

RELAÇÕES CORPO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA

Paula Ferro Mendes Campos¹

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo”. (Michel Foucault)

RESUMO: Considerado parte menor frente ao império da mente, o corpo tem sido historicamente relegado a segundo plano na sala de aula. Ainda que assim se processe, toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento. O presente artigo faz um breve resgate histórico das relações corpo e sociedade a fim de entender os processos que legitimaram os moldes contemporâneos da educação do corpo no ambiente escolar. Esse resgate histórico é acompanhado de relatos de observações sistemáticas do cotidiano de uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do Distrito Federal, durante uma experiência de estágio supervisionado. Por fim, ante às reflexões sobre o lugar do corpo na educação formal apontam-se limites e potencialidades de proposições pedagógicas de consciência e atuação do corpo na sala de aula.

Palavras-chave: Corpo. Sociedade. Escola. Educação. Ensino-aprendizagem.

Introdução

O presente artigo faz um breve resgate histórico das relações corpo e sociedade a fim de entender os processos que legitimaram os moldes contemporâneos da educação do corpo no ambiente escolar. Ele tem como objetivo repensar o papel da escola pela superação da concepção do corpo como elemento acessório e secundário para a educação, mero instrumento de acesso às faculdades mentais.

Para tanto, este trabalho organiza-se pela análise dos seguintes elementos conceituais e referenciais teóricos:

- Dualidade corpo e mente: onde avaliamos as conseqüências da lógica cartesiana e do racionalismo para a hierarquização da mente sob o corpo;
- Corpo social e civilidade: compreendendo o corpo em sua dimensão social enquanto portador de civilidade e a escola como um dos principais executores deste contrato de civilidade;
- Educação e o adestramento dos corpos: reconhecendo a importância de Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir” que discorre sobre a escola como espaço moral-disciplinador.

Após esta análise procuramos responder às perguntas de qual é o lugar do corpo na educação formal, por meio do confronto dos diferentes espaços curriculares previstos legalmente

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), SESU/MEC. *E-mail:* paula.fmc@gmail.com.

para o corpo, e como acontecem as relações corpo e educação, apontando limites e potencialidades de proposições pedagógicas de consciência e atuação do corpo na sala de aula.

Dualidade Corpo e Mente: tenho um corpo ou sou um corpo?

O rompimento com a Idade Média nomeado por muitos como “fim da transcendência” e “morte de Deus”, sinaliza o abandono da idéia de corpo como lugar sagrado para abrigo da alma. Com o Iluminismo, instaura-se o império da mente e o processo de racionalização chega ao corpo. Profano, o corpo materializado e sem alma, sob a lógica cartesiana, é passível de dominação. As novas tecnologias, principalmente a partir da decifração de 97% do genoma humano, são caminhos para a sujeição do corpo. O Ocidente por meio de uma ciência intervencionista manipula o corpo seja para sobrepujar a morte ou para fins estéticos, transfigurando-o ao bel prazer da mente.

Para Breton (2003), o corpo é prisão da mente e fardo biológico passível de doença e morte, porém diante das novas tecnologias ele deixa de ser fronteira identitária para o indivíduo. O *cyberespaço* sinaliza a possibilidade de libertação às amarras físicas e biológicas, porque no mundo de sensações digitais, as fronteiras identitárias do corpo (idade, sexo, doenças, deficiência etc.) não marcam diálogo com o virtual, movem-se livremente em um universo de dados. A experiência virtual é vista como promotora da sensação de liberdade ante às coerções habituais do corpo. Nessa perspectiva, o sujeito reduz-se às informações que fornece e não é mais prisioneiro de um corpo biologicamente determinado. “*A própria sexualidade transforma-se em textualidade; espaço de jogo, o virtual possibilita a livre experimentação de papéis proibidos na vida real*” (idem, p.127-132).

Limitador das possibilidades da mente, o corpo deve então ser superado, pois este não acompanha o ambiente tecnológico e informativo que criou. A máquina, segundo Breton (idem), é compreendida pelos entusiastas da tecnologia como salvação da humanidade. Partindo-se do entendimento do corpo como máquina indiferente ao espírito, estes pesquisadores viram a possibilidade de transferir todos os dados intelectuais e afetivos do indivíduo para uma máquina mais apropriada, sem prejuízo algum ao espírito, é “simples” questão de tempo. “*Nosso destino é tornarmos o que pensamos, vemos o nosso pensamento se tornarem corpos e nossos corpos, pensamento*” (McKenna apud Breton, idem, p. 130).

Segundo Silva (1999) a separação entre humano e natureza, onde o corpo é materialidade e por ser natureza sujeita-se e pode ser dominado pela racionalização, tem como consequência a separação de todos os seres humanos entre si porque cada ser humano torna-se um indivíduo. O individualismo, como expressão ideológica do modelo capitalista, apoiado no reducionismo cartesiano da dualidade corpo e alma, fragmenta o corpo e a sociedade, forjando uma imagem corporal coerente com seus fins. Dessa forma, “*o conjunto da sociedade é compreendido como mera soma das partes dos indivíduos, e ao Estado cabe exclusivamente a proteção dos indivíduos enquanto tais*” (Silva, idem, p.15).

O mesmo aparece em Elias (1994) apud Pinto (2006), “*isolados em um eu interior não temos capacidade de nos reconhecermos em relação com os outros na condição de sujeito coletivo*”. Cindido, a possibilidade de observar de dentro sobre o mundo lá fora é acompanhada também da sensação de solidão. Sensação esta que atende aos interesses políticos e

socioeconômicos da modernidade e pós-modernidade com o abandono das pequenas formações econômico-sociais (aldeias, paróquia, etc.) para a consolidação dos Estados-nacionais, onde o papel do grupo é reduzido e o destino de cada um está cada vez menos ligado ao de todos.

O dualismo cartesiano e o artificialismo dos entusiastas da tecnologia revelam de maneiras distintas uma mesma idéia, a de separação corpo e mente. A Modernidade e Pós-modernidade estão impregnadas deste conceito e tem neste dualismo sua manifestação dominante, em contrapartida, outros autores persistem questionando e apontando possibilidades de superação deste modelo. Nóbrega (2005) encontra possibilidade nas reflexões de Merleau-Ponty, Maturana e Varela.

Para a autora, as reflexões destes, em contraponto com o acima exposto, trazem o entendimento da mente não como entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador e sim conectada a todo o corpo em uma relação de interdependência. Também a mente não está em parte alguma do corpo, ela é o próprio corpo. Esta idéia é possível porque os sentidos não são considerados janelas do conhecimento, ou seja, a percepção não é mera decodificação de estímulos, nem representação mentalista, e sim um acontecimento da motricidade. Para eles, o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento. Todo conhecimento é incorporado já que a cognição vem da corporeidade. “*A percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade*” (idem, p.607).

Corpo Social: contrato de civilidade

Para além da dualidade corpo e mente e suas conseqüências, de subjugação do corpo em detrimento deste pelo intelecto, podemos resgatá-lo em sua dimensão social enquanto portador de civilidade. Este contrato de civilidade ao qual o corpo é submetido teve a escola e a fábrica como principais executores.

A compreensão da escola enquanto *locus* privilegiado de proposições pedagógicas para a adequação do indivíduo às regras sociais é encontrada em diversos autores modernos. Nóbrega (2005) reflete sobre o projeto pedagógico renascentista para a educação do corpo, revelado em manuais e tratados de civilidade que versavam sobre o decoro corporal pela educação do gesto. O indivíduo, a depender de sua linguagem corporal, expõe-se ao elogio ou à sanção do grupo. Dessa forma, os gestos não são meramente superficiais e inúteis, eles revelam o homem interior, cabendo à educação ocupar-se deles. Um corpo se relaciona com outro somente por meio de um aparato de regras sociais sob a alcinha de adequação e, a aprovação social, depende da assimilação dessas regras, fator determinante na construção social da auto-imagem.

Na Modernidade, educação e política também se apresentam como aliadas (Silva, 1999), onde a educação encarrega-se da formação de novos indivíduos necessários para a ordem socioeconômica capitalista, pelo disciplinamento com o controle do espaço e tempo. Novas especializações são criadas para servir à racionalização do trabalho e aumento de produção, “*O corpo torna-se centro do aparelho produtivo menos pela sua força, cada vez menos necessária com as máquinas, do que pela resistência ao desgaste nervoso. A ergonomia ou ciência da fadiga faz sua aparição*” (Perrot, 1988, p.78 *apud* Pinto, 2006, p.23). Dentro das instituições de ensino, a educação física com a ginástica e o esporte é elemento importante para a disciplina do corpo.

Descartes (1987) *apud* Nóbrega (2005) atribui à medicina o conhecimento da materialidade dos corpos, e à moral o exercício do controle das paixões. A respeito disso, Pinto (2006, p.3) afirma que as idéias de juventude, beleza e felicidade estão em profunda ligação com a necessidade de educar o corpo, “*adequando-o a padrões éticos e estéticos coerentes com o modelo social vigente*”.

A corpolatria presente na Modernidade está apoiada em uma diversidade de aparatos – máquinas, produtos, técnicas – ligados aos cuidados e à manutenção de uma aparência padronizada a partir dos ditames de certos setores produtivos, como é o caso da indústria da moda. Procura-se assim, imprimir ao corpo características inusitadas, rótulos, marcas que o ligam muito mais a um sistema mercadológico do que a um pertencimento cultural. (idem, p.2)

Segundo Elias (1984) *apud* Pinto (*idem*), a aproximação do *eu* com a natureza, é ao mesmo tempo um distanciamento com a sociedade que é apresentada como repressora da expressão natural do *eu*. À sociedade é delegado o papel de *carcereira* que impede o eu genuíno de manifestar-se. “Educado para a contenção e o controle do gesto, inserido na imensa teia de relações de poder existentes na sociedade, adestrado pela disciplina, o ser humano moderno vai aprendendo desde a infância a reconhecer-se como *piloto* que, solitário e oculto, dirige o corpo-máquina” (Pinto, *idem*, p. 21).

Kehl (2006, p. 254) em ensaio intitulado “As máquinas falantes” também toma Nobert Elias a fim de referendar a observação freudiana do preço que pagamos pela civilização montada para o esquecimento da dependência entre cada sujeito e os outros, com os sintomas da neurose e patologias narcisistas. “*Tudo o que hoje nos parece óbvio, regulado por sentimentos de pudor, nojo e vergonha que acreditamos muito “naturais”, foi incutido no comportamento ocidental ao longo de séculos de trabalho civilizador*”.

Vigarello (1978, p.9 *apud* Silva, *idem*, p. 24) sintetiza bem esta idéia na afirmação: “*O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus braços*”.

A educação e o adestramento dos corpos

O livro “Vigiar e Punir” de Michel Foucault (1987) apresenta uma análise histórica dos instrumentos utilizados pelas instituições sociais a fim de adestrar os corpos para a vida em sociedade. Ele assume destacada importância para este trabalho por ter árduas críticas, que julgamos pertinentes, aos estabelecimentos de ensino e suas práticas, além de ser referência para o estudo do conceito de disciplina.

Foucault defende que a disciplina, em contraponto com o suplício e a punição física, nasce com a modernidade e caracteriza-se por um poder não triunfante, “*é um poder, modesto, desconfiado que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente*”.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se

apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-la; procura ligá-las para multiplicá-las e utiliza-las num todo. (Foucault, idem, p.143)

Portanto a disciplina tem como poder adestrar “*as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para uma multiplicidade de elementos individuais, orgânicos e combinatórios*” (idem, p.143) com a finalidade primeira de utilidade dos corpos para a produção mais eficiente. Dessa forma, compreende que “*a disciplina fabrica indivíduos*”, sobretudo por ser “*uma técnica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício*” (idem).

Para Foucault, o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação destes em um procedimento que lhe é específico, o exame.

A respeito do “olhar hierárquico”, Foucault afirma que:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (idem)

Como materialidade dessa vigilância, temos, na época clássica, a construção de “observatórios”. O acampamento militar é visto como modelo quase ideal de observatório onde se instaura “o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral”. Ao espaço militar atribui-se a técnica de “encastramento” - princípio de encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas do acampamento militar-, que, segundo o autor, manifesta-se “*também no urbanismo, na construção de cidades operárias, nos hospitais, asilos, prisões e casas de educação*”(idem, p.144). Com a construção de

Uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios) ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; uma arquitetura operadora de transformações nos indivíduos. (idem)

O que significa dizer que com a modernidade, o velho esquema do simples encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou sair – começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e vazios, das passagens e das transparências. (idem)

Sob esta perspectiva, Foucault compreende o hospital-edifício enquanto “operador terapêutico”, arquitetado com a inteligência de setores, de divisórias transparentes, onde a separação de doentes é feita para melhor coordenar os cuidados e impedir contágios. Da mesma forma, a escola-edifício se constitui enquanto “operador de adestramento”. A exemplo disso temos a arquitetura circular das escolas infantis, onde o local de recreio situa-se geralmente no centro, onde tudo pode ser visto.

Corredores, intervalos regulares com presença de inspeção, latrinas com meias-portas etc. são algumas das maquinarias de controle úteis enquanto “*microscópio do comportamento*” encontrado tanto nos acampamentos militares quanto nas escolas.

As arquiteturas circulares serão mais a frente substituídas pela pirâmide, de onde se legitima a hierarquia. A necessidade de escala se torna imperiosa ao olhar vigilante, de maneira a especificá-la, tornando-a funcional. A possibilidade de multiplicar seus degraus é outra vantagem da arquitetura piramidal, pois tem o poder de espalhar-se sobre toda a superfície a controlar.

A hierarquia piramidal tem a qualidade de “*ser discreta para não pesar como uma massa inerte sobre a atividade e não ser para ela um freio ou obstáculo*” (idem, p.146) e a “*capacidade de integrar-se ao dispositivo disciplinar como uma função que lhe aumenta os efeitos*” (idem).

Isso ocorrerá ainda pela intensificação da produção nas grandes manufaturas e na fábrica:

À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. [...] Um pessoal especializado torna-se indispensável, constantemente presente e distinto dos operários. [idem]

Na relação pedagógica acontece o mesmo, “*com o aumento do número de alunos, faz-se necessária a organização dos controles*” (idem, p. 147). O mestre escolhe entre os melhores alunos uma série de “*oficiais*”, intendentess, observadores, monitores. Com papéis definidos entre tarefas materiais e de fiscalização.

Integram-se na escola os procedimentos de: ensino propriamente dito, a aquisição de conhecimentos pelo exercício da atividade pedagógica e a observação recíproca e hierarquizada. Ou seja, “*uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência*” (idem, p.148).

A metodologia é fortemente marcada pelo culto ao treinamento como requisito primeiro para aquisição de conteúdo, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades. A proposição do treino é claramente verbalizada pela professora (CAMPOS & CAMPOS, 2006, p. 15)

O relacionamento professor-aluno pode ser caracterizado como moral-afetivo, a professora se considera referência moral-disciplinadora dos alunos. É baseado na obediência e respeito. Há um discurso de respeito mútuo, porém é marcada a hierarquia professor-aluno, sendo o momento de aula centrado no professor. (idem, p. 17)

Para o autor, esta lógica organiza o poder disciplinar como: múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa “*rede*” sustenta o conjunto e perpassa efeitos de poder que se apóiam uns sobre

os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (idem). O mesmo podemos encontrar no fragmento abaixo:

Todos reclamam que são muitos deveres. Professora ameaça: “continuar conversando terá mais”. (...) Palmas e movimentos a serem seguidos pelos que estão prestando atenção até que todos a imitem é uma estratégia para evitar a dispersão. Eles vigiam os colegas constantemente. (CAMPOS & CAMPOS, op. cit, p. 31)

Já o recurso da sanção normalizadora é caracterizado por uma ordem portadora de uma referência artificial de penalidade permanente (sistema de recompensa/punição). Esta se difunde por todos os aspectos e instantes da instituição disciplinar para comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar, excluir, enfim, normalizar o comportamento dos indivíduos (Foucault, op. cit, p. 163-164).

A existência de um regime disciplinar já pressupõe um sistema penal, uma micro penalidade para a possível transgressão a qualquer norma. A disciplina atua como um “tribunal de consciência”, impondo penas leves e severas.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda micro penalidade do tempo (...), da atividade (...), da maneira de ser (...), dos discursos (...), do corpo (...), da sexualidade (...). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (...) levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível – punidora. (idem, p.149).

Tudo o que foge do padrão estipulado é penalizado, porém diferente do processo penal, a disciplina visa à correção, as punições atuam enquanto exercícios. Toda a conduta é encaixada num grupo classificatório: é boa ou má, está correta ou errada. Além disso, “*a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição*”. (idem, p. 151).

Por fim, o terceiro instrumento necessário ao bom adestramento dos corpos é o exame, mecanismo tecnológico que se utiliza das relações de poder na construção do conhecimento. A crítica de Foucault quanto a utilização desse mecanismo na escola é a de que o seu uso é um instrumento de objetivação formalizador e disciplinador que transforma a ação e a observação num campo documentário e escriturário. O exame apresenta sua faceta de disciplinador dos corpos, na medida em que mede, compara, descreve, treina, classifica, normaliza, exclui e, portanto, adentra e enquadra.

O lugar do corpo na educação formal

Para responder às perguntas sobre qual é o lugar do corpo na escola e como acontecem as relações corpo e educação na sala de aula, precisamos compreender como o corpo se apresenta nos diferentes níveis de ensino formal do Brasil. Neste estudo iremos nos ater na análise dos

espaços de atuação do pedagogo, a saber, a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é caracterizada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2001) pela preparação da criança para a vida adulta, com ensino de regras sociais. Durante a Educação Infantil é recomendada a utilização do corpo como instrumental necessário para o desenvolvimento cognitivo e para o estabelecimento de rotina pela higiene e alimentação. Podemos observar o interesse pelo corpo também descrito nos Parâmetros Curriculares do Distrito Federal para a Educação Infantil (2006) no eixo de trabalho Movimento. Neste nível de ensino vários espaços curriculares para o corpo são legalmente previstos e têm a presença constante na sala de aula. O corpo é ao mesmo tempo local de atuação do educador/pedagogo e do educando. O educador estimula o corpo tanto pelo toque quanto por atividades motivadoras para o esforço sensorial e motor da criança.

No entanto, confrontando as disposições legais da Educação Básica em seus diversos níveis observa-se gradativa perda de espaço curricular para o corpo em sala de aula e a legitimação deste em ambiente extra-classe. Somente na Educação Infantil legitima-se o corpo na sala de aula, nos demais níveis a Educação Física torna-se central.

Essa mudança reafirma a fragmentação corpo-mente que se revela também na delimitação de espaços permitidos a cada um deles, onde o corpo passa a ter local extra-classe (ginásios, campos de futebol, quadras, pátio) e a sala de aula é espaço do intelecto desprendido do corpo. Dessa forma, o corpo parece só existir quando está fora de sala e ainda assim, o próprio leque de proposições para o corpo é restrito, ao passo que a Educação Física tem tradicionalmente se ocupado do esporte com a prática de jogos competitivos em suas diversas modalidades, sem fornecer alternativa a eles.

Strazzacappa (2001, p. 71) lembra que embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte representado pela música, dança, teatro e artes visuais, a prática docente costuma priorizar as artes plásticas, onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Raramente são ministradas dança, expressão corporal, mímica, tanto pelo despreparo do professor quanto pela escassez de especialistas na área.

No entanto, o fato do corpo desaparecer legalmente do campo de atuação do Pedagogo quando este já não atua na Educação Infantil, não implica em dizer que não haja um projeto de corpo para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na realidade, é justamente sobre este projeto que o resgate histórico anterior faz jus. Será neste nível de ensino que o corpo adestrado se manifesta como currículo oculto, pelo culto ao treinamento e pelo uso da disciplina como recurso para o bom adestramento. Mesmo não claramente definidos os propósitos curriculares deste projeto de educação do corpo para o Ensino Fundamental, devemos ter a certeza de que *“toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento”* (STRAZZACAPPA, *idem*, p.1).

Mesmo antes de nascer, já somos movimento. Este princípio de vida, pelo movimento, parece não ter espaço na tradição escolar que se serve do corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais. O breve resgate histórico das relações corpo e sociedade acima apresentado, revela uma educação que trabalha no revés deste princípio, com a noção de

disciplina como imobilidade e silenciamento. Strazzacappa (*idem*) nos lembra o tanto que a representação da criança comportada e educada como aquela que não se move ainda persiste nos dias de hoje, quietos em suas carteiras e devidamente enfileirados, estes são os bons alunos.

Por imobilidade entende-se não somente um corpo estático, mas o corpo que não consegue expressar-se naturalmente, limitado em movimentos estereotipados impostos por outrem. Ainda que os alunos de hoje pareçam de fato “estátuas pensantes” como o aludido por Elias (1994 *apud* Pinto, 2006) à educação, principalmente no século XVI, coube instruir o indivíduo para a civilidade pela mimese de movimentos pré-estabelecidos como indicadores do bom entendimento das regras sociais, especificados em manuais pedagógicos.

Para Strazzacappa (*idem*, p. 70), “*o movimento corporal ainda é moeda de troca na escola, professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição - proibição de usufruir da hora do recreio ou aula de educação física - e a liberdade de se movimentar como prêmio*”. Observe como é caracterizada uma sala de aula de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal, no Brasil:

A indisciplina é constante, todos os problemas da sala para a professora se resumem a isso. A mais utilizada das estratégias quanto a indisciplina é a pedagogia do medo, pelas ameaças. A mais freqüente das ameaças é a de ficar sem recreio, seguida da conversa com os pais, com a denúncia do comportamento de seu aluno, a de ir para direção/coordenação, e a de não passar de ano. Por fim, as ameaças podem ou não transformar-se em punições reais, mas em geral ficam somente na ameaça, ainda que o aluno tenha descumprido o combinado. Quando estas se transformam em punições a mais comum é não ir para o recreio se não copiou tudo do quadro, seguida da ida a coordenação/direção. (CAMPOS & CAMPOS, 2006, p. 18)

Silva (1999) reflete sobre a interiorização da vigilância, até o ponto em que esta não seja mais externamente necessária. Não podemos esquecer que muito do que foi ensinado ao longo de séculos em relação ao corpo hoje são comportamentos naturalizados (como portar-se à mesa e comer com talheres) que perderam espaço formal de instrução, pois que já estão internalizados na cultura assim como outros tantos que entraram em desuso.

Cindidos, corpo e mente parecem travar batalhas diárias no ambiente escolar. O acesso ao conhecimento verdadeiro é negado ao corpo pela lógica cartesiana, na sala de aula multiplica-se o treino mental. O aluno é somente cabeça, permanecendo horas sentado com olhar fixo no professor, à frente a lógica da disposição espacial da sala em fileiras permite olhar seus amigos somente de costas. Ainda que este quadro pareça um pouco ultrapassado para os dias de hoje não é incoerente lembrá-lo, pois em se tratando de valores culturais o passado não é imediatamente rompido ante a uma nova proposição, passado e presente estão juntos pelo convívio de diferentes gerações em um mesmo tempo. Estas, como tantas outras construções históricas, resistem a mudanças e adquirem novas roupagens para conservar-lhes a essência.

Consciência e atuação do corpo na sala de aula

Quando nos referimos à necessidade de conscientização, parte-se do princípio que aquilo ao qual dirigimos consciência já existe, ou seja, ainda que eu não considere o corpo na sala de aula ele está ali. Nóbrega (2005, p.610) ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação (a partir da compreensão fenomenológica do corpo, referenciada por Merleau-Ponty, Varela e Maturana) alerta: “*Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais*”. Por outro lado, a tomada de consciência por si só não transforma a realidade das relações com o corpo, ela deve ser acompanhada de atuação, pelo enfrentamento das amarras a que as relações corpo e educação estão submetidas.

A experiência de Strazzacappa (idem, p.75-77) em oficina ministrada a professores do ensino formal expressa este entendimento ao propor um trabalho reflexivo orientado pela vivência corporal e não pela exposição oral da importância desta. Nela, os professores comprometidos com o trabalho corporal em sala tiveram que “pensar com o corpo” cada um a sua maneira. Esta proposição quebrou com a expectativa de receber receitas e coreografias, abrindo espaço para a criação. O “pensar com o corpo” defendido por Strazzacappa, é caminho necessário para a criação de novas e legítimas propostas de atenção e atuação do corpo em sala de aula, que devem partir do bom relacionamento do professor com o seu próprio corpo para somente depois se refletirem em sua prática docente. “*O corpo funciona como uma janela que somente pode ser aberta de dentro para fora, pois senão a mesma arromba*” (Nascimento apud Silva, 2004), ou seja, será somente a partir de sua própria experiência, permitindo-se, que o docente poderá pensar em estratégias pedagógicas que incluam o corpo.

Outra mensagem importante de Strazzacappa (idem, p.78) está em que não apenas a movimentação do professor serve como modelo, a própria postura também o é, o que, entre outras coisas, significa dizer que o professor é referência para o aluno e o modo como ele expressa sua relação com o corpo em sala interfere nas relações criadas pelos educandos. “*Não adianta o professor corrigir insistentemente a postura dos alunos se o que lhes fala mais forte não é a palavra (verbo) e sim o modelo vivo (corpo)*”, muito menos pode ele próprio estar preso a sua cadeira e querer coordenar um trabalho de corpo, é no mínimo incoerente quando não autoritário.

O alongamento acontecia com todas as turmas reunidas no pátio na chegada dos alunos à escola, antes destes irem para a sala de aula. Uma oração indica como devem ser os movimentos: “*O amor de Deus é tão grande, está em todos os lugares, em cima, do lado, do outro, o amor de Deus é tão grande...*”. O que mais nos incomoda é a não participação dos professores na atividade, que permanecem uns sentados, outros em pé de braços cruzados, limitam-se a vigiar àqueles que não cumprem o exercício. Para completar este quadro, o trabalho de alongamento era realizado com os alunos sentados no chão, em fila, e impedidos de burlar este esquema pela vigilância hierárquica (Foucault, 1987) dos professores que olhavam em plano superior as ações de seus alunos. Observamos também que os alunos movimentam apenas os braços, como se estes estivessem desligados das demais partes do corpo, talvez por serem aparentemente a única parte do corpo utilizada na sala de aula, pela cópia do quadro e produção de atividade escrita. Alguns se recusavam a fazer dizendo

que achavam o exercício “muito chato”. Mas afinal, por que os alunos gostariam de realizar uma atividade que nem mesmo o professor se permite a ela? Se eles têm o professor como referência, devem pensar que o que mandam fazer e não fazem, não deve ser bom. Então as crianças indisciplinadas e que se recusam a essas práticas autoritárias, são aquelas que não se bastam com o papel de aluno imposto, querem exercer mais papéis e tomar o lugar privilegiado do professor, logo, inspecionam, acusam e controlam seus colegas a todo instante. (CAMPOS & CAMPOS, op. cit, p. 37)

Vimos que as relações corpo e educação são fortemente intermediadas pela ação educativa intencional, o rompimento com o sistema tradicional que aprisiona o corpo em ações estereotipadas e limitadas depende de novas estratégias de atuação em sala de aula. Quando insisto na atuação em *sala de aula* é pelo desejo de que o corpo seja legitimado no interior dela, no mesmo lugar que se aprende matemática e português, e não seja só responsabilidade das aulas de educação física ou dança. Se o objetivo maior é o de se superar a dualidade corpo-mente, o corpo tem que ser trabalhado de forma transversal marcando presença em todas as disciplinas.

Isto não significa desmerecimento do ambiente-externo nem dos profissionais de formação específica nesta área, muito menos o entendimento de que esta seja uma tarefa fácil e que qualquer um possa ministrar aulas de corpo. O corpo aqui é referenciado em um sentido amplo, ele está em tudo, a simples disposição das carteiras em sala reflete um entendimento sobre o corpo e sua atuação. A proposta não é o embate entre a quem cabe educar o corpo, e sim o diálogo, porque entendo que importantes experiências podem ser construídas, por exemplo, em cursos ministrados por professores especializados com a finalidade de contribuir com a atenção dos demais professores ao corpo. O corpo valorizado na sala de aula, pelos pedagogos, é ressignificado fora de sala também.

Nóbrega (idem, p.610) lembra que “*o corpo não é mero instrumento de práticas educativas, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo*” e “*a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas*”.

Perceber a presença do corpo em diferentes disciplinas e a importância de permiti-lo como estruturador de uma aprendizagem significativa é, sobretudo, questionar a forma como temos escolhido construir nossos conhecimentos. É preciso lembrar que, historicamente, o homem questionou o mundo a partir do seu próprio corpo, foi assim na Matemática pela construção do sistema de medidas e dos sistemas de numeração, que hoje é decimal porque temos 10 dedos, e foi assim na Biologia, pelo conhecimento do corpo e seu funcionamento.

E é essa Matemática que não pode ser negada ao aluno. Em lugar dela costumamos cultuar o treino antes da descoberta. Ainda reproduzimos o estereótipo de aluno capaz de aprendê-la como aquele que se mexe pouco, pela comum associação do ato de contar nos dedos como sendo evidência do aluno incapaz de abstração. Sem perceber, o professor ao retirar o corpo do fazer matemático nega ao aluno a possibilidade de percorrer ele mesmo o processo histórico da matemática.

Em se tratando do ensino de Ciências/Biologia, temos um agravante porque parte do objeto de estudo dela é o próprio corpo humano. O estudo do corpo humano transmitido nas escolas tem reproduzido uma visão fragmentada do corpo, onde o corpo real do aluno distancia-se de tal forma daquele que é estudado nos livros, que nem parece ser ele também aquilo que se vê.

Após o contorno do corpo da colega, sugeri que eles (alunos faixa etária 8/9 anos) tentassem desenhar o que tinha dentro do corpo dela. Além do coração, desenhado no ombro esquerdo não conseguiram desenhar mais nenhum órgão. Chegaram a citar “pulmão”, mas tinham dúvidas quanto a sua localização. (CAMPOS & SANTOS, 2006, p. 14).

O episódio acima nos deixa claro que no ambiente de sala de aula, o aluno tem sido privado também do direito de auto-conhecimento. Quando o simples fato de tocar e auscultar seu corpo, poderiam ser suficientes para identificar a localização de muitos outros órgãos.

O corpo precisa ser considerado em sala de aula também em sua dimensão social, enquanto local suscetível a preconceitos e discriminação. Nóbrega alerta que (idem, p.612) “*as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições*”. O professor precisa estar atento ao olhar de seus alunos para com as diferenças e intervir em prol da valorização da diferença em lugar da padronização. É preciso que ele reflita com seus alunos sobre valores, ética, moral, estética e saúde, relacionando-os com diferenças étnico-raciais, obesidade, deficiências físicas e mentais, etc. Observe o questionamento de uma aluna negra durante uma atividade de auto-retrato em sala de aula:

(...) aponta para o giz comumente chamado de “cor da pele” e diz que se este se chama assim é porque tem que ser este. O estudo revela mais uma vez que a hegemonia branca e suas conseqüências são tamanhas que produzimos referenciais únicos ao que é diverso, como o manifestado pelo giz “cor da pele”. (...) imagine para a criança negra ter de seu professor a resposta quanto àquela cor de lápis como “cor da pele”. E mais do que isso, imagine ver sua aluna se pintar com este giz porque acredita que esta é a cor que “tem que ser”. (CAMPOS, 2007).

Diante de conflitos raciais e estéticos, a Pedagogia carece de práticas para além do modelo limitado da resposta moral-disciplinadora. O máximo que um professor hoje, neste modelo tradicional, consegue fazer nessas situações é, na melhor das hipóteses, discorrer verbalmente que ser diferente é bom e que ter atitudes preconceituosas é ruim. E isso não basta para superar preconceitos, esses alunos em conflito precisam protagonizar suas histórias com prazer, se identificarem com os heróis e personagens de suas histórias preferidas, receberem elogios, carinho e atenção de seu professor e colegas, pelo olhar e toque.

Essas e outras reflexões e proposições podem ser feitas em todas as disciplinas, porque todo objeto do conhecimento relaciona-se com o corpo. Restabelecer estas conexões é, sobretudo, ter uma prática docente comprometida com a aprendizagem significativa de conceitos, atitudes e valores.

Por tudo acima exposto, concluo que a discussão de como queremos caracterizar o lugar do corpo na educação formal parece bastante pertinente, frente às discussões contemporâneas sobre a autonomia do educando. A todo instante, diferentes perspectivas pedagógicas são elaboradas com o objetivo de desatrelar o processo de ensino-aprendizagem à hierarquia do professor frente ao aluno e às verdades absolutas. O que defendo aqui é que não há como pensar em uma verdadeira autonomia sem que esta inclua a possibilidade do educando se apoderar de seu próprio corpo, pela expressão e auto-conhecimento.

Cabe reafirmar que este empoderamento pela linguagem corporal e a resignificação do corpo no processo de ensino-aprendizagem não deve acontecer somente para o aluno com relação ao seu corpo, mas, também para o professor. Ele deve ser, sobretudo, profundamente transformador para o professor, porque na realidade somente poderemos libertar nossos alunos de um corpo adestrado quando nos libertamos também de nossas amarras corporais.

Abstract: Considered minor part front to the empire of the mind, the body has been historically relegated to second place in the classroom. Despite this happens, all education is, also, body's education even if is the one for denying it, learning the no movement. The present article makes a briefing rescued description of the relations body and society in order to understand the processes that had legitimized the molds contemporaries of the body's education in the school. Finally, from these reflections about the place of the body in the formal education limits and potentialities of pedagogical proposals of conscience and performance of the body in the classroom will be pointed.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20/05/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2001.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo**. In: NOVAES, Adauto (Org). O homem-máquina: a ciência que manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAMPOS, Paula F. M. **O corpo negro na sala de aula**: algumas considerações sobre signos e significantes do corpo afro-descendente. In: 59 Reunião Anual da SBPC, 59, 2007, Belém. Anais da Reunião Anual da SBPC, 59, 2007.

CAMPOS, Paula F. M; CAMPOS, Viviane. **Escola: espaço de convivência**. Relatório - Estágio Supervisionado em Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

CAMPOS, Paula F. M; SANTOS, Cleonice. **Santa Maria: o lugar onde vivo**. Plano de Ensino e Relatório de Curso de Extensão. Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Parâmetros Curriculares para Educação Infantil do Distrito Federal**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/MostraPublicacao.asp?id=146>>. Acesso em: 5 fev, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

KEHL, Maria Rita. **As máquinas falantes**. In: NOVAES, Adauto (Org). O homem-máquina: a ciência que manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. *Educ. Soc.* [online]. maio/ago. 2005, vol.26, no.91 [citado 05 Julho 2006], p.599-615. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/05/2006.

NOVAES, Adauto. **A ciência do corpo**. In: NOVAES, Adauto (Org). O homem-máquina: a ciência que manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PINTO, Rubia-mar Nunes. **A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v2n2/ArtigoRubiaMardoc.pdf>> Acesso em: 28/05/2006

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional**. *Cad. CEDES*. [online]. ago. 1999, vol.19, no.48 [citado 05 Julho 2006], p.07-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/05/2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1ª ed., 2001.