transformado. Encontros e devires no processo de uma vida. O sujeito como organização emergente e em constante movimento.

O corpo favorecendo múltiplas formas de se problematizar o humano, inserido em uma totalidade imensurável. Pensamento sistêmico?

As ações corporais podem proporcionar a sensação de um sujeito múltiplo, sensível às diferenças, disponível aos encontros, produzindo subjetividade, provocando choques de intensidade. O corpo à flor da pele. Fechar os olhos, sentir a sensação de peso, calor, sons, respiração, transpiração, apoios, tensões, nervos e dores, limites e distensões. Reconhecer o medo de não se conhecer.

Desorganizar este corpo também interessa. Os pés falam, os olhos sorriem, batuque no peito-tambor. O corpo pode virar um cavalo, uma anta, um devir-baleia, deixar fluir e inventar outras vivências. Buscar traços intensivos que possam desfigurar o estabelecido e desvelar potências insuspeitadas em micro-movimentos e silêncios. Tempo não-linear, sem poses. Driblar o usual, dançar com as incertezas. “Todas as horas são extremas”, já dizia Mário Quintana.

Quem sabe se o movimento pode auxiliar o corpo a soltar-se das amarras e travas seculares? Mergulhar no fluxo processual de uma vida, quais metáforas estariam esquecidas em alguma dobra remota de nossa desatenção? Expor-se ao acaso e, na incerteza, deixar ver o que o coração dispara nos improvisos.

As sombras se descolam. As sombras se deslocam.

Sou uma das realizações possíveis, por enquanto.

Sujeito sem estar sujeito ao quadrado sem giro.

Vacilo, não tenho forma, círculo.

Ou vidro

Danço com meus ossos soltos.

IV - CORPOS DIVERSOS

Como já mencionei anteriormente a palavra corpo tem significados diversos. No presente estudo descobri uma gama infinita de pensares sobre o corpo. Há quem acredite que o corpo é um mal que deve ser combatido, o corpo como envelope, um obstáculo ao conhecimento, um peso para a alma, um saco de ossos.

Cada ciência, com sua epistemologia, cria sua própria noção de corpo. Exemplifico: para alguns sociólogos o corpo é interrelacional e o que interessa mais é o ator social.

“O corpo em si não tem existência. São indivíduos que a tem, não os corpos. Para além da evidência da presença de nosso corpo, nós somente descobrimos nele as maneiras de pensar a relação consigo e com os outros. O objeto sociológico não é o corpo, mas os atores que o mobilizam”. (Duret e Roussel – 2005:5).

Não pretendo compilar toda uma história do corpo até os dias atuais. Seria pretensão. Apenas gostaria de sugerir noções de corpo que se aproximam e fundamentam alguns conteúdos da Aula do Corpo já descritos.

1) O Corpo Dócil.

A maneira como foi “articulada” a noção de corpo a partir do século XVII é o que particularmente me interessa pelo início de um processo mais sutil de técnicas de apropriação do corpo para servir aos interesses de uma classe dominante.

“Foucault teve o mérito de nos lembrar que os corpos encontram-se mergulhados no campo político. Seja pela violência e pela coerção, seja pelo adestramento e pela estimulação ou ainda pelo controle e pelo governo”. (Barreto – 2007:13).

Este entrelaçamento do corpo com o poder e formas de assujeitamento pesquisado por Foucault pode sugerir certo paradoxo entre corpo e educação.

“É dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.”. (2002:118)

Corpo dócil é o nome de um capítulo do livro “*Vigiar e Punir*” de Michel Foucault e é um corpo ainda presente na sala de aula e comprova o que comprova a eficácia destas técnicas.

Na Idade Média o poder exercia seu domínio de forma bem mais violenta. Barreto nos lembra que:

“o corpo do rei era representativo do poder na monarquia. As punições corporais (...). Esquartejamento, amputações, humilhações públicas e outras atrocidades corporais faziam do público alvo do sofrimento impingido por quem foi contrário à palavra do soberano. (Barreto – 2007:73-74)

Em “*Vigiar e Punir*”, Foucault discorre sobre a transição deste tipo violento de coerção do soberano para as chamadas “disciplinas”, que foram técnicas desenvolvidas pela igreja, exército e poder industrial ascendente (séc. XVII) visando à domesticação de um corpo servil. Técnicas estas que perduram em pequenos detalhes do nosso cotidiano, detalhes de longo alcance.

“Houve durante a época clássica uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder (...). Encontraríamos facilmente sinais desta grande atração dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece...”
“Vigiar e Punir” de Michel Foucault. (2002:120)

Foucault cita a origem deste adestramento no livro “Anátomometafísico” escrito por Descartes e finalizado por médicos e filósofos, onde já se encontravam o embrião de processos empíricos e refletidos para controlar as operações do corpo.

“exercer (sobre o corpo) uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez...” (2002:118)

Foucault comenta que estas técnicas foram aperfeiçoadas com os interesses emergentes das indústrias que separam a força de trabalho de seu produto final, descaracterizando assim o sujeito e facilitando a exploração do outro, pois sem uma identificação com o resultado qualquer um pode ser substituído, principalmente pelo mais dócil e capaz de realizar o que se espera.

Foucault propõe a existência de uma “anatomia política do detalhe” embutida nas famélicas disciplinas.

“A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta a força dos corpos (em termos econômicos de utilidades) e diminui as mesmas forças (em termos políticos de obediência)... dissocia o poder do corpo.”
(2002:119)

A disciplina faz parte da chamada tecnologia política e consiste na eficiência da domesticação de um corpo que contribua para o aumento da produção, o sujeito é reconhecido pela sua capacidade de se ajustar ou de se assujeitar.

M. Foucault enumera algumas destas técnicas:

1 – Arte da Distribuição.

a) A cerca → isola os soldados em quartéis devidamente arquitetados para evitar grupos dispersos e desordenados. Os grupos podem criar confusão e trocar informações não desejáveis ao controle. O internato nos colégios surge nessa época.

b) Cada indivíduo no seu lugar → permite uma localização imediata.

c) O quadriculamento → vigia o geral e o particular, podendo analisar o desempenho de cada corpo. Exemplo: disposição das cadeiras na sala de aula, técnica utilizada até hoje.

d) Filas → evitam dispersão e hierarquizam o saber: os mais velhos à frente. Mais tarde esta hierarquia será útil, pois os próprios alunos (e soldados) serão responsáveis pela ordem. Um fiscaliza o outro, dissocializa.

2 – Controle de Atividade.

Horário – ciclos de repetição. Exemplo: Antes do trabalho os operários tinham que lavar as mãos, agradecer o ofício a Deus, fazer o sinal da cruz e depois trabalhar. Tudo isto para evitar o corpo “ocioso e inútil”, ainda havia o cartaz anunciando: “é proibido perder tempo, que é contado por Deus e pago pelos homens”.

3 – Regime da Vigilância.

Todos ao mesmo tempo são vigias e vigiados, aumenta eficiência e diminui os custos. Cria-se a idéia de que as pessoas se tornariam virtuosas se estivessem expostas aos olhares dos outros. O pai, o chefe fiscal, a hierarquia, a ascensão de posto.

4 – A Norma.

Estabelece diferenciação hierárquica dentro de um sistema que se funda na massificação.

“As marcas que significavam status, privilégios, filiações tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmo um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares”. (Foucault 1987:164)

Foucault. A norma estabelece os que são normais como os que são capazes de se assujeitar e os que não se adequam como anormais.

5 – O Exame.

Mais uma técnica para o bom adestramento. Antes, o poder se mostrava aos sujeitados para impor sua força, com a disciplina isto se inverte: são os sujeitados que se mostram a um poder que agora se torna invisível.

Outra passagem interessante contida neste livro de M. Foucault sucede no ano de 1667. Trata-se de uma fábrica que criou uma escola interna onde um mestre realizava a educação e instrução de crianças bolsistas que o remuneravam com parte dos valores oriundos da própria bolsa, além de auxiliá-lo nas tarefas. Depois de anos, o aluno era submetido a uma “prova de qualificação” e, se fosse aprovado, poderia erguer e manter uma loja. Foucault ressalta que a forma de domesticidade mistura-se a uma transferência de conhecimento. As escolas absorvem as disciplinas, ou será o contrário?

Foucault concentra-se em estratégias que vão se constituindo através de procedimentos locais, que dizem respeito aos indivíduos e seus corpos e só mais tarde terminam por serem capturados pelos meios tradicionais de poder.

Dreyfus & Rainbow no livro “*Michel Foucault - Un Parcours philosophique*” citam uma frase de Foucault:

“Poder-se-ia dizer, para concluir, que o problema ao mesmo tempo ético, social e filosófico que nos é posto hoje, não é tentar libertar o indivíduo do estado e de suas instituições, mas de nos libertarmos nós do estado e do tipo de individualização que a ele se liga. Precisamos promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que nos impuseram durante vários séculos”. (Dreyfus & Rainbow – 1984:308)

Mesmo que o sec. XX já tenha reinventado técnicas de controle mais sutis com toda a parafernália midiática, pode-se perceber em nosso comportamento a presença arraigada destas disciplinas seculares. Será que existe um meio de nos libertarmos e reinventarmos novas formas de subjetividade? Será que estamos condenados ao que Gilles Deleuze chamou de “sociedade de controle”?

Não é só o estado, mas grandes incorporações privadas não se cansam de criar novas formas de assujeitamento e controle, o que salienta o fato de como o corpo está entranhado na formação do indivíduo. A Aula do Corpo poderia ser uma alternativa da escola para investir na diversificação da individualidade e subjetividade quando valoriza exatamente outras variáveis do corpo que não se resumem a um treinamento em busca de uma docilização. Valorizar os sentimentos e a emoção pode ser uma alternativa, o corpo como referência do que seria bem estar em contraposição ao bem estar ditado pela mídia.

E estas técnicas de assujeitamento que se sofisticam cada vez mais com o aparato tecnológico e os meios de comunicação de massa, são capazes de usurpar não só a subjetividade, mas induzir sonhos e imagens também repetitivos e massificados como forma de domínio. A televisão é um exemplo forte.

Será que a Aula do Corpo teria a possibilidade de abrir uma brecha nas escolas para que se valorize o corpo mais em sua totalidade e possibilidades do que investir em sua mecanização e treinamento como forma de apropriação pelo poder dominante?

Finalizando com Barreto:

“O uso dos prazeres e o cuidado de si de Foucault, explora que a vida seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (...) em Aphrodisia há proposições com vistas ao bem viver, cuidados que se devem tomar com o corpo e a vida (sic) para que cada um venha a se tornar mestre de si”. (Barreto 2007:117).

2) O Corpo Acéfalo.

A mente dissociada do corpo é a idéia difundida e assentada pelo saber oficial da ciência. Corpo como carne, simples matéria, com ação subjugada pelo intelecto, verdadeira fonte de força motriz.

O corpo que surge do corpo morto e dissecado de Andreas Vesalius, (médico e ilustrador belga, conhecido e condenado por dissecar cadáveres). Visão de corpo como organismo funcional e mecânico, com suas peças analisadas separadamente. Idéia atrelada às profundas mudanças político-sociais que aconteceram principalmente após o fatídico séc. XVII e a revolução industrial. Estamos tão habituados à noção biomédica do corpo e de suas raízes filosóficas e culturais que acabamos tomando-a por natural.

Esta ruptura, que dissocia o homem de sua carne e de sua natureza-cosmo, se deu na passagem do mundo feudal para o mundo moderno, pois nem sempre o homem viu o corpo desta maneira, mas integrado ao todo. Os gregos e a medicina hipocrática concebiam o corpo como microcosmo dentro do macrocosmo, refletindo-o sob influências astrais de cada órgão, integrando o homem à natureza.

Mesmo a Bíblia não supunha tal separação, motivo pelo qual a igreja se opôs drasticamente à ciência da dissecação do corpo, só no novo testamento é que Paulo atenta a redenção de um corpo celeste. Para a igreja o corpo era sagrado e visto como um todo.

O Racionalismo filosófico do sec. XVII, representado por Descartes, com a assertiva de que “Penso logo existo” (*Meditações* – 1993-5), estabelece a

independência da alma em relação ao corpo, o corpo como máquina a serviço da alma. É quando o corpo (matéria) passa a ser manipulável e torna-se propriedade do médico: o corpo separado como objeto de estudo e isolado da natureza.

A medicina passa, então, a tomar para si a tarefa de administrar o corpo e sugere uma normalidade, um ideal de corpo que seria o homem saudável, um homem modelo. Noção de corpo que ainda alavanca a medicina moderna com seu discurso neutro de base científica em detrimento da “medicina original” que era a resultante de um conhecimento acumulado a partir da experiência imediata do homem e seu meio. A medicina popular, com suas ervas, folhas que hoje em dia recupera seu valor paulatinamente.

Esta redução do corpo ao saber médico - científico pode representar um distanciamento do homem na sua relação com a natureza. Internalizamos o meio e passamos a viver mais a representação, a mente subjugando os estímulos do corpo. O bem estar passa a ser incorpóreo. Acreditamos mais nos mapas do que na trilha por onde pisamos. Rasga-se o véu dos mistérios, negligenciam-se percepções, sensações, tato, olfato, e outras fontes de informação que o corpo promove. Será que vivemos de tal forma o domínio de imagens internas que virtualizamos o corpo?

Acredito haver uma imagem do corpo que o próprio corpo produz. A imagem é uma representação e pode falsear o objeto que a produziu. Mesmo as imagens que temos do mundo são limitadas pelo aparelho sensorial do corpo na apreensão da totalidade do que acontece ao nosso redor, do que é externo ao corpo. A noção de dentro e fora pode ser uma forma de separar, de destacar o corpo do seu contexto. Percebo mais a complexidade que a interação, mente/corpo que o meio promove, quase como a mesma coisa em instâncias diferentes. Uma idéia difícil de transmitir que não seja pela experiência corporal.

Seria, talvez, a noção de “aidagara” proposta pelo filósofo japonês Tetsurô Watsuji e que já mencionei, na compreensão do humano não há como separar o homem de seu ambiente. Ter-se-ia apenas uma visão fragmentada do homem. Pode o homem destacar-se da natureza? Há mente sem corpo? Haverá pensamentos sem sinapses?

Um corpo acéfalo é o corpo dissecado em partes, subjugado e retirado de seu ambiente com funções puramente orgânicas e com uma relação de submissão aos comandos da “alma”, sem a menor interação. Uma visão que reduz seu alcance na formação de uma singularidade bem mais interessada em ser e estar no mundo.

“Quando teremos a natureza inteiramente desdivinizada? Quando nós, homens, com pura natureza, descoberta como nova, redimida como nova, poderemos começar a nos naturalizar”? (Nietzsche – 1983:200)

3) O Corpo Proibido.

Sente-se na pele a herança rançosa do peso do corpo mundano, sexo sujo, material perverso em contraposição à pureza da alma. Vergonha de ser descoberto, Deus que a tudo vê, o pecado e a culpa rondando qualquer desvio. O medo do próprio corpo e do corpo do outro.

O sexo. Sobre a sexualidade imperam várias mentiras que parecem verdades. Novamente M.Foucault surpreende quando diz que não há uma proibição no sentido de se reprimir o sexo, mas pelo contrário, nunca se falou tanto de sexo quanto a partir do século XVII. O sexo foi “transportado” para um discurso de interesses, polêmicas que transferem o sexo do corpo para o discurso. Há um controle minimal de poder.

“Diz-se que no início do sec. XVII ainda vigorava certa franqueza, as palavras eram ditas sem reticência excessiva, e as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade” (...). “Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem

incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos. Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca”. (Foucault – 1977:09)

Quanto ao discurso que se impõe Foucault assinala:

“é o que se poderia chamar de benefício do locutor (...) possui como um ar de transgressão deliberada (...) empregar um discurso onde conflui o ardor do saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias – eis o que sem dúvida, sustenta em nós a obstinação em falar de sexo em termos de repressão.” (Foucault – 1977:12).

Foucault dá uma guinada e mostra outros caminhos a se pensar a relação de poder e sexualidade. Discorre sobre uma “explosão de discursos” talvez no intuito de excluir ou desviar a sexualidade do corpo.

M. Foucault não afirma que o sexo não tenha sido reprimido, isolado, proibido, mas o discurso sobre o sexo é que foi moldado pelos mecanismos de poder. Fala-se do sexo, mas de outra maneira, um sexo catalogado.

“Novas regras de decência sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se da maneira mais estrita onde e quando se pode falar (sobre o sexo), em que situações, entre quais locutores... entre pais e filhos, educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certa uma economia restritiva.” – (Foucault – 1977:22).

Poderia citar várias passagens deste livro que nos incita a pensar sobre o problema de se falar de sexo, dentro dos limites e posturas impostos talvez na tentativa de desviar esta energia para a produção, a construção de uma sexualidade economicamente útil.

“O mesmo ocorre com o sexo das crianças... É verdade que desapareceu a “antiga” liberdade de linguagem entre crianças e adultos, ou alunos e professores”. (Foucault – 1977:29).

Criaram o incômodo. O sexo é excluído do corpo físico para um discurso articulado, é taxado, listado e regulado pela palavra. Conteúdo difícil de abordar na Aula do Corpo. Há por detrás deste falatório sobre sexo um silêncio eterno. Algo que não deve ser dito, algo de constrangedor. Liberta-se o preconceito no discurso.

As crianças sentem este peso, mas ainda brincam, não só falando bobagens (discurso permitido), mas brincando com o movimento. As energias afloram de maneira espontânea nos jogos, menos com algum ranço proibido e mais como naturalidade, assim como os dedos, às vezes, não sabem o que fazem.

Procuro não induzir nem proibir e encarar como natural da expressão do corpo sem pressão de qualquer natureza e resgatar da palavra a sexualidade imanente ao corpo. Deixar o corpo fluir, deixar que as energias circulem naturalmente. O corpo respira e está sujeito a todas as vibrações que o estimulem.

A criança, na Aula de Corpo, trabalha sua sexualidade livre de comentários. Evito as palavras mesmo nas apresentações no final de cada aula, é o corpo que expressa todos os conteúdos, não há como isolar a sexualidade. Não há um discurso mudo, velado, mas vários corpos em movimento; encontro de corpos que se tocam e brincam entre si. Surgem situações inusitadas que trato sempre com naturalidade. Exemplifico: situação quando alguma roupa íntima surge aos olhos de todos e desperta o ruído das palavras e risadinhas maliciosas. É tão usual que não dou continuidade aos burburinhos, não repreendo de forma alguma e a aula segue seu curso normalmente. A piada perde a graça. O discurso perde sua

força, a intimidade de um corpo passa a ser encarada com mais naturalidade e seriedade, não deve ser vulgarizada e reduzida aos falastrões.

Vou sim de encontro a este discurso embutido em manifestações que os próprios alunos trazem para dentro da sala, como a dança do “créu” e as letras de funk que vulgarizam qualquer leveza que a sexualidade possa envolver, qualquer poesia que um corpo possa imprimir.

Quando acontece algo mais sério: um menino simula uma masturbação para uma menina ou o outro que tira a roupa e exhibe seus dotes, eu procuro não apelar para uma atitude coercitiva e repressora. Não digo que tal gesto é proibido ou pecaminoso (o que até pode ser para alguns), mas que antes de tudo é uma falta de respeito com o grupo, pois tal gesto não pertence ao nosso costume e que por isso pode parecer agressivo. “Se fossemos índios talvez fosse normal andar pelado”. Coloco o problema em plano mais ameno e tem dado certo.

De acordo com Foucault, nossa época foi iniciadora de “heterogeneidades sexuais, uma implantação de múltiplas perversões”. Este poder que a palavra exerce sobre o corpo, catalogando a sexualidade e regulando os discursos, está tão presente que nas reuniões de pais tenho que medir palavras quando vou discorrer sobre a Aula do Corpo. Tenho que fazer piada se o assunto esbarra em sexualidade. Tenho que explicar: “Olha gente! não se trata de balé!”, como se o fato afetasse a masculinidade dos meninos. Muitos pais respiram aliviados e não sabem eles da prisão que carregam todo dia, quanta energia está contida e de quão regulados estão por um discurso pré-estabelecido: o corpo aprisionado pela imagem-pensamento de um discurso permitido. Valores perversos, o tamanho como documento, o sexo como posse, o corpo como mercadoria, e o sexo-família confinado em um quarto de casal enquanto as crianças dormem com seus segredos e perguntas caladas.

4) O Corpo Blindado.

Se as palavras sugerem a legislação de um discurso sobre o corpo neste jogo de poder, o que dizer dos novos mecanismos de comunicação ainda mais virtuais e invasivos? Agora as imagens não estão mais atadas às palavras

diretamente, quando permitia certa subjetividade imaginativa do leitor, agora a imagem está pronta para ser absorvida, formatada, esticada e estampada na sua cara. Não se vendem mais sonhos, mas mundos completos. Valores extremamente duvidosos que exacerbam ainda mais o poder da imagem sobre o corpo. Sem o menor escrúpulo e apoiados pelo saber médico-científico, condenam os espectadores a uma estética de farmácia: ao que se costuma chamar de corpo blindado.

Nas palavras de Peter Pál Pelbart em seu texto “Vida nua, vida besta, uma vida”:

“É verdade que já não estamos diante de um corpo docilizado pelas instituições disciplinares, como há cem anos, corpo estriado pela máquina panóptica, o corpo da fábrica, o corpo do exército, o corpo da escola. Agora cada um se submete voluntariamente a uma ascese científica e estética a um só tempo. É o que Francisco Ortega chama de bioascese. Por um lado, trata-se de adequar o corpo às normas científicas da saúde, longevidade, equilíbrio, por outro, trata-se de adequar o corpo às normas da cultura do espetáculo, conforme o modelo das celebridades”.

A construção da imagem externa de um corpo que se quer alçar para ser aceito. A imagem do espelho. O corpo sem fragilidades. Gastam horas a fio para mantê-lo na forma imposta pela ditadura midiática; o mesmo corte de cabelo da atriz, o corpo construído em academias, clínicas de estética, cirurgias perigosas e parceladas no cartão de crédito.

A beleza “bombada” de apelo sexual contaminado pelo que há de mais alienante sobre a vulgarização do corpo. Corpo que exclui corpos não “sarados”. Corpo-chassi para outro corpo ser montado. Posso mudar a cor da pele, ter olhos azuis, cabelos negros, músculos másculos e até um “quarto sexo” pode surgir.

Este é o corpo mais distante dos conteúdos trabalhados na Aula do Corpo, mas ao mesmo tempo está presente no imaginário de cada aluno, pais, mães e

docentes. Um corpo construído pela repetição de exercícios que empobrecem a imaginação e possibilidades de novos arranjos. Movimento burro. Um corpo que subjuga a mente.

VII - CORPO FUTURO.

Até agora relacionei corpos que não pertencem aos conteúdos trabalhados na Aula do Corpo. Agora pretendo relacionar corpos que se aproximam da visão de corpo que é focada na sala de aula.

Pode parecer uma pretensão esta de prever um corpo futuro que, com certeza, deve estar vinculada à esperança de que o ser humano olhe mais para si mesmo e tenha atitudes de respeito à sua biologia e natureza sem se destacar.

Não me refiro ao futuro de um corpo tecnológico, cheio de chips que através de aparelhos externos conectados com sinais elétricos do cérebro poderão fazer um cego enxergar no escuro. Ainda assim haverá sempre a parte da carne, o sopro da vida, as sensações e percepções construindo pensares. A esta qualidade do corpo me refiro e sobre a qual pretendo aprofundar.

1) O corpo expressivo.

Começo quase a tocar o corpo que busco nesta pesquisa com o conceito de corpo expressivo de Wilhelm Reich. Suas teorias têm um alcance muito maior do que abarco aqui, apenas me utilizo desta noção de corpo expressivo na pretensão de fundamentar diversos conteúdos trabalhados na Aula do Corpo.

Reich salienta a interação do orgânico com o psíquico. Tudo é somático e químico e tão detalhado quanto infinito. Reich coloca que o corpo pertence a uma totalidade; mecanosfera, cosmos, energia ou qualquer outro nome que se queira dar quando se constata que tudo está em movimento e funcionando como sistemas integrados.

Reich despe o corpo da palavra. Comunicação e expressão do corpo como manifestação de conteúdos inconscientes que podem libertar energias bloqueadas (estase). Para Reich pouco importa o paciente compreender intelectualmente ou verbalmente seus problemas.

“As palavras podem mentir. A expressão nunca mente. Embora as pessoas não tenham muita consciência disto, a expressão é a manifestação imediata do caráter (...) compreender a forma das próprias comunicações como expressões diretas do inconsciente (...) o paciente não falava mais do seu ódio: sentia-o”. (Reich – 1988:151).

Reich reaproxima o corpo da natureza. O próprio conceito de couraça desenvolvido por Reich pode ser interessante quando se trabalha corporalmente. Trabalhar o corpo é trabalhar este conteúdo inconsciente, seja ludicamente, danças, massagens, banhos, relaxamentos quando não se utiliza da palavra e seus labirintos, mas das articulações de todo esqueleto. Chacoalhando estruturas, tensões e distensões musculares, há imagens e conteúdos que surgem deste trabalho. O movimento libera energia e pode influir de maneira positiva na formação do aluno, pode liberar tensões que o dificultam sua expressão na relação do seu corpo com o meio.

Outra nuance do corpo expressivo de Reich:

“A estrutura do caráter do homem moderno, que reflete uma cultura patriarcal e autoritária de seis mil anos é tipificada por um encouraçamento do caráter contra sua própria natureza interior e contra a miséria social que o rodeia (...) o homem alienou-se a si mesmo da vida e cresceu hostil a ela”. (Reich 1988:16).

A Aula do Corpo não pretende ter profundidade terapêutica por não tratar de indivíduos no desassossego, mas de um grupo aleatório de uma sala de aula. Talvez auxilie a não deixar o indivíduo chegar a um estado patológico de encouraçamento. Por certo temos nossas defesas e através dos movimentos corporais podemos liberar um pouco destas energias contidas e modificar posturas estruturais do corpo, afinal Reich induz a uma conexão forte entre corpo e comportamento. Se não há como nos livrarmos por completo de nossas defesas,

pelo menos uma couraça mais elástica, uma cabeça mais aberta para uma vida mais diversa.

“A entrega amorosa diz respeito à capacidade de abandonar-se, livre de quaisquer inibições, ao fluxo de energia biológica; a capacidade de descarregar completamente a excitação sexual reprimida, por meio de involuntárias e agradáveis convulsões do corpo”. (Reich – 1988:94)

Talvez a entrega amorosa não se resuma ao ato sexual, mas possa ocorrer na ludicidade dos jogos corporais ou até em pequenos gestos. Não só a desinibição está em jogo, mas a generosidade para como o outro no sentido e interesse de diverti-lo. O movimento pode soltar o corpo.

Diz Reich, em uma série de artigos publicados em seu livro “Análise de Caráter” sobre o corpo expressivo, que esta investigação vai até onde a palavra não chega, até onde não existe a palavra. No corpo expressivo de Reich as sensações corporais são o próprio fenômeno psíquico no campo somático, a manifestação do próprio inconsciente.

“atitudes musculares e atitudes de caráter tem a mesma função no mecanismo psíquico (...) basicamente não podem separar-se. São equivalentes em sua função. (Reich – 1988:230-1).

Reich coloca as emoções também como experiências afetivas primárias. E movimentos como expressão profunda do vivo. Implica em um conjunto afetivo-motor qualificado pela experiência de cada um.

“a armadura de caráter é representada fisiologicamente por tensão muscular e perturbações de postura”. (Reich – 1988: 255)

Reich confere o corpo sob a continuidade de fenômenos biológicos, psicológicos e sociais. A interação inseparável entre mente e corpo. O corpo, com sua lógica vital, têm um papel de destaque na formação, nos processos constitutivos e cognitivos de um ser no mundo.

“A substância viva não pensa de forma racional, não faz ou deixa de fazer coisas “a fim de” (...) funciona conforme emoções plasmáticas primárias (...) erraríamos se traduzíssemos de forma imediata a linguagem do vivo para a linguagem verbal do consciente”. (Reich – 1980:383-4).

Reich vai além e sugere que há experiências plasmáticas comuns ao humano e ao verme. Cadeia evolutiva. Linguagem do vivo como experiência de sentido. A linguagem do corpo difere da linguagem de sentido (palavras).

O corpo pode estar na base de todo e qualquer pensamento. O corpo livre das palavras pode “dispensar”, deixar agir com sua inteligência, sua linguagem e percepção. Sem um controle prévio pode deixar a emoção brotar, fluir com suas cargas e descargas de energia. Reich sugere esta possibilidade do corpo movimentar suas energias para se livrar das couraças.

Quem comunga com esta visão de corpo expressivo de Reich pode perceber certa relevância que a “Aula do Corpo” pode imprimir na formação integral de um aluno em uma escola normal.

2) O corpo vivo.

Atuais pesquisas em neurobiologia contribuem, em muito, para esta visão do corpo vivo. Atualizam os pensamentos de Reich de maneira vigorosa. Pretendo agora me concentrar no que oferecem estas descobertas recentes sobre a interação entre mente e corpo.

“Corpo, cérebro e mente são manifestações de um organismo vivo. Embora seja possível dissecar estes três aspectos de um organismo sob o microscópio da biologia, a verdade é que eles são inseparáveis durante o funcionamento normal do organismo (Damásio – 2004:206).

Na tentativa de integrar mente e corpo alguns autores sugerem que a mente surge para manter e garantir este corpo vivo.

“Para mudar a perspectiva é necessário compreender que a mente emerge em um cérebro situado dentro de um corpo-própriamente-dito”. (Damásio – 2004:201).

Poderia citar muitos autores como Francisco Varela, Rodolfo Llinás, dentre outros, mas vou me concentrar em dois autores: Damásio e Maturana. Suas teorias têm um alcance maior e são de tal complexidade que poderiam pulverizar o foco desta dissertação. Pretendo apenas aproveitar algumas colocações que podem auxiliar na fundamentação deste trabalho.

3) O Processo cognitivo para Maturana

Deparo-me com Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, crítico do Realismo Matemático e criador da teoria da autopoiese e da Biologia do Conhecer, junto com Francisco Varela e faz parte dos propositores do pensamento sistêmico e do construtivismo radical. Vou ater-me à sua teoria da cognição.

Maturana nega esta transcendência de algo sobre o corpo e afirma:

“ao nos declaramos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”. (Maturana – 2002:15).

Maturana fundamenta que o processo mental é processo corporal e afirma a necessidade de se valorizar a vida como processo de sistemas integrados. Critica a pretensão de um falso domínio sobre a natureza.

Para Maturana a corporalidade é nossa possibilidade:

“respeito por nós como seres vivos (...). Entre mente e corpo há uma “íntima interrelação”. (Maturana – 2006:40).

Maturana, em experimentos “cruéis” com uma infeliz salamandra, pesquisa a força da imagem e seus reflexos em gestos e comportamentos. Maturana propõe que não há no cotidiano da experiência humana como distinguir ilusão de percepção, abalando, de certa forma, a maneira de se pensar as coisas como se elas já estivessem prontas. Algo que já está dado e não se muda.

Para Maturana, o que existe são correlações internas: posso ver algo que não seja necessariamente aquilo que vejo. Ou seja, aquilo que se determina por ser real não é necessariamente o real, mas fruto de nossa percepção e apreensão (imagem) de mundo. Na cognição, precisa-se de um observador para correlacionar a experiência com o real.

Em um dos experimentos, Maturana inverte em 180 graus a retina do bichinho e o que acontece? A salamandra vê a sua caça, seu objeto real, mas na hora de lançar seu tiro certo a coitada se vira para trás e ataca o vazio, caça o objeto virtual, pois está com a retina invertida e vê “atrás” o que está na frente.

Maturana segue dando o exemplo de um trem que se move no sentido oposto a um trem que está parado. Para quem está dentro do trem parado e percebe o movimento do outro trem que parte, a sensação do corpo é que o trem parado está em movimento, o corpo **sente** o movimento, e, no entanto, é uma ilusão. Só quando se explica com o intelecto, “Ah! é o outro trem que está partindo” é que se perde a sensação do movimento. A sensação foi experiência para o corpo, o cérebro “traduziu” o estímulo visual em movimento, muito mais rapidamente do que uma explicação para o fenômeno. Agimos pela imagem, por ilusões por isto é difícil separar o que é ilusão e o que é percepção.

Para Maturana, este fato desbanca o método tradicional de que o ato cognitivo tem a ver com a indicação de algo externo como algo independente de quem olha. A razão permite-me dizer que isto é assim e pronto, mas quando se insere o biológico não se pode distinguir ilusão de percepção.

“O fato é que, nós, na vida cotidiana (...) em nossa experiência humana, não podemos distinguir entre ilusão e o que chamamos cotidianamente de percepção” (Maturana – 2006:26).

E sugere:

“Este modo tradicional tem que ser totalmente questionado: é preciso procurar um espaço explicativo distinto, porque este modo tradicional não se sustenta, simplesmente porque não funciona”. (Maturana – 2006:25).

Estas respostas do corpo livre do raciocínio e das palavras, a importância das sensações e emoções do sujeito no processo cognitivo são conteúdos que se procura trabalhar na Aula do Corpo, como já descrevi no capítulo homônimo.

Tudo isto me lembra uma frase de Roberto Santos, cineasta com quem tive o prazer de trabalhar: “se não há a minha cabeça, não gira nada em torno da minha

cabeça”. Maturana passa essa fragilidade do que seja realidade, construímos nossa realidade, não existe uma realidade pronta, objetiva, independente; para Maturana a realidade seria subjetiva. Existe a materialidade, mas é limitado nosso acesso. Para Maturana, a realidade é uma proposição explicativa da experiência.

Maturana aponta uma fragilidade no saber científico que privilegia o raciocínio como instrumento para explicar o que nos rodeia.

Maturana cita Einstein:

“as teorias científicas são criações livres do espírito humano”
(Maturana – 2006:26).

Na visão de Maturana há duas maneiras distintas de se apreender o mundo. A primeira ele chama de “objetividade sem parênteses” onde reina este saber científico da materialidade de um mundo independente do observador, obriga-se pela força ou pela afirmação de que o conhecimento é racional e objetivo. Para Maturana, esta objetividade supõe uma negação do outro, pois não há subjetividade ou diferenças na observação.

Na segunda, a que ele denomina de “objetividade entre parênteses”, o observador é elemento essencial na produção da realidade, respeitam-se as diferenças, há uma aceitação do outro. Aposta-se na diversidade de observadores.

Maturana fragiliza a filosofia que faz crítica e reflexões sobre uma suposta realidade que independe do observador. Este saber que hierarquiza o acesso ao conhecimento só pode ser construído por um discurso científico com sua epistemologia separatista, raciocínio lógico e prático. O pensamento aristotélico do ser-em-si, onde tudo tem que ser explicado em função da matéria, é uma realidade imposta que independe do observador. Há um controle de acesso a esta realidade única.

“é preciso se fazer a pergunta pelo observador porque vivemos um momento histórico da realidade, nos

manipulamos mutuamente com a pretensão de termos o acesso privilegiado à realidade em si”. (Maturana – 2006:44)

Para Maturana deve-se incluir o biológico e todas as limitações do corpo na apreensão do que se costuma denominar de realidade. Maturana resgata a fragilidade do corpo e torna diversa a realidade, pois esta depende de um observador que por si só também é diverso; é na experiência cotidiana que está a gênese de todo processo cognitivo. Não possuímos acesso à totalidade do que nos é externo, não possuímos órgãos sensoriais para tanto.

Como exemplo, cito os sons e a visão para os caninos: há frequências e espectros que não percebemos. O calor para as cobras é uma percepção que a orienta diferentemente da nossa visão, que só acontece na luz. Compartilhamos o mesmo espaço com realidades diferentes. Esta noção vai de encontro ao estereótipo: “é assim e pronto, porque é lógico e racional”.

Maturana torna o que chamamos de realidade ainda mais volátil quando coloca a relatividade de quem ouve o que está sendo falado. Em uma palestra, em um dado momento, ele diz ter tremenda responsabilidade pelo que está falando, mas nenhuma pelo que está sendo ouvido e interpretado. Coloca em jogo estes termos pontuais: “é assim porque Deus fez assim”, ou porque “todos fazem assim”.

Maturana reclama pela nossa condição animal. Criamos um mundo “*demasiadamente humano*”. Um mundo reduzido a um pretensioso saber científico, senhor da validade de todo saber, sem a menor importância da emoção e cotidiano em nossa apreensão de mundo.

A emoção e o sentimento são anteriores ao pensar. Farei mais adiante a distinção entre sentimento e emoção quando me aprofundar nos estudos de Damásio, mas posso criar uma situação que, a grosso modo, pode esclarecer por hora o que penso que seja a emoção para Maturana:

Estou caminhando em uma trilha totalmente desconhecida e não tenho elementos para inferir nesta situação a não ser buscar por algum lugar mais seguro. A insegurança que sinto aguça minha atenção e arrepiando meus pêlos anteriormente a qualquer racionalização que eu possa fazer. Ocorre um evento

corporal: uma emoção. Mais adiante, após uma curva, tomo um susto com a presença de um lobo que também se assusta e corre desordenadamente. Outra emoção (minha e do lobo), pois acelerou meu coração e disparou adrenalina, alterando o estado “neutro” do meu corpo. Esta sensação de medo ficará gravada em meu cérebro de tal forma que na próxima curva sentirei medo (sentimento). Mesmo sem a presença de qualquer lobo posso ter outros disparos e alterações no meu corpo apenas antevendo uma situação baseado na minha experiência passada.

A emoção estaria na gênese do pensamento, é um processo biológico e corporal. Diferentemente desta universalidade que a razão objetiva e que visa o controle sobre os fenômenos naturais para exploração de recursos. Este pensamento científico nos trouxe um suposto conforto material, mas será que nos trouxe uma completa melhora na qualidade de vida?

“Vivemos atualmente em uma cultura que nega o compartilhar, porque estamos imersos na maravilha da competição” (...) hoje, temos que trabalhar nove horas por dia para poder comer pouco e mal. (Maturana – 2006:93).

Maturana vai de encontro a esta realidade reduzida pelo raciocínio. Propõe uma mudança significativa no pensamento contemporâneo. Ter vida social é aceitar o outro e não suportá-lo, tolerá-lo ou obedecê-lo.

“as relações de trabalho não são sociais, (...) as relações de autoridade não são sociais, as relações hierárquicas não são sociais (...) são uma maquinaria em que cada pessoa deve fazer algo (...) não há atividade que não esteja sustentada por uma emoção: mesmo em um sistema racional há um conjunto de premissas aceitas a priori (...) se mudar a emoção muda o sistema racional”. (Maturana – 2006:47-8).

Maturana para finalizar:

“Abri um caminho no qual podemos revalorizar o corpo, as emoções e, afinal, fazer uma filosofia que leve em conta o ser humano como ser humano e não como ficção transcendental sob a suposição de que é possível o acesso a uma realidade independente” (Maturana – 2006:64).

Com a biologia de Maturana a Aula do Corpo respira. Enseja outra valoração do corpo e seu alcance nas escolas, pois permite que a fragilidade e o encantamento apareçam como conteúdos também importantes no aprendizado escolar. Uma escola que não seja apenas mentalista, mas que também valorize o corpo como elemento participante na formação integral do aluno.

A criança pode crescer com mais intimidade com suas emoções e sentimentos o que pode, segundo Maturana, influir na sua capacidade cognitiva além de acentuar o que chamo de vontade de grupo, que é algo da nossa natureza, e responsável por nossa sobrevivência em detrimento da competição disseminada como normalidade na exaltação do individualismo na fervura dos egos.

A escola pode ser mais divertida se der mais espaço para a criança, ouvir suas descobertas e conceitos. Este pode ser um processo basilar no processo de assimilação de outros conceitos na fase adulta. A escola pode oferecer diversidade e não só enquadramento. A educação escolar pode ser mais uma maneira de contribuir para a construção de futuros possíveis. A escola pode incentivar o aluno a desenvolver mais sua subjetividade dentro da escola sem impingir como normalidade uma serialização de comportamentos.

As crianças possuem seus valores e, por vezes, consideram os adultos infelizes com suas ocupações e preocupações; muitos adultos não sabem mais brincar, só trabalhar. Elas podem estar certas. As crianças entendem porque lavar as mãos ou mesmo escovar os dentes, mas não entendem, a não ser pela imposição, porque os adultos precisam ser tão sérios, porque tanto horário e repetição, porque ficar o dia inteiro fora de casa sem interação, sem o afeto da convivência ou conversação e se questionam: porque os adultos estão sempre certos?

“quando a dinâmica emocional da criança não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos, a consideramos burra”.
(Maturana – 2006:109).

Com Maturana espero ter realçado a importância das emoções para o desenvolvimento cognitivo das crianças. De como a subjetividade do observador está presente na construção de realidades diversas para que se percebam as diferenças valorizando assim a necessidade e vontade de grupo, em contraposição à normalidade das competições tão disseminadas em nosso cotidiano.

4) Antonio Damásio e sua “neurobiologia do sentimento”.

António Rosa Damásio é um neurocientista português que estuda o cérebro relacionando-o às emoções humanas. Seus estudos sobre a ciência cognitiva têm sido decisivos para o conhecimento das bases cerebrais da linguagem e da memória.

Não pretendo esmiuçar sua teoria, mas apenas aproveitar o que interessa para fundamentar o presente estudo. Com Damásio pretendo reforçar a importância do corpo na formação do pensamento e suas imagens.

“Elucidar a neurobiologia dos sentimentos e das emoções que os percebem, altera nossa visão do problema mente-corpo”.
(Damásio – 2004:15).

Damásio, auxiliado pelas novas tecnologias que permitem um mapeamento mais preciso do cérebro, relaciona-o com a maneira de vermos o mundo. Coloca a mente como fruto de sensações corporais descartando, pelo menos para alguns autores, o dualismo de substância de Descartes.

Damásio defende a importância de Descartes e considera uma ambivalência em relação à totalidade da sua obra a colocação feita por ele de que há “uma alma imortal separada de um corpo perecível”. Colocação esta que permite afirmar certa imortalidade da alma (mente?) em relação ao corpo e de que há “algo” anterior ao corpo que lhe dá movimento. A suposição de Descartes deve ter sido apenas para preservá-lo da repressão severa contra quem quer que fosse contra os ensinamentos da época. Espinosa que o diga. Há na lápide de Descartes a seguinte inscrição: “*vive bem quem se esconde bem*”.

Damásio sepulta o corpo acéfalo quando questiona:

“a perspectiva moderna e popular de que a mente e o cérebro vão para um lado e o corpo (organismo inteiro sem o cérebro) vai para outro” (Damásio – 2004:200).

E emenda:

“O fato de que a mente depende estritamente de atividade cerebral já não está de forma alguma na disputa”. (Damásio – 2004:200).

Damásio coloca o corpo atuando na gênese de nossa capacidade de pensar, é através do corpo e suas emoções que o sistema nervoso se organiza para dar uma melhor resposta ao que o corpo está anunciando através de seus impulsos. Todo processo na busca da preservação e bem estar deste próprio corpo vivo.

Damásio toma emprestado de Espinosa o termo “conatus” que designa o esforço natural de auto-preservação. Para Damásio, deste esforço origina-se a complexidade da mente, pois pode-se elaborar respostas mais sofisticadas aos sinais que o corpo percebe na relação com o que está a sua volta. O corpo inserido e em constante interação.

“o “conatus” é o agregado de disposições presentes em circuitos cerebrais que, uma vez ativados por certas condições do ambiente interno ou externo levam à procura da sobrevivência e bem estar” (Damásio – 2004:42).

É importante realçar que o bem estar é fundamental, não só a sobrevivência interessa ao corpo, mas produzir um estado de vida melhor que o neutro. A base de todo este processo de mapeamento e origem da consciência é a emoção. A emoção está vinculada a estímulos automáticos.

“As emoções propriamente ditas. É aqui que encontramos as jóias da regulação automática da vida” (Damásio – 2004:42).

A emoção para Damásio:

1. Coleção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto.
2. As respostas são produzidas quando o cérebro normal detecta um estímulo emocional-competente (EEC) que pode ser causado por um objeto ou acontecimento cuja presença real, ou lembrada, desencadeia a emoção. As respostas são automáticas.
3. O cérebro está preparado pela evolução a responder a certos EEC com repertórios de ação específicos. Mas a lista dos EEC (...) inclui outros adquiridos pela experiência.
4. O resultado imediato dessas respostas é uma alteração temporária no estado do corpo e do estado das estruturas cerebrais que mapeiam o corpo e sustentam o pensamento.
5. O resultado final das respostas é a colocação do organismo, direta ou indiretamente, em circunstâncias que levam à sobrevivência e ao bem estar. (2004:61)

Damásio afirma que podemos nos desligar deste maquinismo emocional onde as respostas já estão prontas, é aí que está a diferença entre sentimento e emoção.

“Quando as conseqüências desta sabedoria natural são mapeadas no cérebro o resultado é o sentimento (...). Os sentimentos abrem a porta a uma nova possibilidade: o controle voluntário do que então era automático”. (Damásio – 2004:87).

O sentimento nasce deste mapeamento cerebral que são representações (imagens) das ações e reações que as emoções provocaram. Estes mapas cerebrais são a estrutura do sentimento, re-arranjos que independem do estímulo emocional e daí a capacidade de prever o acontecimento: o pensar.

“Transformar padrões neurais em padrões mentais, ou seja, imagens”. (Damásio – 2004:119).

Os sentimentos podem promover respostas mais precisas e elaboradas havendo, ou não, estímulo. Coloca a origem do pensamento com uma defesa dentro da evolução, como resposta ao meio, favorável ou não, sempre na busca da sobrevivência e bem estar.

“Mais tarde, numa combinação frutífera de memórias do passado, imaginação e raciocínio, os sentimentos levaram à emergência de uma capacidade de antevisão e previsão de problemas e à possibilidade de criar soluções novas e estereotipadas”. (Damásio – 2004:88).

Para Damásio a subjetividade também tem papel relevante no processo cognitivo:

“um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal criado pelo objeto (emoção) e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo esse processo”. (Damásio – 1996:178).

O sentimento é uma representação mental do corpo, antecipando, de certa maneira, o que uma emoção despertou e o cérebro registrou como imagem. O sentimento confronta estes mapas, funde-os, recria-os. O corpo, portanto, está presente em todo processo psíquico. Quando se remove essa instância corporal, a noção de sentimentos desaparece.

“a idéia tradicional sobre o que são sentimentos sem referência ao estado do corpo, esvazia irremediavelmente o conceito de sentimento e emoção” (Damásio – 2004:92)

De acordo com Damásio estas imagens, estes padrões mentais, podem ser **perceptivas**, que são estímulos internos gerados pelas sensações do corpo, ou **evocadas**, que são oriundas de experiências e lembranças. O cérebro não faz distinção entre estas imagens.

“o conhecimento factual necessário para o raciocínio e para tomada de decisões chega à mente sob forma de imagens.” (Damásio – 1996:123)

Há um marcador somático a cada cenário que se esboça mentalmente, ele alia-se a uma sensação corporal, marcando-se qualitativamente a imagem produzida. Se a qualificação é boa temos sentimentos de bem estar por exemplo.

“a maior parte dos marcadores somáticos que usamos para a tomada racional das decisões foi provavelmente criada em nossos cérebros durante os processos de educação e socialização. Pela associação de categorias específicas de estímulos e categorias específicas de estados somáticos”
(Damásio – 1996:209)

A velocidade das imagens e sua multiplicidade não há como ser controlada pela lógica racional. As imagens aceleram o processo dos mapeamentos no sentido da preservação da vida. Os sentimentos permitem entrecruzar mapas, voluntariamente para questões mais complexas onde se exige uma resposta mais refinada. As imagens vão se formando e se transformando quando se mesclam gerando esta capacidade de prever, capacidade de pensar, de raciocinar.

“A partir das mudanças no ambiente presente (onde se dá a ação), o movimento configura-se como uma resposta à sobrevivência. O passo seguinte é o que Llinás chama de predição” (Greiner – 2005:66).

Somos capazes de criar, fundir as informações em um estado novo de coisas em um re-arranjo que adquirimos através da experiência. Sentimentos que incidirão sobre o corpo, modificando o estado de corpo.

Damásio conclui:

“É assim que representamos os acontecimentos que dizem respeito a esses objetos e é assim, graças a nossa imaginação

criadora, podemos inventar novas imagens e acontecimentos (...) que vão além das imagens baseadas diretamente no corpo”. (Damásio? Damásio – 1996:209???)

Interessante é que estas imagens podem provocar o estado de corpo em uma operação inversa, o sentimento gera emoção, podemos sentir fome sem ter fome. Isto modifica um pouco a necessidade de uma seqüência lógica das coisas em termos de causa e efeito. Este caminho inverso não é mais interessante do que perigoso, a imagem passa a afetar o corpo sem algum estímulo externo, mas em função do pensamento. Podemos criar estados falsos de consciência, realidades não correspondentes, alheia às necessidades vitais. De certa maneira, cria-se a possibilidade de se distanciar do corpo, esquecê-lo na profusão de imagens que geramos e fundimos de acordo com nossas experiências.

De acordo com suas descobertas, negligenciar o corpo suas emoções e subjugar-lo pela mente pode influir na formação e informação de um indivíduo no desenvolvimento de seu raciocínio e cognição. Talvez a pobreza na formação de mapas e imagens, pobreza de sentimentos e emoção forme um indivíduo sem tanta imaginação e criatividade, com respostas toscas aos estímulos que o circunda.

Talvez a cultura esteja mesmo dissociada do que costumamos chamar de natureza por este mesmo caminho inverso: cria-se uma visão reduzida de possibilidades. Pode-se induzir a um império de imagens que não interessam, sem sensação, emoção e sentimento. Imagens ocas que distam cada vez mais o corpo dos encontros necessários para o surgimento de novos mapas, novos delírios e afetações, em suma, algo de novo.

Um corpo-zumbi isento de sensações.

“... quantos homens sabem observar? E entre os poucos que sabem – quantos observam a si próprios?”. (§ 335 – Gaia Ciência – extraído da coleção Os Pensadores - Pg.207)

Como nos observar com outro olhar? Por isto é importante desviar o olhar, embaralhar as imagens, deixar o corpo brincar com ele mesmo na fusão de mapas, sentimentos e emoções. Deixar o inconsciente se manifestar nos jogos, e sentir o corpo livre dos labirintos do intelecto. Talvez seja um exercício que mereça atenção. O corpo não é algo pesado e pode não voar, mas pode criar a sensação de vôo.

Quem já teve contato com crianças desde o nascimento sabe o prazer que os movimentos geram, sabem com elas divertem-se pulando, desequilibrando-se, dançando, emitindo sons, simulando quedas, conquistas de andares, de giros circulares e, invariavelmente, se machucando. Neste giro, estão criando seus marcadores somáticos, sua capacidade de fundir imagens em algo novo, emoções novas, novos sentimentos e inteligências. Vivemos nesta pesquisa entre a dor e o prazer, é o que há de mais primitivo em qualquer ação de um corpo. O corpo está na origem daquilo a que chamamos de pensamento de acordo com Damásio.

Com este breve estudo espero ao menos ter elucidado alguns conteúdos e realçado a importância de se trabalhar o corpo em uma escola normal. Não acredito que todas as escolas irão concordar com estas colocações, pois seria uma uniformidade e proponho exatamente o contrário: vivam as diferenças! A Aula do Corpo pode ser exatamente o diferencial de uma escola que se preocupe mais com a formação integral, educacional e pedagógica do aluno do que apenas com resultados em exames de ordem.

VIII – POR UM OITAVO SABER.

1) Pedagogia para o Futuro

Não vejo como dissociar educação e futuro, não só o futuro do aluno em relação ao “ingresso no mercado”, mas o futuro de algo coletivo que não seja previsível e determinado. Futuro do que pode vir a ser. Falar sobre o futuro implica em senso crítico sobre nossa atualidade.

Uma educação que valoriza o raciocínio lembra a “objetividade sem parênteses” de Maturana, onde não há diversidade de possíveis. Educação que normaliza a competição e o individualismo na hierarquia de um suposto bem estar próprio e não coletivo. Uma educação que privilegia o intelecto em detrimento das emoções e sentimentos. Pensamento que promove a separação em dualidades: mente/corpo, dentro/fora, cultura/natureza, vida/morte, dissecação esta que negligencia a interação complexa e sistêmica entre as partes. Não há como destacar o homem do contexto de natureza e viver na frieza da ótica racional.

O raciocínio não deveria ser representativo do que é certo. O raciocínio pode até ser uma característica de pessoas violentas, como, por exemplo, assinala Deleuze sobre o comportamento dos sádicos.

“Trata-se de mostrar que o próprio raciocínio é uma violência, que está do lado dos violentos, com todo o seu rigor, toda sua serenidade, toda a sua calma.” (Deleuze – 1983-21).

É a racionalidade que fragmenta o mundo em departamentos cada vez mais especializados, com interesse científico de controle e dominação dos fenômenos. Dissociação esta que, já há algum tempo, vem sendo posta à prova

por vários outros autores contemporâneos em diversos segmentos de nossa cultura ocidental.

“a partir dos estudos de Llinás, de Lakoff e Jhonson, de Sheets-johnstone, Edelman e Prigogine que a aliança entre natureza e cultura é irreversível para os estudos do corpo. (Greiner – 2005:67).

E mesmo com Edgar Morin:

“Trazemos dentro de nós o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo e, ao mesmo tempo, deles estamos separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura. (Morin –2000:37).

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês em cuja obra pretendo agora concentrar minha pesquisa, na perspectiva de fundamentar alguns conceitos ainda flutuantes sobre uma educação voltada para o futuro.

À racionalidade, Edgar Morin contrapõe a idéia de “pensamento complexo” que visa re-integrar qualquer conhecimento ao seu contexto evitando a compartimentação de saberes em áreas que não se atravessam. Propõe uma interação ativa e retroativa entre conceitos que parecem antagônicos ao que ele denomina como uma reforma do pensamento.

“Há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo e as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.” (Morin –2003-38).

Urgem-se novas maneiras de ensinar que busquem uma maior interação entre áreas isoladas, como tradicionalmente ensinava-se nas escolas. Novas idéias

surgem em face da necessidade de integrar os saberes, como o pensamento sistêmico, a inter, poli e a transdisciplinaridade. Percebermo-nos integrado ao todo, inseridos em incertezas em que a luz da razão mais parece uma lanterna na escuridão.

Cito o exemplo da Nova Pré-história como uma das ciências que surgem na busca de uma nova perspectiva de apreensão do mundo. Esta ciência tem como objeto o processo de hominização que ocorre há seis milhões de anos, ou seja, o surgimento da humanidade a partir da animalidade, a complexificação social de produzir cultura e ser produzido por ela.

“o ser humano é ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas sem animalidade não há humanidade”.
(Morin-2000-40)

Esta visão “monista” e sistêmica de integração pretende uma visão menos compartimentada, menos especializada e mais aberta às interações. Mesmo assim esta noção de cultura destacada da natureza ainda é presente e tem força. Vou citar trechos de uma tese de doutorado de um filósofo da educação, ensaísta que atuou na política educacional brasileira como assessor do Prof. Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991), trata-se de Mário Sérgio Cortella.

“Como então deste animal que fomos, superamos o perigo da não-especialização (não estar paramentado para sobrevivência) e a transformamos em trunfo inédito?
(Cortella – 2001:39)

Em seguida ele mesmo responde:

“Com a criação de nosso próprio ambiente (cultura) e, principalmente, com o afastamento das amarras da adaptação.” (Cortella – 2001:39)

A Etologia é outra ciência que surge nesta luta por uma nova perspectiva de aprendizado. Não há nenhuma novidade no comportamento dos “bichos” para aqueles que estão habituados a locais onde a natureza ainda é muito presente no cotidiano. Onde se convive com as fases da lua, com sinais de geadas, o desenho das nuvens ou a relação do canto de um pássaro com a chuva. A natureza e seus sinais. A Etologia garante uma nova maneira de se fazer ciência, a preocupação do homem em olhar para fenômenos da natureza como fonte de saber e conhecimento e não algo externo que se contrapõe à cultura como dualidade.

Quantas sensibilidades foram deixadas de lado? Há outros saberes inerentes à animalidade do homem: percepções da emoção de fundo (Damásio), vibrações, interações, delírios, sonhos, energias que a ciência costuma não valorar. Surgem outras perguntas: por que a pretensão de a tudo explicar? Será interessante dispensar sutilezas que poderiam contribuir para uma vida mais intensa, de corpo inteiro, na construção de um imaginário mais fantástico?

“Ainda não existe, infelizmente, uma noologia, destinada ao âmbito do imaginário, dos mitos, dos deuses e das idéias, ou seja: a noosfera”. (Morin – 2000:53).

Morin coloca este imaginário como outra maneira de compreender o mundo e a nós mesmos. Apesar de não ser “científico e explicável”, demonstra a complexidade da existência com tantos paradoxos e mistérios.

“Todas as obras primas da literatura foram obras primas da complexidade; a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (Dom Quixote de Cervantes), o jogo pelas paixões humanas (Shakespeare)”. (Morin – 2000:91).

3) A reforma do pensamento.

A educação poderia abarcar esta noosfera de Morin não só como curiosidade, mas fonte de saber. Afirmar a necessidade de um novo pensar na escola que valorize os afetos, a presença do outro e acentuar a vontade de grupo na conquista de um mesmo objetivo. Seria possível, em vez de dar nota para cada aluno individualmente, avaliar o grupo como um todo?

Morin propõe mudanças quando sugere sua “pedagogia do futuro”.

“A reforma do pensamento contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Com isso tornar-se-ia possível frear o debilitamento democrático que suscita em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos espertos, especialistas de toda ordem que limitam progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante daqueles que são considerados conhecedores, mas que de fato praticam uma compreensão que rompe com a contextualidade e a globalidade dos problemas”. (Morin – 2000:18).

Esta tendência já surte efeitos em nosso sistema educacional, basta focar a recente divisão das matérias formuladas pelo MEC para o ENEM em apenas quatro disciplinas que abarcariam todas as anteriores visando estimular a integração das áreas evitando a especialização e favorecendo a interdisciplinaridade e a reflexão.

Não vejo como falar em reforma do pensamento para uma educação para o futuro sem firmar-me na pessoa de Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês.

“Nossa formação escolar (...) nos ensina a separar os objetos de seu contexto. Essa separação é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (...). O espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo o que traz desordem e contradição para nosso entendimento”. (Morin – 2000:11).

Morin critica não a capacidade de raciocínio, mas o racionalismo vigente e sugere propostas aos educadores como a idéia de pensamento complexo e transdisciplinaridade.

“A inteligência que só sabe separar rompe o complexo do mundo em fragmentos desunidos. (...) A maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa era planetária constitui em si mesma um dos mais graves problemas que devemos enfrentar”. (Morin – 2000:12).

Sugere então a idéia de um pensamento complexo que é pensar o mundo não de forma compartimentada, mas perceber as interrelações e implicações mútuas entre os saberes. Pensar que respeite a diversidade e a unidade ao mesmo tempo, que o homem é ao mesmo tempo natureza e cultura. Um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. Morin cita Pascal:

“Se todas as coisas são causadas e causantes (...) mantidas por uma ligação material e insensível que as sujeitam, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes” (Morin – 2000:14)

Acredito que agora alguns conceitos como inter, poli e transdisciplinaridade devem ser elucidados para um maior entendimento do que propõe Morin. Vamos a eles:

1. A interdisciplinaridade pode significar, por exemplo, que diferentes disciplinas encontram-se reunidas (...) mas também pode dizer troca e cooperação e deste modo transformar-se em algo orgânico.
2. A polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum.
3. A transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas. Às vezes com uma virulência tal que as colocam em transe. (Morin 2000-36).

Para Morin não existe a transdisciplinaridade sem o pensamento complexo, este pensamento voltado à complexidade do mundo. É interessante que, para Morin, não só o conhecimento científico é válido como acesso às coisas que nos rodeiam, mas também o conhecimento artístico e sua abrangência transdisciplinar, Morin cita romances e poesias que têm conteúdos profundos sobre o que somos e que podem influenciar no nosso modo de ver o mundo.

Morin também não dispensa o conhecimento oriundo das crenças.

“Sem esquecer as ciências do imaginário, as ciências das crenças, pois incluo-me dentro daqueles que pensam que as realidades imaginárias são extremamente importantes para conhecer o ser humano”. (Morin – 2000:24)

E do imaginário das crianças:

“O ensino primário partiria das grandes interrogações da curiosidade infantil”. (Morin – 2000:16).

Morin assinala a importância de se valorizar o ponto de vista da criança, fundamentando mais um conteúdo envolvido na Aula do Corpo. São as necessidades da criança que fazem aguçar a curiosidade para aprender. Não se pode subjugar a criança aos conteúdos ditados pelos adultos. O corpo é a primeira investigação que a criança faz ao aprender novas maneiras de se movimentar.

Este é um diferencial da aula do corpo: instigar o aluno às suas descobertas e formulações através da brincadeira corporal. Descobrir o gosto pela investigação que só será interessante se o aluno se dispuser a pesquisar, como já disse, é o aluno quem faz a aula ser interessante ou não. Outro lado é a valorização do imaginário (como Morin realçou) e dos questionamentos que a criança faz em relação a tudo que a rodeia. Certa vez, estava nadando com uma amiga de quatro anos e disse que seria melhor sairmos, pois o sol já estava indo embora ao que ela respondeu com muita propriedade: “o sol não vai embora ele só vai dar uma volta!”.

Morin aprofunda sua reforma do pensamento sempre estimulando a noção de conjunto que o pensamento complexo proporciona. Pensamento que deve estar na base da formação de um cidadão capaz de compreender o contexto e incertezas inexoráveis à existência. Ver a complexidade dialógica das coisas nas interações entre conceitos que podem parecer contrários, mas que existem seccionados.

Morin assinala nossa capacidade de destruição na frieza do racionalismo, do egocentrismo pós-guerra e a miséria que se produz. Morin coloca várias

facetadas de nossa atualidade, mas sempre focado no indivíduo e sua subjetividade na relação social e contextos. O corpo, estranhamente, fica de fora deste olhar.

Talvez o corpo possa ser um oitavo saber dos sete saberes levantados por Morin para a problematização de uma educação do futuro: o olhar para dentro do homem que tanto transforma em sua cultura e pouco percebe suas motivações interiores mais viscerais. Será que o corpo pode ser uma referência do que seja bem estar? Porque esta necessidade de dominação e exploração? Porque em quase todas as ficções futuristas só a técnica evolui e o homem continua com seu mesmo comportamento belicoso? Será que o homem ainda não age como animal, por exemplo, na demarcação e defesa de seus territórios?

A meu ver, o corpo é transdisciplinar e complexo por natureza: é físico, químico, social, geográfico, biológico, sistêmico, matemático, sociológico, pré-histórico, cosmológico, musical de tal forma que, citado por Greiner, Muniz Sodré detecta em seu livro intitulado “*Antropológica do Espelho*”:

“Quando a estratégia de pesquisa da ordem de radicalidade do “trans” (referindo-se a famosa rede de transdisciplinaridade) acaba virando (o corpo) indisciplinar.”
(Greiner – 2005:11)

O corpo atravessa todas as disciplinas e talvez esta aula não se resuma apenas a investigação do movimento corporal, mas pode ter um alcance maior em faixas etárias mais avançadas. Aulas que situem o corpo na história, na política, na química, nas artes, nas culturas e nas diversidades de outros contextos.

Exercitar na escola o pensamento complexo de Morin, a interação mente/corpo proposta por Damásio valorizando os afetos e a emoção na origem da capacidade de se formar imagens, ou mesmo a importância da subjetividade do observador proposta por Maturana em sua biologia do cotidiano.

IX – CONCLUSÃO.

Finalizando este estudo não posso evitar algumas fragilidades que foram aflorando aos poucos, fios tênues e delicados que começaram a incomodar e não há como escapar de uma atenção. O estudo parece que não tem fim.

A começar por algo periférico ao centro desta pesquisa, mas que a fragiliza a ponto de incomodar. Há uma faceta sobre professores que trabalham com a área de Artes muito bem observada por Cassiano Sydow Quilici durante a qualificação: um “quase” preconceito. Para alguns artistas, os professores de Arte parecem realizar algo menor, talvez até uma frustração, uma saída para quem não se projetou com seus trabalhos artísticos. Dentre o corpo docente, há uma idéia de que lecionar para crianças possa ser algo tranqüilo e com conteúdos mais amenos. Dentre os professores que lecionam para crianças, o trabalho corporal parece algo que não exige especialização, é mais uma atividade recreativa, ou seja: a Aula do Corpo corre o risco de ser a sola do rodapé das instituições de ensino.

Espero que com este estudo tenha desconstruído um pouco esta edificação. Primeiro: o corpo não é esta coisa burra a que muitos se acostumam. Segundo: aprende-se a aprender quando criança, a gostar de aprender. É na infância que está se formando a estrutura psíquica de um adulto, suas experiências estão na base da formação dos marcadores somáticos (Damásio) que serão responsáveis pela inteligência e capacidade de pensar do indivíduo dentre outras transformações. Há, na infância, apreensão de conteúdos que servirão de base para todo o processo cognitivo. Há quadros que se desenharam que dificilmente poderão ser revertidos na fase adulta. Não se pode negligenciar nenhuma fase do aprendizado, acredito.

Quanto aos artistas, sem muita necessidade de me estender sobre o assunto, observo que pululam os que se julgam maiores do que suas obras e, para finalizar, o professor, de qualquer área de conhecimento, precisa de talento, sensibilidade e criatividade para conduzir suas aulas.

Na área de Artes, está se trabalhando mais intensamente com a subjetividade do aluno, algo muito delicado. Deve-se ter muito cuidado para não imprimir valores que cerceiem ou inibam a expressão criativa de um aluno.

Criatividade cada vez mais necessária para “driblar” um mundo que parece à beira de um ataque de nervos. Criatividade sempre presente na busca de opções e respostas mais adequadas e elaboradas aos estímulos que o corpo antena. Criatividade como diferencial de um ser.

Mais três palavras sintetizam outras fragilidades que agora pertencem ao foco do presente estudo: potência, interesse e alcance.

1) Potência.

Qual a potência do movimento corporal na sua relação com o processo cognitivo? A idéia de que o movimento está vinculado à capacidade e facilidade na articulação de idéias de um indivíduo, pode dar margem à seguinte interpretação: quanto mais a pessoa se movimenta mais inteligente fica. O que soa absurdo.

Há sim movimentos burros que, pelo contrário, acomodam e anestesiaram o corpo. É o caso da repetição exaustiva quando o corpo perde sua possibilidade criativa e indisciplinar, se acomoda e automatiza, tornando-se um corpo serial. A repetição da mesmice está na origem do corpo dócil. Cria-se o hábito, fenômeno mais do que provado e explorado pelas técnicas de assujeitamento que evoluíram da sociedade disciplinar para a atual “sociedade de controle” na concepção de Gilles Deleuze. Mas e o inverso? Movimentar-se com o corpo terá a capacidade de desautomatizar?

Há sim como criar situações novas onde a criança é obrigada a elaborar respostas diversas do usual. Quando se evita o poderio da palavra ou da visão, quando se inventam respostas inesperadas às situações cotidianas. Acredito que possa estimular uma livre associação de idéias e imagens na tentativa de evitar a facilidade de reduzir os problemas à lógica do raciocínio. Algo que estimulo nas aulas, como já foi descrito, mas ainda assim restariam outras perguntas: será que o disparo de emoções causadas pelo movimento teria potência para formação de novos mapas neurais? Será que através do movimento alteram-se conteúdos inconscientes?

O movimento corporal que considero inteligente teria que estar ligado à produção de emoção e sentimento e não só mecânica do corpo. Imaginar o movimento também produz efeitos para despertar o corpo da sua inércia e mexer com a cabeça, expandir energias e liberar tensões. Por exemplo: há sempre uma representação postural para as emoções e elas estão intimamente ligadas. Pessoas cabisbaixas lembram tristeza, quem se sente sufocado tem dificuldades respiratórias, o corpo expressa até coisas que procuramos esconder dos outros e de nós mesmos. Às vezes nos julgamos tranqüilos, mas os ombros estão hipertensos e uma gastrite surge do nada. As doenças psicossomáticas são prova disto. Será que através do movimento, de maneira lúdica, podem-se alterar estas posturas? Podem-se modificar também as emoções e sentimentos do mesmo modo que estes modificam o corpo? Será que o movimento promoverá novas associações, fusão e profusão de imagens no repertório de cada ser pensante? Como provar?

Só vejo um meio de se provar: provando-se o movimento. Divirta-se com seu corpo, mexa-se, desautomatize dos vícios e observe se, depois de algum tempo, surge alguma diferença. Se a relação mente e corpo torna-se prazerosa. Será que as sensações do corpo podem ser referência do que seja bem estar?

Tenho uma passagem de vida que pode ser significativa embora não seja conclusiva pela subjetividade envolvida. Trata-se de quando prestei o serviço militar obrigatório em Brasília por um ano. A falta de contato com a realidade por estar soldado em um lugar que não reconhecia, causou um estranhamento delicado e confuso. Não tinha mapas ou subsídios para interpretar a situação.

Tomo emprestado um termo de Peter P. Pelbart: “clausura do fora”. Não me sentia em meu corpo, era estrangeiro ao meu corpo como forma de defesa para aturar aquele tempo oco. Quando voltei para casa, já não morava mais lá e acabei por ficar seis meses à deriva. Neste meio tempo, comecei a dançar por acaso, simplesmente porque não estava fazendo nada e apareceu uma oportunidade. Embora só perceba isto nos dias de hoje, a força de me expressar com o corpo ativou potências adormecidas, amarras foram soltas inconscientemente, sem o uso de palavras ou qualquer outra racionalização de controle; algo dissolveu-se e tornou a fluir. A experiência trouxe-me a sensação, não de volta para casa, mas de algo novo e possível; maleabilidade, vulnerabilidade e coragem para outras vivências.

Talvez as crianças adorem esta Aula do Corpo por envolver estas delicadezas e possibilidades do corpo soltar tensões. As crianças sentem este desprendimento; elas próprias são o seu brinquedo. Com o tempo, aprendem a conviver melhor com dificuldades anteriores como a timidez ou alguma característica do seu corpo que a incomodava.

Mexer o corpo é gostoso até para os que têm maiores dificuldades motoras; cada descoberta gera prazer, por menor que seja, um movimento mínimo pode ser uma vitória. Conseguir dar um passo ou descobrir novas possibilidades de equilíbrios, sozinho ou com um colega, é divertido. O colega também aprende a lidar com algum constrangimento, se houver. Muitas vezes eu pergunto para as crianças “Quem aqui não tem problemas”? Todo corpo tem seus limites, mas através deles é que se pode evoluir para melhor reconhecer e expressar emoções e sentimentos na busca de bem estar. Na Aula do Corpo, a leitura de cada criança é diferente pela singularidade inerente a cada corpo; foca-se tanto a pessoa como o aluno.

Reforço que logo cedo as crianças sentem prazer na descoberta de movimentos possíveis e impossíveis, dos primeiros passos até uma cambalhota e que este fato vai afetar toda sua vida. Estas descobertas estão na base do processo de aprendizado. E me pergunto: porque será que interrompemos esta diversão e pesquisa quando adultos? Será que já estamos prontos e nosso repertório definido até o ridículo da “melhor idade”?

2) Interesse

Aqui esbarro em uma fragilidade que já foi citada quando abordei o tema sobre “uma pedagogia para o futuro”. Tudo que escrevi aqui pode não ter valia se não houver interesse das instituições e do nosso corpo social, em uma educação que não seja tão mentalista e centrada na formatação e assujeitamento cada vez mais normatizados pelo sistema de ensino, com seus exames seletivos, discursos e promessas de inserção no competitivo mercado de trabalho para um futuro promissor. Suprimem a idéia de que um dia este mesmo mercado pode excluir seu

fiel empregado pela grande oferta de jovens atualizados. Sem falar na exclusão daqueles de difícil subordinação, muitas vezes pessoas bem criativas.

Educação que não esteja tão atrelada a uma “sociedade de controle” e seus dispositivos de poder invisíveis, capazes de esvaziar imagens significativas para imprimir, mesmo fora do ambiente de trabalho, “o mundo fabuloso de tal empresa”. Confinamento que não é mais só físico ou corporal, mas de imagens vazias. Dá impressão que já nascemos condenados ao futuro.

Esta faceta pode simplesmente extinguir a Aula do Corpo que tem como conteúdo valorizar justamente o contrário quando propõe a necessidade de futuros diversos em um suposto mundo menos competitivo, mais solidário. Uma sociedade que valorize mais o fato de estar vivo. O que soa cada vez mais utópico.

Utopia que se reforça quando se afirma a necessidade de grupo em uma sociedade que cada vez mais se fragmenta, sociedade que valoriza o indivíduo e a competitividade, onde temos que ser cada vez mais independentes como se isto fosse possível. O paradoxo de uma multidão de solitários. Para o controle, todo grupo pode ser perigoso, a dispersão interessa. Sobre a utopia recorro à Paulo Freire:

“Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como um refúgio dos que não atuam (...). Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano”.

(Paulo Freire – 2001:85)

3) Alcance

O último parágrafo escrito acima escancara outra fragilidade do presente estudo: será que uma “reles” Aula do Corpo tem alcance para se envolver em assuntos do âmbito da Filosofia? Acredito que as teorias desenvolvidas por Maturana e Damásio e a dimensão de um pensamento sistêmico e complexo colocam em cheque muito do que a nossa sociedade produz calcada em um

racionalismo científico. Coloca em cheque este homem que se destaca da natureza acreditando em uma supremacia da mente sobre o corpo. Descarta o dualismo de substância de Descartes que sugere, dentre outras coisas, uma alma anterior ao corpo.

“De Man afirmava que a idéia do sujeito humano como um ponto privilegiado é uma mera metáfora através da qual o homem protege a si mesmo da sua insignificância”. (Greiner 2005:85)

Pretensão que ainda contamina nossa maneira de produzir uma cultura cada vez mais fechada em si mesma e que insistimos em transmiti-la (sem transformá-la) nas escolas. Mas surgem outras perguntas: será que repensar o corpo pode “sensibilizar” o poder dominante de repensar suas ações e atitudes? Repensar o corpo pode projetar um futuro mais diverso? Fragilidades.

Acredito que a escola pode ser um lugar mais afetivo e prazeroso, se proporcionar encontros de real intensidade e não apenas assujeitamento, a escola pode expor incertezas. Pode promover encontros entre outras escolas que não sejam competitivos, por exemplo. A escola pode sugerir a noção de que os professores e a “ciência” não são os donos do que é certo e que a inteligência não é só a capacidade de elaborar respostas corretas, mas também de formular questões mais profundas e até coisas sem nexos só para diversão e absurdo.

Com certeza a Aula do Corpo não tem alcance para mudar uma visão de mundo tão sedimentada no cotidiano das metrópoles, mas pode contribuir, mesmo que infimamente, para a construção de uma pedagogia mais humana, voltada para a busca de novas possibilidades de futuro, onde as emoções, os sentimentos e a biologia do corpo possam ser levados em conta na busca sem fim do que seria conhecimento.

X - BIBLIOGRAFIA

BARRETO, André Valente de Barros.

- A Luta Encarnada – corpo poder e resistência nas obras de Foucault e Reich – tese de doutorado - Programas de Pós-graduação da CAPES – PUC – SP.

CORTELLA, Mário Sérgio.

- A Escola e o Conhecimento. Editora. Cortez – 2001

DAMÁSIO, Antonio R.

- Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Editora Companhia das Letras – 2004.
- O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Editora Companhia das Letras –1996.

DELEUZE, Gilles.

- Apresentação de Sacher-Masoch. Editora Taurus – 1983.

FOUCAULT, Michel.

- História da Sexualidade I – A vontade de saber. Editora Graal – 1977.
- Vigiar e Punir: nascimento da prisão - Editora Vozes, 2002

FREIRE, Paulo

- Algumas Reflexões sobre a Utopia – pedagogia dos sonhos possíveis. Editora UNESP – 2001

GREINER, Chirstine.

- O Corpo – pistas para estudos indisciplinados. Editora Annablume – 2005.

LABAN, Rudolf Von.

- Dança Educativa Moderna. Editora Ícone – 1990.
- O Domínio do Movimento. Editora Summus – 1978.

MATURANA, Humberto.

- Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Editora UFMG – 2006.
- Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Editora UFMG – 2002.

MORIN, Edgar.

- A Cabeça Bem Feita – pensar a reforma – reformar o pensamento. Editora Bertrand- Brasil – 2000.
- Complexidade e transdisciplinaridade – Editora UFRN – 2000.
- Educação e Complexidade – os sete saberes e outros ensaios. Editora Cortez – 2005.

NIETZSCHE, Friedrich.

- Obras Incompletas - Gaia Ciência – extraído da coleção Os Pensadores. Editora Abril – 1983

Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília MEC-SEF – 1997/98.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – Dança – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília MEC-SEF – 1997/98.

PELBART, Peter Pál.

- Vida nua, vida besta, uma vida. Euphorion: v. 1, p. 34-42, 2009.
- A Nau do Tempo- Rei – Sete ensaios sobre o tempo da loucura. Editora Imago - 1993

REICH, Wilhelm.

- O Assassinato de Cristo. Editora Brasiliense – 1988.

- A Função do Orgasmo. Editora Brasiliense – 1988.
- Analisis del Carácter – Editora Barcelona – 1980.

Livros mencionados na dissertação que não foram consultados diretamente:

“*Philosophy in the flash*” de George Lakoff e Mark Johnson.

“*Michel Foucault - Un Parcours philosophique*” (1984:308) Dreyfus & Rainbow.

“*Antropológica do Espelho*”: de Muniz Sodré.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)