

Movimento em educação: corpo, motricidade e experiência educativa

Sérgio Oliveira dos Santos¹
Wesley Adriano Martins Dourado²

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre o modo como as experiências educativas têm tratado a temática do corpo e da motricidade como unidade de conhecimento significativo. De algum modo ela coteja as experiências de dois docentes com a noção de corpo próprio, tal como a concebe Merleau-Ponty, e a noção de motricidade tal como a apresenta Manuel Sérgio.

Palavras Chave: Experiência educativa, corpo, motricidade, educação.

Abstract: This paper presents reflections on how educational experiences has treated body and motricity as significant knowledge subject. Two teaching experiences with the notion of “own’s body”, as conceived by Merleau-Ponty, and the human motricity (Manuel Sérgio) are presented.

Keywords: Educational experiences, body, motricity, education.

Introdução

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.
(Maurice Merleau Ponty, 2011, p. 122)

Manuel Sérgio, em sua obra “Alguns olhares sobre o corpo” (2003, p. 109), apresenta uma afirmação ao mesmo tempo significativa e provocativa: “A razão pura não entende verdadeiramente a vida”. E mais adiante diz: “... a conceptualização tem a *teoria* e a *prática* e esquece a *simpatia*, isto é, utiliza signos lógicos e racionais e põe de parte a sabedoria que o corpo encerra”. O autor conclui com uma frase que nos leva a pensar profundamente a autenticidade das experiências educativas: “Não é por acaso que *saber* é tão próximo de *sabor*³ – é que *saber* é *saborear* o mundo, através do corpo”.

Ao aproximar a reflexão acima das questões educativas, lembramo-nos de Fátima Freire Dowbor, que em seu livro “Quem educa marca o corpo do outro” (2007, p. 28) explicita aquilo que chama de *curiosear*: “Curiosidade que, quando não existe

¹ Doutorando e Mestre em Educação – UMESP. Prof. de Educação Física e Judô – PMSCS. Coordenador do Núcleo de Formação de Judô de SCSul. Membro fundador da REMoHC – Rede Educativa de Motricidade Humana e Corporeidade. Professor formador CECAPE - SCSul. Bolsista CAPES/PROSUP.

² Possui graduação em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo (2000), graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (1997); mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2003) e doutorando em educação pela mesma Universidade. Atualmente é professor auxiliar da Universidade Metodista de São Paulo, coordenador do curso de filosofia desta Universidade e professor titular de filosofia da Escola Municipal de Ensino Alcina Dantas Feijão. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, fenomenologia e filosofia latino-americana. Tem trabalhos acadêmicos publicados em eventos nacionais e internacionais, revistas e capítulos de livros tratando, em particular, das relações da fenomenologia merleau-pontyana com a educação bem como, da relação corpo-conhecimento. Atua, também, em cursos de graduação à distância, em particular no curso de Filosofia, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia. É editor responsável pela revista Páginas de Filosofia (<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF>)

³ Cf. BARTHES, Roland. Aula, aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1992; e PERRONE-MOISÉS, Leyla, Roland Barthes: o saber com sabor. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Encanto Radical; 23)

no corpo daquele que educa, faz com que o corpo do outro, pouco a pouco murche e fique sem vida”.

Se integrarmos ambas as formulações supracitadas ao fato de que “a experiência do próprio corpo dá-me o meu existir, ou melhor, o modo de estar existindo (...) na teia de relações em que sempre o corpo está mergulhado” (EDUARDO; JANA, sd, p. 57) estamos diante de uma imensa responsabilidade ao tratarmos de dimensionar as experiências educativas onde o corpo e a motricidade são tomados de visibilidade como significativas e fundantes unidades de conhecimento.

Como, diante dessa perspectiva, estão sendo formulados os projetos educativos já que cada vez mais se aproximam de tarefas baseadas no modelo de gestão empresarial hipereconômica do tempo/produzividade? Será esse modelo compatível com a possibilidade de constituir um corpo-movente em existência formativa como as afirmações acima sugerem? Cabe o “corpo ativo” e o “corpo-sujeito”, vividos nas autênticas expressões da motricidade humana, dentro do modelo emergente de Educação Corporativa?

A Educação Corporativa é segundo Jeanne Meister (apud DIAS, p. 30) “um guarda chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”. Todo o processo da Educação Corporativa gira em torno do estímulo a aprendizagem contínua visando os objetivos estratégicos do negócio. De acordo com Braga (2013, p. 76) “é importante analisarmos o modelo de gestão da qualidade total adotado na empresa capitalista e que tem sido transplantado para a gestão da escola como sendo sinônimo de eficiência e produtividade”.

Nossa questão é: como o corpo e os seus gestos são vistos dentro desse modelo de compreensão e dimensionamento do espaço escolar? Por constituir um modo de experiência educativa, será esse modelo capaz de (re)organizar o fenômeno da aula enquanto tempo de construção e diálogo dos muitos mundos que se interagem? O quanto contribuem para a emancipação e autonomia de seus atores?

O que temos como objeto diante de nós, portanto, é o olhar para o que tem sido ausentado. O corpo, os seus movimentos podem compor a experiência educativa, desde que não transtornem o próprio funcionamento da estrutura escolar ou, de modo mais geral, as práticas educativas existentes em todos os cantos da sociedade. O que aqui procuramos olhar são os movimentos negados, ocultados, impedidos, aqueles que reivindicam a possibilidade de experimentar, de criar, de ressignificar o mesmo, de contemplar, tocar o novo, deste instante.

De dois lugares teóricos – educação física e filosofia - unidos pela prática docente, dois professores apresentam as suas percepções sobre o lugar do corpo e da motricidade na experiência educativa e as implicações para a prática escolar.

Nas tramas da experiência educativa

Quando falamos de experiência educativa temos claro que não tratamos apenas da prática escolar. Aquela se dá por todos os cantos, como já aprendemos com os gregos e no que nos ensinou o termo *paideia*. A prática escolar é uma dimensão desta experiência educativa.

Usar esta expressão indica, inicialmente, a ideia de que não caminhamos por veredas seguras quando falamos em educação ou mesmo, em ensino escolar. O currículo, as práticas pedagógicas, os livros didáticos, o regimento escolar, o plano de ensino, os planejamentos de aulas, estão longe de nos garantir jornada sempre tranquila, posto que previamente preparada.

Esta lição já aprendemos com Paulo Freire⁴ quando indica a dimensão inevitavelmente política da educação, posto que envolvida com as condições topológicas, com a configuração da cultura, com os saberes das pessoas da comunidade e tantos outros elementos que se apresentam nesta experiência educativa. No bojo desta compreensão implicada da experiência educativa a principal mudança está, como bem destaca Paulo Freire, na relação do educador-educando. (1998, p.68) A afirmação “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 69) indica com clareza que a experiência de conhecimento é o que caracteriza uma pedagogia libertadora.

Seguramente para o educador este exercício não será plenamente novo, mas coloca em novidade os educandos quando, problematizando o mundo, a cultura, dentro dela os insere e a partir dela percorre o caminho de construção de conhecimento. Como diz o pensador

(...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educando. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (1998, p. 69)

Nesta reflexão, portanto, a experiência educativa indicará um conjunto de ações que visam a inserção da criança e do adolescente no mundo da cultura, de modo sistemático, como o faz a escola, mas sem ignorar o que é próprio da experiência: colocar-se para fora do perímetro. Dito de outra forma, trata-se de retomar aquele sentido de educação onde os indivíduos são sujeitos na decifração do mundo e, por isto mesmo, capazes de se colocarem de outros modos diante da cultura e do próprio conhecimento, abrindo conhecimento para o inédito ou apenas para o novo que se reapresenta nas descobertas da criança.

Deste modo, falar em simpatia (Manuel Sergio), afetividade (Paulo Freire)⁵ ou paixão (Danilo Di Manno de Almeida)⁶ não se constitui em reflexões adocicadas ou rasas sobre a educação, mas na postura corajosa de colocar-se numa experiência, que atingindo a todos (educadores e educandos), nos apresenta o mundo como possibilidade, como novidade, mas também como ultrapassamento.

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educando. (1998, p. 69)

Trata-se, portanto, da condição própria da experiência educativa se realizar e de que ela seja diferente dos processos de treinamento (em que pese que possa haver treinamento na prática educativa). A experiência educativa é este movimento de entrada permanente na cultura, no mundo, nos saberes recebidos como herança e de saída deles com os sentidos forjados na relação constituída. Assim, escapamos da ingenuidade, favorecemos a criticidade, favorecemos a liberdade e a solidariedade, somos “mais”, no dizer de Paulo Freire (1998, p. 30), saímos do perímetro estabelecido colocando-nos, assim, em “ex-per-iência”.

A compreensão de experiência que aqui destacamos encontra inspiração na interpretação de Anísio Teixeira sobre a obra “Vida e Educação” de John Dewey (1985, p. 116) quando afirma que a experiência educativa é:

⁴ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁵ Cf. FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 159.

⁶ Cf. ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Por uma pedagogia apaixonada. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo: Umesp, 1999.

(...) essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. (...) A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela. Em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

O que até aqui apresentamos, nos põe a refletir sobre a experiência educativa como modo de revelar elementos significativos para (re)construir a prática docente, desafiando-a, já que se trata de um fenômeno dinâmico e em constante construção.

Por outro lado, o que nos parece desfavorável para orientar a reflexão sobre as experiências educativas, especialmente por parte dos docentes, além da dificuldade epistemológica de tratar de fenômenos complexos, é a tendência em ocupar o tempo da prática com elementos produtores da desmotivação e do desencantamento que, consecutivamente, levam ao descompromisso com aqueles fatores fundamentais do desenvolvimento humano como a afetividade, no sentido apresentado por Freire (1996, p. 141), uma abertura a querer bem e viver integralmente, de forma justa e alegre a ação educativa.

Com a intenção de construir outro valor para a ação docente, trazemos o conceito da experiência educativa como um tempo de encontro para amplificar a possibilidade de abertura do conhecimento, provocando um reencontrar-se com sua mundivivência tornando possível o *ser-em-movimento*, no corpo em ato, constituir-se em existência, um tornar-se⁷ para si, para o outro e para o mundo. Assim “a educação acontece na relação entre diferentes mundos que são compartilhados” (JOSGRILBERG, sd, p.7) considerando que “é na linguagem entrelaçada com a imaginação que o ser humano abre horizontes e cria seus mundos” (JOSGRILBERG, 2012, p.8).

Nos ajuda nessa tese a citação de Humberto Maturana e Ximena Dávila Yanñez (2009, p. 93) ao afirmar que:

É neste jogo de múltiplas personalidades surgem muitos mundos distintos que se entrelaçam numa trama recursiva de símbolos e evocações, num *emocionar* que pode dar encanto, luminosidade, melancolia ou obscuridade da tragédia a um viver cujo fundamento último é mover-se numa sensorialidade limitada a comer e dormir.

Como apostamos numa trama de experiência educativa muito mais propícia à iluminação e ao encantamento frente aos desafios do cotidiano, nossa perspectiva de pensá-la busca transformar sobremaneira o tempo pedagógico, já que os reflexos dessa experiência são sentidos tanto pelos alunos como pelos docentes, além de sugerir a reconstrução radical das posições relativas entre docente, conteúdo, discente e avaliação.

Numa experiência educativa escolar, baseada num processo tradicional e linear, temos o docente selecionando o conteúdo que será apresentado ao discente que deverá, em sua ação, cumprir tarefas para apropriar-se do conteúdo que será validado por processos de avaliação sistemáticos. Esse modelo tende a localizar o conteúdo entre o docente e o discente e é próprio da educação corporativista com vistas ao

⁷ O tornar-se aqui se vale da obra de Buber (1982, p. 79-90) ao analisar o indivíduo na perspectiva de Kierkegaard onde esse “tornar-se tem por finalidade não a vida *verdadeira*, mas o penetrar em uma relação”.

rendimento em provas de “pro-eficiência”, na atualidade utilizados como indicadores da “qualidade de educação”.

A definição de experiência educativa que apresentamos trata de um modelo sistêmico, mais próximo do funcionamento em rede e que compreende a complexidade dos processos humanos em suas relações. Parte do pressuposto que os sujeitos da experiência educativa (docentes e discentes) constroem sua existência a partir de suas cumulativas experiências corporais com o mundo e com outros seres, também formadores de suas mundivivências. No espaço/tempo definido para o desencadear da aula, esses seres deveriam integrar-se em propósito de ampliar seus potenciais de conhecimento, como nos mostra Libâneo (1998, p. 29):

(...) a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida.

Na aula, os muitos mundos construídos, já que “somos contínuos criadores dos mundos que vivemos” (MATURANA ; XIMENA, 2009, p. 197), se encontram e é nela que se torna possível abrir ou fechar janelas de oportunidade de crescimento a todos os seres envolvidos.

A dinâmica das aulas, os conteúdos, objetivos, ações docentes, ações discentes e processos valorativos passam a orbitar o movimento centrífugo e centrípeto⁸ da personalização e do desenvolvimento do potencial humano numa esfera de coparticipação e corresponsabilidade, ou seja, os sujeitos da experiência educativa estão no centro do processo e os elementos didáticos passam a ocupar a intermediação desses sujeitos com o mundo e o conhecimento, extinguindo dessa forma o processo linear tradicionalmente concebido.

No centro desse modelo dinâmico de experiência educativa é onde localizamos o corpo e a motricidade como fundantes do processo das relações interpessoais dos muitos mundos que se interligam no tempo/existência da aula.

A avaliação, por exemplo, tornar-se-á um campo valorativo dinâmico onde o processo de apreciação tende a ser dominante frente os mecanismos de mensuração de resultados estáticos que fragmentam um determinado campo do saber.

A multiplicidade e interlocução das linguagens tornar-se-á a mais proeminente capacidade humana a ser explorada nas experiências educativas e, ao considerá-la fundamento do tempo/espaço da aula rompe-se a divisão cartesiana do ato de conhecer fragmentado pelo modelo disciplinar.

Nesse passo, a apresentação das noções de corpo próprio e de motricidade se justificam nessa reflexão, por alimentar esta idéia de experiência educativa e o desafio, no que tange à prática escolar, de guardar espaço para o desenvolvimento dos homens e mulheres e no risco de transtornar a própria prática educativa. Não há experiência educativa sem corpos que se inventem, se refaçam, se desloquem na direção do mesmo, de outros modos de ser, se movimente curiosamente na direção do que se apresenta novo.

⁸ O movimento centrífugo da personalização refere-se ao projetar-se diante do mundo e dos outros, uma busca de relação para além de si mesmo. O movimento centrípeto da personalização refere-se ao voltar-se para si, perceber-se, reconhecer-se. Ambos movimentos são entrelaçados e quando assim compreendidos revelam a natureza de integração entre o modo de pensar do Oriente e Ocidente passíveis da construção de indicadores de uma filosofia para a humanidade.

Corpo próprio e Motricidade.

A esta altura da reflexão parece adequado apresentar a duas principais noções – motricidade e corpo próprio - que alimentam a ideia de prática escolar que se constitua como experiência humana e, por isto mesmo, educativa.

A motricidade segundo Manuel Sérgio (sd, p. 156), é um “processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser práxico, carente dos outros, do mundo e da transcendência”. Pela carência o humano vale-se da práxis de modo que a motricidade afirma-se na intencionalidade operante, um entrelaçamento do físico, do biológico e do antropossociológico. Seu objeto de estudo é o desenvolvimento humano pelo estudo do *corpo em ato*, portanto um objeto em construção permanente visando à transcendência que reflete uma abertura, um projeto de existir (SERGIO, 2008, p. 31)

O corpo em ato proposto por Manuel Sérgio está baseado na concepção de corpo próprio de Merleau Ponty. Para este filósofo esta noção aponta para o modo de ser, criação do corpo, no mundo e na convivência com os outros corpos. Esquivando-se das explicações de causalidade, o pensador francês defenderá a ideia da indeterminação do corpo.

Já no prefácio da obra Fenomenologia da Percepção afirma que o passado, a situação física, social não dizem o que o corpo é, não configuram a experiência do corpo, pois nós nos dirigimos aos elementos da cultura, à nossa condição biológica, à constituição da vida social e as tomamos num sentido de existir (1998, p. 03) que transforma a relação com tais elementos um modo singular de ser corpo. Diz o filósofo,

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. (...) Eu sou não um ‘ser vivo’ ou mesmo um ‘homem’ ou mesmo ‘uma consciência’, com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico ou social, ela caminha na direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03-04, grifo nosso)

A afirmação do corpo como fonte absoluta quer indicar que tudo começa ou recomeça na relação permanente que o corpo estabelece com o mundo e os outros corpos. Não se trata de dizer que as coisas passam a surgir no corpo ou por causa dele, mas de dizer que o mundo, sempre lá, se torna mundo vivido, atravessado pelo sentido que o corpo constrói na própria relação com o mundo.

É o corpo, portanto, o lugar de onde se pode criar mundos e modos de existir, bem como, é a partir do corpo que se pode construir discurso sobre o corpo. Como diz Almeida “a fala sobre o corpo é uma fala-no-corpo sobre o corpo”. (2001, p. 27)

Disto decorre que a sexualidade, a fala, a motricidade, para Merleau-Ponty expressem o modo de ser do corpo, embora não possam dizê-lo de modo absoluto. A permanente ligação com o mundo permitirá ao corpo dar à cultura, à condição biológica, à vida comunitária novos sentidos de existir. O corpo é a fonte absoluta.

Talvez seja por isto que a poetisa Adelia Prado afirme que “com a boca entendo de tudo, capim, feijão cru, milho, talo de couve, a parte de dentro da casca das bananas e certas partes do frango, de menor cartaz. Sei gosto de sapólio, de papel de embrulho”. (2006, p. 19)

São estes conceitos que alimentam a ideia de uma experiência educativa como o permanente exercício de expandir o perímetro da existência; de compreender a prática escolar como ocasião de cuidar da transmissão da cultura sem ignorar que esta, sendo obra dos corpos, poderá ser ressignificada por eles, pois a cultura é o próprio ser dos corpos. Por isto mesmo, os saberes escolares deveriam ser tratados, ao mesmo tempo, junto com o contexto existencial que o suscitou e em cotejamento com a experiência de existir que neste momento assumimos como válida, ou que agora problematizamos em busca de outras maneiras de ser.

Também por isto, a ideia de experiência educativa não aceita as afirmações de uma pedagogia centrada no aluno, ou no método, ou no currículo, ou no docente. Ela assume aqui o desafio de se equilibrar na relação que docentes e discentes estabelecem com o mundo e, dentro dele, o modo como se aproximam e se apropriam dos saberes da cultura que a escola, sistematicamente, se põe a ensinar e como isto pode colaborar para ser melhor ou ser mais.

O corpo, o movimento – corpo que significativamente se move, lugar originário de si mesmo, dos saberes, a possibilidade de se refazer e de recolocar a experiência cultural em outros termos é o centro de uma prática educativa que não tema a experiência dos corpos, experiência permanente de educação, posto que a relação deles com o mundo e os demais corpos, inesgotável de sentido, deixa sempre posta a possibilidade de que outros saberes sejam ditos.

Visibilidade ao corpo como unidade de conhecimento

Uma vez definidos e situados - corpo e motricidade - no centro da experiência educativa, podemos partir para um segundo nível de análise ao tomarmos o corpo como uma unidade de conhecimento. Partindo desse pressuposto não há como fugir de uma série de questionamentos, tais como:

As experiências educativas de um “corpo aprendente” e de um “corpo ensinante” são vistos como significativos nas propostas didáticas da escola atual? O corpo é entendido e valorizado como uma unidade de conhecimento nos espaços escolares? As práticas cotidianas compreendem a motricidade humana como fenômeno inerente ao processo natural do aprendizado?

Já ouvimos vez ou outra a expressão “corpo docente e corpo discente” e, diante dessa nossa abordagem, ela se aproxima muito da realidade da experiência educativa especialmente quando a motricidade é parte integrante desse fenômeno já que “a motricidade é corporeidade, é a superior expressão do corpo” (SERGIO, sd, p. 147). Vale perguntar: em que nível de qualidade e em que sentido os corpos discentes e docentes dialogam entre si no espaço próprio da experiência educativa?

Os corpos dialogam no sentido do encantamento ou no sentido do conflito cujos jogos de poder entremeiam o esforço individualizante na busca da construção de identidade? É facilmente constatável a presença dos jogos de poder e auto-afirmação diretamente alimentados pelo modelo de educação corporativista através das relações competitivas e dos prêmios de produtividade (BRAGA, 2013, p. 118).

Para apresentar outras possibilidades é necessário avançarmos numa direção onde a experiência educativa seja capaz de fazer a passagem do corpo-objeto ao corpo-sujeito superando os tradicionais dualismos e reducionismos. “O corpo não se

reduz a simples organismo, ele é uma rede de intencionalidades, um horizonte de possibilidades, a fonte de comunicação com o outro” (SERGIO, 2001, p. 77)

A comunicação e a informação, como nos mostra Norval Baitello Junior (2008, p. 95), a partir da análise da obra *Mendienforschung* de Harry Pross de 1972, coloca o corpo como início e fim dos processos comunicativos.

Com isso Junior apresenta as implicações que esse posicionamento traz para a comunicação e, para efeito de nossa reflexão, para as experiências educativas, visto que, se a considerarmos como um espaço/tempo onde os muitos mundos dialogam - onde os seres se comunicam, trocam informações e saberes - conhecer tais implicações poderá favorecer a construção de outros olhares para o fenômeno da aula.

A primeira implicação trata da “hipnogenia” que reduz o sujeito como participante do processo comunicativo formando o que chama de “estreitamento dos sentidos” onde o sujeito é “despido da capacidade de autodeterminação” que afasta a possibilidade de constituir uma sociabilidade, um “pensar corporal” (JUNIOR, 2008, p. 98-99).

A segunda implicação refere-se ao que chama de “ambiência” que aponta para olhar o corpo comunicativo numa dimensão muito mais ampla do que na relação “emissor-receptor”. “Um corpo não se reduz a um único ou uma única direção de vinculação, tampouco se reduz a unidimensionalidade de processos lineares e lógicos” (JUNIOR, 2008, p. 99).

O corpo, para esse autor, é um “catalisador de ambientes” que pode ser um gerador de interação e desencadear a vinculação. Assim afirma que “comunicar-se é criar ambientes de vínculos” onde somente os corpos são potencializadores da germinação desses ambientes através da abertura do entrelaçamento das narrativas corporais.

A terceira implicação trata dos “vínculos”, ou seja, num processo comunicativo onde o corpo é começo e fim, não basta olhar a troca de informações como simples conexão “é preciso ver nela uma atividade vinculadora entre duas instâncias vivas” (JUNIOR, 2008, p. 100). As vinculações são preenchidas por “atmosferas afetivas” provenientes da corporeidade. “Corpos não transmitem *bits e bites*, não dosam *informações* de maneira digital nem enviam *informações* de modo analógico” principalmente por que: “Não é a informação, em seu sentido funcional, o elemento constitutivo de um processo de comunicação. É o vínculo” (JUNIOR, 2008, p. 101).

Vamos acompanhar a citação a seguir que muito bem apresenta a ideia da experiência educativa como um espaço/tempo dialógico dos muitos mundos onde o centro deste se dá pela corporeidade.

Assim, a comunicação que brota dos corpos nunca será determinística, pois outros corpos estarão sempre entremeados em uma ambiência gerada por corpos com histórias e sonhos, faltas e oferecimento distintos. (...) Como são vivos, pois emanam de corpos vivos, os vínculos carecem de alimentação constante, necessitam estar vivos, requerem cuidados, atenção e amor. (JUNIOR, 2008, p. 101)

A quarta implicação de que trata o autor, e que nesse ensaio trazemos para pensarmos a experiência educativa, diz respeito à “projetividade” que não se trata de um canal ou via onde o fluxo comunicativo ocorre e sim o “ambiente” onde ele ocorre, ou seja, a “atmosfera gerada” pelos corpos presentes imbuídos de toda sua particular historicidade.

No transcorrer de seu texto, Junior apresenta as patologias próprias do processo civilizacional da comunicação. Algumas delas são fundamentais para nossa

reflexão a cerca das tramas da experiência educativa, cuja corporeidade e motricidade humana se revelam promissoras fontes de saber.

O autor apresenta como problema a intensa centralização da comunicação em recursos imagéticos cujo sentido da visão prevalece, um fenômeno que ele denomina “iconofagia” (corpos que se alimentam de imagens e imagens que se alimentam de corpos) e com isso a “sedação” dos demais sentidos corporais. Os seres então são encaminhados a “assentar”, sedar por meio da imobilização, “sentar” por acreditar que um corpo sentado se apropriaria melhor dos dados imagéticos da comunicação. “Tornamo-nos uma civilização sentada. Seria um corpo sentado o prenúncio de um pensamento sentado em vez de um pensamento em movimento?” (JUNIOR, 2008, p. 105)

Outro ponto de destaque que pensamos ser relevante para o nosso fenômeno é o que o autor chama de “amputações da projetividade” uma espécie de “sonegação ao direito de sonhar, de crer” (JUNIOR, 2008, p. 105). Esse é um tema recorrente na educação quando, por exemplo, traz à tona a “morte do lúdico” nas experiências educativas que, pela necessária demanda de certa produtividade, projeta determinados estereótipos de modelos ideais e pré-determinados como destino único e válido do modo de ser.

A contribuição marcante de Junior para nosso tema de estudo é o destaque dado ao afeto, ao cuidado, à atenção, ao amor e toda uma série de elementos afetivos pertencentes a uma corporeidade comunicativa formadora da base de todo processo comunicacional, e não a centralização do conhecimento na transmissão da informação tão somente.

Norteados por essas análises, vimos nos corpos que dialogam no ambiente da experiência educativa uma emergente possibilidade pedagógica.

Experiência educativa revelada

Traduzir as reflexões acima num projeto educativo onde se integram a filosofia da *práxis* corporal numa dimensão de múltiplas linguagens, um saber em ação, um encontro entre o sentir, o pensar, o agir, o desejar, o relacionar-se e o expressar-se que possa valer-se de uma educação esclarecedora dos caminhos do corpo em movimento, é possível.

Desenvolvemos com nossos(as) alunos(as) um programa de aulas de educação física que revela toda a riqueza dessas perspectivas de experiência educativa que fortemente se assenta nas reflexões filosóficas e epistemológicas aqui presentes.

Para exemplificar, vamos relatar um projeto de aulas de yoga para alunos(as) dos 6º anos do ensino fundamental de escola pública da cidade de São Caetano do Sul.

O projeto inicia ao explorar a relação respiração-existência-expressão-transcendência em exercícios respiratórios diafragmáticos cujo sentido é perceber o corpo como unidade fundamental do conhecimento e da vida.

Os exercícios são experimentados em ambiente tranquilo, com piso apropriado para deitar-se e facilitar a concentração no movimento respiratório. Como a metodologia prevê a exploração das múltiplas linguagens em torno da construção de múltiplos sentidos, cujo exercício de interpretação, compreensão e apreciação circulam pela forma técnica dos exercícios, a vivência conduz os praticantes a uma dimensão autêntica de aprendizagem onde corpo e motricidade são centro da reflexão e do saber.

A etapa seguinte parte para a exploração das posturas básicas do yoga apresentadas aos alunos(as) em forma de desafio, como uma “postura problema” a ser vencido e incorporado pela experimentação. Uma vez sensibilizados para o encontro com a linguagem da prática corporal do yoga, ampliamos o conhecimento técnico com

a apresentação de uma série⁹ de exercício pré-estabelecidos pertencentes ao conteúdo da prática, por acreditar que não é possível *ser* sem *ter*¹⁰, assim a técnica dialoga com a expressão e com a formação de seres solidários.

Os(as) alunos(as) formam grupos de trabalho para praticar a série ao mesmo tempo em que são desafiados a criarem uma série própria do grupo, explorando outras posturas que não são contempladas na série obrigatória.

O trabalho caminha no sentido de adentrar no campo valorativo da expressão da linguagem artística uma vez que serão apresentados num modelo de mostra.

Além dos exercícios respiratórios (um voltar-se para si, próprio da cultura oriental) e da série pré-definida, passando pela criação de uma série livre, o movimento metodológico caminha para uma crescente relação de alteridade. O grupo é inspirado a elaborar uma postura combinada onde todos os membros do grupo combinam suas mais hábeis posturas individuais para formar um quadro coletivo (imagem 1).

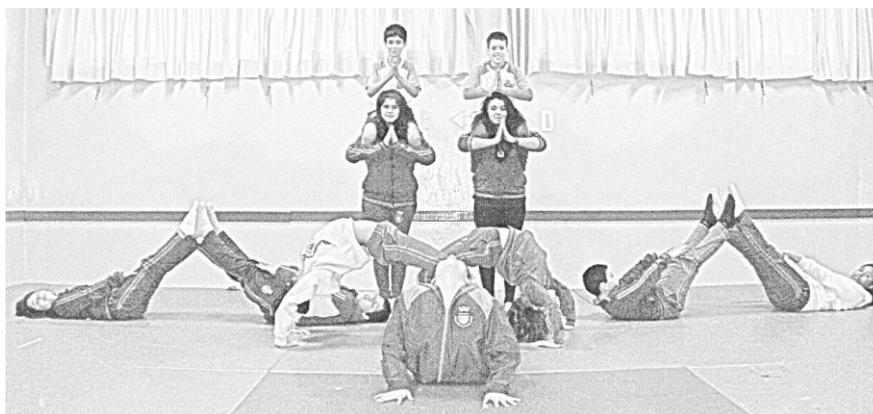


Imagem 1 - Posturas combinadas do Yoga – 6ºs anos – Corpos em diálogo com as diferenças¹¹
Escola pública Municipal de São Caetano do Sul – 2013 – Foto – Sergio Santos

Durante todo o processo a linguagem musical está presente com a pesquisa de músicas próprias da cultura hindu, a linguagem plástica também é envolvida já que o projeto vai sendo registrado através de desenho, a linguagem fotográfica é explorada para revelar a técnica e a estética das posturas durante as vivências.

Os(as) aluno(as) assistem vídeos da prática por crianças¹², jovens e adultos da Índia (local de origem dessa prática) e são sensibilizados e convidados a discutir e registrar, em forma de debate e texto, suas impressões frente as realidades sociais dos praticantes de origem com sua realidade local construindo um senso crítico diante das demandas culturais de ambos os lugares.

No dia da mostra os grupos realizam suas exposições para a apreciação uns dos outros. Todo o processo da mostra é filmado, as imagens são editadas no *movie*

⁹ A série aqui é chamada de *Surya Namaskar* – saudação ao sol. Aprecie a sequência em: <https://www.youtube.com/watch?v=mtO2fRmh8D8>

¹⁰ A motricidade humana para Manuel Sérgio (sd, p. 111) é ao mesmo tempo o *ser* e o *ter* do desenvolvimento. Nas suas palavras “o *ser* porque o supõe (quem se movimenta procura *ser mais*); o *ter*, que nada tem a ver aqui com conceitos econômicos, políticos ou jurídicos de propriedade, pois significa *ter em mim*, poder *utilizar-me* ou *servir-me de*, porque é ela a garantir o dinamismo revelador e comunicativo da procura e conquista de *mais ser*”.

¹¹ Projeto desenvolvido e inspirado a partir do texto “Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças” de Roderta Gaio e Eline Porto (2006, p. 9).

¹² Um dos vídeos disponíveis para a apreciação dos alunos e utilizados no processo interpretativo das práticas corporais e suas culturas de origem pode ser apreciado em: <https://www.youtube.com/watch?v=eNHV6CCrBA>

maker e marcamos uma data para a apreciação dos vídeos. Num diálogo interpretativo pelo exercício da orientação hermenêutica, o curso e o discurso do corpo e da motricidade humana são valorados por critério de qualidade que reflete o avanço do conhecimento do grupo frente aquele tema, convertido assim, apenas por necessidade de atender a convenção do sistema de avaliação da unidade escolar, em nota.

O processo descrito de forma breve revela uma possibilidade real de construção de experiências educativas cuja corporeidade é considerada como unidade de conhecimento facilitadora do diálogo dos muitos mundos.

A experiência aqui revelada rompe com a dinâmica linear que vai desde a eleição do conteúdo ao estabelecimento de metas, próprio da educação tradicional, adentrando numa metodologia capaz de considerar os processos sistêmicos e complexos cuja idéia de meta é substituída pela busca de solução de problemas.

A avaliação é transformada em campo valorativo como resultado de um processo dinâmico de caráter apreciativo em detrimento da razão instrumental da mensuração de resultados esperados e previsíveis, haja visto que todos os trabalhos apresentados são distintos uns dos outros, pois carregam consigo as individuais experiências do *corpo-próprio* em sinergia com outros corpos.

A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais praticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva. (HERMANN, 2002, p. 86)

A experiência educativa revelada traduz um conjunto de ações que inserem seus praticantes no mundo da cultura valorizando o sentido de educação onde os indivíduos são sujeitos na decifração do mundo, como mencionado anteriormente, permitindo ao corpo próprio pela expressão da motricidade, expandir seu conhecimento para o inédito e para o inusitado.

Considerações Finais

Nosso desafio de fato é refletir a educação em projetos educativos que sejam capazes de “religar o corpo às suas potencialidades e às suas virtualidades” (SANT’ANNA, 2001, p. 11).

Como dito, precisamos romper com os modelos restritos de experiência educativa para adentrarmos de “corpo inteiro” num modelo libertador, expressivo, afetuoso, solidário, criativo, técnico, estético, ético e sobretudo político.

Entendemos que não se trata mais de narrar conhecimentos, mas de colocarmos como sujeitos na experiência de desvelamento do mundo.

Essa emergente perspectiva exige que deixemos abertos nossos horizontes de percepção e que tenhamos coragem e energia suficientes para empreender novas experiências educativas e, no caminhar, desprender-se das amarras imperceptíveis dos modelos ideológicos cuja finalidade política fica encoberta pela vaga idéia de resgatar a educação de má qualidade.

Se a educação vai mal, aumenta substancialmente a necessidade de olharmos para a experiência educativa, mas, essencialmente, sabermos definir o que olhar e para que direção conduziremos as reflexões, interpretações e compreensões do que olhamos.

Se o propósito da educação é vislumbrar o corpo e a motricidade como unidade de conhecimento significativo, ou seja, essências de uma existência emancipada e fraterna, não há como negar as reflexões, questões e preocupações aqui compartilhadas: a urgência de uma pratica escolar que seja canteiro para que os corpos

experimentem, saboreiem a cultura, o seu mundo, convivam com os outros corpo em solidariedade e reinventem a vida na companhia uns dos outros. Uma educação para os corpos, desde os corpos.

Referências

- ALMEIDA, D. D. M. Por uma pedagogia apaixonada. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo: Umesp, 1999.
- _____. Corpo, tecnologia e cultura. In: **Corpo e cultura**. Organizadores: B. Lyra e Wilton Garcia. São Paulo: Xamã: ECA-Usp, 2001.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRAGA, S.B. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú**. Dissertação (Mestrado) – Univ. Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.
- DIAS, C.A. **Avaliação de resultados em educação corporativa: um estudo com as organizações que se destacam em gestão de pessoas**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2012.
- DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- EDUARDO, J.; JANA, A. **Para uma teoria do corpo humano**. Lisboa: Piaget, sd.
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GAIO, R. ; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- JOSGRILBERG, R. Da formação de mundos à imaginação educadora. In **Revista Notandum**, CEMOrOc/ EDF-FEUSP, IJI-Univ. Porto, São Paulo/Porto, Ano XV, n. 30, setembro – dezembro, 2012, p. 05-15.
- _____. **Fenomenologia e educação**. In mimeo, sd.
- JUNIOR, N.B. Corpo e imagem: comunicação, ambientes e vínculos. In: RODRIGUES, D. **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MATURANA R, H.; XIMENA D, X. **Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MERLEAU PONTY, M, **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- PRADO, Adélia. **Solte os Cachorros**. Rio de Janeiro: Record, 2006
- SANT’ANNA, D.B. **Corpos de passagem**. São Paulo: Estação liberdade, 3ª ed., 2001.
- SANTOS, S. **Apreciação da motricidade humana**. São Paulo: Factash Editora, 2015.
- SERGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- _____. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, sd.
- _____. **Textos insólitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- DIAS, C.A. **Avaliação de resultados em educação corporativa: um estudo com as organizações que se destacam em gestão de pessoas**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2012.

Recebido para publicação em 19-01-15; aceito em 26-02-15