

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

**A CORPOREIDADE NO *ESPAÇOTEMPO* ESCOLAR: UMA
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO
CONHECIMENTO**

**PIRACICABA, SP
2009**

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

**A CORPOREIDADE NO *ESPAÇOTEMPO* ESCOLAR: UMA
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO
CONHECIMENTO**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Metodista de Piracicaba, na linha de
pesquisa História e Filosofia da Educação, como
exigência para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

Orientador: Profº. Drº. Bruno Pucci

**PIRACICABA, SP
2009**

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

**A CORPOREIDADE NO *ESPAÇOTEMPO* ESCOLAR: UMA
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO
CONHECIMENTO**

Piracicaba, 10 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Pucci (Orientador) - UNIMEP

Prof. Dr. Silvio Gallo - UNICAMP

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – UFPA

AGRADECIMENTOS

A Deus (O Criador)

À minha mãe (pela vida)

Ao meu pai emprestado (pelo apoio)

À Rosa Malena (pelo companheirismo e pelas leituras neste projeto)

Aos amigos (pelo incentivo)

Aos alunos e alunas (pelo entusiasmo)

A Bruno Pucci (pelo acolhimento fraterno)

A Wagner Moreira (pela generosidade)

A Silvio Gallo (pela contribuição)

*Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep
(pelos bons encontros)*

A Walter Kohan (pelas colaborações no pensar/ler/escrever)

*Aos companheiros do núcleo Juliana (pela amizade), Lucienne (pelo afeto),
Christine (pelos diálogos complexos), Edeval (pelas boas conversas), Reynaldo
(pelas conversas em “portunhol”), Raquel (pelo abrigo), Kátia, Laura e Mônica
(pelas idas e vindas na Via Dutra)*

À Roseliz (pelos encontros frutíferos)

Aos colegas professores (pelas intervenções diretas e indiretas)

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (pela licença concedida)

*O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.*

**“Ven, ven, conmigo ven,
ven, ven, conmigo ven,
vamos por ancho camino,
nacerá un nuevo destino, ven”**

(Victor Jara)

RESUMO

Provocada pelos questionamentos filosófico-educativos dos múltiplos entendimentos sobre corpo e tessitura de saberes, problematizo o predomínio de práticas pedagógicas dicotômicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva de dialogar com o contexto no qual atuo, trago para esta dissertação a experiência em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, cujo maior desafio é trabalhar com alunos considerados “problemas” que possuem histórias de fracassos escolares, com defasagem na relação entre idade e ano de escolarização. Considerando isso, desejo afirmar a relevância da corporeidade e sua contribuição nas atividades pedagógicas cotidianas, abrangendo uma proposta rizomática e de formação plena do cidadão. Através da interlocução com autores como Assmann, Capra, Deleuze, Guattari, Maturana, Varela e Foucault; considero a corporeidade como processo e a relaciono com uma proposta científico-pedagógico-filosófica coerente com uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica do corpo que, para além do racionalismo clássico linear de entendimento da realidade, compreende o conhecimento como um campo de conexão entre as diversas possibilidades. Por acreditar que no *espaçotempo* escolar não cabe mais a organização disciplinar do conhecimento, as noções de rizoma e de corporeidade viabilizam múltiplas produções de sentidos e saberes.

Palavras-chave: Corporeidade – Conhecimento – *Espaçotempo* – Rizoma.

ABSTRACT

Challenged by the philosophical-educative questions of multiple understandings of body and knowledge, problematizes the predominance of teaching dichotomic, especially in the early years of elementary school. In view of dialogue with the context in which act, to bring this dissertation the experience in public schools of Rio de Janeiro, whose biggest challenge is to work with students considered “problems” that have histories of school failure, with lag in the relationship between age and year of schooling. Considering this, I wish to affirm the relevance of the corporeity and your contribution of educational activities daily, including a proposal rizomatic and formation of citizen. Through communication with authors as Assmann, Capra, Deleuze, Guattari, Maturana, Varela and Foucault; I consider the corporeity as a process and relate with a proposed scientific-pedagogical-philosophical approach consistent with an emancipatory perspective and against-hegemonic of the body that, beyond rationalism of classical linear of understanding of reality, understand the knowledge as a connection between the various possibilities. By believing that the *space-time* school no more it is the organization of disciplinary knowledge, the concepts of Rizome and of corporeity enable multiple production of meanings and knowledge.

Key-Words: Corporeity – Knowledge – *Space-time* - Rizome.

SUMÁRIO

1. PENSAMENTOS INICIAIS.....	9
2. CORPO TÊNUE, CORPO INTENSO.....	16
2.1 – Concepções das práticas dicotômicas.....	17
2.2 – <i>O corpo existe e pode ser pego!</i>	26
3. A CORPOREIDADE APRENDENTE NA ESCOLA.....	37
3.1 – Ressignificação do corpo e do conhecimento.....	38
3.2 – Potencializando a corporeidade no <i>espaçotempo</i> escolar.....	44
4. PROJETO RIZOMÁTICO DO CONHECIMENTO.....	49
4.1 – O que é o Rizoma?.....	50
4.2 - Imagens dos saberes e fazeres no cotidiano escolar.....	55
5. CORPORIFICAÇÕES FINAIS.....	70
6. REFERÊNCIAS.....	75

1 - PENSAMENTOS INICIAIS

**(...) não tenho ilusões: ainda estão cheios de um aparato universitário, são pesados, mas tento sacudir algo, fazer com que alguma coisa em mim se mexa, tratar a escrita como um fluxo, não como um código
(DELEUZE, 1992, p.15)**

Atualmente existem propagações dos discursos mecanicistas e estereotipados do corpo, indicando as “posições” que os sujeitos ocupam na sociedade, constituindo-se como lócus de investigação da medicina, da estética, da arte, da nutrição, da mídia, da psicologia, da moda... Já no cotidiano escolar, os discursos adejam sobre as crianças que se manifestam corporalmente, sendo rotuladas de pelo menos duas maneiras: a primeira é que se são inquietas, impulsivas, dispersas e agitadas, podem ser diagnosticadas como portadoras de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A segunda é que quanto mais concentradas e quietas forem as crianças, mais são vistas como “comportadas”, “educadas”, “comprometidas” e “responsáveis”. É preciso tomar cuidado com tantos rótulos e diagnósticos. Nesse sentido, pensar a criança como sujeito do conhecimento que ocupa diversos lugares e existe de corpo inteiro, é reconhecer sua corporeidade.

O termo corporeidade vem sendo difundido aos poucos na linguagem educativa. Porém, os laços com a tradição dualista são difíceis de serem rompidos. Afinal, são muitos séculos de convivência histórica com este modelo.

Retrocedendo à minha própria história - enquanto aluna formada pelo modelo fragmentário do conhecimento, incidindo na minha trajetória como professora dos anos iniciais do ensino fundamental - tenho observado alguns entraves nas práticas pedagógicas cotidianas. Constantemente me deparo com uma forte sedimentação dos conteúdos escolares organizados de forma esfacelada, conduzindo a uma aprendizagem com pouca significação para o aluno que, muitas vezes, anula a corporeidade (pensante, aprendiz, desejante e inventiva). Estas práticas não se caracterizam apenas pelas exigências de alunos não-móveis, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e métodos de ensino que se apresentam de forma abstrata e limitada, aprisionando os saberes. Pois, de acordo com as análises de Sá (2003, p. 49), muitas produções escolares apresentam “uma normatização do viver social que desencanta as crianças,

uniformizando comportamentos, reduzindo os desejos ao socialmente recomendável, ignorando, desta maneira, a riqueza das pluralidades”.

Nesta perspectiva, é indispensável reconhecer a escola como um importante *espaçotempo*¹ de construção e de expressão da vida, que tenciona as múltiplas vivências corporais, oferecendo aos alunos momentos significativos de aprendizagem nos quais possam ler, escrever, contar, narrar, interpretar, cantar, dançar, jogar, criar, debater idéias, decidir, avaliar, criticar e construir coletivamente formas de participação e intervenção na sociedade.

É oportuno, portanto, pensar que o desafio da escola é não corroborar com a concepção de corpo instrumentalizado e docilizado presente em nossa sociedade. O corpo não é instrumento para as aulas de Educação Física, Artes ou objetos de programas de saúde e lazer, por exemplo. Como também não é instrumento de controle, a fim de se obter corpos inertes. Não, nada disso. Não é este sentido que pretendo dar ao corpo. Até porque, o corpo apresentado neste trabalho já está incluído na escola. É o *corpo ativo*² que ri, chora, afeta, silencia, ousa, cria, resiste, revela...

Neste processo, vislumbro uma possibilidade filosófico-educativa de ampliar os passos na construção de uma “teoria” da corporeidade, cujo eixo fundante é o processo educativo complexo deste novo século, anunciado pelas reflexões cotidianas dos diferentes *espaçostempos* do conhecer. Desta forma, incluo-me na caminhada ética e fraterna por um *corpo ativo*, por uma corporeidade reflexiva.

Dentre os desafios colocados à educação no cenário contemporâneo este trabalho propõe a compreensão da noção de corporeidade, potencializando a construção do conhecimento nos diferentes *espaçostempos* escolares. E, se possível, promover a ampliação do entendimento de ser humano.

Torna-se necessário explicitar nesta dissertação que a corporeidade receberá o aporte significativo da Filosofia, pautada nas reflexões das experiências cotidianas. Portanto, ao filosofar problematizo o sentido da corporeidade na sociedade atual, mais precisamente, no contexto da educação básica.

¹ Quando opto nesta dissertação pela expressão *espaçotempo*, é porque acredito na co-existência das experiências espaciais e temporais no cotidiano das aulas, articulando os diversos saberes e fazeres produzidos nas situações escolares. Constituindo, portanto, o sujeito da multiplicidade.

² Expressão que dá título ao livro organizado por Wagner Moreira (2006).

Escrevi este texto como uma tentativa inicial de *sentirpensar*³ os acontecimentos cotidianos que me permite levantar hipóteses, questionar paradigmas mecanicistas, prestar atenção nos indícios que se delineiam de modo peculiar e polissêmico. Enfim, desejando contribuir com novos sentidos e olhares sobre a corporeidade que produz a vida.

Uma abertura só é possível quando abrimos mão de nossos arcabouços atuais de pensamento, nossas premissas, nossas teorias, nossa forma de ver a própria realidade, e nos dispomos a considerar uma outra forma de entender o mundo e a própria vida.⁴

Opto neste trabalho pelas análises fundamentadas em uma revisão bibliográfica do tema, com apoio nos registros imagéticos do meu acervo como professora de turma, nas reflexões e interlocuções iniciadas em diferentes *espaçostempos* vivenciais do conhecimento, especialmente no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma caminhada reflexiva, considere alguns sentidos filosóficos atribuídos à corporeidade, sobretudo, na categoria da multiplicidade⁵.

O diálogo com autores como Assmann, Capra, Foucault, Deleuze, Guattari, Maturana, Varela, entre outros, contribuem à medida que problematizam os múltiplos entendimentos acerca do conhecimento, da corporeidade e, principalmente, da vida.

Os argumentos de Assmann intensificam este trabalho à medida que apontam referências a uma educação plena, reconhecendo a “emergência do aprender” (*emergent learning*). Segundo o autor, “o prazer representa uma dimensão-chave” no processo de ensino-aprendizagem e isto possibilita um “reencantamento da educação” (ASSMANN, 1998).

Através da leitura de *Teia da Vida* (CAPRA, 1996) é possível desenvolver uma compreensão sistêmica que integra as dimensões do humano, demonstrando claramente que a vida, em todos os seus níveis, é inextricavelmente interligada por redes complexas. Capra apresenta uma inspirada descrição dos processos biológicos, químicos, físicos e sociais que

³ Utilizo este neologismo de Eduardo Galeano, atribuindo o sentido empregado na tese de doutorado em Educação de Rosa Malena Carvalho. *Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores*. UERJ, 2006. A autora ressalta a multiplicidade do Ser que sente, pensa e age.

⁴ Escrito por Oscar Motomura (diretor geral do grupo Amana-Key) no prefácio à edição brasileira de *A Teia da Vida*, de Fritjof Capra. (1996, p.17)

⁵ Aproprio-me do conceito **multiplicidade** de Deleuze. A idéia de um discurso não-reducionista da vida está presente no livro *Conversações* (Deleuze, 1992, pp. 23-36) e no prefácio à edição italiana de *Mil Platôs* escrito com Guattari. Os autores assumem, portanto, que “as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade...” (Mil Platôs, 1995, p. 8)

regem a emaranhada teia da Vida, problematizando a concepção tradicional do entendimento do mundo e da vida.

Busco na interlocução com Deleuze e Guattari, em seus ensaios filosóficos, desnudar e compreender noções como a diferença, as multiplicidades, os acontecimentos, os devires e o Corpo sem Órgãos (figura estética de Antonin Artaud, retomada como conceito filosófico). O encontro de ambos resulta em uma vitalizante e frutuosa colaboração. Juntos, *inventam* conceitos centrais para os eixos de análise aqui apresentados.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (2003), revela as técnicas detalhadas do poder sobre os corpos, com a finalidade de torná-los dóceis, hábeis e eficazes. O autor desmistifica as práticas disciplinares que não mais necessitam de um toque direto ao corpo (com instrumentos para castigar os atos desviantes). O poder é interiorizado com normas e regras – acompanhadas de um vigiar permanente – que se difundiu por todos os espaços sociais.

Maturana e Varela trazem para a discussão o princípio da autopoiesis, ou seja, da capacidade dos organismos recriarem-se continuamente. Essa capacidade de autocriação é o núcleo biológico da dinâmica constitutiva dos seres vivos. Para os autores, os seres vivos recriam-se constantemente e aprendem em uma relação interativa com o meio. Portanto, os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição.

Com base nestes aportes teóricos, nas experiências de vida e nas imagens que apresentarei ao longo do texto indago: Como as atividades escolares cotidianas dos anos iniciais do Ensino Fundamental se referem à questão da corporeidade e potencializam a construção do conhecimento?

O recorte desta dissertação é bem explícito na formulação da questão ao contemplar apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal é afirmar a relevância da corporeidade e sua contribuição nas atividades escolares cotidianas, abrangendo uma proposta rizomática e de formação plena do cidadão.

As experiências narradas ao longo do texto são indicativas de fluxos pedagógicos que pretenderam diluir práticas dicotômicas, acentuando a importância de se reconhecer e viver a corporeidade nos diferentes *espaçostempos* do contexto escolar, coerente com uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica do que predominantemente entendemos como corpo.

Acredito, portanto, que a discussão da corporeidade - entendida não só como corpo biológico (sistemas, reflexos e sensações), organismo que reproduz características hereditárias, mas como ação de estar no mundo, participar e estabelecer relações resultantes de um processo sócio-histórico que vai constituindo o sujeito – contribui para fomentar o debate pedagógico referente ao corpo. E, de acordo com as análises de Assmann, a corporeidade: “(...) pretende

expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente)” (1998, p. 150).

Este trabalho inclui breves apreciações a respeito de documentos curriculares referenciais; tanto em nível nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais), quanto municipal (MultiEducação). E, é neste último que centro minhas análises, pois estes documentos – com suas propostas pedagógicas - atravessam o dia-a-dia das escolas, instituindo práticas normativas.

Na perspectiva de dialogar com o contexto no qual atuo, trago para esta dissertação a experiência em duas escolas da zona oeste do Rio de Janeiro e uma na periferia da cidade, cujo maior desafio é trabalhar com alunos considerados “problemas” que possuem histórias de fracassos escolares, com defasagem idade X ano de escolarização. E, em outro extremo, com turmas classificadas como excelentes e com nível de desempenho elevado. Estas experiências foram imprescindíveis para a minha afirmação como educadora.

Ao leitor interessa saber que a população carioca é de 6.093.472 habitantes, distribuídos em 158 bairros e 504 favelas. O Rio de Janeiro é um dos maiores destinos turísticos do Brasil. A "cidade maravilhosa" possui cartões postais conhecidos no mundo inteiro (Pão de Açúcar e o Cristo Redentor, por exemplo). Além disso, as exuberantes belezas naturais da cidade combinam-se impecavelmente: montanha e mar, praia e floresta, arquitetura colonial e vistosos edifícios modernos; fazendo do Rio de Janeiro uma cidade de contrastes.

O Rio é uma cidade de cidades misturadas
 O Rio é uma cidade de cidades camufladas
 Com governos misturados, camuflados
 Paralelos, sorrateiros, ocultando comandos
 Capital do sangue quente do Brasil
 Capital do sangue quente
 Do melhor e do pior do Brasil
 Cidade sangue quente / Maravilha mutante...⁶

É importante ressaltar que as escolas incluídas nesta dissertação estão localizadas em comunidades populares (favelas) do Rio de Janeiro, convivendo de forma não-episódica com a violência.

Identificadas no imaginário social como lugar de pobreza, miséria e criminalidade, as favelas brasileiras, e em particular as do Rio de Janeiro, tornaram-se locais de cidadania de “segunda classe”, desprovidas de atenção de políticas públicas e abandonadas à sua própria sorte. Moradores e moradoras – em grande número negros - sofrem um cotidiano de violações. Por um

⁶ **Rio 40 Graus** . Música de Fernanda Abreu, Fausto Fawcett e Laufer.

lado disputas constantes de facções rivais dos traficantes, investidas policiais e milícias que só engordam as estatísticas de mortos e feridos por projéteis disparados por estes confrontos. Por outro lado, as precariedades físicas do local são insustentáveis, pois as maiorias das favelas não contam com saneamento básico e serviços adequados de saúde e educação, por exemplo.

A atual “política de enfrentamento” praticada pelos policiais no estado do Rio de Janeiro tem disseminado o terror entre a população. Entretanto, o fenômeno mais presente nas favelas cariocas (de uns quatro anos pra cá) são os chamados grupos armados compostos por policiais, ex-policiais, bombeiros, militares e vigilantes que exercem controle sobre a vida dos moradores.

Esses grupos conhecidos como milícias, cobram “taxas de proteção”, ágio no botijão de gás, mensalidades de tv a cabo clandestina, percentuais na locação e venda de imóveis entre outras atividades que exercem o controle territorial e social sobre a população.

Em um primeiro momento as milícias oferecem segurança, mas a médio e longo prazo a tendência é sufocar ainda mais quem mora nas comunidades. Segundo a reportagem exibida em um jornal local⁷ as milícias atuam em 170 comunidades do Rio de Janeiro.

É neste cenário que se situa a Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Coordenada por uma Secretária Municipal de Educação e formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, 1.062 Unidades Escolares, sendo que 131 Escolas em Horário Integral, 254 Creches, 20 Pólos de Educação Pelo Trabalho, 10 Núcleos de Artes, 13 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública e 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. No primeiro segmento do Ensino Fundamental são 459.707 alunos matriculados⁸.

Neste panorama da Secretaria Municipal de Ensino (SME) do Rio de Janeiro, as escolas citadas no decorrer do trabalho pertencem à 6ª e à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), concentrando-se na periferia (bairro: Pavuna) e zona oeste (bairro: Bangu) da cidade. Ao pesquisar os dados destes bairros⁹, Bangu tem 437.609 habitantes e 57 Unidades Escolares (UEs) públicas para atender esta população e, Pavuna tem 199.419 habitantes e 24 UEs para atender as demandas do local.

⁷ Tv Globo (<http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0,,MUL861648-9099,00.html>). Acesso em 13/11/2008.

⁸ Informações acessadas em 10/02/2009 no site <http://www.rio.rj.gov.br/sme>.

⁹ Informações disponibilizadas no site <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>.

As escolas mencionadas estão situadas em lugares que ocupam as piores posições no Índice de Desenvolvimento Social do Município (IDS¹⁰) do ano de 2008.

A partir dessas tessituras, desejo assumir um compromisso com a ressignificação da dimensão corporal, tantas vezes esquecida no *espaçotempo* escolar; pautando minhas reflexões na riqueza das relações que permeiam todas as áreas do conhecimento das práticas evidenciadas na sala de aula.

Ressalto, porém, que o referencial teórico (re)visitado e escolhido caminhará para além do racionalismo clássico linear de entendimento da realidade. E, desta forma, afirmarei a corporeidade como um campo de possibilidade, cuja proposta teórico-metodológica será apoiada nas perspectivas da multiplicidade e do rizoma. Isto é, instituindo um eixo norteador epistemológico dos múltiplos conhecimentos que emergem da noção de corporeidade.

No capítulo *Corpo tênue, Corpo intenso*, apresento as concepções das práticas dicotômicas, com base na Ciência e na Filosofia, fazendo um rápido passeio pela história da humanidade, apontando as prioridades construídas para as ações do ser no mundo e suas implicações na educação. Sobretudo, no cotidiano da escola contemporânea que ainda reproduz o modelo corpo-objeto, ressaltando o disciplinamento como método eficaz na docilização dos corpos, como tão bem alertou Foucault (2003).

No capítulo seguinte contemplo a *Corporeidade aprendente na escola*, esclarecendo algumas ressignificações do corpo e do conhecimento na atualidade, bem como algumas das propostas curriculares do sistema educacional brasileiro, que orienta a práxis pedagógica do professor.

No último capítulo exponho o *Projeto rizomático do conhecimento*, explicando o conceito de rizoma e seus princípios. Neste capítulo, trago debates e imagens dos saberes e fazeres escolares, apontando indicativos para que se considere a corporeidade dos alunos nos cotidianos das aulas.

Desejo contribuir, portanto, para a ampliação da interpretação e da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Quebrar as amarras... Ir além do estabelecido... É com esta postura reflexiva que convido leitores e leitoras a desfazerem nós paradigmáticos e interpretativos, produzindo saberes e fazeres cada vez mais potentes.

¹⁰ O IDS foi inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Sua finalidade é medir o grau de desenvolvimento social de uma determinada área geográfica em comparação com outras de mesma natureza.

2 – CORPO TÊNUE, CORPO INTENSO

**Aquilo que é seu. Aquilo que é meu. Mas não foi
justo aí que nos perdemos? Um corpo só é corpo
porque existe o outro. Sou eu. Sou sempre eu.
A cada curva, a cada salto, a cada erro, volta e amarra
sou eu. Meu passo. Imperdoável.
(...) Todo corpo, todo corpo é tênue.
(GUTIERREZ, 2006, p. 29-30)**

De modo resumido, apresentarei neste capítulo elementos científicos e filosóficos da construção do conhecimento, uma vez que se estabeleceram teorias que desencadearam uma compreensão mecanicista da realidade, contribuindo para legitimar a fragmentação das formas de ver a vida, o humano, o mundo.

Apresento, portanto, algumas concepções filosóficas que construíram o conceito de corpo e de conhecimento ao longo dos séculos e de como estes conceitos embasaram os ideais da educação, introduzindo os alicerces do pensamento hegemônico do corpo (biologização e moralização) e do conhecimento (fragmentação e hierarquização).

No cotidiano específico do Ensino Fundamental, descrevo algumas práticas predominantes, dialogando com Foucault (2003) na temática da disciplinarização e controle dos corpos. Este autor constrói uma análise minuciosa do poder, investigando suas técnicas sobre o corpo, estendendo-se ao corpo social (coletividade); resultando na normalização e adequação dos sujeitos. A disciplina então surge para atender a demanda de corpos mais eficientes, mais pragmáticos.

2.1 - Concepções das práticas dicotômicas

**A igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa.
(EDUARDO GALEANO, 2007, p 138)**

A curiosidade, o desejo de saber mais e a vontade de explicar os fenômenos da vida é uma característica bem antiga dos seres humanos. Para saciar tais indagações, o homem avançou na construção de uma ciência que tivesse como objeto (único e principal) de pesquisa, o indivíduo. Porém, não foi tão fácil explorar este objeto de pesquisa, sabendo-se que as teorias que até então explicavam o mundo e o homem, universalizavam os fenômenos de forma exata e precisa. Por muito tempo, pesquisar o ser humano resumiu-se a transpor métodos, técnicas e teorias das ciências naturais às ciências humanas. (CHAUÍ, 1995).

É sabido que as referências de concepção dicotômica e fragmentada dos fenômenos têm raízes na Grécia antiga. Com o desejo de organizar a sociedade grega, os costumes são normatizados em bem comum e o homem passa a se tornar virtuoso e justo. E assim, a sociedade grega constitui-se através da prática do bem comum. “Em vez da pulsão vital, a prudência” (ROBLE, 2008, p. 33). Porém, é na figura de Platão¹¹ que isto é mais acentuado.

A filosofia platônica inaugurou a dicotomia corpo-alma/corpo-mente, propagando pelo mundo ocidental a idéia de dualismo. Platão construiu a noção de alma superior, ideal, perfeita e imortal que controlava as paixões e desejos (inferiores) do corpo.

Na Antigüidade Clássica, o corpo era valorizado pela sua capacidade atlética, sua saúde e fertilidade. O corpo também se prestava à participação dos Jogos Olímpicos e, por esse motivo, interessava até mesmo ao Estado. A moral quanto ao corpo e ao sexo não era rigidamente organizada e autoritária, apenas estabelecia algumas normas de conduta que evitassem a intemperança, tentando chegar a um consenso sobre o bom uso dos prazeres. Esses aspectos da sexualidade e do prazer, entretanto, eram tratados exclusivamente por e para os cidadãos (masculino). Às mulheres cabiam a obediência e fidelidade aos seus pais e maridos. Tinham a função de reprodutoras e o prazer não constava no seu domínio - pelo menos em nível

¹¹ **Platão** (428/27-347 a.C.). Em linhas gerais, Platão desenvolveu a noção de que o homem está em contato permanente com dois tipos de realidade: a inteligível (realidade imutável, igual a si mesma) e a sensível (todas as coisas que nos afetam os sentidos). É considerado um dos principais pensadores gregos, pois influenciou profundamente a filosofia ocidental.

de discurso. As normas para os homens eram mais soltas. Segundo Sennett (2006), “Atenas exibia esse corpo heráldico, expondo a nudez corporal como uma criação civilizada; treinando o corpo masculino, no ginásio, como uma obra de arte...” (p. 78).

Como exemplo da supremacia ideal (leia-se do pensamento) até no processo educativo platônico percebia-se a hierarquia do racional ao corporal. Era perceptível a preocupação de Platão com a educação “do corpo” – cuidado com o corpo era uma questão central –, pois através da educação corporal revelar-se-ia quais cidadãos poderiam integrar-se à cidade como artesãos (crianças e jovens que possuíam habilidades manuais e almas ambiciosas); depois, por volta dos 30 anos, os alunos “serviam” para serem guardiões e guerreiros da cidade (tinham tido educação corporal, mas também noções de aritmética, geometria e astronomia). E, por fim, continuariam na escola até por volta dos 50 anos aquelas pessoas identificadas com uma grande capacidade racional (para estudarem Filosofia e Artes dialéticas) e serem incorporados a *pólis* como filósofos e governantes (GALLO, 2006). Desta forma,

Platão desenvolveu uma concepção dualista, tomando corpo e alma como realidade absolutamente distintas, embora necessariamente relacionadas. (...) Trata-se, então, de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele. (GALLO, 2006, p.17).

No percurso histórico ocidental, a moral cristã tolheu qualquer tipo de prática corporal que visasse o culto ao corpo, pois o mesmo poderia tornar a alma, que é sagrada, em impura.

O cristão foi até agora *o próprio* tipo do “ser moral”, uma *curiosidade* sem igual – e enquanto ser moral, mais absurdo, mais mentiroso, mais vaidoso, mais frívolo, mais nocivo a si próprio do que quanto poderia ter imaginado o maior depreciador da humanidade. A moral cristã – a forma mais perniciososa da vontade de mentira, a verdadeira Circe da humanidade: foi o que a *corrompeu*. (NIETZSCHE, 2006, p. 120)

O poder da Igreja e da Monarquia exercia controles rígidos sobre as formas de condutas dos sujeitos impondo castigos sobre o corpo físico, tais como enforcamentos, apedrejamentos e outras execuções em praça pública. A união de Igreja e Monarquia para compor o poder trouxe rigidez dos valores morais e uma nova percepção do corpo, aliás, trouxe como modelo a sua não-percepção.

Começa a se delinear claramente a concepção de separação de corpo e alma, prevalecendo a força da segunda sobre o primeiro. O bem da alma estava acima dos desejos e prazeres da carne e, portanto, acima dos aspectos materiais. O corpo tornou-se culpado, perverso

e necessitado de purificação, tanto que, nessa tentativa de dominação do corpo, as sociedades e, principalmente os religiosos, instituíram técnicas coercitivas sobre o físico como o autoflagelo, ao mesmo tempo instaurando a confissão como forma de controle.

Roble (2008) - em seus diálogos com Nietzsche - afirma que, quando a nossa existência passou a ter o peso da moral, tanto na *polis* quanto na tradição judaico-cristã, o corpo perdeu o entusiasmo dionisíaco do antigo povo grego e, conseqüentemente, a moral levou o homem ao desprezo pela vida e por si mesmo.

A moral é o motor verdadeiro desta anulação de toda visão que não seja domada pela razão, pois, no terreno do sonho, da alucinação, das visões desregradadas, aparece o pecado, a hostilidade, a violência, enfim, todo o fluxo da vontade, reprimido na visão racionalizada e que não tem como participar do Estado, da religião, da escola. (ROBLE, 2008, p. 104)

Na busca incessante de aprofundar os conhecimentos acerca do indivíduo, a capacidade investigativa da ciência, segundo Chauí (1995), teve seu ápice no período do humanismo (século XV – que separa homem X natureza, manifestando a diferença de ser racional e livre), depois viveu o período do positivismo (início do século XIX – homem como ser social e suas ações na sociedade) e, por fim, o período do historicismo (fim do século XIX – fatos humanos históricos e cheios de sentido). Percebe-se, portanto, inúmeras tentativas de analisar e conhecer a vida humana.

Com o desenvolvimento da humanidade surgiram concepções de mundo, dentre elas, a concepção de modernidade, que colocou o objeto do conhecimento como “uma abstração matemática, um conjunto de propriedades mensuráveis e depois moldáveis” (NAJMANOVICH, 2001, p.22) e percebeu o sujeito da modernidade como “uma superfície que refletia, capaz de formar uma imagem da *natureza externa, anterior e independente* dele. *Conhecer era descrever e predir*” (ibdem).

Conforme Inforsato (2006), a caracterização da sociedade moderna possui diversas interpretações. Alguns autores consideram que foi a partir do século XVIII que se consolidou a organização desta sociedade, na emergência da revolução Francesa, revolução científica mecanicista e as revoluções industriais. E, a partir destes fatos, estabeleceram-se Estados-Nação para constituir uma política de base laica, bem diferente das decisões políticas tomadas pelas crenças religiosas, fundamentando-se no Iluminismo¹². De acordo com Bauman (1999),

¹² De acordo com Milton Benedicto Barbosa Filho (1993), o Iluminismo surge como crítica ao absolutismo, ao mercantilismo e aos privilégios da nobreza e do clero, defendendo a liberdade política e econômica e a igualdade de todos perante a lei. Havendo uma forte valorização do questionamento, da investigação e da experiência como forma

desde o início que chamo de ‘modernidade’ é um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII com uma série de transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e, mais tarde, também a comunista). (ibidem, p 299-300)

No desdobrar da história da modernidade muitos teóricos enfatizaram a concepção dualista do ser humano. Copérnico¹³, Bacon¹⁴, Galileu¹⁵, Descartes¹⁶, Newton¹⁷, entre outros, foram representantes desta visão compartimentada do ser e, para eles, o mundo era governado por leis exatas e perfeitas e o homem era compreendido bipolarmente como substância corpórea e substância pensante.

As grandes contribuições de Descartes, por exemplo, em relação à visão de mundo, através do cogito cartesiano: *Penso, logo existo* ajudou-o a concluir que mente e matéria são coisas separadas e fundamentalmente diferentes.

É Descartes quem melhor define esta nova ontologia, esta nova concepção do ser e da realidade. Pois, para o filósofo o mundo oferece conjuntos de objetos que através das pesquisas científicas podem ser compreendidos. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a idéia de funcionamento corporal, de máquina, que atua com princípios mecânicos próprios. É justamente essa forma de racionalidade que sustenta os procedimentos científicos e filosóficos da modernidade. Ou seja, a partir de Descartes essa

de conhecimento tanto da natureza quanto da sociedade, pois a razão era o único instrumento para se alcançar o conhecimento.

¹³ **Nicolau Copérnico** - (1473-1543) foi um astrónomo e matemático polaco que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Sua teoria contrariou a então vigente teoria geocêntrica (que considerava, a Terra como o centro) e foi considerada uma das mais importantes hipóteses científicas de todos os tempos, tendo constituído o ponto de partida da astronomia moderna.

¹⁴ **Francis Bacon** - (1561-1626) foi um político, filósofo e ensaísta inglês considerado como o fundador da ciência moderna. Bacon desejava uma reforma completa do conhecimento. Para ele, a filosofia verdadeira não é apenas a ciência das coisas divinas e humanas. É também algo prático. *Saber é poder*.

¹⁵ **Galileu Galilei** - (1564-1642) foi um físico, matemático, astrónomo e filósofo italiano que teve um papel preponderante na chamada revolução científica e foi um dos principais representantes do Renascimento Científico dos séculos XVI e XVII.

¹⁶ **René Descartes** - (1596-1650) filósofo, físico e matemático francês. Foi uma das figuras-chave na Revolução Científica. É considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental e o primeiro filósofo "moderno". Descartes instituiu a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que possa ser provado.

¹⁷ **Isaac Newton** - (1643-1727) foi um cientista, físico e matemático inglês, um dos principais precursores do Iluminismo, que descreveu a lei da gravitação universal e as três leis de Newton, que fundamentaram a mecânica clássica. O poder de suas leis era centrado na revolução científica, no avanço do heliocentrismo e na difundida noção de que a investigação racional pode revelar o funcionamento mais intrínseco da natureza.

divisão foi realmente instituída e, conseqüentemente, o físico passou a estar a serviço da razão. E, nesta época de Descartes, a razão adquiriu tanta importância que se colocou numa relação de superioridade ao mundo.

de certa maneira, processos socioculturais em sociedades letradas ocorrem alijando o corpo da interação com o mundo. Esse fato é tão pré-cartesiano quanto pós-cartesiano. O cartesianismo é uma extremização do poder da linguagem construída, sobretudo porque ele se baseia fundamentalmente no método racional e na expressão matemática das coisas do mundo (INFORSATO, 2006, p. 101)

Na linha de convergência das explicações que reforçam a materialidade do mundo, surge Comte¹⁸ ao excluir componentes subjetivos do entendimento da realidade, sugerindo uma reforma intelectual do homem.

Em seu *Curso de Filosofia Positiva* (1978) são apresentados três estados históricos diferentes pelos quais passam nosso conhecimento: o estado Teológico, em que o homem só consegue explicar a diversidade da natureza através de crenças e da intervenção de seres sobrenaturais; o estado Metafísico, o qual coloca o abstrato no lugar do concreto, cuja argumentação defende a explicação dos fenômenos e, o estado Positivo, que corresponde a um fato com relações constantes entre fenômenos observáveis que possibilitam a vida prática em comum. Portanto, o espírito humano positivo instaura as ciências como investigação do real, do determinado, do útil.

Após análise das quatro categorias principais de fenômenos naturais (astronômicas, físicas, químicas e biológicas), Comte (1978) sugere a fundação de uma física social para concluir o sistema das ciências da observação, a qual substituirá completamente as filosofias teológicas e metafísicas; porque somente pelo estudo da filosofia positiva se construirá o único verdadeiro meio racional para legitimar as necessidades da “civilização moderna”.

Ao traçar o mapa do desenvolvimento histórico do espírito, em sua caminhada para a apreensão da realidade, Comte mostra que a evolução de cada ciência obedece a periodização dos três estados, mas que essa periodização não se faz ao mesmo tempo em todos os domínios.

Os princípios reducionistas e mecanicistas serviram de modelo para o desenvolvimento do pensamento científico-filosófico nas diferentes áreas do conhecimento, pressupondo que todo sistema complexo pode ser entendido inteiramente a partir das

¹⁸ **Auguste Comte** - (1798-1857) filósofo francês, proponente da Sociologia e o fundador do Positivismo. Em sua nova ciência chamada de *física social* e posteriormente Sociologia, Comte usaria da observação, da experimentação, da comparação, da classificação e da filiação histórica como método para a obtenção dos dados reais. O espírito positivo, segundo Comte, tem a ciência como investigação do real.

propriedades de suas partes, que, conseqüentemente, se reduzirão em unidades ainda menores (Capra, 1996). Por conseguinte, estes princípios entenderam a natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas previsíveis e exatas.

De acordo com a *herança biológica*, foi o médico Julien Offray de La Mettrie quem definiu o homem como sendo uma máquina – um mero autômato feito de órgãos, ossos e músculos. La Mettrie viveu na primeira metade do século XVIII, no auge do cientificismo antieclesiástico quando, então, a hipótese da existência da alma sugerida por Descartes não convencia. Assim, se para o filósofo os animais eram máquinas que respondiam às leis da física e sem qualquer consciência, para o médico La Mettrie os homens não diferiam dos mesmos, pois não havia prova da existência de uma substância espiritual. Segundo Rouanet (2003, p. 54), “para La Mettrie, o corpo é uma simples máquina, e as máquinas podem ser consertadas”. E, para Foucault (2003, p. 118), “o Homem-máquina de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável”.

No que diz respeito às orientações da filosofia moderna, tanto o empirismo quanto o racionalismo assumiram a “tarefa” de buscar um conhecimento seguro e fixo. O conflito entre os conhecimentos concretos, deterministas e experimentais veio modificar a forma de pensar dos seres humanos. E, a partir disso, o “distanciamento de tudo o que é infinito e mutável irá caracterizar a Metafísica Ocidental, de Platão a Hegel, expressando a separação entre o sensível e o inteligível e ainda pondo a atividade sensível do homem em um plano inferior” (NÓBREGA, 2005, p. 21-22).

O conhecimento racionalista moderno categorizou as substâncias existentes como perfeitas/imperfeitas, materiais/sensíveis, mutáveis/imutáveis, colocando-as em planos hierarquizados, nos quais a atividade intelectual sobrepunha a atividade manual. A atividade racional presente no início da sociedade moderna prevaleceu sobre a atividade física (manual). Segundo Larrosa, em *Nietzsche e a Educação*, (2005, p. 101), “a razão converteu-se no princípio da dominação, no grande dispositivo de objetivação, manipulação e controle”.

Em uma concepção cartesiana sobre a qual se fundamentou um mundo mecânico (analisado por partes), o corpo é mero acessório do ser humano. Najmanovich (2001, p. 81) explica os desdobramentos desta concepção de mundo mecânico ao relatar:

A partir desta perspectiva [mecanicista] os químicos tentaram compreender o comportamento das substâncias complexas de seus componentes mais simples; e os biólogos consideraram as funções do organismo de unidades cada vez menores: órgãos, tecidos, células; os médicos dividiram o conhecimento da ‘máquina humana’ entre dezenas de especialidades, e cada uma se ocupava de seu ‘aparato’ correspondente. Os

psicólogos comportamentais pretenderam explicar o comportamento como uma relação linear de estímulo-resposta; e a sociologia mecanicista abordava a análise da sociedade como resultante do somatório das ações dos indivíduos isolados. A análise positivista da linguagem se baseava em considerar a palavra como portadora *per se* de significados (atomismo lingüístico). A economia também ficou reduzida a um modelo simples, linear, cuja meta era um ‘progresso equilibrado’, e a administração podia confundir-se com ciência dos balanços.

É possível perceber que o homem moderno depositou a verdade e, conseqüentemente, a felicidade na busca do progresso e, sendo assim, os corpos precisavam trabalhar para concretizar essa verdade. Buscando a produção, homens e mulheres tentam adaptar-se como indivíduos ao grupo social. A industrialização induziu um atrelamento cada vez maior do ser humano à técnica e à tecnologia.

No desdobrar da humanidade surgiram elementos da construção do mundo mecânico moderno a partir da perspectiva histórica de contextualização do sujeito. No final do século XVIII, no auge do Idealismo Alemão, Hegel¹⁹, exaltou a subjetividade da qual corpo e espírito cooperavam para a compreensão do homem através do trabalho, porém, neste idealismo o espírito permaneceu ainda como princípio da natureza humana. Para além de Hegel, já no século XIX, Marx²⁰ - em sua compreensão do homem como categoria histórica e sua ênfase na ação concreta – reconheceu a abordagem do corpo enquanto subjetividade, só que *subjetividade encarnada/corporalizada* deformada pelas precárias condições do trabalho.

Contudo, é ainda no século XIX que floresce uma crítica incisiva à tradição dualista. Um projeto crítico moderno que propõe partir do corpo. É na figura de Nietzsche²¹ que o corpo surge valorizado. Em seus estudos, Nietzsche critica o mundo metafísico das idéias e atribui ao corpo o sentido pleno da existência humana. Porque, para o filósofo, é pela experiência dos sentidos e das ações que o homem existe e se realiza. “(...) O pensamento de Nietzsche é bastante profícuo, seja pela sua radical crítica à moral ocidental, seja pelo seu vitalismo (sua filosofia

¹⁹ **Friedrich Hegel** - (1770-1831) filósofo alemão fascinado pelas obras de Spinoza, Kant e Rousseau, assim como pela Revolução Francesa. Muitos consideram que Hegel representa o ápice do idealismo alemão do século XIX, que teve impacto profundo no materialismo histórico de Karl Marx.

²⁰ **Karl Marx** - (1818-1883) fundador de uma das grandes teorias que iria influenciar os séculos XIX e XX. Ele defendia a idéia de que a classe trabalhadora deveria unir-se com o propósito de derrubar os capitalistas e aniquilar de vez a característica abusiva deste sistema que, segundo ele, era o maior responsável pelas crises que se viam cada vez mais intensificadas pelas grandes diferenças sociais. As relações entre a realidade e as idéias se fundem na práxis, e a práxis é o grande fundamento do pensamento de Marx.

²¹ **Friedrich Nietzsche** - (1844-1900) filósofo alemão do século XIX. Crítico da cultura ocidental e suas religiões e, conseqüentemente, da moral judaico-cristã. Nietzsche é um dos autores mais controversos na história da filosofia moderna. Para ele, a vida é vontade de poder, de potência.

arraigada nos valores da vida, da terra, da vontade e do corpo)”. (ROBLE, 2008, p. 8). Visto que, para Nietzsche (2006, p. 122),

a idéia de “além”, de “verdadeiro mundo”, inventada para depreciar o único mundo que existe – para não deixar a nossa realidade terrestre nenhuma finalidade, nenhuma razão, nenhuma tarefa a propósito! A idéia de “alma”, de “espírito” e finalmente de “imortalidade da alma”, inventada para desprezar o corpo, para torná-lo doentio – “santo” – para contrapor uma leviandade horripilante a todas as coisas que merecem seriedade na vida...

Interessar-se pelos questionamentos, interpretações e encontros com o “vir a ser o que és” (NIETZSCHE, 2006) nietzscheano é entender que: “o que Nietzsche tem de doutrina pertence ao passado, porém o que Nietzsche tem de inquietude, o que no texto de Nietzsche funciona como um catalizador de nossas perplexidades, atravessa o século e pertence, sem dúvida, ao futuro” (LARROSA, 2005, p. 8). E é mais do que necessário desconstruir os mitos, os dogmas e explicações rasas e superficiais da realidade, visto que “a realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se *forjou* um mundo ideal...” (NIETZSCHE, 2006, p. 18).

No século XX há uma busca pela compreensão ontológica do corpo, entendendo-o como forma de ação no mundo. Esta perspectiva filosófica da existência nomeada de Fenomenologia, que no entender de Muniz de Rezende (1990) pode ser chamada de “filosofia da ambigüidade”, teve na figura de Merleau-Ponty²² a representação máxima das questões filosóficas inscritas no corpo. Portanto, “a fenomenologia prefere uma dialética plurilinear ou polissêmica e continua afirmando a ambigüidade do fenômeno que nunca se reduz a um só de seus aspectos, nem a um só tipo de relações semânticas no interior da estrutura” (ibidem, p. 20).

Ainda que tentativas de se (re) pensar o humano, de se superar a visão dualista do Ser fosse perceptível na filosofia ocidental, estes movimentos não se tornaram hegemônicos. Surgiram apenas como *linhas de fuga* à visão fragmentada e restrita da compreensão do homem. Por essa razão, transcrevo um trecho de Roble (2008, p. 43) que traz, pelo menos, três marcos à superação do reducionismo histórico:

²² **Maurice Merleau-Ponty** - (1908-1961) filósofo fenomenologista francês. Fundamentou sua teoria no comportamento corporal e na percepção. Sustentava que é necessário considerar o organismo como um todo para se descobrir o que se seguirá a um dado conjunto de estímulos. Para Merleau-Ponty, o ser humano é o centro da discussão sobre o conhecimento. O conhecimento nasce e faz-se sensível em sua corporeidade.

o dionisismo muito revela sobre a associação do elemento corporal ao transcendente, mas um transcendente que se situa nos fluxos das matérias e não em ermo abstracionismo, o que nos indica como o corpo não precisa, sempre que se pensar o divino, ser tomado como elemento transitivo e desprezível. O sentido do *logos* é bastante claro em Heráclito, ou seja, o corpo e suas ambigüidades atendem ao raciocínio humano, que não é sublimado, mas incorporado na realidade do homem, o que ao mesmo tempo materializa-nos em nossa realidade corporal sem parecer que isso seria uma redução ou limite. O *logos* está no corpo. Por fim, em Nietzsche, a partir destas duas outras contribuições e de sua ampla compreensão do homem, o que se esboça é o “além” deste homem, o “super-homem” (*übermensch*), em um caminho que não é o da anulação do corpo para a sublimação da alma até os limites do divino, mas seu exato contrário, ou seja, a exaltação do humano (e assim do seu corpo) até seu máximo potencial. É pelo próprio corpo que este projeto de exaltação do humano ocorrerá.

Para finalizar, Roble (2008) traz um elemento muito importante para se pensar a tradição ocidental e seu desenvolvimento do pensamento ao resgatar os ‘pontos de fuga’ existentes no interior desta tradição. Heráclito e Nietzsche são exemplos do não-discurso sobre o corpo, pois para ambos o corpo é ‘em si mesmo’. Não se faz necessário uma ‘retórica sobre o corpo’ e sim, “tomar o corpo como imanência” (idem, p. 74). Porque, para o autor, a imanência “é atividade positiva do sujeito, ação do corpo como corpo que não se evita, não se supera, não se abandona, não se anula. Entender a imanência do corpo é estar pleno diante da vida para, a partir disto, viver” (ibidem, p. 80-81)

Portanto, pensar a existência humana a partir de fluxos, contrastes e não-linearidades, entendendo estas concepções como não-transgressoras da ordem e sim, como outra forma de entender a práxis humana, é de fundamental importância para quem pretende repensar o processo educativo. (ROBLE, 2008)

Esta pequena viagem ao passado tentando recuperar os processos de construção e consolidação da Ciência e da Filosofia, ambas potentes e autônomas, foi pertinente para compreender que, como bem alerta Assmann (1995), em se tratando de uma ciência legítima, não há resposta completa e finita em si mesma. Há sim, pontos divergentes que não mais sustentam determinados fenômenos.

2. 2 – O corpo existe e pode ser pego!

**O corpo existe e pode ser pego.
 É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
 Se ficar olhando anos você
 pode ver crescer o cabelo.
 O corpo existe porque foi feito.
 Por isso tem um buraco no meio.
 O corpo existe, dado que exala cheiro.
 E em cada extremidade existe um dedo.
 O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
 O corpo tem alguém como recheio
 (ARNALDO ANTUNES, 2000)**

Na sala de aula, existem pequenos indícios de práticas dicotômicas e docilizadas: a disposição das carteiras; o estabelecimento dos códigos lingüísticos com a determinação de quanto tempo os alunos permanecerão sentados, imóveis e quietos; a indicação dos lugares livres ou ocupados; a localização dos brinquedos e jogos (quando há), as filas formadas para entrar, sair, ir ao banheiro, beber água etc; as subdivisões hierárquicas; as sanções; as punições; os condicionamentos e, por fim, a própria negação do sujeito aprendiz.

É comum ver professores dedicarem-se à promoção de práticas educativas que, freqüentemente, servem para preencher o tempo, não se importando em oferecer atividades críticas e criativas, por julgarem cansativas e (hierarquicamente) menores.

A tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata, individualizante, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entenda-se ainda potencialidade como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à idéia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo. (MOREIRA, 1995, p. 28)

A tradição hegemônica nas escolas apontada por Moreira (1995), ilustra a organização escolar que prioriza constantemente os conteúdos programáticos mais valorizados (Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo). Quando há um horário reservado para as atividades de recreação, de lazer, de arte, enfim, de criação, elas (muitas vezes) ocupam um tempo reduzido do planejamento.

Alguns professores afirmam: “Eles [os alunos] já têm recreação e Educação Física, não precisam de mais atividades lúdicas”. “Se quiserem liberar energia que esperem as aulas de Educação Física ou a hora do parquinho”. “Eles precisam mesmo é de Português, Matemática,

Ciências, História e Geografia, do contrário, como irão pra faculdade? Como conseguirão um bom emprego?” Ou seja, a corporeidade tem hora e lugar marcada para existir! Em todo caso, vamos educando nossas crianças como revela Francesco Tonucci (1997) na imagem abaixo:



O Horário

Determinadas experiências em escolas cariocas soam como legitimação de uma norma pedagógica, na qual as atividades lúdicas só convêm se forem para suprir a falta ou estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Em outras palavras, “serve para” combater a dificuldade de atenção, de organização e de localização no espaço.

Por vezes, surgem no planejamento das aulas situações de aprendizagens significativas, contextualizadas e articuladas. Entretanto, estas conexões são abordadas de maneiras complementares. Isto é, surgem como pano de fundo às aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Se o tema do projeto da escola for compatível com práticas críticas, criativas e múltiplas; isso pode virar ‘aula séria’. Se não, opta-se pelos exercícios repetitivos do copiar e a clássica *educação bancária* que tão bem denunciou Paulo Freire (2005).

O receio pelo não-controle das atividades pedagógicas permeia o cotidiano escolar e muitos professores se ressentem pela imprevisibilidade do mesmo, não aceitando lacunas no plano de aula. De tal forma que é extremamente difícil pensar, nestes contextos, uma aula em que os alunos possam propor, escolher, questionar e duvidar.

No artigo *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*, Gallo (2000) expõe nitidamente o caráter especialista e cumulativo do saber que compartimentaliza cada vez mais o conhecimento. Nesta configuração, aumenta-se a quantidade de ‘informação’ acumulada ao longo do processo histórico da humanidade, tornando praticamente inexequível as relações existentes entre as diferentes áreas do conhecimento. Caracterizando, portanto, a

abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares: eles são os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente (ibidem, p. 23)

Em suma, a corporeidade do sujeito aprendente fica restrita aos currículos escolares, concentrada em atividades na sala de aula, na qual os alunos devem permanecer quietos em sua cadeira, preferencialmente em silêncio e olhando para frente, para o professor. E, se não conseguirem, são punidos. Enfim, como nos diz Moreira (1995, p. 21): “só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada”.

Neste processo, há muitos valores legitimadores de controle do corpo - expressões diversas do modelo corpo-máquina socialmente oprimido e manipulável se revelam - como bem alertou Foucault, em suas análises no livro *Vigiar e Punir* (2003) sobre o “poder disciplinar” nos séculos XVIII e XIX nas mais diversas instituições sociais (escolas, igrejas, famílias, prisões, quartéis etc), com a finalidade de subordinar o corpo, controlá-lo e aprisioná-lo.

Estas observações de Foucault revelam a existência de um poder, diferente ao poder do Estado, porém a ele articulado na medida em que age nos corpos, sobrecarregando-os e oprimindo-os. O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. De acordo com o autor, o corpo é uma realidade *biopolítica*. Isto é, há vínculo direto entre as sujeições corporais (dominação) e as relações econômicas (força de produção). Segundo ele, “se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (2003, p. 26).

Foucault (2003) analisa no livro a apropriação do tempo do indivíduo, de como foi transformado em controle. Do controle ao adestramento (ao poder disciplinar e suas técnicas).

Vê-se então que o sucesso disciplinar se afirma através do olhar hierárquico, do castigo normalizador e de uma combinação que é específica do castigo, o exame.

A vigilância precisa do olhar. Os observatórios multiplicam-se e favorecem uma arte do visível para preparar o homem e sujeitá-lo, utilizá-lo. No acampamento militar, por exemplo, o poder é exercido pela vigilância. A disposição das tendas, as filas, as colunas permitem uma rede de olhares que controlam uns aos outros e o monitor controla a todos. A visibilidade geral propicia o exercício do poder. As instituições passam a funcionar em arquiteturas planejadas para favorecer a vigilância, com planejamento de aberturas, transparências, vazios e passagens.

Com o passar do tempo, surge uma preocupação em trabalhar o corpo em cada detalhe: movimentos, atitudes, exercícios constantes... Portanto, nos séculos XVII e XVIII a disciplina foi a convenção para todas as formas de dominação. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2003, p. 118).

Desse modo, a disciplina corporal nasce como uma *arte do corpo humano*, pois legitima a relação obediência/utilidade. Surgindo então, uma “anatomia política” que define o poder sobre o corpo dos outros, aumentando a potência econômica, em termos de utilidade e, diminuindo a potência em termos de obediência.

Segundo Foucault (2003), a disciplina é “marcada” pela distribuição dos indivíduos no espaço. O ‘encarceramento’ dos indivíduos é visível nos espaços como as escolas, prisões, fábricas, hospitais e exército. No que me cabe neste texto, o *espaçotempo* escolar, trago uma citação do filósofo sobre a escola do século XVIII.

a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe dos elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (ibidem, p. 125-126)

Esta organização espacial dos alunos permitiu o controle de cada um e as atividades concomitantes de todos. Diante desta arrumação escolar, foi possível imaginar uma grande estruturação do ensinar e uma extrema organização para vigiar, hierarquizar e recompensar.

Há controle de atividades através do *horário* (nas escolas a divisão de tempo representa o excesso de disciplina). O tempo é sempre de “boa qualidade”, repleto de atividades

ordenadas e de execução rápida; treinamentos por etapas e exercícios prescritivos e específicos às hierarquias e às subdivisões. Desta forma, “o ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção (...) O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2003, p. 129). E, conseqüentemente, surge uma profunda relação corpo-objeto. E, é o próprio Foucault (2003) que traz um exemplo escolar destas definições, articulações e sujeições ao citar *Conduite des écoles chrétiennes*, de 1828, de J. B. de La Salle:

manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até à mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. (op. cit, p. 130)

Desta maneira, surge a disciplina como método de controle minucioso dos corpos supondo um binômio de docilidade-utilidade, esquadrinhando o espaço, o tempo e os movimentos. Nos séculos XVII e XVIII convinha formular mecanismo que a um só tempo transformava os corpos em obedientes e úteis. Exercitados para o trabalho e inertes politicamente. As disciplinas são ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicas. Marcam lugares, definem valores, garantem a individualidade e a obediência.

O tempo disciplinar que se impõem pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldades crescentes; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. (FOUCAULT, 2003, p. 135)

Logo, a ordenação não necessita de explicação, basta apenas que todos tenham o comportamento desejado de acordo com a sinalização emitida,

o treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "Sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (FOUCAULT, 2003, p. 140)

Há uma relação pedagógica fiscalizadora em que o poder disciplinar está em toda parte. Não é apenas o professor que vigia, é toda a escola (alunos, inspetores, direção). A partir disso, surge a “sanção normalizadora”, pois cada coisa deve ser punida (atraso, desatenção, desobediência, sujeira, indecência). Todas as manifestações que escapam do padrão de comportamento devem ser punidas, corrigidas. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios” (FOUCAULT, 2003, p. 150).

Mas não é somente por uma via que o castigo passa. Existe a “gratificação-sanção”, na qual as coisas são colocadas como boas/más, positivas/negativas. Por exemplo, há sempre valorização do bom comportamento para depois haver más notas em relação ao desvio comportamental. Ou seja, apresenta-se uma recompensa e, se não funcionar, pune-se! A disciplina recompensa pela promoção de lugares e ascensão hierárquica, mas, pune rebaixando, exercendo sobre os alunos um poder constante “para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam.” (FOUCAULT, 2003, p. 152)

A disciplina então aparece atendendo a demanda de extrair dos corpos um aparelho mais eficiente, mais pragmático. As ordens não precisam ser entendidas, apenas decodificadas algo que decorre da correlação de forças que, adestram os sujeitos: atrasos, erros, negligência e insolência são atitudes que são reprimidas por micromecanismos de sanção que não são contemplados por leis sociais. Daí a possibilidade da punição desembocar no estabelecimento de normas. A norma se estabelece como princípio de coerção a partir de uma educação estandardizada, conjugando vigilância e regulação, homogeneizando os indivíduos.

Na escola isso é evidenciado pelas provas. Um método eficaz de avaliar os alunos estabelecendo um parâmetro comum a todos. Essa medição condiciona gratificações e sanções. Mas a prova não se limita a isso. Ela tem um duplo aspecto importante: se por um lado visa ratificar um conhecimento transmitido do mestre para o aluno, por outro permite ao primeiro reconhecer uma série de saberes do último. Nesse caso, todo um novo campo de saber é erigido como uma metodologia própria.

O que fica patente é que existe uma generalização da disciplina para todas as células sociais, devido à facilidade de transposição de seus arranjos (eis aí o grande legado do panoptismo!). O panóptico de Bentham se constitui a partir de uma construção periférica em anel; no centro uma torre com janelas que permite a visão das celas, mas que impossibilita sua própria visão por parte dos encarcerados. Apenas uma pessoa pode vigiar várias, então o espaço pode ser repartido individualmente, evitando as massas, pois os muros laterais impedem a comunicação entre os detentos.

Mas, o efeito mais importante refere-se ao sentimento do detento de estar sendo observado constantemente, o que assegura o funcionamento do poder automaticamente. O poder é visível e inverificável, sabe-se de sua existência, mas não se pode comprová-la.

Não é mais necessário impor penas e sanções aos vigiados para obter bom comportamento; basta o temor de ter todos seus atos vistos e analisados pela hierarquia daqueles que detém o poder.

Ademais, o panóptico engendra uma observação que vai além da questão apenas da vigilância para alcançar a posição de formação de saberes, pois a observação do operário, do louco, do enfermo leva a percepção de sintomas e comportamentos que suscitem questões aos examinadores. Com isso, experiências são feitas, indivíduos treinados e remédios experimentados. Um laboratório de poder, onde novos objetos de saber são descobertos em função do poder que lhes precede.

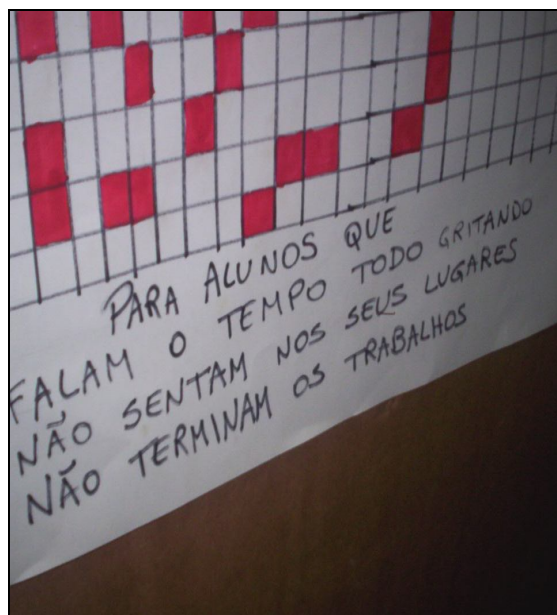
A versatilidade é outra nuance do panóptico. Ele se estabelece em vários campos. Tanto na escola, quanto no hospital ou na linha de produção. E em tese, faz bem a sociedade. Visto que, aumenta a produção, reforma a moral, espalha a instrução etc.

No bojo dessa discussão, é perceptível a nova face da disciplina. Agora ela busca aumentar a utilidade dos indivíduos, fazendo crescer suas aptidões, seus rendimentos, acelerando a economia, além de moralizar cada vez mais as condutas; que se revestem de um mecanicismo imposto pela multiplicidade de olhos censores que normatizam os comportamentos.

A escola contemporânea apresenta práticas comuns dos séculos anteriores, pois vivemos como corpos que mantêm vínculos com o passado (quando são renunciados, comparados, controlados e reduzidos a meros objetos com a máxima do corpo-máquina) e, ao mesmo tempo, trazemos em nós ações futuras que caminham rumo a uma liberalização desenfreada dos padrões estéticos (e até éticos) impostos pela sociedade de consumo. A partir disso,

Não existe a possibilidade de encontrar um lugar onde não haja investimentos de poder sobre o corpo, o que não exclui as inúmeras possibilidades de resistência. A dimensão criativa do poder é capaz não apenas de negar o corpo, mas de fabricá-lo, tornando-o dócil para as tarefas do trabalho, capaz de extrair prazer dessa docilidade. As técnicas disciplinares não se esgotam na produção dos corpos dóceis e úteis; elas abrangem, ainda, o que Foucault denomina de recursos para o 'bom adestramento'. (SÁ, 2003, p. 75)

É triste perceber no cotidiano escolar estes padrões disciplinares de docilização do sujeito. Por que acreditar que o corpo imóvel é indício de bom-comportamento? Por que insistir em práticas pedagógicas que silenciam o corpo?



As imagens acima expressam como as corporeidades dos sujeitos aprendentes são silenciadas e, muitas vezes, banalizadas pela escola, ao exigir padrões de comportamento adaptativos. Por isso, 'devem' ficar em silêncio, sentados, apáticos, com os sentidos atentos ao que o professor dirá; pois se não o fizerem desta forma, serão classificados como alunos mau-comportados, inquietos, desleixados, 'ativos em excesso' (ou, na palavra da moda, hiperativos). Em resultado disso, terão quadradinhos pintados de vermelho (como na imagem acima) sempre que se expuserem corporalmente, como forma de coerção e aviso aos demais alunos da turma.

É notório que o corpo consente um caráter ambíguo no discurso atual. Há diversas apologias ao corpo como objeto, aproximando a discussão do sujeito à mercadoria e produto. Veicula-se pela televisão (e demais meios de comunicação) o padrão de corpo imposto pela

sociedade, os mecanismos de opressão e violência, a ditadura do consumo desregrado e tantos outros “encaixes sociais”. Com isso, o corpo torna-se perfeitamente moldável as exigências coletivas e individuais.

Desta forma, faz-se necessário considerar os valores atribuídos ao corpo, porque muitos valores utilitaristas, ambivalentes e “socialmente regulados”²³ emergem à discussão da corporeidade, banalizando-a.

Nos últimos anos é possível observar o crescimento da exposição dos corpos na mídia. A multiplicidade de imagens segue a ordem da *visibilidade máxima*. Esta sociedade do “ver e ser visto” parece criar experiências subjetivas vazias de sentidos.

Quase que com vida própria, o corpo se transforma em uma máquina de reparação. Neste sentido, o ideal do corpo perfeito e a busca incessante pela beleza física, em nome da saúde e do bem-estar, soa como um culto de aprisionamento, prevalecendo o corpo-imagem-espetáculo como o indicador da verdade do sujeito. Estar em forma, bonito e jovem significa ser feliz e estar integrado socialmente. (SANT’ANNA, 2001).

São assustadoras as afirmações do corpo pelos discursos tecnológicos que elaboram “falas sobre o corpo”, divulgando a todo o momento modelos estéticos e um arsenal de produtos para modelagem do corpo. Sem esquecer das modificações diretas no corpo, como os implantes, transplantes e cirurgias plásticas que, apresentam uma falsa promessa de liberdade.

Le Breton (2003) em *Adeus ao Corpo* expõe algumas idéias acerca das novas tecnologias, suas aplicações ao corpo e as implicações teóricas decorrentes desta relação. Para o autor, mais do que qualquer radicalização utópica sobre uma superação da existência corpórea humana, existe hoje diversas possibilidades de vivências que ‘prescindem’ do corpo. Mais exatamente as experiências no espaço cibernético, em que é possível a criação de vários *eus* e, a partir disso, ir além dos limites espaços-temporais definidos pela existência corpórea. Afinal, “o corpo eletrônico atinge a perfeição, imune à doença, à morte, à deficiência física. Ele representa o paraíso na terra, um mundo sem a espessura da carne, dando viravoltas no espaço e no tempo de maneira angelical, sem que o peso da matéria impeça seu avanço” (ibidem, p. 124).

Diante do apelo virtual, o indivíduo liberta-se das coerções da identidade e, por processos de metamorfose, transforma-se no que quer ou no que querem para eles, sem temer o destemido real. O corpo não mais precisa se deslocar para estar em frente de outro corpo. O desejo de estar face a face vai dando lugar ao virtual.

²³ Expressão utilizada por Zygmund Bauman em seu livro *Vida líquida* ao analisar o “corpo de consumo” presente na sociedade líquida-moderna atual, cuja sociedade vê/sente o corpo como potencialidade de consumo e um instrumento midiático valioso. (2007, p. 118 – 134)

No espaço cibernético a dimensão corporal perde sua importância, deixando assim de impor suas limitações. Livre dos entraves do corpo, o sujeito torna-se pura informação. No reino do 'espírito', no ciberespaço, o sujeito experimenta a multiplicidade de seus *eus*.

Essas vivências geram confusões entre o real e o virtual, dado que, mesmo sendo uma simulação, o espaço cibernético não deixa de proporcionar um sentimento de realidade, já que as percepções são sentidas. Assim, ele se apresenta como uma outra dimensão do real, sendo mobilizador de afetos poderosos. Isto leva seus usuários a se questionarem por que a sua identidade corporal seria mais importante do que qualquer outra que assumem no mundo virtual.

Ao dissociar corpo e experiência, ao tornar irreal a relação com o mundo e transformá-la em relação com dados, o virtual legitima, aos olhos de muitos internautas (ou defensores radicais da inteligência artificial), a oposição essencial entre espírito e corpo, levando ao fantasma de uma onipotência do espírito. A realidade virtual está aquém e além do corpo, este é passivo mesmo se ecoa inumeráveis efeitos de sensações e de emoções provocadas por imagens (LE BRETON, 2003, p. 128)

No tocante ao desprezo pelo corpo e sua imperfeição, há uma retomada de argumentos às inúmeras analogias com as máquinas, pois é considerado um artefato inferior a essas devido a sua fragilidade e mortalidade. É possível observar nesse horror ao corpo um certo ranço puritano.

Em resposta a esses anseios o extremo contemporâneo propõe a eliminação desse corpo, sua conversão em dados. O sexo, por exemplo, torna-se textual, mediado por uma tela. Essa ausência de contato protege os usuários das vicissitudes que o sexo possibilita (DSTs, gravidez), mas também os protege do outro e, com isso, podem viver livremente suas fantasias, tornando-se assim um local de experimentação em que não há outro. Dessa maneira, o ser humano se tem mantido em uma duplicidade, só conseguindo se perceber em posições distintas: corpo e alma; razão e emoção; senso e dissenso; feminino e masculino. A sociedade ocidental tem, também, construído os sentidos de seus corpos sobre os conceitos que a regem: produção, economia, mercado, consumo etc.

Estes elementos sócio-culturais não escapam a escola. Estas concepções traduzem as corporeidades e as relações de poder que perpassam a composição curricular da mesma, não propiciando uma intervenção crítica nos processos formativos dos sujeitos aprendentes. Acentuando, por fim, as diferenças que segregam e excluem o próprio corpo ou o corpo do outro. Neste percurso,

a educação tem sempre a referência e seu campo de atuação no corpo, seja para moldá-lo a uma configuração de sociedade na qual ele é um instrumento de garantia de seu funcionamento, seja para reprimi-lo nos seus impulsos atávicos, seja ainda para marcá-lo com sinais inequívocos nos rituais de passagem com o propósito de lembrá-lo de que pertence a um grupo, a uma comunidade. (INFORSATO, 2006, p. 92)

Contudo, considerar a escola como um lócus potente para o embate crítico da realidade maniqueísta e como campo de atuação transformador no processo de emancipação do sujeito, é um importante passo para a ressignificação dos processos educacionais. Se a escola persistir na reprodução de modelos de comportamentos, reforçando a condição de objeto (manipulável) e não a de sujeitos desejanter, como *sentirpensar* outras possibilidades pedagógicas e de relações com o mundo?

3 - A CORPOREIDADE APRENDENTE NA ESCOLA

O corpo não é coisa. Não é feixe de nervos, músculos e sangue.
 Não é central de informação nem receptáculo de estímulos.
 Não é fisiologia de processos ‘em terceira pessoa’,
 descritos segundo princípios mecânicos e funcionais
 que o fazem simples exterioridade de *partes extra partes*.
 Não é recipiente passivo da atividade anímica, espiritual ou intelectual.
 Não é fato inspecionado pelo entendimento.
 Não é suporte empírico de formas a priori, nem coisa anatômica.
 Não é idéia clara e distinta, nem o ‘isto’ abstrato da sensação
 a ser desenvolvido especulativamente pelo espírito.
 O corpo é um ‘sensível exemplar’.
 (...) ‘sensível exemplar’ porque sensível para si,
 porque se sente ao sentir que sente.
 Corpo cognoscente e reflexivo, móvel, movido e movente,
 mas também se movente;
 tangível, tangido e tangente, mas também se tangente;
 ouvível, ouvido e ouvinte, mas também se ouvinte;
 visível e visto, mas também vidente que se vê a si mesmo vendo.
 Somos parte do mundo, contamos nele e para ele,
 e é nosso parentesco carnal com ele que nos faz ver.
 (CHAUI, 1988, pp. 58-59)

Início este capítulo acolhendo as considerações feitas por Acham, na obra *Paradigmas educacionais e corporeidade* (1995), acerca da relevância do estudo da corporeidade e de sua inter-relação com a educação. Então, por que estudar a corporeidade? Porque a considero como ponto de partida (não no sentido de origem, mas como um ponto de conexão rizomática) para se problematizar os conceitos dualistas que insistem em ‘ditar as regras’ no cenário educacional, separando o eu e o mundo, o eu e os outros, o eu e o corpo.

E, a partir disso, ressignifico alguns conceitos anteriormente abordados no capítulo *Corpo Tênuo, Corpo Intenso*, dialogando com a autopoiese de Maturana e Varela, com o Corpo sem Órgãos (CsO) de Antonin Artaud, com a “teoria” sistêmica de Capra e com as Multiplicidades presentes no Rizoma de Deleuze e Guattari.

Além de tecer deferências sobre como alguns conceitos chegam às escolas através das propostas documentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - e no caso específico do Rio de Janeiro – no Núcleo Curricular Básico da MultiEducação.

3.1 - Ressignificação do corpo e do conhecimento

**Há momentos na vida em que a questão de saber
se é possível pensar de forma diferente da que se pensa
e perceber de forma diferente da que se vê
é indispensável para continuar a ver ou a refletir.
(Foucault, 2006, p.197)**

Com o intuito de potencializar o *Corpo Ativo* no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvo minha argumentação apoiada em Deleuze e Guattari (1997) ao não definirem o corpo pelo que o compõe. De acordo com os autores, “um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeitos determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce” (idem, pág. 47). Parto da premissa de que o corpo é muito além de um somatório de fragmentos; na tentativa de não mais vê-lo como um objeto de manipulação científica, ou mesmo educativa, a qual determinava (ou ainda determina?) o corpo apenas como residência da mente.

Na perspectiva de não mais compreender o homem similar a uma máquina e avançando nas problematizações, para além de uma “tese dual”²⁴, é que o pensamento sistêmico ascende como uma teoria que pretende entender os sistemas vivos como integrados. O pensamento sistêmico envolve uma mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica, em direção a um esboço no qual a epistemologia (o método do questionamento) torna-se parte integral das teorias científicas (CAPRA, 1996). Ou seja, uma teoria que contextualiza e explica o homem incluído em um universo maior. Imerso em redes de relações complexas, fluidas.

Em linhas muito gerais, refere-se a um todo organizado cujos componentes se encontram em interação dinâmica. É fundamental que se capte este elemento novo: a dinâmica não-linear das interações que constitui o tipo de sistemas dos quais se ocupam preferencialmente as teorias sistêmicas. (ASSMANN, 1998, p. 180)

E assim, a abordagem sistêmica desloca o foco da função para a organização. A noção de sistema engendra progressivamente os conceitos de auto-regulação, de processo e de rede.

²⁴ Segundo Fontanella (1995, p. 76), “talvez seja este o destino de toda tese contra o dualismo: reafirmar o que nega. Na medida em que tentamos provar, mostrar a unidade, realçamos a oposição.”

Neste processo investigativo em torno de pensamentos e/ou teorias que ajudem a compreender a “constituição” filosófica, científica e educativa da corporeidade, deparo-me com o termo auto-organização para explicar a dinâmica dos seres vivos.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Maturana na área biológica, o sistema nervoso funciona como uma grande rede de interações e à medida que se organiza em “relações interativas” sofre alterações em seus componentes e, conseqüentemente, resulta(rá) alterações em outros ou nos mesmos componentes. Com base nisso, Maturana concluiu: “Os sistemas vivos... [estão] organizados num processo circular causal fechado que leva em consideração a mudança evolutiva na maneira como a circularidade é mantida, mas não permite a perda da própria circularidade” (MATURANA *apud* CAPRA, 1996, p. 87). Logo, a produção e a transformação dos componentes são mantidas de forma circular, bem como a organização da vida. Diante desta condição, o biólogo radicalizou ao afirmar que esta organização circular da vida é a mesma encontrada no processo de cognição.

Para Maturana (2001), o termo "autopoiese" traduz o que ele chamou de *centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos*. Para exercê-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente. Em outros termos, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes. Trata-se, pois, de um paradoxo. Essa condição paradoxal não pode ser bem entendida pelo pensamento linear, para o qual tudo se reduz a binariedade do sim/não, do ou/ou. Diante de seres vivos, coisas ou eventos; o raciocínio linear analisa as partes separadas, sem empenhar-se na busca das relações dinâmicas entre elas.

A identificação de que sistemas vivos são sistemas cognitivos, permitiu o encontro de Maturana com Varela (neurocientista), para juntos trabalharem na descrição detalhada da nova concepção: autopoiese²⁵, a “autocriação”. Assim sendo, eles constataram que a autopoiese “é um padrão geral de organização comum a todos os sistemas vivos, qualquer que seja a natureza dos seus componentes” (CAPRA, p. 89). Estes componentes são continuamente produzidos e produtores de toda a rede e, portanto, de si mesmos.

Segundo Maturana e Varela (1995), os seres vivos são determinados por sua estrutura. O que nos acontece num determinado instante depende de nossa estrutura nesse instante. A esse conceito, eles chamam de determinismo estrutural. A estrutura de um sistema é a maneira como seus componentes interconectados interagem sem que mude a organização. A organização é a determinante de definição e a estrutura a determinante operacional.

²⁵ Assmann (1998) esclarece ainda mais o termo quando afirma: “os processos autopoieticos devem ser imaginados como multiplicidade de níveis interligados e emaranhados”. (p. 136)

O momento em que um sistema se desorganiza é o limite de sua tolerância às mudanças estruturais. O fato de os sistemas vivos estarem submetidos ao determinismo estrutural não significa que eles sejam previsíveis. Se sua estrutura muda sempre e em congruência com as modificações aleatórias do meio, não é possível falar em predeterminação e sim em circularidade. Assim sendo, os sistemas vivos funcionam em termos de circularidade produtiva.

O corpo biológico, para Maturana e Varela, não se constitui exclusivamente de aparelhos, de sistemas, de músculos, de ossos e de pele, mas sim de uma unidade formada por aspectos biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais. Os seres vivos recriam-se constantemente e aprendem em relação interativa com o meio. Os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição.

Dito isso, os autores sugerem que se deve superar a concepção fragmentada e mecanicista dos sistemas vivos, dando lugar à visão sistêmica cujos processos auto-organizativos interagem e cooperam.

Nesta busca incessante pela superação da dicotomia corpo/mente – cérebro/mente (ou qualquer outra divisão impulsionadora de inúmeras mazelas decorrentes da fragmentação do ser humano), Maturana e Varela desenvolveram uma teoria sistêmica da cognição, conhecida como teoria de Santiago. De acordo com esta teoria,

o cérebro não é necessário para que a mente exista... Os organismos mais simples são capazes de percepção, e portanto de cognição. Eles não vêem, mas, não obstante, percebem mudanças em seu meio ambiente... A nova concepção de cognição, o processo do conhecer, é, pois muito mais ampla do que a concepção do pensar. Ela envolve percepção, emoção e ação – todo o processo da vida. (CAPRA, 1996, p. 145).

Diante desta organização interativa, anunciada por Maturana e Varela, Capra (1996) formula três critérios fundamentais de um sistema vivo:

- **Padrão de Organização** - É a configuração que determina se o sistema é vivo ou não-vivo²⁶.
- **Estrutura** - Descrição dos componentes físicos que organizam o sistema²⁷.

²⁶ Entende-se como sistema vivo aquele sistema cujo padrão de organização é uma rede *autopoietica*. Se não for, o sistema é não-vivo.

²⁷ Neste caso, Capra utiliza-se da descrição de “estrutura dissipativa” de Ilya Prigogine – que caracteriza um sistema vivo como aberto e fechado simultaneamente. Porém, a estrutura dissipativa pode ser simples (não-viva) ou complexa (viva).

- **Processo vital** - Atividade presente na organização do sistema - o “processo do conhecer”²⁸.

Esta percepção sobre o processo da vida (nos quais os três critérios mesclam-se: **padrão, estrutura e processo**) é um aspecto radicalmente novo para superar a divisão tradicional cartesiana.

Os estudos mencionados são imprescindíveis à construção de uma filosofia, ciência e educação que se desejam potentes, pois através deles podemos compreender o processo da vida e o processo do conhecer como dimensões inseparáveis do ser humano. E com isso, impulsionar o questionamento das visões que se dizem “melhores” ou “únicas”. Assim, segundo Capra (1996, p. 26), “não precisaremos nos desfazer de tudo, mas antes de sabermos isso, devemos estar dispostos a questionar tudo”.

Ao romper com o modelo cartesiano, não mais fazendo distinção entre corpo e mente, razão e emoção e tantas outras polaridades, autores como Assmann, Maturana, Varela e Capra têm buscado trabalhar dentro de uma perspectiva da totalidade corporal e, a meu ver, impulsionando a construção da noção de corporeidade.

Fazendo ponte com estas abordagens complexas e epistêmicas, recupero as análises filosóficas de Deleuze e Guattari (1996) sobre a discussão iniciada por Antonin Artaud²⁹: a “declaração de guerra aos órgãos”. A luta contra a formação e constituição dos órgãos, isto é, do organismo.

A idéia de Corpo sem órgãos (CsO)³⁰ de Artaud, declamada no poema *O homem-Àrvore* (1988), retrata o avesso do “organismo”. O organismo é uma leitura que se pode fazer do corpo e deriva da idéia de que, por dentro, obedecemos a uma organização sistemática, a qual nos explica e nos determina. Eis um trecho da poesia:

²⁸ Compreende-se como “processo do conhecer” o próprio processo da vida. As interações do organismo vivo com seu meio. Vida e cognição não se separam.

²⁹ **Antonin Artaud** (1896 - 1948) foi poeta, ator, roteirista e diretor de teatro francês. Para Artaud, o teatro é o lugar privilegiado de uma germinação de formas que refazem o ato criador, formas capazes de dirigir ou derivar forças. Por algum tempo (basicamente os anos 1930), o teatro para ele era o local de exaltação à vida e, um pouco depois disso (após alguns incidentes pessoais), o teatro passou a ser o local onde se “refaz o corpo”. O “corpo sem órgãos” é o nome deste corpo refeito e reorganizado que uma vez libertado de seus automatismos se abre para “dançar ao inverso”.

³⁰ “(...) Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – CsO – mas já se está sobre ele...” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 9)

o tempo em que o homem era uma árvore sem órgãos nem função, mas de vontade e árvore de vontade que anda, voltará. Existiu, e voltará. Porque a grande mentira foi fazer do homem um organismo, ingestão, assimilação, incubação, excreção, o que existia criou toda uma ordem de funções latentes e que escapam ao domínio da vontade decisora, a vontade que em cada instante decide de si; porque assim era a árvore humana que anda, uma vontade que decide a cada instante de si, sem funções ocultas, subjacentes, que o inconsciente rege. Do que somos e queremos na verdade pouco resta, um pó ínfimo sobrenada, e o resto, Pierre Loeb, o que é? Um organismo de engolir, pesado na sua carne, e que defeca e em cujo campo, como um irisado distante, um arco-íris de reconciliação com deus, sobrenadam, nadam os átomos perdidos, as idéias, acidentes e acasos no total de um corpo inteiro... (ARTAUD, 1988, p. 105)

Segundo Artaud (1988) neste poema, os órgãos nos foram extraídos, estudados, classificados e registrados minuciosamente, ou seja, (re)conhecidos como órgãos a que correspondem funções. Assim, passamos a ter uma inscrição em nós que permite o discurso “sobre o corpo” – uma representação que nos representa, que nos aprisiona. Ora, dizem Deleuze e Guattari (1996): “o corpo é o corpo (...) O corpo sem órgãos grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo!” (p.21).

Neste processo de descoberta do corpo, de um caminhar rumo a corporeidade – movidos por um desejo intenso – de (re)encontrar-nos, com/no outro e com/no mundo, Deleuze e Guattari contribuem ao dizer: “Desfazer o organismo nunca foi matar-me, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens...” (1996, p. 22). Em suma, é uma forte vontade de ser pleno, de ser

(...) necessariamente um lugar, necessariamente um plano, necessariamente um coletivo (agenciando elementos, coisas, vegetais, animais, utensílios, homens, potências, fragmentos de tudo isto, porque não existe ‘meu’ corpo sem órgãos, mas ‘eu’ sobre ele, o que resta de mim, inalterável e cambiante de forma, transpondo limiares). (op. cit, p. 24)

Ao retorquir a leitura reducionista, a partir da qual a “grande mentira foi fazer do homem um organismo, ingestão, assimilação, incubação, excreção ...” (ARTAUD, 1988, p.105), assumo um compromisso com a corporeidade na expressão dos sentidos, nas imagens refletidas, nos silêncios falantes, nos vestígios exibidos, na expressão do corpo incorporado... Em um vai-e-vem constante de possibilidades reinventadas e (re) descobertas.

Deleuze e Guattari (1997) na busca pela compreensão da *potência do agir* dos sujeitos afirmam: “assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar afectos³¹” (idem,

³¹ *Afecto* – “Pois o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu”. (1997, p. 21).

p. 42). E, movidos pelo questionamento espinosista³² “*o que pode um corpo?*”, os autores são enfáticos ao dizer:

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seu afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (op. cit, p. 43).

Desse modo, Deleuze e Guattari (1997), afirmam ser possível ultrapassar a questão das dualidades, classificações e organizações existentes na compreensão do mundo. Basta incluir nas observações cotidianas a noção de multiplicidade. Segundo eles, não cabe mais a ordem: “os corpos serão disciplinados, a corporeidade desfeita” (ibidem, p. 49) porque encontramos “cheios” de multiplicidades. Não somos mais um ou dois, mas tantos (vários) que se articulam, se interpretam, se relacionam, se *afectam*.

Através das pistas apontadas pelas teorias supracitadas, acerca da cognição, do conhecimento, do CsO, da auto-organização, da multiplicidade - diferentemente das justificativas mecanicistas - teço fios de possibilidades à construção de uma teoria da corporeidade no *espaçotempo* escolar.

Portanto, na perspectiva de não negligenciar a “corporificação” do corpo-sujeito, sugiro pensar a corporeidade como processo não-linear e não-estático; como corpo manifestado e múltiplo; como devir (vir-a-ser, sendo!). Refletir. Mas, não somente isto. Viver e manifestar com toda a intensidade a corporeidade, assumindo e estabelecendo possíveis *agenciamentos* com o que somos, temos, consagramos ou nem mencionamos.

³² **Benedictus de Spinoza** (1632 - 1677) importante filósofo racionalista holandês que questiona o monoteísmo dualista e o autoritarismo. Para ele, tudo o que existe é ao mesmo tempo corpo e idéia. Tudo o que ocorre no pensamento tem seu equivalente na extensão e vice-versa. De acordo com o filósofo, o corpo é uma máquina complexa, que opera por meio de estados de movimento e repouso (ou de velocidades e lentidões, como prefere dizer Deleuze). E assim, Deleuze e Guattari compreendem que Espinosa quer atenuar a superioridade da alma sobre o corpo; pois existe a alma *E* o corpo. E ambos exprimem a mesma coisa: um atributo do corpo.

3.2 – Potencializando a corporeidade no *espaçotempo* escolar

**Uma sociedade onde caibam todos só será possível
num mundo no qual caibam muitos mundos.
A educação se confronta com essa apaixonante tarefa:
formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura
sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos
de felicidade individual e social.
(Assmann, 1998, p. 29)**

Há diversos debates na contemporaneidade sobre como os diferentes espaços sociais entendem a noção de corpo, sujeito e subjetividade. Entre eles, a escola. Logo, potencializar o corpo no cotidiano escolar expõe um grande desafio. Neste desafio, ao considerá-lo histórico, entrelaço-o com diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Enfim, existe um corpo provisório e mutante, suscetível a fazer parte das tessituras de conhecimentos: um corpo que transita por vários *espaçotempos*. Isto é, “lugar da Biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada” (SANT’ANNA, 1995, p. 12).

Ao se criar contatos de um corpo junto ao outro, assumindo-se não como mero portador de agentes culturais - *eu tenho o meu corpo* - mas como produtor de movimentos histórico-político-econômico-sociais - *eu sou corpo* - localizado num determinado tempo e espaço, proponho práticas mais audaciosas, sensíveis e emancipatórias.

Analisando o ensino contemporâneo, em muitas práticas e discursos, existe uma busca incessante para dar sentidos às disciplinas, em se realizar interconexões que expressem uma percepção globalizante da realidade, em tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. Para endossar este argumento cito Gallo (2003) que, ao pensar para além do pedagógico, coloca o problema das disciplinas escolares como um problema epistemológico: “precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo” (idem, p. 86).

Neste esforço em superar uma visão fragmentada, surgem propostas interdisciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares, isto é, pensar as disciplinas do currículo de forma integradas e inter-relacionadas. Morin (2000), em seu artigo *Articular os Saberes*, sintetiza estes paradigmas ao dizer: “a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas se reúnam” (idem, p.78), ou pode significar

“troca e cooperação” (id). Tanto a multidisciplinaridade quanto a pluridisciplinaridade podem estabelecer a “associação de disciplinas ao redor de um projeto ou de um objeto que lhes é comum” (id). E, a transdisciplinaridade, que “caracteriza-se muitas vezes por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto” (ibidem, p.79).

Estas propostas correspondem a uma diferente etapa do desenvolvimento do conhecimento, vindo atuar como mediadoras entre as diferentes disciplinas, enquanto elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. Estas propostas inter/multi/pluri/trans - e o que mais couber no discurso educacional - atuam diretamente nos projetos pedagógicos da escola, sendo ações intencionais, com um sentido explícito; estando intimamente articuladas às questões de ensino-aprendizagem, currículo, corpo docente e discente etc.

Cada vez mais, brota a urgência de uma educação escolar que construa e produza conhecimentos para o transbordamento da vida. Não cabe mais um sistema disciplinar compartimentalizado em áreas do conhecimento. Pois, a redução e a simplificação das disciplinas escolares secundariza as ações, as interações e os acontecimentos presentes no cotidiano das aulas, inibindo a aprendizagem. Uma vez que,

o aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outra, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando *estados gerais qualitativamente novos* no cérebro humano. (ASSMANN, 1998, p. 40)

Entendendo o aprender como *um processo criativo que se auto-organiza* (ASSMANN, 2001), sob o olhar *autopoietico* de Maturana (1998), para o qual o ser vivo é uma unidade dinâmica de ser e fazer, o que os torna humanos é o fato de viver como seres linguajantes, cooperativos e amorosos, com autoconsciência, consciência social, auto-respeito e respeito pelos outros.

À medida que compreendo a corporeidade como uma opção teórica potente agregada e agregadora de outras teorias como a teoria da auto-organização (autopoíese), a teoria do caos³³, a teoria sistêmica³⁴, por exemplo, busco assumir e viver uma teoria da corporeidade que se entende como múltipla/multidimensional/relacional.

³³ Entendida como um fenômeno matemático, físico, biológico e sócio-histórico que atribui aos sistemas complexos, organizações caóticas e criativas ou um tipo de “equilíbrio ordenador” (ASSMANN, 1998 e CAPRA, 1996).

³⁴ Mudança radical das partes para o todo, em uma grande teia de relações. (CAPRA, 1996)

Ao aproximar estas recomendações teóricas das idéias propostas aos cotidianos escolares, analisei alguns pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, pois me forneceram indicadores sobre o atual sistema educacional brasileiro.

Os PCNs apontam como princípio didático geral à formação de alunos autônomos, críticos e participativos, adotando um eixo teórico-metodológico em prol da diversidade, da cooperação e da igualdade. Visto que, corresponde

a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos aos cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (PCNs, 1997, p. 13)

Neste processo, evitando a fragmentação e o isolamento das disciplinas no interior das escolas, por meio de proposições de políticas públicas, os PCNs definem referenciais curriculares de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. O documento de introdução aos PCNs sustenta a necessidade dessa referência comum para todo o país, porque aposta no fortalecimento da unidade nacional. “Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo” (PCNs, 1997, p. 13). Assim,

a orientação proposta nos PCNs reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é acabado, o que se propõe é uma visão de complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento (PCNs, 1997, p. 44)

O mesmo encaminhamento é dado à proposta curricular do município do Rio de Janeiro (MultiEducação), que foi construída na tentativa de garantir o acesso de professores e alunos às informações, contribuindo para o trabalho pedagógico das unidades escolares.

Examinando estes documentos, a fim de identificar pistas sobre como se pensa a corporeidade no cotidiano das escolas (mesmo que este cotidiano, em um primeiro momento, seja o da Educação Física), deparei-me com a recomendação de se (re) pensar o conceito de corpo a partir das histórias de vida dos sujeitos aprendentes, ressignificando e integrando as discussões de corpo físico, de cultura, de tempo e de espaço.

De acordo com as orientações dos documentos, as aulas de Educação Física se apóiam na concepção de cultura corporal e na compreensão do corpo de forma integrada e não como “partes” aleatórias. Ou seja, como corpo vivo, interativo.

O documento curricular do Rio de Janeiro, igualmente aos PCNs, ainda não inclui em seu texto a palavra corporeidade, mas aponta algumas ressignificações do entendimento do corpo. Porém, ao centralizar a discussão do corpo nas atividades de Educação Física, delega ao profissional desta área a exclusividade das questões corporais. E, quando amplia (em alguns momentos) a preocupação com o corpo, reduz-se apenas as brincadeiras em sala de aula, recreação ou as expressões de histórias de vida.

Não obstante, ao finalizar a abordagem das questões corporais no texto da Educação Física, a MultiEducação (1996) propõe “possíveis articulações com as demais áreas do conhecimento e com as mais variadas situações escolares” (p. 178). Estes indícios de articulação com as áreas do conhecimento nos servem para legitimar uma abordagem pedagógica em torno da corporeidade por todos os professores no interior das escolas.

A MultiEducação entende que os saberes e fazeres organizados nos cotidianos escolares são instituídos sócio-historicamente, de acordo com a práxis pedagógica de cada comunidade. Enfim, este documento pressupõe a seleção e a organização dos conhecimentos específicos a práticas formais, institucionais e intencionais do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A proposta curricular do Rio de Janeiro sugere Princípios Educativos (trabalho, meio ambiente, cultura e linguagens) que propõem o relacionamento ético com o meio ambiente; o reconhecimento do valor social do trabalho; a valorização da pluralidade cultural e a apropriação e utilização crítica das diversas linguagens. Os Núcleos Conceituais (identidade, tempo, espaço, transformação) orientam os processos de construção do conhecimento das diversas realidades escolares existentes.

Nesta pesquisa foco o meu olhar para o Princípio Educativo da *linguagem* e para os Núcleos Conceituais de *tempo* e de *espaço*. Desse modo, para a MultiEducação (1996, p. 133), as diferentes linguagens podem ser expressas

através do desenho, da música, das expressões corporais, das palavras, de imagens e de histórias. Qualquer um de nós: crianças, jovens e adultos, podemos estar onde não estamos, ser o que não somos, podendo experimentar o lugar do outro, o lugar do medo, do desejo, do sonho, de outras realidades que não a nossa própria.

Nesse sentido, a compreensão do Princípio Educativo da *linguagem* ressalta a importância das linguagens contemporâneas que incitam novos tempos, espaços e identidades. Este Princípio possibilita estabelecer relações com os Núcleos Conceituais de *tempo* e de *espaço*, na medida em que a vivência do tempo, no cotidiano escolar, legitima-se como uma forma de organização dos acontecimentos. Ou seja, o tempo escolar é constituído através das determinações dos horários das aulas, dos recreios, das festas, das entradas e saídas, dos calendários e dos períodos de planejamentos, entre outras coisas. Mas, não somente isso:

a dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico (horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo, conjuntamente, na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo de auto-expressão construtiva, tempo do erro como parte da conjectura e da busca, tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo do brinquedo e do jogo, tempo para desenvolver a auto-estima, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças (ASSMANN, 1998, p. 232)

De certa maneira as experiências temporais estão intimamente relacionadas às experiências espaciais, porque constituem a interação das crianças (através da linguagem) com seu meio social, juntamente com as noções de simultaneidade, continuidade e finitude. Sendo assim, “o tempo se espacializa – se torna espaço – de forma perceptível em nossa corporeidade” (ASSMANN, 1998, p. 229).

Ao dialogar com a complexa organização temporal a criança constrói o conceito de espaço, na medida em que se percebe integrante de um todo: pertencente a família, a escola, a comunidade e a diversos outros grupos. Aos poucos os alunos percorrem vários espaços (micros e macros) e o espaço escolar se constitui como um espaço rico para as problematizações das questões locais, regionais, nacionais e globais. Neste processo, “o espaço sob uma nova ótica vai além do ambiente físico e é determinado, fundamentalmente, pelas diferentes relações que nele se estabelecem: sociais, profissionais, culturais, afetivas etc” (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 152).

A breve conversa com a MultiEducação contextualiza os espaços dos quais falo e, assim, introduz minhas reflexões, interlocuções e experiências perpassadas pelos indicativos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Entretanto, não farei análise dos documentos oficiais, pois meu propósito é discorrer sobre o cotidiano das aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com as experiências oriundas de algumas escolas pelas quais passei. E assim, me lanço no último capítulo desta dissertação.

4 - PROJETO RIZOMÁTICO DO CONHECIMENTO

- O RIZOMA tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.**
- [...] **Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.**
- [...] **Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.**
- [...] **Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo.**
- [...] **O rizoma [é] mapa, não decalque. [...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.**
- [...] **O rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.**
- [...] **Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda.**
(DELEUZE E GUATTARI, 1995, pp: 11-37)

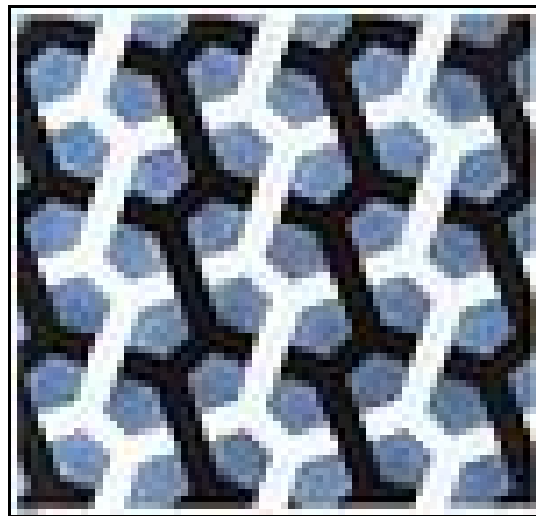
Neste capítulo explorarei um dos conceitos agenciados em Mil Platôs por Deleuze e Guattari (1995): o rizoma. Visto como sistema aberto, o qual afirma as circunstâncias e os acontecimentos, não a essência. Afinal, como afirma Deleuze (1992) em *O que é Filosofia?* os conceitos não preexistem. Eles precisam ser inventados/criados. Daí então a necessidade de ensaiar possibilidades de criação. De articular este conceito filosófico às minhas experiências no *espaçotempo* escolar. Da invenção de múltiplas possibilidades.

O que proponho neste texto, todavia, não é uma apologia a movimentos intensos ou atividades lúdicas desenfreadas, mas sim, atividades em que as crianças possam se conhecer, ultrapassar limites, experimentar o novo, cooperar, dialogar, encenar, criar, poetizar, ousar, agenciar, territorializar, desterritorializar... Enfim, proporcionar atividades escolares que construam, promovam e valorizem o conhecimento. Porque, assim como Assmann (1998), creio que um ambiente escolar prazeroso é um ambiente no qual as experiências de aprendizagem são constantemente reinventadas e *reencantadas*.

4.1 – O que é o Rizoma?



35



36

Tomando por base as conceituações formuladas por Deleuze e Guattari acerca do rizoma na introdução da obra *Mil Platôs* (1995), destaquei algumas pistas deixadas pelos autores.

Inicialmente, a idéia de rizoma vem contrapor a imagem *arborescente do conhecimento*³⁷. Segundo estes autores, a configuração arbórea produz a dualidade, a compartimentalização, a causalidade e a sucessividade, cujo tronco principal representa um elo de ligação, isto é, o tronco é o conceito que permeia e guia todos os outros segmentos da árvore.

a árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento. Com efeito, se se considera o conjunto galhos-raízes, o tronco desempenha o papel de *segmento oposto* para um dos subconjuntos percorridos de baixo para cima: um tal segmento será um ‘dipolo de ligação’, diferentemente dos ‘dipolos-unidades’ que formaram os raios que emana de um único centro. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 26)

A fim de romper com esta imagem arborescente, Deleuze e Guattari (1995, p. 37) são categóricos ao afirmar: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as

³⁵ Imagem disponibilizada no site: <http://www.renatoferracini.com/meustextos>. Acesso em 14/08/2008.

³⁶ Figura de Escher, intitulada “Interlaced Hexagon”. Escher foi um artista gráfico holandês conhecido por suas representações distorcidas, construções impossíveis e experimentações com preenchimentos regulares do plano e explorações do infinito. Esta imagem está disponibilizada no site <http://www.flickr.com/>. Acesso em 15/04/2009.

³⁷ A idéia de arborescência do conhecimento tem relação direta com aquelas imagens do pensamento que apresentam pontos de origem, hierarquias, elementos binários, estruturas e linearidades.

coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança”. Daí a idéia de que o rizoma procede por variação, conquista, reversão e conexão; pois ele está entre (*intermezzo*), no meio. E, estar no meio, nada tem a ver com estabelecer uma média entre pontos de determinados segmentos. Visto que, o rizoma se constitui em novas formas de multiplicidades que se entrecruzam a todo instante (escapando de configurações prévias). Não apresentando, portanto, uma estrutura definida – como no exemplo da árvore.

Dito isto, o conceito de rizoma possibilita pensar a multiplicidade. Uma vez que o rizoma é a maneira pela qual a multiplicidade se expressa, sem ter que se agregar à unidade. Através do termo *multiplicidade*, é possível desmedir o esquema binário *uno-múltiplo*, como bem explicam Deleuze e Guattari (1995, p. 46):

voltemos a esta história de *multiplicidade*, porque foi um momento muito importante quando foi criado tal substantivo, precisamente para escapar da oposição abstrata entre o múltiplo e o uno, para escapar da dialética, para chegar a pensar o múltiplo em estado puro, para deixar de fazer dele o fragmento numérico de uma Unidade ou Totalidade perdidas ou, ao contrário, o elemento orgânico de uma unidade ou totalidade por vir – e, sobretudo, para distinguir tipos de multiplicidade.

As multiplicidades transbordam as dicotomias, porque permitem pensar entre o pensamento, tecendo linhas de fugas através dos acontecimentos. No entanto, a fim de se ter uma compreensão mais ampla do conceito de rizoma, abordado por Deleuze e Guattari (1995), apresento abaixo os seus princípios básicos:

1º - *Princípio de conexão*: qualquer ponto de um rizoma é conectado a qualquer outro. Uma das principais características de um rizoma é a ausência de um centro fixo.

2º - *Princípio de heterogeneidade*: os saberes se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais. O rizoma é heterogêneo, porque é atravessado por várias modalidades (políticas, biológicas, lingüísticas, culturais, econômicas etc) não existindo superioridade de uma em relação à outra, mas agenciamentos que conectam coisas de natureza heterogêneas em um mesmo plano.

3º - *Princípio de multiplicidade*: o rizoma é sempre multiplicidade e não pode ser reduzida à unidade. As multiplicidades são linhas, nunca pontos fixos: “uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.16). Ou ainda, “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (ibidem, p.17).

4° - *Princípio de ruptura a-significante*: o rizoma não sugere qualquer processo de significação. Este princípio diz respeito aos processos de territorialização e desterritorialização. Implica que, no rizoma, estão contidas não só linhas de fuga e rupturas, mas também árvores e raízes. Deste modo, o rizoma pode tanto acabar produzindo uma árvore numa linha de fuga, quanto produzindo linhas de fuga em sistemas hierarquizados. Tais processos de territorialização e desterritorialização fazem parte um do outro, porque “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.18), sem que haja linearidade.

5° - *Princípio de cartografia*: o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo remeter a quaisquer outros. “Cartografar” um acontecimento é um processo de invenção, não de representação. Portanto, o rizoma é um mapa e, como tal, ele é aberto e conectável.

6° - *Princípio de decalcomania*: o decalque traduz o mapa em imagem, passando por um sistema de hierarquização, binaridade e transcendência, tornando-o um modelo a ser seguido. Acontece, então, a supervalorização do sistema que se criou a partir do decalque, sendo a dinâmica do mapa descartada. No entanto, para não imobilizar o mapa é necessário *projetar o decalque sobre o mapa*, porque o “inverso é novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades” (GALLO, 2003, p. 95).

A noção de rizoma, com seus princípios, auxilia pensar a não-hierarquização dos saberes - por relações oblíquas - que remetem à articulação entre os conhecimentos, para além das propostas inter/pluri/multidisciplinares já mencionadas anteriormente no capítulo intitulado “a corporeidade aprendente na escola”, uma vez que o rizoma apresenta-se como uma circulação de estados, atravessado por diferentes linhas, com combinações anômalas difíceis de prever.

Por isso, esta pesquisa apresenta a questão do rizoma no âmbito educacional, na perspectiva de abandonar ou, pelo menos numa pretensão menor, reduzir a visão “arbórea”, cujas raízes estão fixadas no solo de uma educação austera, com perspectivas binárias, que se assemelham a um tronco rígido dos quais se ramificam em galhos de conteúdos. Embora sendo este um argumento “ecológico” e “botânico”, ele retrata perfeitamente o desejo de deslocar a realidade cartesiana e dicotômica do saber.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 93)

No cotidiano escolar é possível identificar a concepção arborescente do conhecimento no que se aplica ao currículo das disciplinas. A forma predominante do ensino de uma disciplina que apresenta conceitos fragmentados e dicotômicos, não relacionando o aprender com a experiência do pensamento.

É de se notar que o problema da fragmentação excessiva dos saberes resultou em uma questão epistemológica muito debatida na educação: é possível integrar os diversos conhecimentos? E para se responder esta questão, geralmente surge um argumento que, “cartesianamente”, estabelece uma diretriz linear de onde se deriva os demais conhecimentos; acreditando-se que para dar conta desta incorporação, basta agrupar as disciplinas em áreas afins. E, nesta crença, incide-se no relativismo da “integração das diversidades dos saberes”, pretendendo ser universal.

Através do entendimento do rizoma esta perspectiva integralista se dilui, pois as diversas linhas que formam o rizoma se entrelaçam formando vários pontos (por onde passam os fluxos do conhecimento) que avançam como linhas de fuga para fora do próprio conjunto, no caso aqui, as áreas do conhecimento.

Adotar o conceito de rizoma na organização do currículo pode conduzir a uma outra composição escolar, tendo em vista que os saberes se constituem de diferentes estilos (entre si, horizontalmente, atravessando-se e de modo heterogêneo).

Essa composição rizomática conduz a desenhos diferentes da verticalidade da epistemologia arbórea, congregando as diferenças e mobilidades no processo de ensino-aprendizagem. E mais, possibilita viabilizar uma parceria com o meio sócio-histórico-cultural do sujeito aprendente, inaugurando um *espaçotempo* da conectividade, da heterogeneidade e da multiplicidade.

Refiro-me, a todo o momento, à práticas escolares críticas e inventivas que escapam da estrutura aprisionada que separa o conhecimento em “gavetas” fechadas e priorizam a lógica disciplinar moderna de controle dos corpos. Portanto, a idéia de rizoma atravessa diversas

(outras) linhas do conhecimento, já que “não existem pontos ou posição num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 17).

Logo, não cabe mais na sociedade contemporânea o discurso da

disciplina dos corpos infantis e dos saberes escolares, pois o mundo está diferente... Então, uma alternativa para as disciplinas – ou uma alternativa para a ênfase nas disciplinas – não significa cair na indisciplina. Não é isso; afinal, o mundo é sempre bem mais complexo do que *ou* isso, *ou* aquilo. Um alerta de cunho epistemológico: a perspectiva em que movimento não se pauta pelo princípio do terceiro excluído, isto é, aquele princípio da lógica tradicional que assume apenas duas alternativas: ou A, ou não-A. Tentar submeter o mundo a apenas dois pólos é uma simplificação insustentável (VEIGA-NETO, 2003, p. 111- 112)

O alerta anunciado por Veiga-Neto da simplificação do mundo - do uso constante da conjunção *ou* - é extremamente importante para o rompimento com o paradigma dualista, que ainda “dita as regras” na instituição escolar.

Compreender que o conhecimento não é resultado de informações isoladas, mas construídos através de informações prévias e de abordagens críticas cotidianas é um primeiro passo para diferentes tessituras de saberes e novas expressões de corporeidades.

Com o reconhecimento da corporeidade dilui-se o modelo cartesiano, não havendo dicotomias, mas sim, multiplicidades; como argumenta Lins (2005) em seu texto *Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática*. Para o autor, só uma pedagogia rizomática se apresenta como possível no processo educativo que prioriza a ética e a estética na (re) construção da existência, uma vez que “a vida assim compreendida é um contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos”. (ibidem, p. 1232).

Portanto, diante de inúmeras possibilidades epistemológicas, a corporeidade surge como mais um ponto de conexão (rizomática). Por isso, viabilizar uma proposta pedagógica comprometida com a corporeidade complexa, múltipla e contextualizada é assumir a responsabilidade com práticas educativas que potencializam devires, afetos, sonhos, vidas...

4.2 - Imagens dos saberes e fazeres no cotidiano escolar

**Pensar uma educação e um currículo não-disciplinares,
articulados em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento
soa hoje como uma utopia. Nossa escola é de tal maneira disciplinar
que nos parece impossível pensar um currículo tão caótico, anárquico e singular.
Mas já houve momentos na história da humanidade em que parecia loucura
lançar-se aos mares, em busca de terra firme para além do continente europeu,
ou então se lançar ao espaço, almejando a Lua e as estrelas...**
(Gallo, 2003, p. 99)

Na tentativa de superar discursos hegemônicos ‘sobre’ a corporeidade e conhecer um pouco mais a realidade dos alunos das escolas citadas no início deste trabalho (a forma como vivem, sentem e pensam suas relações com o corpo), trago neste capítulo algumas práticas pedagógicas significativas à construção do conhecimento. Pois, de fato, um *espaçotempo* escolar potente vem sendo estabelecido³⁸.

As fotografias apresentadas ao longo do texto estão relacionadas com os diferentes contextos educativos (escolas na periferia e zona oeste do Rio de Janeiro) e aconteceram durante todo o ano letivo, intimamente conectado aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) destas unidades escolares. O que há de comum nestes PPPs, pelo menos em tese, é que o eixo de trabalho emerge das múltiplas manifestações identitárias existentes nos processos educacionais.

Início, portanto, minha narrativa acerca das experiências pedagógicas, a partir das primeiras reuniões de docente do ano que, normalmente, são para estabelecer diretrizes sobre o encaminhamento dos eixos temáticos abordados nos PPPs, a fim de construir propostas comuns.

Nesse caso, ficou combinado entre os professores que se deveria fazer uma sondagem inicial na turma, focando o eixo identidade, com o intuito de obter elementos para a articulação entre os conteúdos específicos do ano de escolarização. Além de permitir por meio da expressão oral e do registro escrito, momentos individuais e coletivos de reflexão.

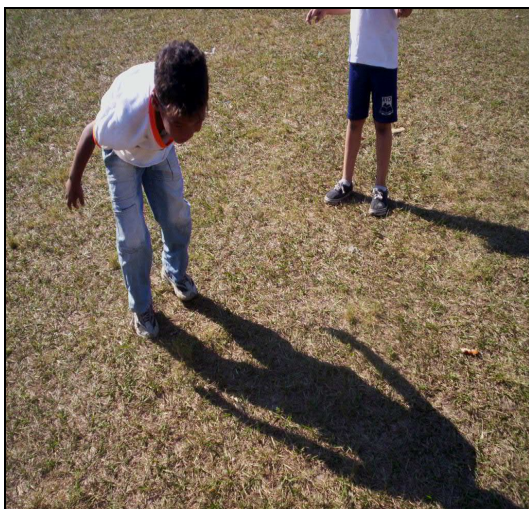
Emergiram nas sondagens diversas práticas sociais e culturais que “respingavam” no interior das escolas, como por exemplo: violência, exclusão, desigualdade, constituição familiar, mercado de trabalho, condições de moradia - entre tantas outras questões que permeiam o dia-a-dia das escolas no Rio de Janeiro.

³⁸ Tenho clareza de que as práticas citadas não são muito diferentes de quaisquer outras que buscam experiências de aprendizagem significativas. Entretanto, as imagens destes saberes e fazeres, revelam e permitem novas leituras da especificidade do meu contexto de atuação.

Diante destas especificidades temáticas, que necessitam de um olhar mais atento e de metodologias mais flexíveis, me percebi em uma rotina escolar que aprisiona e segrega as relações sócio-culturais, primando pelo controle da turma a “qualquer custo”. Afinal, como Foucault (2003) já analisara, a disciplina corporal é (historicamente) uma das formas preferenciais de exercício do poder e do controle. E na escola, principalmente nas concepções tradicionais de ensino, ordem e disciplina³⁹ se apresentam como valores fundamentais à *aquisição do conhecimento*. Então, como trabalhar momentos de reflexão sobre a identidade e as diversas práticas sócio-culturais dos meus alunos se, a todo o momento, tenho que manter a turma “em ordem”, “sem falatório”?

Encontrei pistas para romper com este paradigma, ampliando o *espaçotempo* escolar com atividades que não mais se restringiam à sala de aula, oportunizando fazeres diferenciados no pátio, na quadra, na sala de multimídia, na sala de leitura e no laboratório de informática; impulsionando os debates de forma calorosa - até porque, entendo que é característico do processo dialógico a expressão, a contestação, a excitação e a vibração. Neste processo, portanto, os alunos tiveram contato com diversos espaços do colégio.

E assim, as atividades artísticas, o brincar, as trocas de experiências, os centros de estudos, as aulas-passeio, as mostras de trabalhos, as campanhas, as oficinas e as parcerias com a comunidade (reuniões sócio-educativas e assembléias) criaram condições para a produção de conhecimentos significativos e contextualizados, como expõem as imagens abaixo:



Expressão Corporal



Brincar com troca de experiências

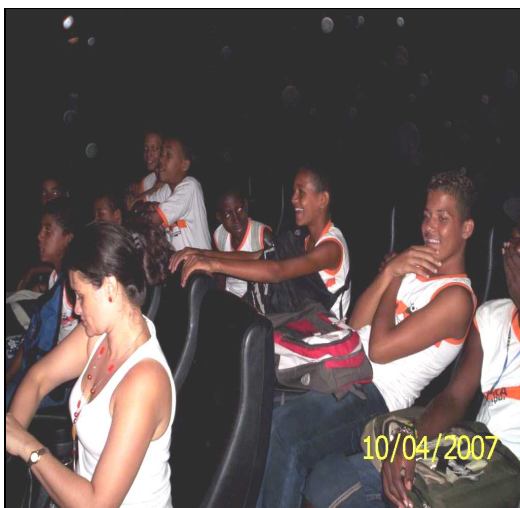
³⁹ Reforço que a disciplina a qual me refiro é àquela que deseja oprimir e subjugar o sujeito aprendente e não ao tipo de disciplina proveniente da organização – que é necessária em qualquer contexto, principalmente no escolar, o qual apresenta intencionalidade de ação.



Brincar



Atividades artísticas



Aula-passeio (cinema)



Mostra de trabalhos

A partir destas experiências educativas, delineou-se uma proposta teórico-metodológica a fim de promover a ressignificação das abordagens da leitura e da escrita, enfatizando a formação de leitores/escritores; porque o texto na escola não é um objeto fora do mundo real, ele é um texto de circulação social, que tem um sentido. E, para que faça realmente sentido, é necessária uma proposta de valorização da identidade local.

É com este foco que despontam as oficinas “aluno-escritor”. Estas oficinas surgiram juntamente com as vivências diárias de contação de histórias e “escuta” da realidade dos alunos

para iniciar e/ou consolidar a alfabetização. As histórias orais serviram como ponto de partida para despertar a fala/leitura/escrita dos mesmos, ao passo que permitia a introdução de temas, palavras e fonemas. Ou, no dizer de Freire (1988), como *temas geradores* a fim de impulsionar a aprendizagem.

Era impressionante como os alunos gostavam de ouvir as histórias, recontá-las e criarem em cima delas, a partir de suas próprias. E neste ir-e-vir de formas, estruturas, ritmos, significados, significantes, idéias e sentimentos, pouco a pouco revisitavam-se os temas surgidos na sondagem inicial. Restituía-se o contexto sócio-cultural com experimentações artísticas.

No desenrolar das histórias os alunos apropriavam-se da linguagem e entravam em contato com diversas tipologias textuais (literárias, jornalísticas, histórias em quadrinhos, correspondências, textos não-verbais etc), sentindo-se à vontade para expressar seus sentimentos, impressões e valores; ao mesmo tempo em que elaboravam e criavam suas próprias fantasias. Deste modo, os alunos familiarizavam-se com o registro escrito das idéias e aumentavam o número de leituras, pois percebiam que a leitura dos livros aprimorava a escrita e aguçava ainda mais a imaginação. Neste percurso, as atividades ficaram cada vez mais estimulantes e preciosas e, claro, não gostaria de perder estas produções. Então, como compilar este material?

Como desdobramento destas ações, busquei apoio no PROJETO ABRACE UM ALUNO ESCRITOR⁴⁰ para saber quais encaminhamentos seriam necessários para a turma publicar um livro e “embarcar na aventura”.

Inserida no projeto ABRACE introduzi o eixo imagem-criatividade-mídia. Este eixo enfatiza o aspecto da apropriação crítica da mídia, para que várias leituras de mundo sejam construídas, através da criação de imagens dos alunos por meio do computador, do DVD e de outros recursos artísticos mais acessíveis (lápiz coloridos, guaches, carimbos, carvão etc). E assim, o processo de criação da história fluía e o livro ficava cada vez mais próximo.

⁴⁰ É um projeto social e pedagógico, criado por um grupo de professores do ensino público do Rio de Janeiro com o intuito de aproximar o jovem e a criança do livro. Não só como leitor, mas, principalmente, como produtor dos seus próprios textos, através de oficinas de produção textual, ilustração e editoração.



Utilizando o laboratório de informática



Ilustrando personagens e lugares



Roda de leitura



Registro das idéias iniciais

Combinados os aspectos da nossa participação, convoquei uma reunião com os responsáveis para explicar o processo de construção, a importância da valorização de cada educando/escritor e as etapas burocráticas que deveriam ser cumpridas para não haver problemas com a confecção e a divulgação do livro e suas respectivas imagens, especialmente com a concessão dos direitos autorais sem ônus.



Reunião com os responsáveis

Após combinações com os responsáveis, foram produzidos gradativamente textos diversos (de forma coletiva e individual), traçando idéias e perfis, compondo capítulos, ilustrando fragmentos, descrevendo lugares e personagens, elegendo eixos de análises até chegar ao tema desenvolvido pela turma.

A produção coletiva persistiu por semanas. A cada “capítulo” escrito revisava-se o texto e o destino das personagens. Ao fim da correção, abria-se o debate para o grupo, com a intenção de dar continuidade às outras partes do livro, ou voltar ao início. Este processo permaneceu até a aprovação e edição do livro pela editora do projeto Abrace. Com o passar do tempo, neste ir-e-vir do texto, a turma foi reduzindo o número de não-alfabetizados.



Revendo o texto

Em vários momentos, as produções eram realizadas no computador; utilizando-se dos editores de textos e softwares educativos que instigavam a construção da escrita, da composição das personagens e das ilustrações. Além de contar com os acervos disponíveis na sala de leitura (livros, revistas, jogos, televisão, dvd e rádio).

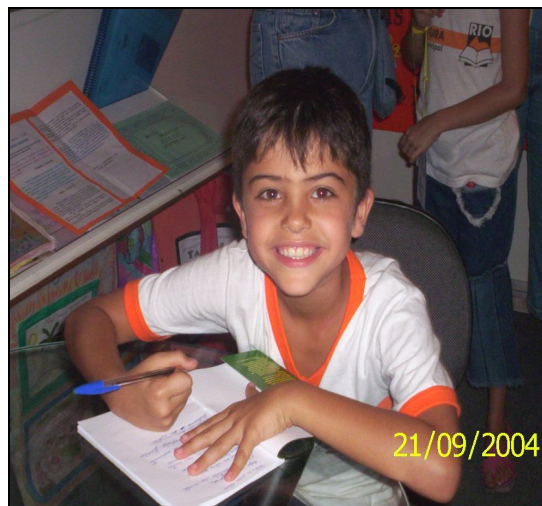
Cabe ressaltar que as composições dos alunos, em diferentes *espaçostempos* da escola, abordaram o repertório tão bem conhecido pelos mesmos (submissão, fome, abandono, desconforto, mas também esperança, denúncia e vida), mesclados por elementos inventivos (desassossegos, inversão de papéis e valores, aventuras sobre-humanas, fábulas e mágicas).

Com a finalização da “obra” houve a culminância do projeto, em um grande evento na comunidade. Foram espalhados pela escola e entorno (mercados, padarias, farmácias, papelarias etc) convites e cartazes. Neste acontecimento os alunos-escritores explicaram o processo de produção do texto, autografaram os livros e receberam certificados como reconhecimento do trabalho.





Apresentação do projeto à comunidade



Tarde de autógrafa do livro *O Escravo e a Rosa*



Exposição e Lançamento do livro na escola



Recebimento do diploma "Aluno-Escritor"



Famíliares e amigos dos alunos



Lançamento no Salão do livro infanto-juvenil

Ao editar e produzir livros com os alunos foi possível ampliar e, ao mesmo tempo, ressignificar a identidade local. Não gostaria que as produções escritas e orais dos educandos realizadas no cotidiano escolar fossem perdidas e invisibilizadas. No momento do lançamento do livro, foi apresentando aos familiares, amigos e toda a escola o potencial de cada um. Os alunos (re) afirmaram sua auto-estima e sentiram-se cidadãos potentes. Enfim, toda a comunidade escolar se mobilizou e apoiou o evento e, conseqüentemente, a concretização desse sonho.

Neste projeto foram produzidos três livros, em turmas diferentes, os quais exponho abaixo:



Primeiro ano



Terceiro ano



Progressão da alfabetização

Ainda na linha das oficinas, em outra escola, desta vez não mais como responsável por um grupo, mas como professora de sala de leitura - transitando por várias turmas - a experiência com a leitura e escrita se configurou de maneira diferente. Inicialmente, a mim cabia o “papel” de mobilizar a escola para a importância da leitura. Entretanto, como desempenhar esta função? De que leitura falaria?

Indagando como iniciaria o processo, ao *reparar*⁴¹ na escola pichada pensei que este poderia ser um ponto de partida: entender a pichação como forma de expressão e de entendimento do mundo de determinado contexto. Para isso precisava compreender que manifestação era essa e como legitimava as experiências escolares. Junto com isso, busquei tornar a sala de leitura em um espaço acolhedor, no qual os alunos gostassem de ficar. Afinal, como gostar de ler em um local com pouca luz e poeira?

Após conseguir a aproximação dos alunos, com a finalidade de conhecer um pouco mais do assunto, consegui apoio de um grupo de alunos-colaboradores para iniciar a pesquisa e a reflexão acerca do tema. Neste processo, descobrimos que, para muitos, a pichação é a mesma coisa que o grafite, já que ambas expressões apresentam a mesma idéia: “enfeitar” muros se utilizando de tintas spray. Para outros, é uma arte urbana. E é exatamente desta arte urbana que surgiu o confronto de idéias no interior do contexto escolar do qual falo. Mas, o que é o grafite? Como ocorreu a mudança da *pichação* para a técnica artística da grafiteagem?

Junto com os alunos, fui descobrindo que, de modo geral, o grafite surgiu no final da década de 60, com jovens do Bronx, bairro de Nova York (EUA), restabelecendo a arte através de tintas spray. Uma década depois esta linguagem gráfica se difundiu pelo mundo, chegando ao Brasil (com maior ênfase) no final dos anos 80, especialmente em São Paulo e logo depois no Rio de Janeiro⁴².

A grafiteagem é uma ‘arte autorizada’ em que o autor explora um espaço amplo de trabalho e declara sua realidade sócio-cultural. Por vezes, traduzindo um sentimento de revolta e indignação. Estas manifestações surgem como uma experiência cultural radical em resposta aos problemas de exclusão e de desigualdade, com a perspectiva de conscientizar a sociedade para esta temática.

O fato é que, segundo os artistas, o grafite costuma fazer referência às pequenas coisas do cotidiano, cujo traço forte (visceral) revela questões urbanas re-interpretadas de maneiras variadas, assumindo-se como livre-expressão, que não ignora a estética, a ética, a

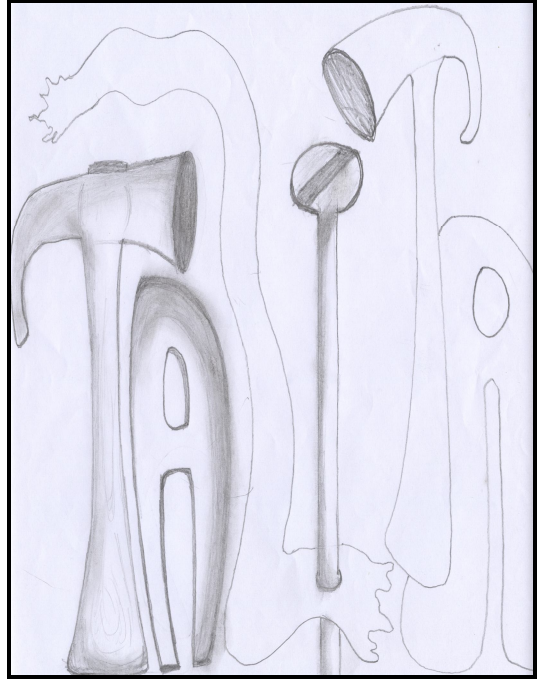
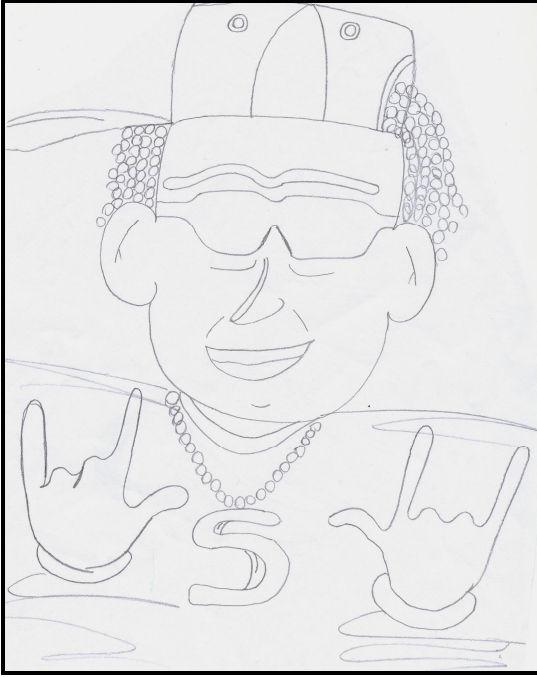
⁴¹ Expressão utilizada por Saramago no **Ensaio sobre a cegueira** ao dizer: “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

⁴² Este pequeno histórico está disponível no site www.fabulosasdesordens.com. Acesso em 31/10/2008.

ideologia, a coerência e a forma. Portanto, o grafite-arte é uma linguagem visual contemporânea intimamente relacionada à cidade. E, enquanto prática multicultural, de que maneira se manifesta no contexto escolar? Quais linguagens são utilizadas nesta expressão?

Com o intuito de problematizar esta prática multicultural, propus aos grupos de alunos atividades artísticas que proporcionassem a redescoberta da própria identidade, inventando novas ações corporais por meio de jogos dramáticos, encenações, desenhos, mímicas versos e sons. Personagens, nomes e histórias surgiram a partir destas experimentações, evidenciando uma leveza no encontro com a diversidade e particularidade dos sujeitos aprendentes. Algumas destas invenções são retratadas nas imagens abaixo.





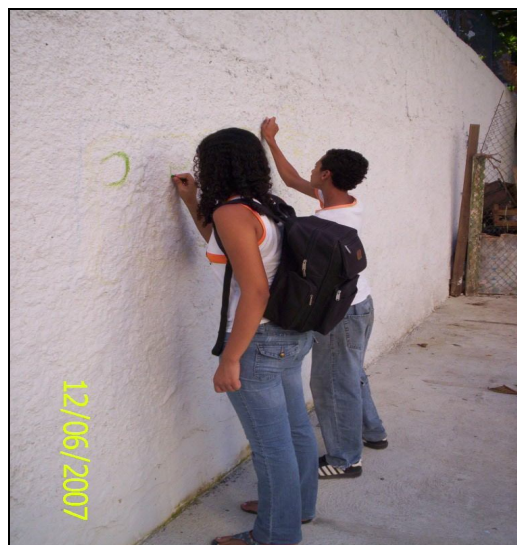
No processo metodológico do projeto houve incentivo das diversas disponibilidades artísticas e informativas presentes na Unidade Escolar. Inclusive foi realizada uma visita ao Centro Cultural da Caixa Econômica Federal, no Centro do Rio de Janeiro, com uma exposição intitulada “fabulosas desordens”, a qual expunha obras de dezoito grafiteiros brasileiros e estrangeiros conhecidos e, muitos deles, pioneiros na técnica, para verem os grafites profissionais e fazerem agenciamentos com os seus.

Como desdobramento desta aula-passeio várias atividades foram desenvolvidas na escola, possibilitando a formação de oficinas para que outros alunos iniciassem os estudos sobre grafite, com os monitores (alunos-colaboradores que participaram do projeto desde o início).

A culminância deste trabalho se deu com a grafitação dos muros internos e externos da escola, pelos grupos de alunos que realizaram as oficinas, abordando as questões sócio-culturais que perpassam o cotidiano escolar. Imprimindo, portanto, suas marcas individuais e coletivas em resposta aos problemas sociais, apostando em ações alegres, prazerosas, solidárias e cidadãs.



Oficina de Grafitação



Primeiros grafites



Grafitando o muro externo da escola



Grafitando o muro interno da escola

Com isso, a oficina do grafite valorizou as experiências bem-sucedidas dos alunos - que dentro de uma realidade dura e complicada - encontram na arte sua alegria, prazer, denúncia e, até mesmo, sua fonte de renda.

A realização das oficinas descritas neste capítulo (aluno-escritor e grafitagem) permitiu compreender a instituição escolar como importante lócus de construção e reconstrução da realidade, que ao dialogar com seus diversos sujeitos (aluno, professor, família, funcionários) se aproxima das questões mais caras ao processo educativo, afirmando que:

Não existe um mundo *lá* e uma escola *aqui* que dê respostas a esse mundo que parece estar lá. Existe, certamente, uma instituição chamada 'escola' que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo. A rigor, não existe essa dicotomia de uma instituição dando resposta ao mundo (VEIGA-NETO, 2003, p. 113).

E, ao entender o *espaçotempo* escolar como um conjunto de possibilidades, volta-se a questão do rizoma como conectivo, heterogêneo e revelador, que não impõe um pensamento único, ou descarta a corporeidade.

As experiências narradas, com as imagens dos cotidianos supracitados, revelam diferentes possibilidades de expressão, de ocupação e organização do *espaçotempo* escolar e de agenciamentos com saberes e sujeitos. Todo este processo, permite-me romper com as corporeidades fragmentadas, aprofundando e reconhecendo a corporeidade como eixo fundante na base da construção de uma outra discussão educacional, de uma outra prática pedagógica, que prioriza a multiplicidade do sujeito, ampliando o conceito de vida. Portanto, “sem uma filosofia

do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é de entrada falaciosa” (ASSMANN, 1995, p. 77).

5 - CORPORIFICAÇÕES FINAIS

Precário, provisório, perecível;
 Falível, transitório, transitivo;
 Efêmero, fugaz e passageiro
 Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!

Impuro, imperfeito, impermanente;
 Incerto, incompleto, inconstante;
 Instável, variável, defectivo
 Eis aqui um vivo, eis aqui...

E apesar...
 Do tráfico, do tráfego equívoco;
 Do tóxico, do trânsito nocivo;
 Da droga, do indigesto digestivo;
 Do câncer vil, do servo e do servil;
 Da mente o mal doente coletivo;
 Do sangue o mal do soro positivo;
 E apesar dessas e outras...
 O vivo afirma firme afirmativo
 O que mais vale a pena é estar vivo!

É estar vivo
 Vivo
 É estar vivo

Não feito, não perfeito, não completo;
 Não satisfeito nunca, não contente;
 Não acabado, não definitivo
 Eis aqui um vivo, eis-me aqui.

(*Lenine*)

Tenho pensado, sentido, visto, lido tantas coisas por estes dias. Em meio a um turbilhão de afazeres, para concluir esta dissertação, me sinto amorosamente capturada por este desejo de registrar as idéias (finais?) deste ciclo. No início fiquei desassossegada com esta escrita que sugere a finalização de algo que se apresenta como recomeçar. Com o tempo, entretanto, vi que nas linhas que se desenhavam, a partir das leituras que fiz, tinham muito mais coisas do que impressões cotidianas do modo de ser das coisas.

A própria opção por fazer um curso de pós-graduação fora da minha cidade natal, a meu ver, traduz um pouco deste processo de ação-reflexão-ação da vida pessoal, acadêmica e profissional: ver outras coisas; sentir de forma variável; viver novas e inacabadas experiências (“eis aqui um vivo, eis-me aqui!”).

No início, as oito horas de viagem que me afastavam do Rio, me batiam como algo assustador. Imagine fazer isto toda semana... Como conciliar trabalho, lazer, família e amigos?

Muitos não entendiam. No entanto, com o tempo, me senti mais potente para afirmar esta escolha. E assim, os acontecimentos foram me atravessando, conectando, inventando, territorializando, desterritorializando, fluindo...

Aos poucos, ficava mais ‘acostumada’ com o movimento de uma cidade do interior de São Paulo (que não é tão pequena assim, porém, de acordo com minha referência, se manifestou deste modo) que tem um ritmo muito peculiar; igualmente o fato de que é possível estudar em uma Universidade com vasta área verde, aberta, iluminada e horizontal. Isto me impressionou bastante! Sem prédios, escadas e sujeiras. Ao lançar meu olhar ao longe via uma imensidão, quase a linha do horizonte, mesmo estando distante do mar. Tudo isto consentia um outro compasso. Vez ou outra circulava por discussões educacionais que, em grande parte, priorizava o contexto paulista, do qual não sabia muita coisa, além do acompanhado nos jornais. Mas, participar desses debates, me proporcionava a sensação de transitoriedade dos eventos locais que se apresentam também como universais.

E, neste diferente contexto, fui construindo e reconstruindo significados e significantes acerca da temática da pesquisa que no corre-corre do Rio de Janeiro passava despercebido. Afastei-me do trabalho (com licença sem vencimentos), tendo auxílio do CNPq, através da Unimep.

Inicialmente, foi complicado pedir afastamento do meu campo de atuação, afinal, era aquele *espaçotempo* que estava problematizando. Todavia, precisava de tempo hábil para me deslocar da cidade, ir às aulas, pensar, ler, escrever, participar de congressos, fóruns, oficinas, e tudo o mais que permitisse ‘corporificar’ meu trabalho.

Neste movimento que também é afetivo, o caminho trilhado nesta pesquisa traduz algumas das inquietações que me trouxeram ao mestrado – para aprofundamento da temática e *invenção* de percursos, para intervenções mais pontuais e consistentes. Inquietações não só como professora da Educação Básica, sobretudo, também, como sujeito partícipe de uma sociedade que se constrói e reconstrói (ou como canta Paulinho Moska: “que se compõe e se decompõe”) a todo o momento através de seus diferentes atores.

E quem são esses atores? Multidões de sujeitos aprendentes que caminham por aí. Alguns caminhantes me acompanharam neste texto. Outros, ficaram na fronteira. E, muitos outros, nem se quer estão retratados aqui, pois dada a delimitação do tema e de minha área de atuação, não seriam contemplados de forma plena.

Do lugar que falo, enquanto docente da rede pública de uma metrópole como o Rio de Janeiro, que convive diariamente com a falta de segurança pública (o que inviabiliza ações mais pontuais), presencio as mais variadas práticas que reconhecem como bom aluno aquele que

é mais concentrado e que tem maior acúmulo de informações (através dos conteúdos escolares), a validação da hierarquia da diferença (individual e coletiva) que fixa os sujeitos em lugares, rotulando-os como forte/fraco, capaz/incapaz, bom/ruim, certo/errado, mais/menos, habilidoso/descoordenado etc; autorizando a disciplina corporal como instância de poder e de submissão através de seus corpos, delineando práticas pedagógicas controladoras e classificatórias – na perspectiva do corpo/máquina.

Com a pretensão de desconstruir estes argumentos anteriores - contribuindo assim, com o fortalecimento de outros sentidos para o corpo, o ser humano, a educação e a sociedade -, avanço, problematizando conceitos tão bem desenhados e marcados pela influência de Ciências que escrevem e inscrevem os rumos de nossas vidas.

Ao longo dos capítulos “Corpo Tênuê, Corpo Intenso” e “A corporeidade aprendente na escola”, expus alguns pontos que, após reflexões teóricas acerca dos conceitos elencados, pude traçar paralelos, sugerindo outros modos de entendimentos para a invenção do *espaçotempo* escolar, no qual a maioria dos professores tem como sustentação de suas práticas pedagógicas concepções dualistas; muitas vezes em decorrência da própria formação docente que cristaliza os saberes para atender a organização curricular das escolas.

Com o auxílio da Filosofia para rever estas concepções, desmedindo estes paradigmas hegemônicos, teço fios de possibilidades através da corporeidade, sob a égide da multiplicidade.

Ao reconhecer as diferentes formas de existência, novas perspectivas se abrem para outras direções, espaços e lugares que acolham a corporeidade e sua contribuição nas atividades escolares cotidianas e nos processos de singularização - afirmando a multiplicidade - em um mundo que se apresenta cada vez mais plural.

Afirmar a multiplicidade é um caminho para sairmos das causalidades e das ordens. Todavia, dialogar com a noção de rizoma possibilita apontar indicativos à criação de *espaçotempos* prazerosos e potentes. De fato, Deleuze e Guattari (1995) explicitam os caracteres rizomáticos que possibilitam conexões de qualquer ponto com outro ponto, por não apresentarem nem começo nem fim. Por possuírem múltiplas entradas, em contínua ligação e religação com outros elementos.

A opção epistemológica pelo rizoma traz profundas implicações para se pensar a educação e, em especial, o cotidiano das aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois,

aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2003, p. 97)

Ao longo do texto apresentei algumas práticas relacionadas à minha atuação docente as quais fazem parte do processo de questionar atividades dicotômicas, que reconhece e vive a corporeidade nos diferentes *espaçostempos* da escola. Portanto, ao descrever minhas experiências como educadora, na forma escrita e na forma imagética, permiti uma melhor compreensão de como *sintopenso* os princípios rizomáticos em seus fluxos constantes.

As corporeidades aprendentes expostas neste texto conectam-se ao princípio da multiplicidade, na medida em que destitui a noção de unidade. Pois, quando dois ou mais elementos se conectam, eles não apenas se complementam, como constituem um novo elemento, com uma nova intensidade, que já podem se modificar novamente.

Portanto, ao potencializar o encontro dos alunos nos vários *espaçostempos* escolares, e mesmo na fronteira, ou fora deste contexto, foi nítida a construção destes elementos, com intensidades capazes de modificar afetos, conceitos, atitudes, aprendizagens...

A partir destes entendimentos percebo que o discurso do rizoma (em suas multiplicidades) e da corporeidade estão presentes no contexto acadêmico com certa facilidade e fluência, mas não apresenta a mesma clareza no contexto da escola básica. Por isso, torna-se necessário ressaltar que a abordagem filosófico-educativa dos termos, em muitos casos, não corresponde ao sentido percebido e empregado no cotidiano escolar, visto que

até hoje predominaram as concepções mentalistas do conhecimento (...)É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca da nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente. Faz-se necessária toda uma renovação profunda das linguagens pedagógicas impregnadas de mentalismo. O grave é que muitos querem persistir num conceito mentalista da razão e da racionalidade. Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos. (ASSMANN, 2001, p. 143)

Com este entendimento, do ponto de vista epistemológico, a corporeidade desmede a secular divisão binária entre corpo e mente e cede lugar à compreensão do ser humano como um ser que se auto-organiza e se autoconstrói permanentemente através da articulação de todas as suas dimensões, tornando-se referência fundante de todo processo educativo, afinal, não existe mentalização sem corporalização (ASSMANN, 2001).

A autopoiese, a partir das relações que estabelece, da inserção sociocultural e da sua potencialidade genética, constitui-se num processo de extrema flexibilidade e plasticidade,

proporcionando distintas formas de entrelaçar e expressar o conhecimento, como tão bem anunciaram Maturana e Varela (1995), ao proporem a inversão paradigmática nas ciências cognitivas.

Em muitos momentos pedagógicos, há “(...) uma recusa surda, velada, de assumir a corporeidade” (FONTANELLA, 1995, p. 74), não ficando claro qual sentido de corporeidade estamos potencializando, referindo-nos. E assim, volto à questão central desta pesquisa: que sentido a corporeidade assume nas práticas pedagógicas? Podemos pensar a corporeidade como um projeto acadêmico-escolar? Temos condição de entender a corporeidade como potência criativa de construção do conhecimento no *espaçotempo* escolar?

Pautada nestes questionamentos, percorri o caminho de visibilizar a corporeidade como reveladora de linguagens possíveis, produzindo sentidos aos acontecimentos.

Neste percurso, pequenas ações podem alterar o rumo de escolas que ainda se apóiam em práticas de ocultamento das corporeidades. É possível rever as disposições espaciais, romper a barreira do silêncio e da imobilidade, superar práticas estagnadas que conduzem a docilização dos corpos. Assim como é viável uma formação contínua, com momentos de reflexão, que repense as concepções de educação, o processo de ensino-aprendizagem, os alunos, os professores, enfim, a sociedade, mediante construção coletiva dos PPPs.

Contudo, é preciso que se ressalte mais uma vez, que a corporeidade rizomática não corresponde apenas a um aporte teórico para renovar as concepções pedagógicas, mas, antes de tudo, abrange um complexo projeto de mundo, incluídos os diferentes tipos de realidades que o constitui.

Com essa organização de *sentirpensar*, acredito que atingi o objetivo proposto nesta pesquisa: destacar as contribuições que a corporeidade oferece, em suas diversas manifestações corpóreas (sentir, pensar, aprender, dançar, jogar, andar, correr, amar etc), fornecendo novo ânimo para movimentos cotidianos revolucionários.

Enfim, com um sentimento de eterno recomeçar - uma vez que esta pesquisa está entrelaçada ao meu processo de atuação como educadora, em formação permanente - penso que como desdobramento deste trabalho seja indispensável apresentá-lo aos meus pares e, para que não sejam meros espectadores, impulsione debates nas unidades escolares a fim de instigar a construção coletiva de projetos mais audaciosos, além de compartilhá-lo em congressos, seminários, encontros e fóruns; com uma possível continuidade na fase de doutoramento.

6 - REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. *In*: _____. **Notas de Literatura I.** (Tradução de Jorge M. B. Almeida). São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003, p. 15 - 46.

ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. *In*: BRUHNS, Heloísa T, *et al.* **Conversando sobre o corpo.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ANTUNES, Arnaldo. **As coisas.** 9ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ARTAUD, Antonio. **Eu, Antonin Artaud.** Lisboa: Hiena Editora, 1988.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática.** 3ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Adalberto (coord). **A Cidade do Rio de Janeiro na PNAD: Condições de Vida, Educação, Renda e Ocupação entre 2001 e 2006.** Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. 2008. www.armazemdedados.rio.rj.gov.br. Acesso em 15/11/2008.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. *In*: NOVAES, A. (org). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31 - 63.

_____. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995, p. 247-262.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. *In*: **Os Pensadores.** São Paulo: Abril, 1978.

CUNHA, Paulo. **Comunicação no Ciberespaço: Redefinindo a Relação Centro-Periferia.** Disponível em < <http://www.eca.usp.br/alaic/boletin16/Texto%20-%20paulo%20cunha.htm>.> Acesso em 14 de agosto de 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo, Editora 34, 1992.

_____. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FERRACINI, Renato. **Meus textos.** < <http://www.renatoferracini.com/meustextos>. > Acesso em 14 de agosto de 2008 .

FILHO, Milton Benedicto Barbosa. **História Moderna e Contemporânea.** São Paulo: Scipione, 1993.

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Escrita de Si. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos e Escritos. (144-162).

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de Si. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro, Forense Universitária, Coleção Ditos e Escritos, 2006, p.192-217.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes.** Tradução de Eric Nepomuceno. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In:* ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs). **O Sentido da escola.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Corpo Ativo e a Filosofia*. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GUTIERREZ, Maurício Chamarelli. **Corpo Tênuê**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2006.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

IPLANRIO. **Favelas Cariocas: Índice de Qualidade Urbana**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997. Ver IPP. Desenvolvimento humano e condições de vida na cidade do Rio de Janeiro (Convênio IPP / IUPERJ / IPEA), 2004 em www.armazemdedados.rio.rj.gov.br.

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. La operación ensayo: sobre ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida. In: **Michel Foucault: perspectivas**. Luis Felipe Falcão, Pedro de Souza (orgs.). Florianópolis: Clicdata Mltimídia / Achiamé, 2005.

LE BRETON, David. Adeus ao Corpo. In: NOVAES, Adauto. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LINS, Daniel. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática (1229 – 1256). In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 26, nº 93. set/dez. Campinas, SP: Cortez / Cedes, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Corpo Presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, T. R. Eline *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. *In*: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs). **O Sentido da escola**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo, Escala, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com merleau-ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

_____. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal, RN: Editora da UFRN, 2005.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. *In*: NOVAES, Adauto (org). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

ROBLE, Odilon José. **Transvaloração do corpo: notas para uma educação ético-estética**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ROUANET, Sergio Paulo. O homem-máquina hoje. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 37-64.

SÁ, Raquel Stela de. **Do corpo disciplinar ao corpo vibrátil: uma abordagem libertária contemporânea**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (org). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

_____. **Corpos de Passagem, ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Núcleo Curricular Básico Multieducação**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: 1996.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra - o corpo e a cidade na civilização ocidental**. São Paulo: Record, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.