

Invocação ao corpo discente - a educação e a plenitude dos possíveis

Sérgio Oliveira dos Santos¹
Wesley Adriano Martins Dourado²

Resumo: O texto é um chamamento para considerar a corporeidade como solo originário da experiência educativa, considerando que o processo de formação humana, bem como a construção de conhecimento, mais do que aferidos, desejam ser celebrados.

Palavras Chave: corporeidade; motricidade; educação.

Abstract: This paper is an invocation for consider the corporeality as soil originating in educational experience, considering that the process of human development and the construction of knowledge, rather than measured, want to be celebrated.

Keywords: corporeality; motricity; education.

Introdução

Invocar, ato de chamamento, ato de clamor, tentativa de trazer próximo, trazer pra si, uma apelação. Invocar o corpo discente é trazê-lo para o centro do processo educativo é assumir o absoluto que é o corpo na realização plena e autêntica do saber.

O corpo discente não deve ser computado como corpo que ocupa o espaço físico da escola. Deve ser a própria essência e expressão da escola.

Vergílio Ferreira, o inspirador desse ensaio, assim escreve na obra “Invocação ao meu corpo”:

Porque eu sou meu corpo (...) no puro acto de estar vivo ele é o absoluto que sou. Decerto o esquecemos ou parecemos esquecer no pressuposto de que ao falarmos num “eu” estamos falando num corpo que somos esse “eu” (...). A realidade última do meu ser é o corpo que sou, ou seja, o “eu” que ele é. (FERREIRA, 1978, p. 251-152)

A invocação de Vergílio Ferreira é a constatação que somos nosso corpo e aquilo que somos não nos pesa. O que nos constitui como essência não tem peso pra nós. O que está distante de ti, de teu corpo, é que torna pesada a experiência de existir. Em suas palavras:

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. Editor responsável pela revista Páginas de Filosofia (<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF>)

Se tu subires uma montanha com duas maçãs no bolso (...) ao fim de certo tempo sentirás que te pesam. Mas se lhes quiseres destruir o peso, basta comê-las... O peso delas continua a pesar, mas não te pesa. Porque estão integradas no teu corpo e o teu corpo não tem peso pra ti. (FERREIRA, 1978, p.252)

A partir dessa percepção parece que nosso corpo possui um centro, um pólo essencial, onde as coisas incorporadas deixam de pesar. Gonçalo Tavares (2013, p. 216) assim comenta esse trecho da obra de Vergílio Ferreira: “Quanto mais uma coisa está afastada desse centro da existência, mais o corpo a detecta, a separa, a identifica; e sentir o peso de algo é afastar-se desse algo, é dizer: *aquilo de que sinto peso não sou eu*”.

Aquilo que incorporamos não nos pesa. Seguindo esse pressuposto, esse modo de compreender o ser corpóreo situado, podemos perguntar: quanto tem “pesado” a construção de conhecimento em relação à autenticidade das proposições da experiência educativa? Estarão estas vivências educativas distantes ou próximas das possibilidades, interesses e desejabilidades de incorporação dos discentes? Com que energia os discentes têm percorrido os caminhos do saber? Estão os discentes incorporando os saberes de modo que não se perceba sua carga?

Vencer a inércia e a gravidade do peso da experiência educativa em corpos que convivem em estados implicados numa autenticidade, que lhes tire o peso, mas não a significativa dedicação das tarefas de construir saberes, uma vez que, se tem sentido, por mais árdua que seja a tarefa a ser realizada, se nela estou pleno, sua realização faz-me flutuar. Esse é o desafio que invocamos nas reflexões que seguem.

Mas como nos apropriamos de nosso corpo para sabermos o que não nos pesa?

Nós não somos somente uma consciência cognitiva, tão valorada nos processos formativos da educação, somos uma consciência encarnada, corporalizada. Nosso corpo não é um objeto entre os outros objetos tal como descrito pelas ciências empíricas, mas um corpo humano, i.e., um corpo habitado e animado por uma consciência, portanto, não somos só pensamento ou objeto, somos o corpo que vivemos, na ordem do que afirma Merleau-Ponty (2011, p. 269): “Quer se trate do corpo do outro ou do meu corpo próprio, não tenho outro meio de conhecer meu corpo senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que transpassa e confundir-me com ele”.

Somos seres temporais e espaciais, mas não somente habitantes do tempo e do espaço natural, somos a temporalidade e a espacialidade que nossa percepção *corpóreo-motricia* nos proporciona e por onde construímos nosso sentido de ser.

Somos corporeidade em ato intencional situados de modo *co-implicado* (GARCES, 2008)³, tanto com o mundo natural como com o mundo cultural. Vivemos em dimensões intersubjetivas, vivemos *co-implicados* na temporalidade e na espacialidade. Diante disso, o corpo não é um suporte para o conhecimento. A corporeidade é o próprio saber do ser. Não basta apenas saber como o corpo se dá no espaço-tempo conferindo-o com medidas, mas o que o faz *ser-pra-si-mesmo*, com o mundo e com os outros.

³ Sobre a leitura da obra de Merleau-Ponty de Marina Garcés, especialmente no que compreende como “La filosofía de nosotros”, onde explora a idéia de *co-implicação*, veja o vídeo de sua conferência intitulada “Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés”, no curso “Biblioteca abierta”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20>. Último acesso: fevereiro de 2016.

Se a educação ignora esse fenômeno, outros setores da vida cotidiana não o fazem. Os sentidos, as percepções, o *corpo-experiência* e o *corpo-fenomenal* são foco central das estratégias para o consumo. Atrair consumidores é agir na invocação de seus corpos pelos sentidos. A experiência perceptiva pela qual o corpo passa na relação com o consumo é muito explorada, como podemos observar no documentário produzido pela RTVE com o título: “Consumo: El império de los sentidos”⁴.

Nesse documentário é fácil observar como a corporeidade, a percepção, a sensibilidade e os recursos lingüísticos são cuidadosamente explorados para “invocar” o consumidor, tomando-o e compreendendo-o numa totalidade dinâmica corporalizada. Explora-se desde aromas, luzes, sons, gestos, formas de tratamento, e todo a gama de domínios pré-reflexivos e reflexivos do corpo, canalizando a desejabilidade para o consumo. Há um forte apelo de provar a afetação e, mais do que isso, valendo-se de recursos que evidenciam a carência, a desejabilidade, a ação, a virtualidade e a abertura de outro mundo horizonte possível.

Na linguagem podemos constatar esse fenômeno, por exemplo, no *slogan* de uma montadora de veículos: “Quem tem tá feliz!”, ou, numa simples embalagem de café: “O aroma delicioso envolve o ambiente e provoca os sentidos, o sabor inconfundível transforma cada momento em delicioso ritual de prazer”. Nos domínios pré-reflexivos vemos o corpo do consumidor sendo invocado, quase que abduzido, pelo aroma que muitas lojas de roupas têm desenvolvido. Ou mesmo o forte tempero impregnado nos “salgadinhos” que inevitavelmente forçam o consumidor a “lamber os dedos”, o que, marca um forte componente pré-reflexivo. Há um entrelaçamento entre a carência, o prazer e a satisfação das necessidades invocadas pelas percepções, portanto, corporeidade “presencializada” e tomada como princípio do fenômeno do consumo.

Parece não “existir peso” quando tais carências e necessidades são “prazerosamente” satisfeitas com os produtos anunciados. A não ser quando o sujeito compra algo, atendendo à invocação de sua corporeidade, sem ter feito o exercício de criar um intervalo reflexivo para saber se realmente carecia deste o daquele produto e, depois, arrepende-se da dívida contratada.

As crianças e jovens não estão livres dessa “invocação do corpo ao consumo” e, muitos são os contornos do “sensível” explorados pelos espaços-tempos vividos fora da esfera escolar. Assim, há uma estratégia de sensibilização que remonta as estruturas pré-reflexivas de nossa corporeidade. Tais produtos vão sendo “impregnadas na carne” por essas estratégias midiáticas cuja função primordial não é promover a emancipação e o desenvolvimento humano. Sua meta é o lucro.



Imagem 1. <http://profissaojornalista.blogspot.com.br/2010/07/os-slogans-que-marcaram-epoca.html>

⁴Documentário “Consumo: El império de los sentidos”. Disponível em: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-consumo-imperio-sentidos/2049827/>. Último acesso: fevereiro de 2016.

Apesar de tudo o que foi dito e de toda crítica que podemos exercer sobre o uso indiscriminado e apelativo de recursos estratégicos de “invocação à corporeidade para o consumo”, há que concordarmos que existe um forte “encontro” da marca com o sujeito tendo como solo originário a corporeidade.

Voltando a questão para os processos educativos perguntamos: Como estamos considerando a corporeidade de nossos(as) alunos(as) a ponto de sensibilizá-los para a tarefa educativa? Estamos sendo capazes de “invocar seus corpos” para vivenciarem uma experiência educativa autêntica? Como está a autenticidade dos “encontros” docente-discente nas aulas?

Claro que aí a invocação ao corpo não tem o mesmo propósito da mídia. Mas vale perguntar: porque a mídia consegue acessar os sujeitos para o consumo a partir da corporeidade, solo originário da existência, e a educação quer acessar os seres a partir da racionalidade das consciências, negando os corpos daqueles que habitam os ambientes educativos?

Gonçalo Tavares (2013, p.93) se posiciona criticamente em relação ao modo como o corpo discente é invocado a vivenciar a experiência educativa, assim escreveu:

Os alunos, caricaturando, são seres sem boca, nariz e mãos. E note-se que escrever não é dar predominância a mão, não é um *ato da mão*; escrever é dar predominância ao cérebro e as suas relações com a visão e com a audição. O acto de esculpir, ou os desprezados trabalhos manuais, esse sim, são trabalhos onde a *mão é escutada*. Mas esses tempos de discurso da mão são mínimos, ínfimos, quando comparados com a visão e a audição. O corpo do estudante poderá ser desenhado com uns disformes e gigantescos ouvidos e olhos. A boca, lá no fundo quase desaparecendo, nada saboreia e de tempos a tempos responde a uma questão que nunca é colocada por si própria.

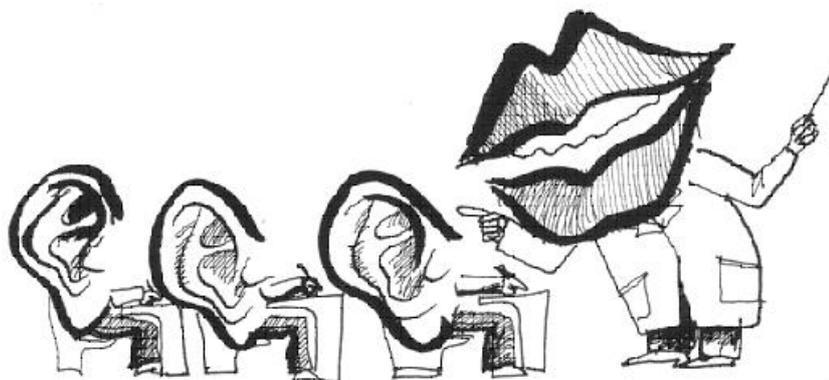


Figura 1 – O aluno cala, escuta, obedece é julgado.

Ilustração extraída do livro “Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas”.

Na tentativa de reverter esse domínio de desnaturalização do “corpomotricidade” como “entidade” plena de direito a participar das atividades educativas formais e, especialmente compreendidas como campo de conhecimento sensível e inteligível (FREIRE, 1991), serão apresentadas três invocações ao corpo discente.

1ª Invocação: A corporeidade como solo originário da experiência educativa.

Diante da complexidade das demandas dos corpos que convivem no espaço escolar, da dinâmica marcada e demarcada por uma infinidade de tarefas a serem realizadas, muitas delas burocraticamente refinadas, numa normatização controladora do espaço/tempo⁵ que se vive na escola e de todo tipo de relato de dificuldades e tensões cotidianas, especialmente as descrições de que os alunos não aprendem o suficiente e demonstram pouco interesse pelas atividades propostas, perguntamos: temos um possível caminho a ser trilhado?

Quando estamos diante de problemas complexos, onde muitas estruturas, procedimentos, abordagens, teorias, estratégias e processos organizativos, vão se “amontoando” uns nos outros, devemos fazer o exercício de ultrapassar as espessuras para se chegar à essência das coisas. Devemos atender ao convite da atitude fenomenológica.

Se fizermos o exercício de redução fenomenológica (*epochê*) para localizar o *eidós* revelador daquilo que fundamenta a escola como espaço/tempo de formação e desenvolvimento humano, independente das estruturas, métodos e processos, vamos possivelmente nos encontrar com a experiência educativa⁶. Seremos, portanto, convidados a compreender os fenômenos que daí resultam. Seguindo o exercício de redução, quanto mais nos dirigimos para centro da experiência educativa, sendo essa adotada como fundamento primeiro da escola, *menos a tarefa educativa nos pesará*. Assim, quanto mais proximidade existencial a proposição educativa estiver da centralidade intencional do *ser-motricício* aprendente, menos a tarefa educativa pesará.

Se considerarmos a experiência educativa uma condição cíclica, uma circularidade em torno de seu eixo (essência), quanto mais o corpo discente se posicionar periféricamente na tarefa mais a força centrípeta o impulsionará para longe da autenticidade do saber. Não incorporada na desejabilidade do fazer e na projeção de um “eu posso”, a tarefa “pesa”.

Se desejarmos reduzir ainda mais a essência da escola como espaço/tempo de formação humana, mergulhando mais profundamente na experiência educativa, vamos chegar aos corpos daqueles que vivem efetivamente esse espaço/tempo. Podemos então *pré-dizer* que *a corporeidade, porque é existência, invoca ser compreendida como solo originário da experiência educativa*. E por aí, a experiência educativa poder vir a ser a dimensão da experiência do encontro autêntico, i.e., “um evento cultural humano no qual se manifesta a ambigüidade da existência” (BUYTENDIJK, apud. SILVA, 2014, p. 75). Nessa defesa Hugo Assmann (1995, p. 113), na obra “Paradigmas educacionais e corporeidade” afirma:

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagogia. Em outras palavras: somente uma teoria⁷ da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

⁵ Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

⁶ Cf. SANTOS, Sergio Oliveira dos; DOURADO, Wesley Adriano Martins. Movimento em educação: corpo, motricidade e experiência educativa. Disponível em: <http://hottopos.com/rih34/43-54WesleySg.pdf>. Último acesso: fevereiro de 2016.

⁷ Nesta reflexão, todavia, defendemos que a teoria pedagógica, bem como uma teoria, um discurso sobre o corpo, decorrem do corpo, da vivência dos corpos uns com os outros no mundo. A teoria, sobre o corpo e sobre a educação, são obras dos corpos. Cf. ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Corpo, tecnologia e cultura. In: LYRA, Bernadette; GARCIA, Wilton. Corpo e Cultura. São Paulo: Xamã: ECA-USP, 2001.

O que preocupa é que as focalizações do processo educativo, ou seja, ocupar-se do espaço/tempo/ação daqueles que o presenciam, parece “orbitar o corpo”. Circulam aquilo que é essência mais não se chega nela, ou melhor, não partem dela, não compreendem sua condição originária e fundante, não dialogam com ela, não referenciam a corporeidade como fonte primária de toda a energia necessária para a formação humana. Isso revela um erro de compreensão que se origina pela negação da condição humana de *co-implicação* por necessidade de complementaridade.

As racionalidades produtivistas aplicadas aos corpos no espaço educativo pouco, ou quase nada, vislumbram esses *corpos-existência*⁸. Preocupam-se com os processos de aferição e como eles podem ser classificados e comparados para gerar e gerir os méritos educativos atendendo aos índices de qualidade exprimidos nos testes “estandarizados”, estado de determinação de consciências comparadas, reveladores de alguns aspectos específicos de sujeitos que sabem encaixar os signos ensinados nos lugares corretos de linguagens específicas, tristemente *descorporalizadas*. Deve-se perguntar, o discente: *Quanto sou autenticamente daquilo que na prova ponho?* Pergunta relativamente ignorada.

Num teste afere-se o poder do corpo de exprimir o que nele se imprimiu, pela tarefa educativa de determinada dimensão lingüística, sem a preocupação de compreender se o que se exprime está implicado com o estado incorporado de modos autênticos de ser como corporeidade aprendente. Temos, portanto, uma “impressão” de que o sujeito aprendeu algo mas, isso não quer dizer que ele “expressa” conhecimento.

Daí resulta que a tarefa educativa, tanto por parte do docente como do discente, está marcada pelo “peso”... o que pertence ao seu corpo não te pesa. Se te pesa não está em ti... não te pertence... não é genuíno... não é autêntico, vive sobre a força de gravidade de focos de interesses distante de nosso ser.

Se desejarmos atingir a autenticidade do conhecimento, necessitaremos invocar a corporeidade e a motricidade como solo originário da experiência educativa. Assim diz Assmann (2001, p. 47) sobre o tema:

Vejo a ponte fundamental entre a motricidade e educação no papel fundamental da participação corporal nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda a aprendizagem. A morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade corporal do ser humano. E a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade.

É invocando o corpo discente, a partir do corpo próprio (MERLEAU-PONTY, 2011), do corpo apropriado, que se pode romper com as espessuras. É como retirar as crostas impregnadas na esfera da essência da experiência educativa e germinar outros pólos de motivação, significação e sentido para os corpos que vislumbram a materialização do “eu posso” e, naquilo que eu posso eu sou, naquilo que eu sou, corporalizo, naquilo que corporalizo, sou motrício, se me movo para saber, aproprio-

⁸ Cf. CASTRO, Dagmar Silva Pinto de (Org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UMESP – PENPEC, 2003.

me genuinamente do conhecimento. Seguimos de encontro com o *ser-motricio* que existe autenticamente, onde nada lhe pesa, pelo contrário, vive-se um estado de leveza de tanto saber/fazer e sentir-se *co-implicado*. Quando mais sei, mais leve sou, porque sou o que sei e no que sou posso expressar-me, mesmo diante de árduas tarefas.

Como conduzir uma experiência educativa com essa autenticidade onde a *corpomotricidade* é considerada solo originário da experiência educativa? Essa parece ser uma questão emergente, especialmente diante dos fenômenos de desmotivação estampada nos corpos que compartilham a experiência educativa. É preocupante sinalizar que existem na escola corpos plenos de energia e possibilidades que não se articulam com os modos de aprender, não encontram pontos essenciais que dê sinergia às suas qualidades, potencialidades e desejos. Encontrar o marco zero da energia desencadeadora de corpos desejosos de saber e compartilhar seus distintos possíveis. Eis o cerne da tarefa sensibilizadora do processo educativo que adota a corporeidade como solo primário.

2ª Invocação: *ser-motricio*⁹ e a autenticidade da experiência educativa – questões metodológicas.

Para reencontrar o encantamento pelo conhecimento é fundamental que o fenômeno a ser revelado esteja mais próximo de minha corporeidade. Os corpos dos alunos têm suas especificidades, suas potencialidades distintas, mas também algumas universalidades essenciais. Proporcionar uma experiência educativa autêntica é ser capaz de sensibilizar os corpos ao universo do saber, tomando como ponto de referência a universalidade dos sentidos, que vão nos “fazer mover” em busca do “eu posso”.

Conhecer esses fundamentos *corpóreo-motricios* universalizantes é o primeiríssimo passo para desencadear a intencionalidade e a energia volitiva¹⁰ para o saber. A tarefa educativa deve partir do corpo como energia originária que seja capaz de despertar “o possível” pelo qual esse corpo necessita vivenciar, experimentar, realizar, expressar, interpretar, pois “toda realização, por superior, implica o *estar-no-mundo*, ou seja, a presença de um corpo nele” (FERREIRA, 1978, p. 258). Sensibilizar o *ser-motricio* ao encantamento do possível por onde meu corpo se projeta¹¹, esse é o primeiro passo metodológico que propõe “corporalizar” a dimensão aprendente da experiência educativa. Isso porque, um conteúdo não é nada antes de, presente ao meu corpo, eu lhe impor sentidos. Temos que “atingir o núcleo onde há de abrir toda a sua diversificada realização, ela tem de existir, real ou virtual, em todo o

⁹ “...o humano que se move de forma autoconsciente numa corporeidade em ato cuja intencionalidade volta-se para o mundo circundante, ação de abertura e permanente construção de possibilidades na condição do *ser-no-mundo*, uma condição de múltiplas linguagens vividas em múltiplos sentidos.” (SANTOS, 2014, p.6)

¹⁰ A questão da energia volitiva foi estudada a partir da obra de Maria Gabriela Azevedo e Castro intitulada “Imaginação em Paul Ricoeur”, especialmente no capítulo I que trata da imaginação e da vontade onde visa estudar a fenomenologia a vontade a partir da obra de Paul Ricoeur “Le volontaire et L’involtairic”. Assim relata Castro em sua obra: “É esta análise descritiva que permite descobrir na vontade as três estruturas do querer consonante a significação do seu respectivo correlato: o decidir, o agir e o consentir”. (CASTRO, 2002, p. 32)

¹¹ Podemos citar o exemplo das aulas de Ioga que tomam a respiração como fonte primária da existência do corpo que desdobra-se em uma infinidade de outras possibilidades *corpóreo-motricias* que se edificam numa matriz originária e fundamental. O mesmo pode ser desenvolvido quando se conhece a essência como as crianças fenomenologicamente concebem a realidade por meio do jogo, da imaginação e do universo “onírico” que circunscreve sua corporeidade. Conhecer essas dimensões universalizantes são potentes estratégias para sensibilizar os corpos, mesmo com suas especificidades e distinções, ao modo de aprendizado autêntico.

modo de nos relacionarmos com a vida. A maravilha de um corpo é total, assinala-se (ou o pode) em tudo aquilo que é ele” (FERREIRA, 1978, p. 288).

O ser- motricio e a temporalidade presencializada.

Uma vez os corpos invocados a experimentar seus possíveis em torno de fenômenos que os sensibilizem, já que partem de suas diversas percepções/sensações, devemos considerar que estaremos conduzindo-os a integrar outra dimensão do tempo.

Para tratar essa questão, partimos da perspectiva compreensiva de que é possível destacar características essenciais que descrevem o tempo vivido nessas dimensões, ou no conjunto de todas elas, mesmo sabendo que as intencionalidades são distintas, do ponto de vista da expressão que projetam.

Destacamos essa práxis da temporalidade vivida como:

- ✓ Fluídica, deslocada do tempo natural. É como um estado que atravessa o passar do tempo. É a realização do tempo do corpo com o si-mesmo pleno de sentido. Um “intervalo” do tempo existencial humano no tempo natural que existe. Um modo de habitar autenticamente o tempo presente¹².
- ✓ Um estado onde o tempo é deslocado do cotidiano para integrar-se plenamente na corporalidade, o tempo *Kronos*¹³ não é mais referência, o corpo vivido é o que vislumbra a temporalidade. Há assim uma supressão temporária do mundo cotidiano. Dá há sensação de pertencimento há uma realidade temporal alternativa. Não sou eu quem realiza as sínteses temporais: são as sínteses temporais que se realizam em mim. Não é o tempo que vem até nós: somos nós que transcendemos no tempo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 568).
- ✓ Estado consciente e concentrado que ao mesmo instante em que ordena a temporalidade não a delimita como processo linear. É um fluxo circular e intuitivo. O tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades. O tempo motricio é o portal de entrada do tempo *Kairós*¹⁴.
- ✓ Movimento de transcendência, fuga para fora de si que o tempo “temporaliza”. A motricidade do corpo próprio que não está no tempo, mas é ela mesma temporal.
- ✓ O tempo é vivido como motricidade e sentido.

O *ser-motricio* “invocado” e sensibilizado adentra na dimensão existencial em sua plenitude quando o corpo realiza seus possíveis, remetendo a experiência da ação para uma presencialidade do tempo. Ao “presencializar” o tempo o *ser-motricio* preenche a clareira das possibilidades como intencionalidade de amplo espectro onde

¹² A qualidade da experiência, segundo Csikszentmihalyi, é uma relação direta entre as habilidades e os desafios da tarefa a ser realizada. Uma experiência significativa, segundo o autor, é aquela onde ambas variáveis estão elevadas. O fluxo ou “flow” ocorre quando as habilidades para a realização da tarefa estão situadas no limiar da capacidade de controle daquele que as realiza. Cf. CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do Fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

¹³ Tempo mensurado, com dias, meses e anos. É finito, metódico, controlado, igual para todos. É o tempo linear, é o tempo do calendário, o tempo do relógio.

¹⁴ Tempo certo ou oportuno. Quando estamos totalmente absorvidos e vivemos no momento presente, sempre que nos sentimos apaixonados pelo que estamos a fazer ou pelas pessoas com quem estamos, empenhados, absorvidos, vivemos no tempo *Kairos*. Refere-se ao tempo vivido em momentos especiais, pois refere-se a uma experiência atemporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinada ação.

a doação de sentido torna presente um universo completo do existir vislumbrado por um momento particular no tempo, o *tempo-existência*¹⁵.

Para auxiliar o caminho compreensivo e encontrar mecanismo de referência para a sensibilização, e que invoque o corpo discente, apresentamos o eneagrama conceitual da Motricidade Humana desenvolvido por Anna Maria Feitosa.

A partir do eneagrama, temos uma referência estrutural que direcione as proposições educativas cujo princípio é a sensibilização a partir daquilo que me toca, que me afeta, onde toco e ao tocar, também sou tocado.

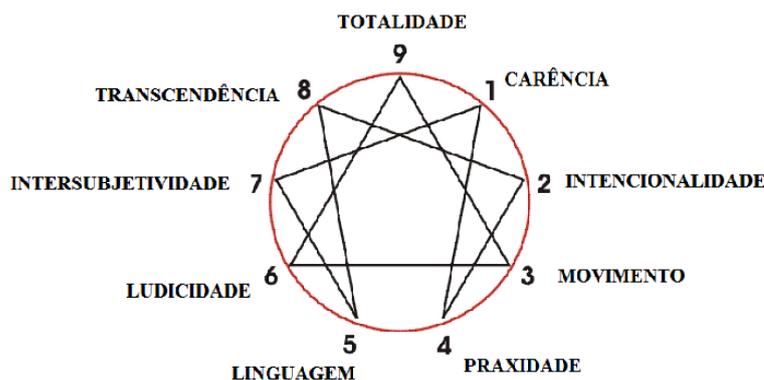


Fig. 3 - Eneagrama conceitual fundante da Motricidade Humana a partir de A. M. Feitosa (1993, p. 96-104).

A pele, como eixo temático, é um excelente exemplo de ruptura da inércia e, portanto, um desencadeamento do processo de sensibilização. Podemos relacionar os componentes biológicos da pele, sua coloração e todas as explicações da citologia epidérmica para falarmos da intencionalidade orgânica que visa sua adaptação ao meio, um modo inteligente do corpo natural adequar-se às circunstâncias, formando seu espaço de vida. Do “encontro” com o *bios* a pele remete sua passagem para os horizontes sociológicos e culturais absorvendo as tramas e dramas do racismo e da eugenia. Para acessar “a pele”, vale uma experiência corporal concreta através de técnicas de massagem, ou mesmo dos exercícios de alongamento que revelam sua elasticidade assim como é potencialmente elástica a capacidade de persistência e tolerância ao que nos interpela, como por exemplo, ter que manter o corpo por certo tempo numa mesma postura. Explorar a sensibilidade da pele ao calor, ao frio, aos arrepios que a pele sinaliza quando algo não passa bem, ou ao suave toque de uma pena. Podemos utilizar elementos da linguagem, como por exemplo, a Música de Gilberto Gil, “Serafim”, do álbum “Parabolicamará” (1991) que tem uma estrofe que diz: “Quando a mão tocar o tambor *será pele sobre pele...*”, e daí retirar uma série de ressonâncias com a cultura afrobrasileira. Pode ser explorada a indústria de cosméticos, as terapias da acupuntura, o *do in*¹⁶, debater a tatuagem e a profissão do dermatologista. Explorar o caráter expressivo da arte, na poesia, na música, e porque

¹⁵ No Budismo Japonês da escola Soto, fundada por Heigen Dogen (1200- 1253) o tempo está sempre em relação com a existência. Na obra Shobogenzo Dogen utiliza o termo *Uji* para descrever esse fenômeno. *U* significa “existência” e *Ji* “tempo”. A realidade não possui nem passado nem futuro, mas tão só o presente que é onde a existência e o tempo se unem no agora. A ação só pode realizar-se no tempo e o tempo só pode se realizar na ação. (DOGEN, sd, p.179)

¹⁶ Prática terapêutica do Oriente de pressão na pele seguindo os meridianos.

não, na pintura de pele presente em várias culturas e etnias. A necessária proteção da pele ao sol e, mais em voga, a proteção da pele do “*aedes aegypti*”. Quem sabe, se houver fôlego, comover-se com os casos daqueles que sofrem com as queimaduras, com a esclerodermia ou com o melanoma. Ai está a pele, de pleno acordo com sua participação no engrandecimento do sentir e do saber de sua existência comum aos seres humanos, pois a pele está em tudo onde está o humano, podemos dizer – *um assunto que toca a todos e todas* – daí, um potente elemento corpóreo desencadeador de sensibilidade e conhecimento.

O espaço educativo promotor do “encontro autêntico” com o conhecimento deverá conter a experimentação das possibilidades do corpo em ato intencional, trabalhadas como processos de apreensão e reflexão/projeção que não pode ser explicado unicamente como ação puramente automática, mecânica e de uma cognição desarticulada.

A corpomotricidade: encontro autêntico do saber.

A corporeidade humana, por habitar a dimensão do sentido/significado, é incapaz de realização puramente mecânica e racional da gestualidade, mesmo nas atividades repetitivas do domínio das técnicas. Essas atividades contemplam a dimensão e formação pré-reflexiva. É necessário incorporar a técnica para transcendê-la¹⁷. Se há expressão, haverá de existir a interpretação, espaço para a formação de uma *hermenêutica corpóreo- motrícia*.

Como modo de orientar um processo metodológico, a interpretação pode ser delimitada numa proposição educativa em 5 esferas/dimensões:

1) *A interpretação da composição criadora* – interpretação de primeira ordem – aquela em que o *ser-motrício* cria suas possibilidades de ação diante da realidade que o cerca. Expressão autoral da motricidade cultivada. Criação de modos expressivos.

2) *A interpretação viva* – interpretação de segunda ordem – aquela em que aprendemos um modo específico de expressão corporal que já foi criada e que somos interpretes, ações que dão vida a obra. É o vivido da experiência motrícia. Desdobramentos interpretativos sobre uma expressão já estruturada como exercício de formação de repertório motrício. Essa dimensão é o que mantém as práticas criadas na primeira ordem em existência, por isso a designação “viva”. Os interpretes são, nessa dimensão, guardiões das práticas expressivas¹⁸. Podemos caracterizá-las em dois modos básicos: o de sistema previsível (fechado) como, por exemplo, as apresentações de ginástica artística e rítmica, saltos ornamentais, *kata* das lutas, etc. O de sistema imprevisível (aberto) como é o caso dos jogos onde, apesar de receber estruturas regulamentares, não se tem um padrão referencial das circunstâncias, é um sistema complexo. Destacamos também uma dimensão intermediária que permite a criação, por improviso, dentro de uma estrutura pré-definida.

3) *A interpretação observadora* – interpretação de terceira ordem – dimensão onde o observador aprecia a exposição da interpretação viva e faz suas análises hermenêuticas. Processo valorativo/validativo de 1ª ordem.

4) *A re-interpretação* – interpretação de quarta ordem – dimensão onde a interpretação viva do *ser-motrício* transfigura-se em outras possibilidades lingüísticas com a

¹⁷ É o que aponta a pedagogia oriental japonesa descrita como “*shu-há-ri*”.

¹⁸ Além das práticas desportivas, a interpretação dessa natureza é possível ser observada na maioria dos ritos religiosos onde a motricidade está presente como exemplo: A dança dos *Sufis - Derviches* a prática de meditação *Zazen* do budismo japonês, as danças do candomblé, entre outros.

utilização de sons, imagens e palavras. É momento de expor o modo como se fez a obra. É a transfiguração do gesto. Momento onde é possível a materialização do caráter evanescente da motricidade¹⁹, condição de dar duração a forma expressiva da gestualidade.

5) *A apreciação da re-interpretação* – interpretação de quinta ordem – dimensão onde os interpretes apreciam a re-interpretação e dialogam em torno de suas impressões. Momento onde as vivências das esferas anteriores se submetem aos processos valorativos/validativos de 2ª ordem.

Ao conjunto de todas as experiências e re-experiências vividas nas 5 (cinco) dimensões descritas, destaca-se o caráter criador, que compreendemos como *Apreciação da Motricidade Humana* (SANTOS, 2015).

As delimitações das possibilidades interpretativas apresentadas podem ser utilizadas como processo metodológico para as aulas e experiências educativas que pretendem tematizar o conhecimento a partir da corporeidade.

Propomos então, a partir daí, também considerando o eneagrama conceitual da Motricidade Humana proposto por Feitosa, a seguinte metodologia:

I – SENSIBILIZAÇÃO – (identificação das carências, despertar da intencionalidade, movimento da busca), explorar a deseabilidade para a ação – energia volitiva, fomentar a projeção do possível, projetar a realização do *si-mesmo*.

II – PROJETO – (práxis da ação, apropriação da linguagem, simbolismo e ludicidade)

Apropriação e ou construção de técnicas e formas de ação; exploração da mimese; exploração e ou domínio de elementos básicos da linguagem corporal específica; exercício do re-jogo (re-fazer);

III – CRIAÇÃO, EXPRESSÃO E DEBATE CRÍTICO APRECIATIVO – (construção coletiva, superação, visão do todo)

Composição do trabalho co-participativo; Transgressão da técnica; Apresentação das criações e interpretações da realidade a ser conhecida; Captação/registo das interpretações por múltiplas linguagens; Apreciação dos registros e formas de edição. Tomar a avaliação como processo de celebração do conhecimento e da trajetória da busca, e não só como modo de aferição de desempenho.

3ª Invocação: Celebração do *ser-motricio co-implicado*.

*“O corpo que conhece, mais que
aferido, invoca ser celebrado”*

O corpo e seus possíveis. Possibilidades infinitas tanto quanto são distintos os corpos no mundo em *co-existimos*. Uma rede de gradientes que se miscigenam, se mesclam, se entretecem em subjetividade e objetividade referidas pelos corpos, pois

¹⁹ Ao contrário do que faz as ciências naturais, que delimita a condição evanescente da motricidade através de medidas e mensurações dos deslocamentos do corpo no espaço-tempo, à proposição desse estudo é a descrição e compreensão das essências e formas motricias.

“a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o outro, com o mundo, com o absoluto” (SÉRGIO, sd, p.71).

Se o corpo, solo originário da experiência educativa e espaço/tempo onde o si-mesmo se forma com os outros e com o mundo, numa dinâmica vivência/interpretação, são distintos em possibilidades diante de infinitas respostas ao mesmo problema, por que razão o *ser-motricio* não tem espaço para que seu saber/existir seja contemplado, apreciado e celebrado? Por que motivo é que a experiência educativa deva reduzir todo seu potencial construtivo em modos de aferição “estandarizados”? Por que motivo se faz necessário comparar as distintas potencialidades para afirmar aquele que se sobressai? Por que motivo vangloriar a individuação sobre a desvalia dos demais, ou seja, valorar a ação do sujeito em torno de seus interesses egóicos de reconhecimento?

Esse paradoxo é bastante plausível para uma idéia antropológica de um estado cognitivo separado da corporeidade. Um estado ficcional de que o saber pré-determinado deva ser disseminado de forma igualitária realimentando os processos de aferição como conteúdos específicos que se encaixam em perguntas próprias. A tarefa educativa nesse sentido mais parece um jogo de quebra cabeças onde os alunos devem conseguir encaixar os signos certos nas lacunas lingüísticas específicas.

Mas, o que foi incorporado nesse processo? O que foi absorvido pelo ser *corpóreo-motricio*? Qual a autenticidade e qual a superficialidade desses saberes? O quanto os saberes permitem e consideram os gradientes de corporeidade?

Se os processos avaliativos classificatórios e potencialmente comparativos deixam de considerar a generalidade e genialidade dos distintos potenciais corpóreos está, a experiência educativa, sustentando-se uma abstração “descorporalizada”.

Sugerimos avançar em modos avaliativos onde se possa celebrar a construção do conhecimento diante de uma experiência educativa autêntica, isso é, mais próxima do *corpo-existência-experiência*, onde o tempo vivido seja momento de celebração e da co-alegria do que se conquistou como estado “corporalizado” do conhecimento.

Uma avaliação deveria contemplar e celebração o conhecimento e não somente estruturar-se num processo de aferição tipo “quebra cabeças”, de encaixe de signos sobre signos. Cabeças separadas dos corpos que não são afetados pela experiência educativa e que, por estarem destituídos de autenticidade, afetam os afetos e as afeições tornando a convivência num fardo pesado, tanto para o educador como para o educando. O peso está naquilo que não trás para si, para seu corpo, para sua existência.

Se há fardos para carregar na experiência educativa, temos que nos perguntar se o que “esta aí” tem autenticidade.

Considerações Finais

Para concluir ressaltamos a relevância das estratégias de sensibilização que, pela própria condição de trabalhar com as essências do vivido para desencadear os sentidos, da decisão e da vontade como processo de afetação e atuação no *tempo-presente* que destacamos o saber incorporado, aquele que não nos pesa, pois nos pertence autenticamente, naqueles saberes que estamos *co-implicados*, por mais que as espessuras queiram romper com as essências que nos constitui, como nos brinda a música de Luiz Melodia, “O sangue não nega”.

Luiz Melodia e Ricardo Augusto

Disseram no jornal, televisão
Que eu não gosto mais de samba, samba
Jornal, televisão está no ar
Mas eu sou bamba, bamba
A lógica se move, deixa estar
A luz do sol, a cor do mar não se fabrica
Em minhas veias corre sangue a batucar.
Sou ferro, fera solta,
Vim da África
no couro de um pandeiro
no passo da cabrocha desabrocha
coração e corpo inteiro
Sou rima, sou encanto, sou malandro
sou um pobre
sou um sábio brasileiro
que vem do samba
e o sangue não pode negar

Referências

- ASMANN, H. **Paradigmas educacionais da corporeidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 3ª edição, 1995.
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- CASTRO, M.G.A. **A imaginação em Paul Ricoeur**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002, p. 32).
- DOGEN, H. **Shobogenzo: tesoro del verdade ojo del dharma**. Málaga: Editorial Sirios, Vol. 1, s.d., p. 179.
- FEITOSA, A.M. **Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- FERREIRA, V. **Invocação ao meu corpo**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1978, 2ª edição.
- FREIRE, J.B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.
- GARCÉS, M. Anonimato y subjetividad. Una lectura de Merleau Ponty. **Daimon – Revista Internacional de Filosofia**, nº 44, 2008, p. 133-142. Disponível em: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96441/116941>

²⁰ Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/luiz-melodia/o-sangue-nao-nega.html#ixzz3qjEWNmYq>. Último acesso: fevereiro de 2016.

- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia** da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- SANTOS, S.O. Ação, sentido e linguagem: essência da motricidade humana. **Revista internacional d'Humanitats**: Barcelona/ São Paulo, n. 31, maio-agosto de 2014, p. 103-114. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih31/103-114Sergio.pdf>
- SANTOS, S.O. **Apreciação da motricidade humana**. São Paulo: Factash, 2015.
- SÉRGIO, M. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, sd. p. 71.
- SILVA, C.A.F. A dança da vida: buytendijk e a fenomenologia do encontro. **Revista Estudos Filosóficos**, n.13, 2014, p. 73-86. Disponível em: <http://www.usfj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>
- TAVARES, G. **Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens**. Alfragide – Portugal: Editorial Caminho, 2013.

Recebido para publicação em 10-03-16; aceito em 15-14-16