

A EDUCAÇÃO NO CORPO: O DOMÍNIO DO INDOMÁVEL

Pierre Normando Gomes-da-Silva*

Eunice Simões Lins Gomes**

RESUMO: Este trabalho objetiva aprofundar uma redefinição paradigmática de corpo para a educação física escolar. A concepção de corpo mais tradicional na educação física ainda é biologicista, apesar de recentemente o corpo vir sendo abordado pelo domínio cultural. Porém, ainda é quase inédito pensar o corpo a partir do domínio pulsional e das cargas afetivas inconscientes. Trata-se de uma pesquisa de revisão teórica, ao retomar as diversas sistematizações pedagógicas da educação física, bem como uma pesquisa analítica, ao centrar-se na teoria da psicanálise freudiana para sistematizar outra abordagem corporal. Ao pensar o corpo a partir da sua constituição libidinal implica em repensar a prática educativa em diversos aspectos: metas educacionais, metodologia e avaliação.

Palavras-chave: Educação Física. Prazer. Cinestesia. Corporeidade

BODY EDUCATION: THE DOMAIN OF THE UNDOMINABLE

ABSTRACT: This work aims to deepen a paradigmatic redefinition of the body for academic physical education. The most traditional conception of the body in physical education is still biological, although recently the body is coming to be approached by the cultural domain. However, it is still almost an innovation to consider the body from the domain of feeling unconscious affective forces. It is a theoretical review research, because it retakes several pedagogical systematizations from physical education, as well as an analytical research, while focusing on the theory of Freudian psychoanalysis to systematize another approach to the body. To think of the body from its libidinal constitution implies rethinking the educational practice in several aspects: educational goals, methodology and evaluation.

Keywords: Physical Education. Pleasure. Kinesthesia. Corporeality

* Professor doutor, lotado no Departamento de Educação Física-CCS/UFPB, responsável pela área de Metodologia do ensino da educação física escolar. Líder do GEPEC-Cnpq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação) linha de pesquisa Pedagogia da Corporeidade, membro do Núcleo de Estudos e Produção em Educação e Psicanálise - NEPPE.

** Professora doutora, lotada no Departamento de Ciências das Religiões – CE/UFPB, responsável pela área de estruturas antropológicas do imaginário. Líder do GEPAl-Cnpq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia do Imaginário).

Introdução

A maioria das pedagogias, para além da educação física, pressupõe o corpo como um suporte para a mente. Corpo quieto, imóvel, para que possam ocorrer os processos mentais. Ou, de outro lado, uma educação física, cujo corpo não pára para refletir, apenas realiza movimentos, repetidamente, para adquirir destrezas motoras e desportivas e adquirir aptidão física. Isso diz respeito ao entendimento de corpo, marcado pelo biologicismo, da maioria dos educadores. Essa cultura escolar é resultado de uma mentalidade teórico-metodológica desenvolvida para a criação de uma Escola Moderna, iluminista, burguesa e civilizadora (BOTO, 1996).

Não só no aspecto teórico-metodológico, entendemos também que essa cultura escolar é resultado da experiência corporal dos educadores, pois supomos que o mundo de movimento do educador define seu ato de educar, mais até do que sua concepção consciente de educação. Isto vale não só para os professores de educação física, mas para qualquer outro componente curricular. E mais, Dowbar (2008, p.31) afirma que “quem educa marca o corpo do outro. Porque o que é educar senão ter ousadia e generosidade amorosa de interferir no processo do outro?”. Ensinar é um processo corporal. A presença do professor, seu jeito de apresentar o assunto, suas feições na hora de disciplinar, de entusiasmar ou de desestimular a turma, são gestos educativos por excelência. E a aprendizagem, por sua vez, é também um processo corporal. “Todo conhecimento tem uma inscrição corporal”, diz Assmann (1998, p.29).

E mais, entendo que a experiência corporal não define apenas a prática educativa, mas também a prática terapêutica. Lembramos que Freud modificou sua ação terapêutica quando descobriu que o corpo de suas pacientes, particularmente as histéricas, não consistia apenas de fenômenos motores: contrações e rigidez, mas estes estavam associados a cargas afetivas e representações psíquicas (FREUD, 1953, p.19-20). Nesse sentido, temos buscado os fundamentos de uma compreensão de corpo, para além do explicitado pela biologia tradicional nos seus manuais de anátomo-fisiologia. Um corpo que seja entendido como presença viva no mundo e existência real das pulsões. O corpo é desejo cercado de carne por todos os lados, diria Alves (1994). Um corpo libidinal ou pulsional que transita de modo complexo entre o somático e o psíquico.

Ratificamos, a preocupação com o conceito de corpo não é privilégio da educação física, mas dos educadores em geral, tendo em vista que não há educação fora do corpo. O processo educacional não mobiliza apenas os mecanismos mentais, mas, principalmente, a conduta corporal. Henri Wallon, no início do século passado, já havia descoberto essa integralidade entre mente e corpo ao delinear que para o ato mental acontecer é necessário que o ato motor se realize, “do ato ao pensamento”, diria Wallon (2008).

1 A educação do domínio do corpo

Marcel Mauss (1974), em seus estudos etnográficos (“Técnicas corporais”, 1935) (1), anunciava que a educação dá-se no corpo. Ele afirmava que os

códigos sociais são impressos nos corpos dos sujeitos através de “técnicas do corpo”, maneiras pelas quais os homens aprendiam em sociedade como servir-se de seu corpo, de como utilizá-lo seguindo as determinadas modalidades. Baseado neste pressuposto, Le Boulch afirma que “cada sociedade, pela educação que ela define, impõe ao indivíduo um novo uso determinado de seu corpo” (2008, p. 29). Nessa mesma direção afirma Foucault (1993, p.80): “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”.

A educação se dá no corpo. Mesmo que seja para negá-lo, como faz, em sua maioria, o sistema educacional vigente. Por constatar essa incongruência do corpo tido como um intruso, Freire sugere: “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (1994, p.14). O modelo educacional iluminista (século XVIII) — cujo cerne antropológico é presente até os dias de hoje — é racionalista, universalista, pragmático e normatizador. É racionalista por acreditar que a emancipação do homem dá-se pela razão em detrimento de sua ignorância, fonte de todos os males. Quanto mais instruído estiver um povo, mais civilizado, mais rico, mais feliz, acreditavam os ilustrados.

Esse modelo pretende-se universalista, na medida em que defende a necessidade de todos precisarem ser “iluminados” pelas luzes da instrução. Todos precisam passar pelas mesmas experiências educativas, adquirir os mesmos conhecimentos e hábitos comportamentais. Os conhecimentos devem ser úteis à “vida prática”, ou seja, devem ser imediatamente aplicados no aumento da produtividade econômica. E, acima de tudo, esse modelo educativo deve normatizar a sexualidade dos sujeitos. Moralizar os educandos. Levá-los a adquirir uma vida regrada, em conformidade aos preceitos impostos pela ordem social. Alguém ajustado socialmente, dócil, obediente às regras sociais e, economicamente, útil. Um modelo educacional para a formação do “homem-objeto”, para a domesticação e alienação, no dizer de Paulo Freire (1980, p. 36). Nada mais de ociosidade: uma educação para o trabalho. Uma pedagogia que transformava o corpo numa extensão da máquina produtiva.(GOMES-DA-SILVA, 1998).

(1) Marcel Mauss fez um inventário dos usos que os homens fazem de seus costumes corporais em vários lugares (Nova Zelândia, Inglaterra) e em vários momentos (indígenas australianos, povos sem escrita, Primeira Guerra Mundial).

A modernidade elegeu a educação, entendida como instrução, como a única ferramenta capaz de esculpir o Estado-Nação: o sentimento de pátria, a unificação lingüística, uma conduta social e uma estética corporal. O Estado precisava ser burguês, a conduta social deveria ser capitalista e o corpo saudável e disposto para o trabalho. Foi o momento em que se gestou uma conduta corporal burguesa, sistematizada pedagogicamente para ser ensinada nas escolas (GOMES-DA-SILVA, 1998; VAGO, 2002; DAOLIO, 2009; FARIA FILHO, et.al., 2004). A máxima de Juvenal, *mens sana in corpore sano*, só poderia ter sido retomada. Locke (1688) inicia seu livro (“Alguns pensamentos sobre a educação”-1689) com essa epígrafe. Também Rousseau, posteriormente, afirmava que seria impossível haver educação se primeiro não se cuidasse do corpo. Por isso, faziam recomendações quanto a alimentação, vestuário e exercícios físicos. Basedow, criador do *Philantropinum*, primeira escola moderna (Prússia,1774), afirmava: “é preciso cultivar o corpo em relação harmônica com o espírito” (apud LARROYO, 1974, p.528). E o seu discípulo completava, “educação é o desenvolvimento das faculdades humanas. Primeiro as faculdades corporais; depois as sensíveis e espirituais” (SALTZMANN apud LARROYO, 1974, p.529).

Sem dúvida, “Emílio” (1757) foi referência paradigmática do debate educacional da Ilustração francesa. Neste, Rousseau tematizou o corpo como centro do processo de ensino. Dizia ele: “Quereis, pois, cultivar a inteligência de vosso aluno? Cultivai as forças que ele deve governar. Exercitai continuamente seu corpo, tornai-o robusto e são para torná-lo sóbrio e sensato; que ele seja homem pelo vigor, e em pouco tempo o será pela razão” (ROUSSEAU, 1992, p.91). Assim, a educação rousseuniana não pode ser compreendida apenas pela voz do intelecto, mas, fundamentalmente, pela codificação dos gestos e dos movimentos do corpo. Até porque a entrada de Emílio no mundo social estava condicionada a uma educação corporal.

Contudo, Rousseau (1992), mesmo desconfiado do projeto de civilização racionalista e defensor do primado das emoções, propôs a educação de um corpo subjugado. Mesmo defendendo que existir é sentir, e que nossa sensibilidade é indiscutivelmente anterior à nossa inteligência, construiu uma educação no corpo que deveria servir para afastar Emílio das paixões "danosas". Pois, no seu entendimento, a fraqueza do ser humano é decorrente da contradição entre a força limitada e o infinito desejo. Portanto,

[Escolha a data]

[...] é preciso que um corpo tenha, vigor para obedecer à alma: um bom servo deve ser robusto. Eu sei que a intemperana excita as paixões [...] Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece. Todas as paixões sensuais se alojam nos corpos efeminados, da ser sua irritao tanto maior quanto menos os puderem satisfazer (ROUSSEAU, 1992, p.91).

É preciso um corpo domesticado, servo da razão, por isso a necessidade do seu enriquecimento, da sua imobilidade e do seu distanciamento da paixão, do erótico. (GOMES-DA-SILVA; GOMES, 2010). Uma educao avessa aos sentidos corporais, a vida diária, presa aos complexos códigos lingsticos e matemáticos, distantes da realidade do corpo vivido. Essa utopia educacional que resolveria todos os problemas através de uma instruo que “clareasse” as idéias e domesticasse o corpo, pode ainda ser ilustrada com o programa educacional do brasileiro José Veríssimo (1985), “A Educao Nacional” (1890). Veríssimo, entendendo a educao como alavanca para o progresso e instrumento de implantao da República, se propõe, através dela, a redefinir a moral sexual dos “herdeiros do sinh-moço”. Regenerar o povo brasileiro, pois, em sua compreensão, este povo era:

Mole pelo clima, mole pela raça, mole por esta precocidade das funções gensicas, mole pela falta de todo trabalho, de qualquer atividade, o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadio e, por isso, mesmo inseqente, os sentimentos deflorados e pervertidos, animado, indisciplinado, mal criado em todo rigor da palavra [...] O amor da vida fácil, o hábito da mentira, a imbecilidade física e moral (VERÍSSIMO, 1985, p.69-70).

Era preciso corrigir o que enfraquece nossa raça: erotismo prematuro, falta de higiene, privao de atividade e preguiça para o trabalho, por isso, Veríssimo propôs uma educao física e higinica que preparasse “gerações ss e fortes” desde a infância, através de exercícios, jogos e esportes.

Nesse projeto político-cultural e científico de mudar o *ethos* do povo brasileiro foi formulado e sistematizado uma educao no corpo que neutralizasse a volúpia e detivesse a libido. Ao professor de educao física, neste manual de Veríssimo, cumpria, e em certa medida ainda cumpre hoje, moldar o corpo humano baseado nas doutrinas biológicas e nas leis da mecânica. O movimento é praticado numa esttica da fixidez, na postura da retidão e do desempenho performático, para potencializar as virtudes morais e as qualidades físicas necessárias à ordem social.

Para se obter eficiência na indústria e manuteno da saúde era preciso adquirir domínio do corpo por meio de gestos precisos e mecanicamente definidos. Para isso, o professor deveria compreender o corpo como uma máquina. Era isso que recomendava

Artur Higgins em seu livro-didático do início do século XX (1912): “Assim como qualquer maquinista deve conhecer os nomes das diversas peças da máquina com que trabalha, nós temos que lidar com essa maravilhosa máquina que se chama corpo humano, não podemos ignorar os nomes das diferentes partes de que ele se compõe, pelo menos superficialmente” (apud GOMES-DA-SILVA, 1999, p.31).

Conhecer os nomes das diversas peças da máquina com que trabalhava era a tarefa do professor. O educador do físico não passava de um operador de máquina. A identificação entre o corpo e a máquina era tanta que não bastava conhecer os nomes das “peças”, era preciso vê-las pela ótica mecânica. O tórax, por exemplo, era comparado a um “cilindro achatado”. Esse entendimento anatômico do corpo-máquina, fruto da compreensão cartesiana, tinha uma dupla função: superar o entendimento do corpo como invólucro da alma e convertê-lo em simples máquina movida por comandos. A dessacralização do corpo implicava no seu controle técnico.

A Ergonomia foi a ciência da época responsável para formatar o controle do corpo: apagar a sua libido e defini-lo de maneira rígida e previsível. Nessa estética da máquina, o corpo humano, articulação de “peças anatômicas” desprovidas de desejo, passou a receber intervenções a partir da neutralidade científica da engrenagem. Nos manuais, científicos e pedagógicos, lá estava o corpo: um corpo morto, pronto para ser dominado, manipulado.

Essa acepção de educação, herdeira da filosofia das Luzes do século XVIII e do projeto de civilização burguesa, que tanto marcou, e ainda marca, os horizontes mentais de nossa modernidade ocidental e a cultura pedagógica daí advinda, ainda se faz presente, não só no cotidiano das escolas como também em muitas formulações e sistematizações didático-pedagógicas. Ao contrário dessa perspectiva e das formulações pedagógicas atuais, Assmann (1995, p.45-55), a partir do enfoque da corporeidade, faz uma crítica afirmando:

a) que a pedagogia histórico-crítica, por seu acentuado viés ético-político e sua evidente carga messiânica, se resume ao “corpo-no-social” e contenta-se com categorias mentalistas: sujeito histórico e consciência;

b) na pedagogia da qualidade total, o núcleo antropológico não é o sujeito da educação, mas o cliente; e a busca não é de aprendizagem significativa, mas de eficiência e produtividade competitiva;

[Escolha a data]

c) na pedagogia construtivista, respeitando a diversidade e distinções, o cerne antropológico está na genese dos aspectos lógicos.

d) E as “antipedagogias”, pelo seu espontaneísmo didático e “progressismo conservador”, têm o seu cerne numa vaporosidade semântica denominada ‘pessoa’.

2- Por uma educação do corpo indomável

Foi tentando romper com este paradigma educacional que objetiva enquadrar, demarcar, disciplinar, normatizar e minimizar o corpo do sujeito, que nos aproximamos da psicanálise freudiana. Pois nela há um rompimento com o modelo bio-médico cartesiano de corpo, pautando-se sobre a experiência do vivido, valorizando a subjetividade e afirmado que o corpo do sujeito é portador de um saber sobre si próprio. Essa contribuição freudiana nos ajuda a configurarmos nossa compreensão de corpo e educação. Haja vista, ter sido ele que durante os seus estudos foi paulatinamente ampliando a noção de corpo, de um corpo anatomico para um corpo libidinal, movido por energia sexual. Duas concepções de corpo estrutura o trabalho analítico de Freud, inicialmente, Freud acreditava na possibilidade da forçá interior do corpo ser inteiramente transformada em símbolo pelo trabalho da linguagem - corpo representado. Depois passou a defender a centralidade do conceito de pulsão – corpo libidinal. Isso deslocou o seu ideal de cura, das certezas para os impasses colocados na sua realização, garante Borges (1996, p. 13-15).

Fomos a Freud porque foi ele, influenciado por Charcot, que no século passado rompeu com a racionalidade médica, ao descobrir, particularmente com suas pacientes histéricas, em “Estudos sobre a histeria” (1893-95), um corpo que detem uma verdade e um saber sobre si mesmo. A falência do método anátomo-clínico dava-se porque a histérica apresentava uma variedade de sintomas corporais de grande complexidade, que não conseguiam ser articulados pela medicina somática com suas explicações das lesões anatomicas específicas.

Então, Freud desloca-se da lógica anatomica. Rompe com a insuficiente concepção de corpo humano e com o modelo científico de causa e efeito. Volta-se para decifrar esse corpo enigmático, a esfinge, para descobrir o ignorado. Assim, ele parte do corpo do sujeito, do sofrimento da histérica, não mais de estatuto de uma

[Escolha a data]

verdade exterior, academicamente construída. Assim, reconhece sentido na loucura, confere a palavra ao paciente e passa a observar o seu modo de expressar-se, a linguagem corporal da histérica.

Quem tem olhos para ver e ouvidos para ouvir fica convencido de que os mortais não conseguem guardar nenhum segredo. Aqueles cujos lábios calam denunciam-se com as pontas dos dedos: a denúncia lhes sai por todos os poros. (FREUD, 1997, p.47).

A partir da escuta do sujeito, da veracidade de sua experiência vivida, que se revela pelo afeto, Freud afirma que há outra ordem corporal que não a da Anatomia, mas a da fantasia, como um registro de realidade psíquica cuja materialidade perturba a existência humana. A lesão, experiência traumática causadora na histérica era dinâmica ou ficcional. Daí a conclusão do mestre do impossível: “é, sobretudo, de reminiscências patológicas que sofrem as histéricas” (FREUD, 1953, p. 185).

Os sintomas somáticos e as dores do histérico são produzidos por um corpo imaginário, ficcional, representado. Por isso Freud afirmava sobre sua terapia:

Temos falado, com efeito, e para surpresa nossa, o princípio, que os distintos sintomas histéricos desapareciam imediata e definitivamente quando se conseguia despertar com toda clareza a recordação do processo provocador, e com ele, o efeito concomitante, e descrevia o paciente, com o maior detalho possível, desse processo, dando expressão verbal ao afeto (FREUD, 1953, p. 12).

A leitura dos fenômenos motores passou a ser associada com as imagens, recordações, principalmente, aquelas que resistiam a desaparecer. O corpo (dedos enrijecidos, faces de terror, gritos...), nesse momento para Freud, não podia ser entendido senão como fantasmático, constituído por cenas do passado. É sobre estas cenas que se estruturam fantasias, sublimações dos fatos, elas constituem o corpo, são elas que servem para o alívio pessoal.

Estudando as histéricas e, em seguida, a sexualidade humana (“Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, 1905), Freud descobriu não só outra ordem corporal, o corpo representado, imaginário. Mas estabeleceu sua oposição ante o corpo biológico, ao afirmar que o corpo representado é sexualizado. A sexualidade, especificamente humana, possui elaboração mental, fantasia. Freud produziu outro rompimento com a tradição médico-fisiológica. Ou seja, a sexualidade do corpo

[Escolha a data]

imaginário não se restringe ao biológico e nem visa à reprodução, mas se articula numa outra economia que passa pelo campo da representação, buscando, basicamente, o prazer.

Dessa forma, a psicanálise desloca-se da questão do instinto, problemática do corpo biológico, para construir um novo campo de saber, outro objeto de estudo, a pulsão sexual. A discussão da pulsão também o fez afastar-se da psicologia experimental. Sobre isso, diz Freud: “Por ‘pulsão’ podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do ‘estímulo’, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora” (FREUD, 1997, p. 46).

Debruçado sobre o sujeito, como portador de um saber sobre si mesmo e de uma verdade a ser decifrada, Freud abandona o emprego da hipnose e começa, numa psicopatologia da vida cotidiana, a dedicar-se ao estudo da história do sujeito, seus sonhos, chistes, atos falhos. Chega à conclusão de que, além da representação, o corpo é da ordem da pulsão. Assim, consegue identificar o trauma como aquele que é produzido na infância, no momento em que a criança se vê numa situação de ser atravessada por desejos e pulsões dos quais ela não consegue lidar com sua extensão e efeitos; e, por faltar-lhe um sistema de representação capaz de fixar as pulsões, esta experiência pulsional originária é traumática. Esta experiência não é privilégio das histéricas, mas de todos os humanos, e começa na infância, pois, explica Borges:

A pulsão é uma força desmesurada, desmedida, sobre o eu, na medida em que existe no psiquismo um descompasso irresolúvel entre ela e os objetos da realidade exterior, dos quais se espera que a satisfaçam. Não haveria nenhuma harmonia preestabelecida e a discórdia seria fundamental: a evolução do eu se adianta à evolução da libido e o adiantamento de uma só pode receber mal o atraso da outra. E, quanto menor for a idade da vida, maior é essa desarmonia, o que confere ao sujeito a característica de um desamparo fundamental (BORGES, 1996, p. 90).

O conceito de pulsão, tema central da psicanálise freudiana, estabelece uma relação entre corpo biológico e corpo representado, até porque a pulsão é a representante psíquica das excitações oriundas do interior do corpo, um trabalho imposto a psiquê em consequência de sua ligação corporal. Freud ao estudar as aberrações sexuais, ou melhor, os desvios com respeito ao objeto sexual, a pessoa de quem provém à atração sexual, e o alvo sexual, a ação para a qual a pulsão impele. Ao esquadrihar os invertidos, em especial, afirma que há entre a pulsão e o objeto

[Escolha a data]

sexual apenas uma solda, e mais, que entre os dois há certa independência. (FREUD, 1997, p. 26). Nesse entendimento, a relação entre o somático e o psíquico não é linear e nem se restringe a uma causalidade simplificada.

Prova disso são as zonas erógenas, que organizam psiquicamente a libido em algumas regiões do corpo, comportando-se em todos os aspectos como uma parte do aparelho sexual, ou nas palavras do mestre dos sonhos, “como aparelhos acessórios e substitutos da genitália” (FREUD, 1953, p. 47). Estas zonas ou impulsos que criam novos alvos sexuais propõem modos de relacionamento com o outro, escoadouros necessários para sua distribuição desequilibrada. É esse corpo erógeno que nos singulariza como sujeitos corporais. É a história da organização libidinal do indivíduo, conjugada com a universalidade de determinados fantasmas que fala do irreduzível e do enigmático de cada um. Borges caracteriza a peculiaridade, versatilidade e inteligibilidade do corpo erógeno dizendo:

O corpo erógeno se revela transitório, deslocável, e o da anátomo-fisiologia seria pensado como fixo e imutável, respondendo a relações fixas sob forma de um sistema de estímulos-respostas. E este corpo erógeno é diferente também daqueles corpos humanos pensados como força de trabalho, pois sua erogeneidade nos lembra o que Freud teorizou como o prazer, este gastador, dissipador, que não gosta espontaneamente de trabalhar e contra quem os argumentos nada valem” (BORGES,1996, p.94).

IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

É a partir da compreensão freudiana de corpo, em sua motricidade, fantasia e erogeneidade, que desenhamos, para o momento, duas implicações pedagógicas que redefinem, de forma paradigmática, a educação no corpo indomável.

Por um ensino que respeite o corpo pulsional

A primeira implicação refere-se a redefinição do corpo do sujeito da educação, pois supera o modelo educacional iluminista, que pretendia dominar o corpo do sujeito, normatizando sua conduta a partir de um moralismo pedagógico (BOTO, 1996) e uma explicitação biomédica (VAGO, 2000). A educação no corpo, a partir do paradigma da pulsão, considera o sujeito como fundamentalmente rebelde, indomável. Alguém irreconciliado consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Um corpo enigmático que possui desejos inconscientes e indestrutíveis que busca

[Escolha a data]

satisfazê-los em sua temporalidade, portanto, não é totalmente moldável pela educação. Esse paradigma da pulsão confronta o paradigma, ainda vigente, da educação iluminista, de estratégia de divulgação da ciência, formação do sentimento nacional e regeneração dos hábitos da sociedade.

Assim, o corpo do educando no projeto educativo deve ser pensado a partir do conflito insolúvel entre o somático e o psíquico, entre a força da lei e o apelo violento do pulsional, entre o civilizado e o selvagem, o educável e o ineducável, o dominado e o indomável, o ensino do professor e a necessidade e/ou desejo do aluno. Portanto, uma educação para a corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2007), que valoriza o educando, não o reduzindo a apropriação dos saberes acumulados, mas em seus processos vitais e cognitivos. “Conhecer é um processo biológico. Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente” (BOFF in ASSMANN, 1998, p.12).

Pensar nestes termos significa valorizar a complexidade do sujeito da educação que aprende ao existir corporalmente, relacionando-se com o mundo, para o qual se dirige para conhecê-lo e conhecer-se. Também exige do professor uma atitude de conexão, ele sabe dos saberes que o sistema o obriga a ensinar, ao tempo que sabe que a vida inteira do educando, em suas diferentes formas de viver, é uma fonte inesgotável de saberes. Nessa perspectiva, o professor passa a entender mais a aprendizagem dos seus alunos, como dinamismo vital e cognitivo, tem mais paciência para com cada um, sabendo que seu papel acontece interligado a uma série de outros “educadores”: o modo de vida do educando.

Cabe ao professor, nesse processo de conhecimento e de viver do educando, fazer da sua ação educativa um espaço de experiências de aprendizagem, como um espaço experiencial e dialógico para compartilhar dos significados do vivido. Assim, ele não uniformiza os alunos como se todos possuíssem o mesmo desejo e condições de aprender; não uniformiza o ensino, estará sempre aberto a intervir em diferentes contextos educacionais, provenientes de diferentes contextos de vida dos alunos, e nem se coloca como o único responsável pelo ensino, ele é mais um mediador cultural, que em sistema cooperativo com outros educadores sociais (pais, religiosos, políticos, líderes comunitários, mídia, policiais, profissionais de saúde) se dispõe a

[Escolha a data]

ativar os processos de aprendizagem, refletindo sobre o vivido e o sabido culturalmente.

O sujeito da educação, nessa perspectiva pulsional, não é educado para submeter-se de modo irrestrito as codificações sociais impostas, ao passo que também é educado a respeitar as convenções sociais, que é o modo de conviver com os demais e regularizar assim, os seus desejos. Professor e alunos não ficam afogados nas obrigações e deveres, eles são pulsionais, portanto têm capacidade de decidir, de escolher. Esse ensino valoriza o cotidiano, mas os sujeitos da educação (professor e aluno) não ficam submersos nas circunstâncias cotidianas, elas servem como morfogênese do conhecimento para delas refletirem o sistema vivo como um todo.

Os alunos têm vontade e sonhos próprios, não podem ser massificados, para isso a escola deve providenciar lugares de falas para que educandos e educadores, que vivem em diálogos, possam falar e serem escutados sobre os dilemas educacionais, que refletem os dilemas sociais. Na pedagogia institucional, o aluno pode dizer dos seus desejos ao tempo que possa ouvir e debater sobre as instituições, dispositivos normativos (tarefas, faixas de progressão coletivas), criadas pelo grupo que participa, para provocar, organizar e regular a convivência humana, constituindo-se num exercício de aprendizagem de humanização. (ANDRADE; CARVALHO, 2009).

Admitir o corpo pulsional significa atentar para o ensino das matérias relacionando-as com o que há de significativo nelas, do ponto de vista da vida dos educandos. Pois os conteúdos não são entendidos como estratégias de cognição apenas, mas também estratégias para as paixões. Educar na escola perspectiva-se como aquisição de saberes e sabores. O corpo pulsional está sempre desafiando os sujeitos da educação (professor e aluno) a darem novas respostas aos desafios que enfrentam, e isso ser um exercício saboroso, criativo e humanizador, porque ajuda na individuação e socialização, ao mesmo tempo.

Por um ensino que respeite o corpo imaginal

A segunda implicação, corolário da primeira, interfere na compreensão epistemológica da educação. Como não há um saber absoluto sobre o corpo do sujeito, já que é enigmático, as teorias educacionais não têm condições de controlar o processo de aprendizagem o sujeito. Pois é tarefa impossível, no dizer de Freud. O saber educacional será construído navegando com o próprio sujeito, na mobilidade de seus desejos e fantasias. É este caminho de destino incerto que a educação no corpo indomável se delinea, proporcionando o exercício de imaginação, de sonhos e fantasias. Desse modo a imaginação, ao invés de ser desconsiderada do contexto escolar, torna-se o caminho prioritário a ser investido pelos professores. Isso porque a imaginação é considerada a genitora do fazer criativo, já que a ela pertence a função do irreal, ou melhor de formar imagens que ultrapassem a realidade, no entendimento de Bachelard (1985).

Um ensino que toma como centro o corpo que imagina, sonha acordado, devaneia, significa que elege o imaginativo como uma capacidade cognoscente, prioritária para engendrar o novo, seja o novo poético, que ultrapassa o real, como no caso da poesia de Manoel de Barros.

Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!/ A Mãe que ouvira a brincadeira falou:/ Já vem você com suas visões!/ Porque formigas não têm joelhos ajoelháveis/ e nem há pedras de sacristias por aqui. Isso é traquinagem da sua imaginação. (BARROS, 2010, p.9)

O poeta diz que fazia essa brincadeira de criar mundo com as palavras, quando menino, para sair do enfado do local onde morava. Mas não só para a construção de atribuir novos sentidos às palavras, que já é significativo do ponto de vista da aquisição e transposição da linguagem, mas igualmente importante para a prática científica. Visto que a ciência está na fronteira do desconhecido, porque reivindica o direito ao estranhamento e à perplexidade (PAIVA, 2005). Isso porque a imaginação é a realização da razão desejante e criadora, que está apta a contestar, iluminar e criar realidades inauditas. Daí porque um ensino de imaginação faz do conhecimento uma viagem, uma aventura rumo ao desconhecido, ao inusitado. Assim, o sujeito da educação, devido aos seus conflitos consigo e com o mundo, é

[Escolha a data]

compreendido como inquieto, apto a imaginar, como traquinagem, engendrando novidades.

Ensino que respeita o corpo imaginal consiste em apostar num exercício imaginativo em todas as disciplinas, por entender que esse exercício é um recurso imprescindível para perscrutar realidades imponderáveis, discutir formulações ainda não estabelecidas. Significa educar para uma mente aberta empenhada na busca do novo, interrogando os conhecimentos estáveis e repensando argumentações convencionais. Nesse ensino, os educandos, como razão desejante que são, construirão teorias e metodologias criativas.

Esse corpo indomável na educação é valioso para permanecer com a mente inquieta, desconfiada dos conhecimentos consolidados, suscitando alternativas e propondo pensamentos complexos. “O Pensamento complexo é um tipo de pensamento capaz de ligar, contextualizar e globalizar [...] que reflete e trata os problemas, organiza e religa conhecimentos e a eles confere sentido” (MORIN, 2004, p.27). Para ensinar uma razão aberta para o futuro, para o novo, é preciso um educador também indomável, turbulento, que impele os alunos a superação das experiências adquiridas, refletindo-as a partir de uma causalidade circular e multireferencial que integra.

A educação como ação sobre o corpo indomável, porque é imaginal, consiste em adotar a incerteza e a errância como pistas para educar. Acolher o erro como pertencente ao processo de conhecer e que não há nenhum conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro é o pressuposto que Morin vem sugerindo para uma educação planetária. Porque só assim, o saber não adquire status de acabado e inerrante, o aluno pode continuar pesquisando e o professor ensina a aprender novas possibilidades de compreensão do real.

Constatamos que a vida comporta inúmeros processos de detecção e repressão do erro, e o extraordinário é que a vida também comporta processos de utilização do erro não só para corrigi-los, mas também para favorecer o surgimento da diversidade e da possibilidade de evolução. (MORIN, 203, p.27).

[Escolha a data]

Dessa forma, o educador desloca-se do lugar soberano de intérprete e sustentador de um código universal de verdades para estar ao lado do sujeito, num diálogo de intersubjetividades indômitas. Abandona a lógica instrumental, conteudista, por uma razão da fantasia, do devaneio. Adota a postura de ensinar a fantasia, ou melhor, a devanear, como forma de atordoar o pensamento tradicional e construir outras realidades. O poeta dá o sentido de fazer poesia ao dizer de sua brincadeira de criança: “Agente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das idéias[...] nossa maneira de desver o mundo/ que era a nossa maneira de sair do enfado” (BARROS, 2010, p.10-11).

Nesse empreendimento o lugar do professor é alterado, ao invés de está fazendo exposições da verdade, fiéis a determinados autores e sistemas de verdades, estará construindo possibilidades, favorecendo a criação de novos mundos, a partir do conflito estabelecido entre os sujeitos desejantes e a realidade posta, entre o desejo de uma sociedade mais amorosa e uma realidade corrupta e violenta.

Sobre isso há o conselho de Roland Barthes (s/d), para o professor aceitar e incluir um fantasma no seu ensino. Não é ensino esgotado de conteúdos, mas provocativo, “um ensino fantasmático”. Argumenta esse conselho dizendo que a História, a mais firme das ciências humanas, parte de um lugar fantasmático por excelência, o corpo humano. Então os conhecimentos, habilidades e valores podem nascer de um fantasma provocativo, o corpo humano, em suas paixões, sofrimentos, conquistas, criações e especulações. “É um fantasma, explícito ou implícito, que o professor deve anualmente voltar, na altura em que decidir qual o sentido da sua viagem; deste modo afasta-se do lugar onde o esperam, que é o lugar do Pai, sempre morto como se sabe; porque só o filho tem fantasias, só o filho permanece vivo”, assegura o semiólogo (BARTHES, s/d, p. 39-40) .

Seguindo esse fantasma, do corpo imaginal, que faz o professor e aluno caminharem, sem a rigidez de certezas, por caminhos inexplorados, sem medo do erro, sinaliza outro procedimento metodológico. No qual há uma valorização do cotidiano, do parcial, da circunstância, enfim da singularidade do corpo do sujeito em seu contexto. Assim, tomamos o corpo vivo como categoria de sentido, como verdade que emerge da experiência do sujeito. Nessa perspectiva, o professor sai das grandes narrativas explicativas que tem o mundo como loucamente homogêneo e

racionalmente insignificante, e passa a atentar para os fragmentos vividos, para neles mover-se com o educando em busca do prazer e felicidade do sujeito e da sociedade em que está inserido. Até porque a tarefa última do professor é ensinar a saborear o mundo. Diz Rubem Alves: “Não basta que o aluno conheça o mundo. É preciso que ele deguste o mundo” (2010, p.246).

Tomar o corpo como indomável, porque é imaginal e pusal, implica em educá-lo, não o banalizando em sua vontade, devaneios, conflitos, incertezas, erros e rebeldias, tentando-o controlá-lo na repetição do mesmo (rotina de aula, assuntos, modos, condutas...). Uma educação para a subserviência do educando aos códigos impostos, para o não questionamento a pessoas e estruturas, mas para ampliação das suas forças de imaginação/criação e para a transformação do cotidiano vivido, ao ressignificá-lo, dado-lhe sabor para si mesmo e para todos ao redor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2.ed. SP: Ars Poética, 1994
- ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. SP: Planeta do Brasil, 2010.
- ANDRADE;F.C. B.; CARVALHO, M.E.P. (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. JP: Ed. Universitária UFPB, 2009.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. RJ: Contraponto, 1996
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. SP: Difel, 1985.
- BARROS, Manoel. **Menino do mato**. SP: Leya, 2010
- BARTHES, Roland. **Lição**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BOFF, L. Prefácio. In.:ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORGES, Sherrine Njaine. **Metamorfoses do corpo: uma pedagogia freudiana**. RJ: Fiocruz, 1996.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. SP: Ed. UNESP, 1996.

DAOLIO, J. Antropologia, cultura e educação física escolar. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**, v.31, n.1, p.179-192, set., 2009.

DOWBAR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. SP: Cortez, 2007

FARIA FILHO, L.M. et.al., A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr., 2004

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11.ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1993 .

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**.4.ed.SP: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11.ed. RJ: Paz e terra, 1980

FREUD, Sigmund. **Obras completas. La histeria**. Vol. X. Buenos Aires: Santiago Rueda,1953.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. RJ: Imago, 1997.

GOMES DA SILVA, Pierre Normando; CAVALCANTI, Kátia Brandão. Da cultura corporal à corporeidade: por uma inversão epistêmica na educação física. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.19, n.5, p. 69-86, jan./abr.,2004.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Entrevista.In: GONÇALVES, E.; FORASTIERI, R.; SINFRÔNIO, Lima (Orgs.) **Trajetórias entrelaçadas**. Entrevistas. Coleção Poéticas da Vida.v.2. João Pessoa: Scanner, 2007

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **A cultura corporal burguesa: seu contexto histórico e suas primeiras sistematizações pedagógicas**. João Pessoa: (Dissertação de Mestrado – CE/UFPB), 1998.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Compendio de gymnastica escolar: o corpo e a pedagogia no início do século XX. FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz/ES: facha, 1999, p. 27-50.

GOMES-DA-SILVA, P.N; GOMES, E.S.L. O erótico no imaginário brasileiro: as palavras e a corporeidade. João Pessoa, **Rev. Religare**. v.7,n.2, p.164-171, out., 2010.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. SP: Mestre Jou, 1974. V.2.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. SP: Phorte, 2008.

LOCKE, John. Some thoughts concerning education. In: AXTELL, James. **The Educational writings of John Locke**: introduction and note. London: Cambrige Universit Press, 1968, p.100-325.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. SP:EPU/Edusp,1974 (2 volumes).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. SP: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar; CIURANA, E.R; MOTTA, R.D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. SP: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; PENA-VEJA; A.; PAILLARD, B. **Diálogo sobre o conhecimento**. SP: Cortez, 2004.

PAIVA, R. **Gaston Bachelard**: A imaginação na ciência, na poética e na sociologia. SP: FAPESP; Annablume, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

VAGO, T. Cultura escolar, cultivo de corpos. **Educar**. Curitiba, n.16, p.121-135, 2000.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. RJ: Vozes, 2008.

Recebido em 20 março de 2011. Aceito em 5 de abril de 2011.