

## Primeiras pistas sobre o corpo na escola

*Beatris Cristina Possato\**

### **Resumo**

Este artigo discursa sobre uma formação realizada com professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em um Curso de Extensão. Neste curso foram realizadas oficinas de expressão corporal. A tentativa era sensibilizar os professores para as discussões que se pautavam nas expressões do corpo na escola e como essas interferiam nas práticas escolares. Percebemos que as práticas escolares podem estar pautadas apenas na lógica de uma disciplina autoritária, onde não existem corpos, mas máquinas-pensantes, cujo nível de tensão a que são submetidas poderiam levar os alunos e os professores, muitas vezes, a manifestações violentas. Nessa lógica, o corpo-maquínico-pensante não necessitaria de movimento, não seria sexuado e inserido na instituição escolar, estaria numa realidade diversa da realidade vivida em outras instâncias da sociedade.

**Palavras – chave:** Corpo, Disciplina, Escola.

\* Pedagoga pela UNESP (Rio Claro) e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do grupo Violar (FE-Unicamp). Email: biapossato@hotmail.com

## Primeras pistas sobre el cuerpo en la escuela

### *Resumen*

Este artículo habla de una formación hecha con un grupo de profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria en un Curso de Extensión. En este curso se realizaron talleres de expresión corporal. El intento fue sensibilizar a los maestros a las discusiones que se han pronunciado sobre las expresiones del cuerpo en la escuela y cómo interfieren en las prácticas escolares. Nos damos cuenta de que las prácticas escolares pueden ser guiadas sólo en la lógica de la disciplina autoritaria, donde no hay cuerpos, pero la máquina-pensante cuyo nivel de tensión a que están sometidos podría llevar a los estudiantes y maestros a menudo violentas manifestaciones. En esta lógica, el cuerpo-maquinico-pensante no necesitaría de movimiento, no sería sexuado y se inserta en la escuela estaría en una realidad diferente de la realidad que viven en otros sectores de la sociedad.

**Palabras llave:** Cuerpo, Disciplina, Escuela.

## First tracks on the body in the school

### *Abstract*

This article talks about an experiment conducted with teachers of kindergarten, elementary and high school, in an Extension Course. In this course were conducted workshops of body expression. The attempt was to sensitize teachers to the discussions that were ruled on the expressions of the body in the school and how these interfere in school practices. We realize that school practices can be guided only in the logic of an authoritarian discipline, where there are no bodies, but thinking machine whose voltage level to which they are subjected could lead students and teachers many times to violent unrest. In this logic, the thinking-machinic-body would not need movement, would not be sexed and placed in the school, and would be in a different reality of the reality in other sectors of society.

**Keyword:** Body, Discipline, School.

### ***Introduzindo as primeiras pistas...***

O corpo, como quer Fajardo (2002), é “o lugar primeiro da nossa existência”. Portanto, está impregnado de memórias e histórias. Nossa pele possui as marcas indelévels da cultura em que estamos inseridos. É no corpo que experimentamos a vertigem do mundo.

Partindo desses pressupostos, este artigo visa discursar inicialmente as premissas de um estudo, baseado em minha experiência como docente e principalmente, utilizando dados de um Curso de Extensão<sup>1</sup> ministrado para professores de Educação Infantil, Fundamental e Médio, em 2011. Tentarei discutir se a educação no contexto da escola, do currículo, tem permitido as manifestações do corpo e como as expressões dos corpos na escola têm interferido nas práticas escolares.

O currículo servirá como pano de fundo em que acontecem as relações e de onde o corpo será destacado para ser observado. Não desejo um olhar racionalista, mas sim um olhar estético que tentará não ser redutor. Um olhar que tentará valorizar aquilo que os discursos oficiais e o utilitarismo não abordam, aquilo que se encontra nos silêncios, no não-dito, nas experiências relacionadas ao corpo e igualmente, na “não-existência” desse corpo.

A escolha por utilizar o currículo, apenas como contexto e não em sua íntegra, é pelo fato de acreditar que existe um currículo não oficial, que as narrativas que falam de corpo e de uma formação sensível serão capazes de apontar. Tentarei afastar-me do currículo prescritivo e rastrear, segundo a proposta de Ivor Goodson (2007), o currículo narrativo.

Goodson (2007) nos alerta que o currículo prescritivo encontra-se em decadência devido à instabilidade de nossa vida pós-moderna. De acordo com o autor, com a inconstância e a indefinição do momento presente, uma possibilidade seria a substituição do currículo prescritivo por uma aprendizagem que leve em conta o contexto de vida, ou seja, uma aprendizagem narrativa.

Para Maria do Carmo Martins (2007), “(...) Goodson passa a tratar do currículo não mais como um atributo que se refere ao ensino, mas como uma característica da apren-

dizagem, a qual demarca também como aprendizagem narrativa” (Martins, 2007, p. 46). O autor volta-se a experiência como forma de se compreender o conhecimento e romper com predeterminações dos currículos prescritivos. Além da cultura que é transmitida, aprendida, torna-se importante conhecer como cada pessoa refletirá sobre ela, de acordo com sua experiência e como irá apropriar-se, em seu cotidiano, desse conhecimento.

A proposta de Goodson ainda está distante de nossa realidade. O autor alerta que é necessário cuidado e atenção, pois estamos longe de saber o que serão esses novos currículos. Porém, “anuncia que, no futuro, os currículos devem comprometer-se com as paixões, com os sonhos, com as missões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (Martins, 2007, p. 46).

Penso que, Goodson me fornece as primeiras pistas para perceber que, além do currículo oficial, é possível observar por meio das narrativas dos professores, de suas histórias de vida, a vivência e a experiência interferem na produção de conhecimento, sobretudo com relação à corporeidade e uma educação mais sensível.

Para Benjamin (1994) narrar seria a arte de não reduzir os acontecimentos a uma única versão, preservando os múltiplos sentidos. A narrativa possibilita que se crie outra significação nascida de uma narrativa incompleta. A memória, princípio da narrativa, provoca o surgimento não de lembranças conduzidas por uma temporalidade única, linear, mas por reminiscências, que quebram a sucessão cronológica dos eventos e não os ordenava de modo a lhes dar um único sentido.

Esse processo de narrar para Benjamin (1994) traz à tona histórias ainda desconhecidas, pois a história oficial é escrita pela versão dos vencedores. Existem vozes silenciadas, abafadas pela elaboração contínua de acontecimentos dos grupos no poder, que possuem a posição linear da verdade, encobrindo as rupturas. A história tornou-se um amontoado de ruínas e ao homem restava recolher os cacos da história.

Deste modo, meu interesse era conhecer essas histórias construídas que faziam parte do currículo oculto, nas

narrativas dos professores. Sobretudo explorar o fato de que na escola nos conectamos muito ao cognitivo e deixamos o afetivo e o corporal para outra instância.

A necessidade de se investigar a corporeidade originou-se das indagações decorrentes de minha vivência cotidiana como coordenadora e professora em escola de Ensino Fundamental e, principalmente, como professora universitária, no período de 2006 a 2010, no interior do estado de São Paulo. Se, por um lado, a coordenação no Ensino Fundamental me possibilitava o contato direto com as escolas públicas da educação básica, observando seus profissionais e suas necessidades, por outro lado, a docência universitária permitia-me refletir coletivamente sobre as práticas existentes.

Dentre as discussões que surgiam em ambas as instâncias, e posteriormente em um Curso de Extensão, a questão que mais se destacava era a violência. Percorrendo um caminho mais profundo, tornou-se possível observar nas narrativas desses professores que a violência estava estritamente ligada à indisciplina. As tensões e sobrecargas que envolviam as carteiras, os costumes, os valores, o corpo sentado e disciplinado na escola tornavam-se patentes à minha compreensão. Assim, percebi que, mesmo no século XXI, o aluno continua sendo reconhecido como um ser “sem corpo”, ou, no máximo, um corpo-maquínico-pensante, sem sexualidade, sem necessidade de movimentos, negando-se à urgência de expressão, exigindo-se dele, muitas vezes, uma disciplina exacerbada, sem objetivos claros. Deste modo, ao refletir sobre a violência nas escolas era necessário igualmente refletir sobre a corporeidade.

Assim, realizei um Curso de Extensão semanal durante dois meses, com doze professores de Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e de História do Ensino Médio, que visava discutir sobre a Violência Escolar e amparava-se na discussão sobre o corpo e a disciplina nas escolas. Para isso, além do conteúdo teórico estudado, trabalhamos com oficinas de expressão corporal, consciência corporal e dança em grupo, com o intuito de que os professores vivenciassem experiências corporais, conhecendo novas formas de expressão e se sensibilizassem para verbalizar posteriormente essa ex-

periência, fazendo uma conexão com a educação, a violência e a disciplina exigida em sala de aula. Realizamos durante o Curso de Extensão três oficinas corporais. Iniciamos essas oficinas no terceiro encontro com o grupo.

### ***Primeira oficina – dicotomia entre corpo e mente***

Na primeira oficina pedimos aos professores que deixassem de lado a expressão oral, buscando ao máximo expressarem-se corporalmente, minimizando a comunicação verbal. Salientamos que não existia ridículo, certo ou errado na expressão corporal, tudo fazia parte de movimentos humanos, pois sabemos que as resistências, muitas vezes, surgem dessas preocupações.

A respiração profunda era a primeira atividade realizada em todas as oficinas, que buscava desenvolver alguns exercícios baseados na inspiração reichiana (Reich, 1995; Lowen, 1982; Lowen & Lowen, 1985). Wilhelm Reich, discípulo de Freud, desenvolveu sua teoria a partir da observação do corpo de seus pacientes e o diálogo posterior as sessões, passando a compreender que problemas emocionais, psicológicos, são somaticamente armazenados no corpo. A respiração ocupa um papel importante em sua teoria, visto que por meio da inibição da expiração e a detenção da inspiração os indivíduos controlam emoções e sentimentos. Como, por meio da psicologia de Reich, compreende-se que a respiração pode liberar bloqueios, esse trabalho era realizado na tentativa de sensibilizar os corpos para as oficinas.

Assim, na primeira oficina fizemos um círculo e de mãos dadas passamos a levantar o tronco e os braços respirando profundamente, levando o ar até o diafragma. Posteriormente, solicitamos que os participantes soltassem o tronco para frente, no nível da cintura, com uma queda repentina. Combinamos que isso seria realizado cinco vezes e que na última vez, se expiraria o ar com um grito. Logo após, solicitamos que imitassem um cachorro retirando a água do corpo, movimento do “cachorro molhado”, sacudindo o corpo todo.

Após esses primeiros exercícios, iniciamos uma experiência de consciência corporal em que os professores

deitaram-se e começaram a sentir de maneira conduzida cada parte do corpo, realizando pequenos movimentos isolados.

Em pé, iniciamos uma caminhada por sentidos não lineares e propusemos algumas regras para essa caminhada. Devíamos ao encontrar um parceiro não se poderia deixar de olhar nos olhos até que o parceiro se afastasse totalmente de sua visão. Depois dessa etapa, iniciamos uma dança de improvisação e contato (Hübner, 2005; Faria, 2013), não apenas o olhar estava envolvido, mas ao encontrar um parceiro devíamos tocá-lo levemente e apenas deixar de tocá-lo, com qualquer parte do corpo, quando este se afastasse. Enfim, colocamos a última regra, de apenas de afastar do parceiro quando se pudesse fechar um circuito, ou seja, se afastar quando surgisse outra pessoa próxima, que pudesse substituí-lo.

Seguimos a oficina com um relaxamento final e a verbalização do que havia passado. Os professores realmente tiveram muita dificuldade em se expressarem. Isso foi visível durante a oficina e foi verbalizado por eles. O sentimento de vergonha foi a questão mais citada. Os professores disseram que o olhar nos olhos e movimentar o corpo livremente foi algo muito difícil. Comentaram sobre como essas experiências não eram vivenciadas por eles na escola e no cotidiano, que o trabalho sempre havia sido mental e pouco se exploravam essas manifestações do corpo. Tentamos encaminhar a discussão para refletirmos sobre a vivência dos alunos. Apenas as professoras de Educação Infantil conseguiram identificar atividades nas tarefas cotidianas dos alunos, em que o corpo possuía uma expressão. Porém, para os professores de Ensino Fundamental isso já não acontecia com frequência em seu nível de ensino e para a professora de História do Ensino Médio, a utilização das expressões do corpo na escola era algo inexistente.

Denise Najmanovich (2001) nos propõe pensar o corpo sem as dicotomias que estão instituídas: ora somos corpo e ora somos mente. De acordo com a autora “corporemente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares correlacionados e não oposição de termos independentes” (2001, p.8). Seria necessário repensarmos nosso entendimento sobre o corpo e principalmente, a educação para

este corpo que deve ser integral, sensível e voltada às sensações.

Ao mesmo tempo, é preciso refletir sobre o corpo que conhecemos em nossa era digital, o “corpo” que os jovens, os adolescentes e as crianças convivem cotidianamente. Esses corpos parecem “inexistentes”, onde as relações, os contatos e mesmo o ensino acontecem por intermédio das tecnologias trazendo um sentido diferenciado para o corpo, ou, quem sabe, um corpo reduzido à condição de “não-presença”.

Essas reflexões não têm encontrado espaço na escola, devido ao corpo ter pouca ou quase nenhuma exploração na educação formal. Talvez, a dependência que temos em relação à linguagem verbal iniba outras fontes de comunicação, tornando-nos insensíveis aos poderosos símbolos expressivos que possuímos.

Quando somos crianças necessitamos mover-nos porque movendo-nos expressamos nossa vontade de rir, de chorar ou de brincar. À medida que crescemos, nosso corpo, pelos tabus de uma civilização que corrompe nossa necessidade de expressão, perde cada vez mais o desejo de mobilização. É aí que devemos recorrer, já adultos, a experiências para “melhorar o físico” em academias de ginástica, onde, sem pensá-lo, não só melhoramos como descartamos a energia acumulada por tantos “não” impostos (FUX, 1983, p.67).

Os professores sentiram essa dificuldade e a dicotomia existente entre corpo e mente. Destacaram sobretudo como o currículo oficial engessa outras possibilidades e tampouco apresenta uma formação integral do indivíduo, aumentando cada vez mais essa dicotomia.

Como tarefa, solicitamos que os professores no decorrer da semana tentassem buscar brechas no currículo oficial que possibilitassem uma educação mais sensível.

### ***Segunda oficina – o corpo anestesiado***

Na segunda oficina realizamos a mesma respiração profunda da oficina anterior. Para descontrair, em círculos pedimos para que os professores, um de cada vez, re-

tirassem diferentes sons de qualquer parte do corpo e assim, iniciamos um aquecimento. Os professores pareciam mais desinibidos nesta oficina.

Havíamos trazido algumas “danças circulares”<sup>2</sup> para facilitar a desinibição dos professores. Dançamos umas quatro músicas e além do fortalecimento do grupo, percebemos que os participantes colocavam suas emoções e sentimentos na dança, sobretudo quando utilizamos uma dança indígena. Algumas pesquisas, como de Andrada (2014), mostram como as danças circulares auxiliam na tomada da consciência dos professores de si mesmo como seres humanos e como profissionais, aliviando os aspectos negativos da função docente, fazendo refletir sensivelmente sobre sua prática.

Nesse dia, igualmente trabalhamos expressão corporal utilizando tiras longas de tecido. Cada participante segurava na ponta de uma tira e dança era realizada sem que se soltassem essas pontas. A intenção era que os movimentos acontecessem em parceria, com a dupla que se formava nas pontas de cada tira e que os movimentos se entrecruzassem com as outras duplas, formando uma rede.

Recomeçamos o debate sobre as vivências depois do relaxamento, que sempre acontecia ao final das oficinas. O que foi observado com relação as Danças Circulares foi confirmado pelos participantes. Afirmaram que o sentimento de grupo havia marcado aquele momento e o sentimento de pertencimento também. Naquele momento eram peças de um mesmo movimento. Uma professora da Educação Infantil declarou que ao perceber-se como parte do grupo, havia encontrado sua individualidade e pensado em seu papel na escola.

Uma das professoras declarou que havia pensado em desistir do Curso de Extensão pela primeira oficina de expressão corporal. Havia sido muito difícil para ela expressar-se, ser tocada e tocar, olhar nos olhos... Porém, ela expressou ao grupo que este deveria ser algum trauma, que se tornou uma resistência e em vista disso, resolveu continuar o curso. Esse depoimento foi extremamente válido e a partir dele os professores realizaram suas reflexões. Entre elas, destacou-se o fato da escola não preparar alunos e professores para reconhecerem seus corpos

como parte integrante do ser. Somos apenas máquinas pensantes, como já foi destacado anteriormente, por isso atividades como as realizadas na oficina causaram tanto estranhamento. Os professores acharam que os alunos apenas se tocavam para a agressão física, como uma forma de promover o toque, já que este não era proporcionado de outras maneiras (sobretudo as professoras da Educação Infantil destacaram esse fato). A professora de História comentou que há muito tempo não sentia seu corpo e que ele parecia estar anestesiado. Com as oficinas corporais iniciou um processo de conhecer um pouco mais seu corpo. Destacou sobretudo como a vida na sociedade atual, urbana, enrijece os alunos, professores e sociedade de maneira geral.

Sennet (1997) destaca que ao circular pelo espaço urbano é possível perceber como o homem está afastado de seus sentidos, de suas sensações e de suas emoções. A cidade é um local de passagem, apenas um corredor, onde o único interesse do viandante é atravessá-lo, não lhe dedicando atenção, não tendo veiculação com o que está ao seu redor (Sennet, 1997, p.15-18). O corpo irá mover-se “passivamente, anestesiado no espaço, para destinos fragmentados e descontínuos” (Sennet, 1997, p.18). A intensa vida urbana faz com que o corpo seja uma mercadoria de acesso às possibilidades de um futuro promissor. Em nossa vida fugaz, não temos contato com nosso corpo e com o outro. Procuramos inibir as percepções do corpo para que ele não fique sensível demais ao excesso de trabalho. Sufocamos nossas percepções até desaparecerem. Dessa forma, o corpo na sociedade urbana foi se tornando cartesiano, frio, sem alma<sup>3</sup>.

Embora nossa sociedade contemporânea exiba, aparentemente, os corpos sem receio (corpos desnudos, corpos sensuais), não existe uma preocupação com o contato humano, seja o contato consigo mesmo ou o contato com o mundo das sensações. Ficamos apenas com a aparência desses corpos. Corpos – objetos, sem vibração, sem energia, um corpo “que se recusa como carne” (Baudrillard, 1992, p.52).

Nosso corpo, porém, possui sua vivacidade, sua memória e sua história. Ele carrega, além da história genética, a história familiar, as emoções, a vivência e a experiência

individual e coletiva. Imprimimos as marcas da cultura de maneira indelével em nossa pele. Cada cultura percebe e vivencia o corpo de uma maneira diferente.

O corpo é o lugar da ambivalência. Ao mesmo tempo em que traz prazer, nos traz dor. Nos traz sofrimento, mas também nos traz amor. Vivemos experiências únicas por meio dele; experiências que nos revelam como seres abertos uns para os outros.

É por meio de movimentos e estados do corpo que estabelecemos os contatos com o mundo, as primeiras formas de comunicação, que surgem antes do pensamento e da linguagem. Em nosso corpo se constroem histórias marcadas por sensações, movimentos, percepções e traços do encontro com o desconhecido do mundo. Não surpreende, portanto, encontrar-se o corpo na linha de frente das formas de expressão do modo de existir contemporâneo, e, particularmente, como porta-voz privilegiado das dificuldades do sujeito em lidar com o outro, com suas expectativas, com sua própria condição de vida.

O corpo que discuto é aquele que cristaliza o imaginário social e materializa uma cultura; o corpo como uma construção simbólica e não em seu sentido físico e psicológico. O imaginário social compreendido por Michel Maffesoli (1984) como o fantástico e o ficcional que fazem parte de nossa "realidade". O que conhecemos por realidade incorpora o irreal. "A matéria também é composta da anti-matéria" (Maffesoli, 1994, p.65). Nas práticas cotidianas ou mesmo no processo de conhecimento, o misterioso persiste em perfurar o real. Embora sempre queiramos excluir essa dimensão fantástica de nossas racionais vidas, o fictício torna o real muito mais atraente. Os diversos "enredos oníricos" introduzem-se na vida cotidiana e exprimem o imaginário. "Em nosso universo asséptico e sem asperezas aparentes ao fim de um processo de racionalização eficaz, talvez seja interessante observar que o fantástico, a ficção impregnam radicalmente o espírito humano (Maffesoli, 1994, p.64).

Na vida cotidiana, encontraremos na dimensão fantástica, uma brecha astuciosa, uma resistência à "injunção da identidade que nos obriga a ser isto ou aquilo, operário, intelectual, homem, mulher, etc" (Maffesoli, 1994, p.66).

A duplicidade na vida social é o que permite aos indivíduos sobreviverem às imposições da ordem social. Para tornar sua realidade vivível e para marcar seu "interesse do aqui e do agora", o indivíduo ultrapassa as imposições e a coerção por meio da ficção e do fantástico, que organizarão o espaço vital (Maffesoli, 1994, p.67).

A duplicidade não apenas dribla o sistema com sua astúcia, ela conta para si mesma belas histórias, conta histórias para poder suportar o trabalho, o sexo, o consumo; enfim a sociedade criando um tempo e um espaço fantástico em nossas vidas.

Acredito que por meio da dança os professores encontravam essa duplicidade. Essas experiências os fizeram refletir sobre o currículo, que apenas trabalhava o cognitivo. Durante toda a semana, sobretudo os professores de Ensino Fundamental e Médio, não conseguiram encontrar uma brecha para uma educação que fosse mais sensível.

### ***Terceira oficina - corpos docentes e pedagogicamente corretos***

Na terceira oficina os professores já estavam mais envolvidos com as atividades e pouco a pouco foram perdendo o medo de expressarem-se.

Deste modo, após a respiração profunda e o aquecimento, proporcionamos novamente momentos de contato e improvisação para os professores. Fornecemos algumas orientações que os ajudassem a desenvolver sua dança. Mostramos que a dança poderia se desenvolver em níveis (em pé, agachado, deitado, etc.), em várias direções (para trás, para frente, lateral, diagonal, etc.), explorando as formas do corpo (torcendo o tronco, girando a cabeça, movimentando os pés, etc.).

Realizamos uma dinâmica, chama de "Pergunta e resposta", em os participantes foram divididos em dois grupos. Um grupo fazia a "pergunta" com a dança, ou seja, fazia um movimento e o segundo grupo respondia a esses movimentos.

Depois trabalhamos em duplas, com a técnica do "Espelho". Um dos professores realiza uma determinada dança



e o companheiro deverá acompanhar os movimentos como em um espelho. Depois trocava-se de posições. Orientamos que se criasse gestos simples ou repetitivos para que o companheiro pudesse acompanhar.

Por fim, trabalhamos com a dinâmica do “Ponto”, em que os professores ficaram em círculo e tinham que imaginar um ponto. Dissemos que esse ponto era muito importante, devia ser bem tratado ser acariciado, abraçado... Depois os professores deveriam brincar com ele, de uma mão para a outra, jogando para cima, jogando de uma mão para a outra, jogando cada vez mais alto, esperando o ponto imaginário cair. Nessa primeira etapa o ponto era bem pequeno, depois pedimos para que imaginassem que este ponto crescia e diminuía novamente. Pedimos que andassem com o ponto. Andassem jogando o ponto para o alto, andassem com o ponto na ponta do nariz ... Assim se seguiram as variações até que os participantes começaram a trocar os pontos com os companheiros.

Creio que as oficinas corporais criaram certa proximidade entre os participantes, deste modo, nossa última discussão se enveredou por outro caminho e os professores comentaram sobre a dificuldade em “lidarem” com o corpo do aluno dentro da escola, além da dificuldade do professor lidar com seu próprio corpo, pois traziam marcas seculares de repreensão, de opressão e de padrões pré-concebidos.

Inicialmente, pode parecer ao leitor que a responsabilidade da “quase-ausência” das manifestações corpóreas na escola seja do professor. No entanto, sabemos que a “escola”, essa instituição imaginária, induz tanto alunos como professores a se enquadrarem nos padrões de normalidade. Na maioria das vezes, quando é o professor que não se identifica com esses padrões, a indução passa a ser uma exigência autoritária para que haja o enquadramento e tudo caminhe “normalmente”, evitando-se sobressaltos, criações, novas formas de ser/fazer/agir, que não sejam os “pedagogicamente” corretos.

Neste ponto, o que Michel Maffesoli (1981) denomina violência dos poderes instituídos, nos fornece pistas preciosas para nossas reflexões. O autor escreve que a organização política e os poderes instituídos pretendem

centralizar a ordem, constituindo uma “pseudo-normalidade”, dominando a paixão e a agressividade, tentando impedir que os antagonismos do corpo social sejam exprimidos e, ao mesmo tempo, buscando estabelecer a homogeneização da sociedade.

As instituições, por exemplo, exercem domínio e controle sobre os indivíduos, como por exemplo, as formas de ser e agir dos professores, estabelecendo a lógica da homogeneização que planifica e inibe as expressões antagônicas dentro da instituição.

Procura-se uniformizar os indivíduos, sufocando o aleatório, o criativo. “Para além do indivíduo, existe uma unidade abstrata que neutraliza as diferenças, levando à submissão, à adaptação, e cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino” (Guimarães, 1998, p.104-113).

Foucault (1990) nos anuncia, contudo, que o poder não pode ser totalmente caracterizado por sua função repressiva. Seu interesse não é retirar o homem da vida social, mas sim guiar sua vida, controlando suas ações. Para o poder é viável utilizar as potencialidades do homem ao máximo e, para isso, utiliza um sistema de aperfeiçoamento de suas capacidades. O objetivo econômico e político dessa atitude seria o aumento do efeito de seu trabalho e a provável diminuição de sua capacidade de revolta e resistência.

Esse poder foi exercido por meio de um controle detalhado e minucioso do corpo, aperfeiçoando-o, disciplinando-o e aprimorando-o. O poder trabalha e produz o corpo do homem necessário à sociedade capitalista. Essa ação sobre o corpo, sobre o gesto, sobre o comportamento, sobre o prazer, faz com que, pela primeira vez na história, a figura do homem surja como objeto do saber.

O poder disciplinar, descrito por Foucault (1987) no livro “Vigiar e Punir”, mostra-nos como a disciplina produziu e produz corpos dóceis de acordo com os interesses desse poder e dentro dos padrões considerados “normais”.

Assim, a normalização foi tornando-se um dos novos procedimentos de poder cada vez mais requintados.



Agora, o corpo será disciplinado por meio destes procedimentos, ou seja, “não mais pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (Foucault, 1988, p.86).

De acordo com Maffesoli (1981) por meio do processo educativo, exerce-se essa dominação e essa planificação dos indivíduos, domesticando e reeducando os diferentes, adaptando-os às normas e aos padrões sociais, inibindo-se as emoções.

A escola, assim, fortalece esse padrão de normalidade, na relação com o outro, e este espaço torna-se o lugar onde é preciso ser “normal” para ser professor. Esta “pseudo-normalidade” estabelece padrões de sexualidade, etnias, crenças, valores e formas de fazer, sentir e viver.

Desta forma, por meio das discussões posteriores às oficinas de expressão corporal foi possível perceber que os professores, como os agentes do conhecimento, carregam todas suas tradições culturais e as disciplinas que ministram acabam “esculpindo” seu corpo. Cada disciplina irá discursar com o corpo de seu professor e falar quem ele deverá ser. Segundo os professores do Curso de Extensão, é possível em uma escola perceber, por exemplo, quem é o professor de Matemática, o professor de Arte e o professor de Educação Física. Seus corpos, seus modos de vestir, de caminhar, de olhar são diferentes marcas que cada disciplina apresenta.

Maria Inês Petrucci Rosa (2007) ao falar da identificação profissional do professor comenta que esse processo não é simples, nem linear. É um processo “tecido no interior de uma cultura, que vai enredando formas de ser/fazer/estar no cotidiano” (Rosa, 2007, p. 53).

Ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. Parto da hipótese de que o(a) professor(a) de uma determinada disciplina traz

consigo diferenciações sociais produtoras de identidades, que são oriundas de sua própria área acadêmica específica (Rosa, 2007, p.58).

O professor traz consigo memórias, experiências e discursos que o compõe, inventando e (re)inventando seu jeito de ser professor, que está marcado por práticas simbólicas e elementos da cultura de origem acadêmica.

Nas discussões no Curso de Extensão os professores relataram que quando muitos professores escapam a “massificação” que são submetidos pela universidade e pela escola, nos causa grande estranhamento: “Mas esse é o professor de Matemática? Não parece...”

Maffesoli (1981) coloca que se a tentativa da massificação fracassa é graças, em parte pelo menos, “ao irreprimível querer-viver social que corrói incansavelmente as diversas formas de imposição mortífera” (Maffesoli, 1981, p.212), impedindo que o totalitarismo seja absoluto.

De maneira semelhante, Michel de Certeau (1996) nos alerta que possuímos táticas contra os poderes dominadores. Tática é entendida por Certeau como a ação calculada, que joga “com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (Certeau, 1996, p.100). A tática é a arte do fraco. Forma-se nas brechas, nas falhas existentes em um poder para, por meio da astúcia, burlar o instituído. Essas táticas são heterogêneas, estabelecidas pelas astúcias de interesses e de desejos. São dinâmicas e circulam dentro de uma ordem estabelecida.

De tal modo, na tese de doutorado de Mirian Pacheco Silva (2007) visualizamos estas táticas que permitem que a corporeidade e a humanidade do professor ainda se manifestem na escola. A pesquisa foi realizada com professores que trabalham na área de Ciências e que deveriam relatar episódios relacionados a sexualidade. Por meio das narrativas, a autora irá abordar a sexualidade como uma multiplicidade de expressão e dar voz a professores que possuem um corpo docilizado e domesticado por aceitar as normas escolares. Contudo, as narrativas mostram brechas, rupturas, linhas de fuga que escapam ao instituído, em que longe do palco da escola ou dentro

dele, onde o professor incorpora o padrão de normalidade e encena o modelo “dito-ideal” para os alunos, é possível vivenciar a sexualidade.

Silva (2007) mostra um corpo que é visto na escola apenas pela perspectiva cientificista-biologizante, apontando-nos que o alicerce de nossa educação ainda está no racionalismo e nossos professores ao integrar a escola, precisam se “desumanizar”.

Como o professor historicamente foi preparado para assumir o púlpito na escola, sua figura deveria ser um modelo irrepreensível. Ele deveria estar pronto para falar, pensar, conceber, ser o pesquisador – reflexivo e o responsável pela melhoria do ensino na prática docente. Toda essa responsabilidade, ao longo do tempo, desumanizou o professor (pelo menos para as vozes oficiais) que se tornou um ser pensante, sem corpo e sem sentimentos. A dimensão humana ocupou um lugar distante na história do professor, que se viu incorporado em um currículo oficial, voltado exclusivamente aos saberes docentes de cada disciplina.

Assim, o professor induz o aluno a ser um corpo apenas maquínico – pensante, pois ele igualmente está englobado nesta dominação. Ele vivencia, da mesma forma, o que significa se transformar em um corpo apenas pensante.

Essa dificuldade com a própria sexualidade foi um dos pontos mais abordados pelos professores. Bem como, de reconhecer e aceitar as diferentes condições sexuais de seus alunos, sem preconceitos.

Para os professores que participaram das oficinas do Curso de Extensão não havia apenas a dificuldade de se expressar corporalmente, mas também se aceitar sua corporeidade, sua sexualidade, sendo difícil trabalhar outras manifestações expressivas que não fossem a escrita. Os professores acreditavam que essa dificuldade se fundava na educação e no currículo oficial, discutido anteriormente, que “engessa” as pessoas e “trabalha com seres sem corpos”.

### ***Procurando mais pistas...***

As discussões com os professores se pautaram nas expressões do corpo na escola e como essas interferiam nas práticas escolares, as quais podem estar pautadas apenas na lógica de uma disciplina autoritária, onde não existem corpos, mas máquinas-pensantes, cujo nível de tensão a que são submetidas poderiam levar os alunos e os professores, muitas vezes, a manifestações violentas. Nessa lógica, o corpo-maquínico-pensante não necessitaria de movimento, não seria sexuado e inserido na instituição escolar, estaria numa realidade diversa da realidade vivida em outras instâncias da sociedade.

Acredito que como aborda Walter Benjamin (1994) precisamos encontrar as vozes esquecidas. É necessário que a educação encontre e manifeste a voz do corpo, ou seja, que permita que as memórias e histórias contidas no corpo presente na escola sejam narradas, entrecruzando tempos, lugares e visões sócio-culturais. Que seja possível perceber como o corpo tem sido compreendido e se manifestado com a educação dos sentidos, explorado e até mesmo, violentado na instituição escolar.

Há uma grande necessidade de não somente trabalhar a corporeidade dos alunos na escola, mas também dos professores. É necessário humanizar mais, buscar um caminho sensível, reequilibrar o afetivo com o cognitivo. Um professor não é somente o giz e a lousa, é um ser que carrega consigo toda sua história, suas vivências e junto a elas, a força das instituições para adestrá-lo a modelos pré-concebidos.

Tentei não reduzir os conceitos a uma única forma, linear, e nem expressá-los de maneira totalitária, categórica; antes, pretendi que eles interagissem com o tema, envolvendo-o. Desejo a possibilidade de inventar uma outra mirada, um olhar não cartesiano, que me faculte ressignificar o que foi construído, descobrindo e criando outros sentidos, outras formas de interatividade, e que traga à tona as ambivalências. Um olhar da “ala dos fundos<sup>4</sup>” que permita reverter às imagens e re-imaginarmos os acontecimentos e as relações, a corporeidade, a educação.

## Notas

1 Curso de Extensão "Violência escolar: buscando alternativas por meio das artes", Uniararas, Araras – São Paulo, de 21/03 a 23/05/2011.

2 Conhecimentos e músicas sobre as Danças Circulares adquiridas em curso realizado na UNESP – Rio Claro, sob a supervisão do Dr. Luiz Alberto Lorenzetto.

3 Segundo Hillman (1988), alma é um conceito ambíguo, que resiste à definição. Utilizarei a máxima seguinte, para o leitor poder compreender o contexto de "alma". Por alma entendo, antes de mais nada, uma perspectiva mais do que uma substância, um ponto de vista sobre as coisas mais do que a coisa em si". (HILLMAN, 1988, p.40).

4 A "ala dos fundos" é o local onde se encontra nossa desordem crônica. "A vida humana é uma vasta área de tentativas fracassadas. Nessa visão, a ala é aquilo que é, uma demonstração da natureza, de leis naturais que pouco têm a ver com casos individuais" (HILLMAN, 1984, p.30).

## Referências Bibliográficas

ANDRADA, Paula Costa. O Professor de corpo inteiro: a Dança Circular como Fonte de Promoção e Desenvolvimento da Consciência. **Tese de doutorado**. Campinas: PUC, Campinas, 2014.

BAUDRILLARD, J. **Da sedução**. Tradução de Tânia Pellegrine. Campinas (SP), Papirus, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer** - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FAJARDO, G. O corpo-lugar. In: **Revista Labyrinth**, Ano 4, vol. 2, mar/abril, 2002.

FARIA, Ítalo Rodrigues. O Contato Improvisação: bases históricas para um processo de criação. **Arterevista**, v. 1., n.1, jan/jun, p. 89-106, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J.A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. ago 00. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

GUIMARÃES, Áurea. (Org.) O cinema e a escola: Formas imagéticas da violência. In: GUIMARÃES, A.M. (Org.) Na mira da violência. A escola e seus agentes. **Cadernos Cedex**, São Paulo, n. 47, p.104-113, 1998. ISSN 0101262.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. Maio/Agosto, v.12, n.35, 2007.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Arquetípica: Um Breve Relato**. Tradução: Lúcia Rosenberg e Gustavo Barcellos. São Paulo: Cultrix, 1988.

HÜBNER, Fernanda de Carvalho Leite. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. **Movimento**, vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, pp. 89-110, 2005.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.

LOWEN, Alexander, LOWEN, Leslie. **Exercícios de Bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante**. 8a ed. São Paulo: Agora, 1985.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Ed. da Revista dos Tribunais, 1987.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. In: AMORIM, Antonio Carlos (org). Dossiê: Em multiplicidades, nomeia-se currículo. **Revista Pro-posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter** (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SENNET, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SILVA, Mirian Pacheco. **Memórias dos professore (a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. Tese de doutorado. Unicamp: Campinas, SP, 2007.

Data de recebimento 20/06/2014

Data de aprovação 28/07/2014

Data de aprovação 29/08/2014

