

A POTENCIALIDADE DA CORPOREIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À POTENCIALIDADE

GEÓRGIA MARIA FERRO BENETTI*

GUACIRA DE AZAMBUJA*

MARCIA GONZALEZ FEIJÓ ALMEIDA**

MARCOS ARAÚJO VIEIRA***

Há lugares onde habitam os pensamentos? Se houver... serão lugares em que nosso corpo entenda de muitas relações. Penso nas relações que tecem fios entre pessoas, objetos e símbolos; relações de sentidos. Sim. Através de nossos corpos compreendedores, a gente vai se ver possuídos pelas palavras, pelos objetos e pelos símbolos. (TAVEIRA, 1986, p. 51)

*O*s saberes racionais já não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho; assim buscam-se novas formas de exercício das profissões. Esta realidade atinge também a profissão docente, pedindo modificações relativas aos seus saberes e práticas. Entre essas modificações, pleiteia-se que a dimensão corpórea pode estar inserida nos saberes e nas práticas docentes sob o ponto de vista da complexidade do conhecimento humano. A partir da compreensão dos sentidos/significados da corporeidade em diferentes situações, estabelecem-se vínculos com a sociedade e com o mundo, possibilitando a descoberta de si mesmo e também a atuação na vida cotidiana, de forma criativa, crítica e transformadora.

* Professoras do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (RS).

** Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (RS), Regime Especial; Professora do curso de Educação Física na Universidade Regional da Campanha - URCAMP (São Gabriel) e na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.

*** Professor do curso de Educação Física da Universidade do Oeste Catarinense - UNOESC.

O presente trabalho pretende discutir como pode estar inserida a dimensão corpórea nos saberes e práticas docentes sob o ponto de vista da complexidade do conhecimento humano, já que, como escreve Perrenoud, é consenso, atualmente, que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões.

Morin chama a atenção para a “incerteza do conhecimento”, ressaltando que o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. Além disso, aponta que a integração do conhecedor no conhecimento deveria ser um princípio educativo. Esta integração se daria a partir da compreensão de um conjunto de condições bioantropológicas (aptidões do cérebro/mente), socioculturais (cultura aberta) e noológicas (teorias abertas), a partir das quais se originariam interrogações fundamentais sobre homem/mundo/conhecimento.

O autor descreve o ser humano e a sociedade como “unidades complexas”, as quais não podem ser compreendidas a partir da análise de suas partes isoladas, mas, sim, na rede de relações em que se inserem. Assim, o texto deste trabalho procura compor a rede de relações que poderia nortear a prática educativa, despertando a potencialidade da corporeidade na escola.

Santin (2002) salienta que as teorias pedagógicas propõem um projeto de desenvolvimento para o ser humano; conseqüentemente, partem de uma determinada compreensão do que seja “ser humano”. Quer dizer, na base de todo projeto educativo encontramos um projeto antropológico, visto que repensar as teorias pedagógicas implica em repensar o ideal de humanidade.

Assim, repensar a educação passa por superar as concepções dicotômicas de ser humano, que dão privilégio ao pensamento/mente e procuram resgatar o humano em sua complexidade/totalidade. Entre os aspectos a serem considerados na condição humana, um dos mais marcantes é o corpo. Não há possibilidade de ser humano fora de um corpo; pode ele estar paralisado, pode não corresponder aos padrões de normalidade, pode ser modificado, mas não pode ser eliminado. Corpos humanos são impregnados de impressões e sensações que fazem da nossa cognição uma subjetividade, baseada na afetividade, na socialização e na interpretação de situações concretas de vida.

Pensar o ser humano, a partir do paradigma da complexidade, também remete à concepção de corpo como “modo de ser e estar no mundo”, o que fundamenta a teoria da corporeidade. Ou seja, o corpo é ao mesmo tempo natureza e cultura, ele expressa e representa o caráter “unidual” do

ser humano, descrito por Morin (2000): é através do corpo que o homem mantém com a natureza uma relação de implicação/distinção/conjunção. O corpo humano é a impossibilidade de negação do ser humano enquanto ser natural/animal e, ao mesmo tempo, também o inscreve na ordem sociocultural, já que “a presença do corpo assume a dimensão que seu significado adquire na vida das pessoas ou na ordem social, graças ao sistema de significações que define o paradigma de uma cultura e de uma época” (SANTIN, 1998, p. 4).

A escola apresenta hoje uma série de problemas decorrentes da exacerbação da capacidade intelectual do homem, propostos pelo chamado “projeto da modernidade” e, no contexto educativo, buscam-se alternativas e soluções que preencham as lacunas abertas pela aposta na racionalidade instrumental, decorrente deste “projeto”. Morin (2000, p. 47) denuncia que

o humano continua esquarterado, partido, como pedaços de um quebra-cabeças, ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular (...) que restringe a unidade humana a um substrato puramente anatômico.

Construir uma escola, que supere a razão instrumental e integre a razão comunicativa, passa pela adoção de novas perspectivas teóricas e pela ressignificação do lugar, que o corpo ocupa, e da importância que o corpo tem no contexto da prática pedagógica. Essas colocações são reforçadas por Baecker (1997), que distingue a prática pedagógica de comportamentos “naturais ou espontâneos”, situando-a na esfera das ações humanas que requerem constituição e orientação teóricas. Conforme os pressupostos teóricos eleitos para orientar a ação pedagógica, adota-se também uma concepção de homem, a qual corresponderá a uma concepção de corpo e a uma concepção de movimento.

Construir uma prática pedagógica, baseada na complexidade e diversidade humanas, compreende a reintegração da dimensão corpórea como aspecto importante de humanidade, reconhecendo suas potencialidades comunicativas e subjetivas, percebendo, no movimento humano, potencial de construção de um agir humano autônomo, significativo, produtor e transformador de conhecimento.

Tardif (2002) critica que o saber predominante na escola continue sendo o “mentalismo”, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem. Para o autor, essa prática reduz o conhecimento a uma instrução, quando deveríamos entender o saber não como objeto, mas como

A POTENCIALIDADE DA CORPOREIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À POTENCIALIDADE

um agir humano, como uma relação complexa entre o professor e o aluno. Santin (1993, p. 13) também reforça essa idéia, salientando que

os esquemas lógicos impostos à inteligência humana limitaram drasticamente a liberdade de pensar. A criatividade imaginativa passou a ser regulamentada pelas leis da inteligibilidade racional. A perspicácia da intuição também foi bloqueada pelos mecanismos empíricos do saber científico. O pensamento intuitivo não merece a atenção da cientificidade. A sensibilidade humana perdeu desta forma suas duas grandes aliadas: a imaginação e a intuição. É pela imaginação e pela intuição que o homem se torna capaz de ultrapassar as fronteiras do imediato, do presente e do visual. Com elas o homem alcança o invisível e desenvolve a sensibilidade humana.

Alarcão (2001) ressalta que a escola não corresponde às expectativas de seus alunos, tornando-se um espaço sem significação, inadequado para o aluno estabelecer relações entre o conhecimento aprendido e o conhecimento do seu cotidiano:

Penso que concordarão comigo se afirmar que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade. Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos de futuro. Ainda fortemente marcada pela disciplinaridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Influenciada pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a esse paradigma. (p.15)

A autora indica algumas idéias que podem auxiliar na superação desses problemas. A primeira seria a construção de uma escola “centrada nas pessoas” e vivenciada nos processos comunicativos estabelecidos entre os seus atores, os quais instauram processos reflexivos e organizacionais. Ou seja, não uma instituição que tem a função de “preparar para a vida”, mas um “local de vivência”¹.

¹ A escola não é uma instituição que “prepara para a cidadania”, mas tem que ser o local onde se vive a cidadania.

Ao observar os textos de Tardif, Santin e Alarcão, é possível apontar uma série de indícios que remetem ao resgate da compreensão da corporeidade no espaço escolar, ressignificando a “leitura” do corpo e possibilitando ao educando construir relações singulares com o mundo e com o “seu corpo” (GRUPPE, 1976). Ambos destacam a importância de perceber a escola como espaço de relação entre as pessoas, o que confere caráter fundamental aos processos comunicativos e vivenciais. A partir disso é possível questionar, as concepções de homem, corpo e movimento existentes, quais seriam coerentes com esse novo projeto de escola e de práticas educativas.

Segundo Tamboer, apud Kunz (1992), o corpo pode ser representado de duas maneiras:

- 1) Corpo-substancial: o corpo é reduzido ao biológico/fisiológico, portanto pode ser medido e é observável, é tido como corpo-instrumento e visa ao rendimento, tornando-se assim um corpo-objeto.
- 2) Corpo-relacional: o corpo é resultado da relação do ser humano com o mundo, em que estão implícitas as dimensões sociais, estéticas e racionais, possibilitando um agir comunicativo, fruto de um corpo-sujeito.

A concepção de corpo-relacional parece ser coerente com o objetivo de nortear princípios da potencialidade do corpo, instaurando uma possibilidade de conhecimento que estabeleça um saber que supere a dicotomia do corpo/mente. Essa concepção compõe um conjunto teórico consistente com a teoria da corporeidade, segundo a qual o homem “é o seu corpo”, e com a idéia de “movimentar-se²”, baseada na intenção/ação, possibilitando ao sujeito descobrir o mundo através de sua consciência (seu eu), e suas ações irão inseri-lo em seu meio, criando situações que levam a uma compreensão do contexto inserido. Diferente do que é compreendido por movimento enquanto execução (instrumento), no seu “movimentar-se”, o corpo se faz ação, em uma ação expressiva que traz em si aspectos comunicativos que possibilitam uma construção/produção de uma autonomia de ação necessária ao desenvolvimento humano.

Essa ação intencional desenvolve a capacidade de interpretar, atribuir e internalizar significados, o que é de fundamental importância nos processos vivenciais e relacionais, pois disso depende o êxito da comunicação entre os participantes do diálogo. É a partir de experiências corpóreas³ que

² “Se-movimentar” baseia-se na intenção, possibilitando ao sujeito descobrir o mundo através de sua consciência, atuando livremente, onde suas ações irão inseri-lo em seu meio, criando situações, explorando, e compreendendo a ação do movimento. (KUNZ, 1994)

³ Experiência é um processo, com o qual se procura aprender com o passado algo para o futuro. (FUNKE, apud BAECKER, 2001)

A POTENCIALIDADE DA CORPOREIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À POTENCIALIDADE

se concretizam possibilidades expressivas e impressivas e, conseqüentemente, que se torna possível o processo comunicativo com o mundo⁴. Nesse processo, o corpo se representa pelo movimento humano, através de diferentes formas de manifestações e significações no mundo em que vive. O corpo carrega valores, emoções e conceitos, perfazendo um diálogo corporal que se contextualiza sócio-culturalmente.

Situações educativas sob essa ótica ampliada do corpo possibilitam tomada de diferentes papéis. Em uma brincadeira, atividade escolar ou jogo, o desempenho de um mesmo papel, de diferentes formas, pode contribuir na formação da subjetividade. Nessas diversas possibilidades a prática educativa pode proporcionar noções de movimento, relacionadas com o mundo-da-vida do sujeito, contextualizadas no seu meio social e cultural, possibilitando compreensões/construções mais amplas da linguagem corporal. Por exemplo, a criança se comunica consigo mesma através de seus gestos (compreendendo-se), expressando-se a partir de uma reação (interpretação) a algo que foi solicitado no processo de comunicação, proporcionando com isso uma reação dos outros participantes do diálogo, estabelecendo-se a interação, modificando-se a partir da troca realizada entre as partes envolvidas.

Entretanto, a escola tem desconsiderado a importância da dimensão corpórea do ser humano. Durante os períodos de aula espera-se que os alunos permaneçam sentados, limitados ao espaço de suas mesas. O cotidiano do corpo na escola é marcado por condutas disciplinares que silenciam o corpo e desejam a imobilidade; em contrapartida, é através do corpo que os alunos manifestam sua inquietude, agitação, a inadequação ao espaço e as práticas escolares criticadas no início do texto, insistindo em comunicar e confirmar a necessidade de transformação.

Nessa perspectiva, o cenário ideal de escola necessita ser reformulado, assim como o corpo precisa ser ressignificado e reintegrado ao contexto dos saberes e práticas educativas. Uma possibilidade de resgatar o corpo nos processos educativos é reintegrar os saberes vindos da experiência. Segundo Funke (1998), a experiência corporal em uma prática pedagógica pode ser estruturada da seguinte forma:

1º) Experiência do corpo: Voltada ao interior do indivíduo, que através do movimento conhece, sente, relaciona as suas condições, que antes eram naturais (respirar, contrair, relaxar, andar, saltar etc.), tornando-as conscientes.

⁴ Ao nascer, o ser humano dispõe de uma linguagem onde predominam os movimentos. É através dele que se expressam as necessidades que permitem a sobrevivência (respiração, fluxo sanguíneo, batimentos cardíacos, sucção), contrariedades e desconforto (choro), alegria (risos), entre tantas outras manifestações dos estados emocionais.

2º) Experiência com o corpo: aqui o indivíduo passa a se relacionar com o mundo através de seu corpo, reelaborando conceitos que ele formulará a partir de sua experiência individual e particular.

3º) Experiência do corpo no espelho do outro: Ocorre quando se estabelece um diálogo com o outro, também corpo, nas interações sociais, momentos em que são provocadas as comparações, as avaliações, as interpretações e as reflexões sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros.

4º) Apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro: significa a comunicação entre os corpos que se relacionam e o mundo. Este momento propicia o diálogo em que interpretações e respostas são expressas através do “se-movimentar” desses corpos, constituindo novos significados, mantendo-se vivas e dinâmicas as relações entre os sujeitos e o mundo.

Nessas experiências, abre-se a perspectiva de fomentar o auto-conhecimento, a auto-afirmação, a curiosidade, a busca do novo (novos conceitos) e as relações deste “se-movimentar” com o cotidiano da vida, seja na sala de aula, na recreação ou no recreio. Essa mudança de compreensão seria um primeiro passo em relação à efetivação de uma proposta de prática educativa sob a perspectiva da emancipação humana, levando a uma mudança de atitude com relação ao tratamento didático-metodológico das atividades de movimento em nossas práticas educativas.

Faz-se necessário, portanto, que novas perspectivas do corpo na escola sejam refletidas para que se possa despertar uma potencialidade corpórea, rica de relações significativas para o ser humano, um ser humano que não precisa ser disciplinado, mas, sim, que necessita de um olhar para si enquanto singular.

Buscar na corporeidade a resignificação das ações corpóreas no espaço escolar significa reconstruir e resignificar conceitos e vivências de corpo, ampliando as possibilidades de diálogo com o mundo, permitindo várias descobertas a partir de sua própria experimentação. Nesta forma de condução e organização da prática educativa o professor torna o processo de formação uma reciprocidade, onde os participantes formam-se enquanto sujeitos emancipados, constituindo-se de forma autônoma e independente, mas, ao mesmo tempo, colocando-se no lugar do outro, como sujeitos relacionais.

Ou seja, comprometer-se em fazer que o Homem compreenda os sentidos/significados da sua corporeidade em diferentes situações, saberes e práticas, estabelecendo vínculos destes com a sociedade e o mundo, possibilitando a descoberta de si mesmo pela corporeidade e também que dis-

A POTENCIALIDADE DA CORPOREIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À POTENCIALIDADE

ponha desta para atuar na sua vida cotidiana de forma criativa, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAECKER, I. M. A relação entre interesse, ação, produção de conhecimento, concepções de corpo e concepções de movimento. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Goiânia, CBCE, UFGO, 1997.

_____. Vivência de Movimento e Educação Física. In: *Anais do I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar*. Santa Maria/RS, Secretaria Municipal de Educação, 2001.

FUNKE, W. Aprender a Movimentar-se: Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. In: *Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. Funções, Tendências e Propostas para a Educação Física Escolar. Santa Maria, 1998.

GRUPPE, O. *Estudios sobre una teoria pedagogica de la educación física*. Madrid: Instituto Nacional de Educacion Física, 1976.

KUNZ, E. *Educação Física – Ensino e Mudança*. Ijuí: EdUnijuí, 1992.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: EdUnijuí, 1987.

_____. *Educação Física – Outros Caminhos*. 2.ed. Porto Alegre: EST, 1993.

_____. *O corpo entre a física e a biologia, entre a lógica e a poesia*. Porto Alegre: Senac, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula – O lugar da vida? In: *A Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986.