

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser

Antonio Fernando Silveira Guerra*

Resumo: Descreve parte da experiência da construção da Oficina "Nosso corpo – esse (des)conhecido", uma prática corporal desenvolvida através de uma série de vivências em que se utiliza a ludicidade, motricidade, música, ciência, arte, explorando a linguagem corporal e a dialogicidade como formas de expressão da corporeidade.

Abstract: The paper describes the experience of the workshop's construction "Our body – this unknown", a bodily practice developed through a series of vivencies where it is used games, movement, music, science, arts, exploring the bodily language and dialogue as bodily expression.

Unitermos: corporeidade, oficina, prática corporal, vivências.

Introdução

Este artigo descreve parte da pesquisa realizada no mestrado em Educação¹ da UFSC com a Oficina *Nosso corpo – esse (des)conhecido*. A Oficina é uma prática corporal que procura resgatar, com as pessoas participantes, a visão de ser humano em sua multidimensionalidade – a corporeidade, saber esse diferenciado do discurso mecanicista reproduzido no ensino tradicional, principalmente na área de Ciências e Biologia. Busca-se produzir com essa prática educativa um outro saber² sobre o corpo humano e a corporeidade, levando em conta outras dimensões da subjetividade, nos aspectos afetivo, emocional, sensorial, intuitivo e criativo, inter e intrapessoal. O trabalho com a Oficina foi desenvolvido através de uma série de vivências, que serão descritas a seguir, em que se utilizou ludicidade, motricidade, música, ciência, arte, explorando assim a linguagem corporal. Essas práticas fo-

* Professor, Mestre em Educação e Ciência, doutorando em Engenharia da Produção na UFSC. Pesquisador associado do Núcleo de Alfabetização Técnica - NAT/CED/UFSC.

176 • Antonio Fernando Silveira Guerra

ram empregadas como “ferramentas” ou formas de criação e comunicação dialógica de expressão da corporeidade.

A Oficina na pesquisa de Mestrado foi realizada com grupos de futuros professores: alunas do 4º ano do curso de magistério do Colégio Estadual Getúlio Vargas, graduandos do curso de Biologia da Universidade Federal de Santa Catarina e alunos, educadores de adultos e professores da Escuela de Ciencias de la Educación da Universidade de Córdoba – Argentina.

Convém inicialmente explicitar o meu entendimento sobre essa “simbiose” entre *subjetividade* e *corporeidade*, compreendidas como a relação que o “eu” faz consigo mesmo e com o “outro”.

A concepção de corpo e corporeidade

Por mais que tentemos dissimular, disfarçar, esconder, trazemos profundamente marcados em nossos corpos traços da forma como os dispositivos de poder nos produziram, traços do que realmente somos, e de tudo aquilo que vivenciamos em nossa história de vida.

No entanto, a subjetividade e diversidade humanas, características da corporeidade, são únicas e originais. Felizmente nossa sensibilidade, nossas emoções não podem ser totalmente produzidas, ou então reduzidas pela lógica racional; não podem ser inteiramente intelectualizadas e muito menos quantificadas através de um “método científico”. A emoção e a sensibilidade, o desejo, o prazer, característicos da subjetividade, não podem ser produzidos, mensurados e quantificados ou categorizados, constituindo-se, portanto, naquilo que considero como sendo outras formas de saber, que poderíamos chamar até de não-disciplinares.

Santin (1994), buscando a etimologia da palavra corporeidade, encontrou o termo latino *corporietas*. O dicionário *Aurélio*, por sua vez, nos remete a outros “conceitos nominalísticos” (Pey, 1993) como: *corporalidade* – definida como: *qualidade de corpóreo, corporeidade* – e *corpóreo*, por sua vez, como: *corporal, relativo a corpo*.

Poderíamos então procurar entender o significado que se esconde nas palavras “corpo” e “corporeidade” como uma forma de discurso, que representa uma construção milenar de diferentes línguas e culturas, sendo, portanto, uma herança da história antropológica de nossa civilização que escapa ao nosso controle e definição. Para Santin (op.cit.: 92-3), a antro-

pologia ocidental reservou um sentido específico para esta palavra, garantindo assim que se tenha uma imagem do ser humano. “*A escuta da fala da corporeidade revela que um dos componentes da essência humana é o corpo, entendido como uma parte da totalidade: alma e corpo ou psiqué e soma*”.

Nesse final de milênio muitos discursos de verdade vem sendo abalados por reflexões em diferentes corpos de conhecimento. Também isso vem ocorrendo em relação à corporeidade, buscando-se dessa forma outros possíveis significados nela ocultos por interesses culturais ou por dispositivos de poder, garantindo assim a fidelidade e autenticidade da linguagem corporal. Segundo o referido autor, a corporeidade precisa ser *a expressão da realidade corporal*, e não o discurso de um sujeito pensante sobre o corpo. Sendo assim, a corporeidade precisa “*falar o corpo*” (Santin, 1994).

Um outro significado da palavra corporeidade está ligado a um conceito abstrato, metafísico, que designa um tipo de organização factual – o corpo. Ela, ainda fundamentada no conceito físico de “matéria”, pode ser reduzida à condição de elemento material, ou na visão biológica, ao conceito de animalidade irracional. Este reducionismo, por sua vez, coloca a corporeidade em uma situação de oposição à espiritualidade humana. E finalmente, uma dimensão da corporeidade pode estar ligada a uma realidade corporal e material que a separa da própria vida, ou seja, distancia a corporeidade da idéia de corpo como organismo vivo.

Já na visão biológica, particularmente no ensino de Ciências e Biologia, a concepção de corpo humano é produto da construção histórica de uma visão mecanicista e reducionista de um “corpo máquina”, que reduzem este corpo aos diferentes dualismos entre corpo e mente / matéria e espírito / razão e emoção. O mecanicismo é um discurso de verdade construído pela ciência moderna dos séculos XVI e XVII, para tentar explicar e reduzir o organismo a um sistema mecânico, o “homem-máquina”. Infelizmente essa visão continua a exercer forte influência sobre a sociedade contemporânea, refletindo-se, sobretudo, na própria educação.

Essa visão reducionista e distorcida do dinamismo que caracteriza a subjetividade e diversidade do ser humano, constitui um obstáculo à compreensão da totalidade desse ser, como um conjunto entre outros seres e ao mesmo tempo uma unidade indissociável do meio sócio-his-

178 • Antonio Fernando Silveira Guerra

tórico-cultural em que se insere. Também acaba reforçando e legitimando como verdades concepções equivocadas sobre esse corpo, tal qual a visão cartesiana de quatro séculos atrás.

A retomada do discurso da corporeidade tem levado felizmente à superação de alguns destes significados anteriores, profundamente enraizados no pensamento ocidental, chegando-se dessa forma a outras formas de olhar e pensar a corporeidade a partir do **corpo vivo**. Por muito tempo a razão e a ciência discursaram sobre esse corpo, através das regras da racionalidade e cientificidade; chegou, portanto, a hora *do corpo falar de si mesmo*. Para Santin, isso nos leva a um caminho que nos assegura a corporeidade do corpo, ou seja, a *corporeidade corporal*. Esse caminho, segundo ele, já foi trilhado anteriormente por Barthes (“*meu corpo não tem as mesmas idéias que eu*”), Pascal (“*o coração tem razões que a razão desconhece*”) e Merleau-Ponty (“*eu sou o meu corpo*”, onde não há distinção no “*ser pessoa*” entre o corpo que vê e o que é visto, ou da mão que toca e da mão que é tocada). A estes caminhos eu acrescentaria aquele trilhado pelo pensamento de Michel Foucault e suas análises sobre as *práticas de subjetivação* que produzem “*corpos dóceis e úteis*”.

Concluindo aqui esta discussão inicial sobre o corpo e corporeidade, mais uma vez a reflexão de Santin (1994, p. 96) coincide com as concepções que adoto, quando afirma:

“Caracterizar o ser humano enquanto existência corporal não significa, entretanto, reduzi-lo ao estado de corpo físico ou material segundo o conceito da ciência física, nem à idéia de um organismo vivo, definido pela biologia. Ela alcança a esfera da consciência e do espírito; e é bom lembrar, não exclui as possibilidades de transcendência (...)”

Sendo assim, a problemática do corpo e da corporeidade, que venho pesquisando, é uma questão pessoal, e sobretudo, um **projeto de vida**, algo que vem sendo feito com muito prazer, embora não tenha sido nada fácil romper, ao longo da mesma, com determinados padrões disciplinares e discursos de verdade sobre os quais fui “educado” ou subjetivado.

Esta opção que faço explica-se por acreditar que qualquer transformação ou mudança, seja em nível social, educacional ou planetária,

só acontece a partir do momento em que cada pessoa se utilize de ferramentas que a tornem capaz de questionar e romper com determinadas construções de “verdades absolutas”, como aquelas impostas pela sociedade ou pelo processo de escolarização, internalizando e “metabolizando” ela própria essas transformações.

Entendendo a metamorfose: da atividade à Oficina

Meu interesse especial pela temática da corporeidade se confunde com a construção de minha prática profissional como educador. Desde seu início, não aceitava desenvolver um ensino sobre o corpo humano da forma apresentada nos livros didáticos, dentro de uma concepção mecanicista, que acabava sempre comparando o corpo humano a uma máquina, reduzindo-o a uma “coisa” que não representava a sua dinamicidade. Além disso, alunos de 7ª série de uma de minhas turmas, considerada problema na escola em que trabalhava – e por isso rotulados como indisciplinados e repetentes –, não aceitavam, com razão, o tipo de ensino tradicional sobre o corpo humano que lhes era imposto até então. Hoje chamo este tipo de ensino de “corpo didático” (Vargas, Mintz & Meyer, 1983), ou seja, o ensino daquele corpo humano trabalhado tradicionalmente como “conteúdo” escolar.

Para se ter uma idéia mais ampla sobre esse “corpo didático”, basta lembrar que até hoje cada capítulo da maioria dos livros didáticos do ensino de Ciências descreve, isoladamente, e de uma forma quase que unicamente esquemática, partes fragmentadas de um corpo que não tem nada de humano, pois as partes isoladas não parecem ter relação com as demais e com o próprio corpo, e muito menos com temas de interesse dos alunos, como a sexualidade (principalmente para os que estão em plena adolescência). Esse “conteúdo” do “corpo didático”, relacionado sempre aos órgãos reprodutores e à reprodução, era (e ainda é) quase sempre deixado pelos professores de ciências para o final do ano, quando não haverá mais “tempo” para desenvolvê-lo.

Foi em função de minhas reflexões iniciais sobre o tema que elaborei uma atividade chamada *O jogo do corpo humano* (in Pizatto, 1988) com a qual, através de um jogo de formação de palavras, o professor pudesse desenvolver esse tema de uma forma mais dinâmica, e a partir das representações dos alunos sobre o próprio corpo, integrando-o tam-

bém com outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Artística e Educação Física. Era minha intenção que, partindo daquilo que os alunos sabiam sobre o corpo, o professor pudesse organizar seu planejamento, direcionando seu trabalho de acordo com as necessidades e interesses que percebesse nos alunos.

No jogo, além da formação de palavras, cada aluno realizava desenhos do corpo, da forma como o imaginava internamente, comparando-o, mais tarde, com modelos e esquemas que apresentavam uma visão de conjunto deste corpo.

Nessa época também era grande minha preocupação com o problema da fragmentação do conhecimento nas séries iniciais, principalmente na 4ª série, onde tanto a grade curricular como os programas e livros didáticos de Ciências propõem uma verdadeira miscelânea de conteúdos das séries seguintes, apresentados de uma forma reduzida. Esta fragmentação lembra até aquela imagem do livro *Cuidado Escola* (Harper, 1990), como se a cabeça do aluno fosse exatamente aquela representação do desenho, onde aparecem diversas “caixinhas” de conhecimentos compartimentalizados (Gramática, Ciências, Matemática), como se não fosse possível estabelecer nenhum tipo de relação entre elas. Minha idéia na época era avançar dentro de uma proposta pedagógica interdisciplinar, através de um trabalho coletivo de interação das diferentes áreas.

A atividade do *Jogo* transformou o tema “corpo humano” no meu “objeto” de pesquisa em educação a partir daquele momento. Comecei a observar e registrar detidamente o desenvolvimento desta atividade, tanto com meus alunos quanto com os professores – nas oportunidades em que era chamado a trabalhar em cursos e simpósios – e percebi que inúmeras questões poderiam ser discutidas a partir dela, como a sexualidade, por exemplo, que acabava aflorando intensamente nas discussões. Este interesse coincidia com a divulgação das primeiras campanhas de prevenção contra a AIDS no país.

Os estudos e discussões sobre a sexualidade provocaram um desdobramento da atividade sobre o corpo humano. Incluí, após o jogo de palavras, um novo momento em que os participantes eram convidados a desenharem o contorno dos corpos de dois colegas de sexos diferentes, preenchendo internamente estes esquemas com desenhos e colagens, de acordo com suas representações. Desta forma poderia verificar e analisar as

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser • 181

representações ou concepções dos alunos sobre o próprio corpo e, a partir delas, explorar alguns obstáculos ao ensino, como questões relacionadas à anatomia e fisiologia dos órgãos, genética e sexualidade, por exemplo.

Mais tarde, ainda buscando uma relação que na época acreditava ser “interdisciplinar”, procurei integrar esta atividade com a Matemática, explorando a construção de conceitos como unidades de medida, proporções, conjuntos, frações, etc, tudo isto a partir do corpo humano. Nessa série de atividades, partia-se de esquemas do corpo desenhados pelos grupos de participantes, com os quais se exploravam alguns conhecimentos que eles tinham (ou não) sobre a distribuição interna dos órgãos, principalmente do sistema digestivo. Em seguida, solicitava que eles colorissem uma série de esquemas sobre o corpo (digestivo, respiratório, circulatório, excretor e nervoso), representando o trajeto que imaginavam do alimento no corpo, desde a ingestão até a sua eliminação do organismo. A distribuição de vários esquemas, e não só do digestivo, em princípio causava estranheza aos grupos, e era justamente nessa situação de “conflito cognitivo” que procurava problematizar e discutir com os grupos a integração entre os sistemas do organismo como um todo.

Das análises e reflexões sobre o desenvolvimento destas atividade, dos depoimentos, avaliações orais e escritas, traduzidas em relatos e fotos, comecei a estabelecer uma diferenciação cada vez maior entre a atividade inicial sobre o corpo humano e a construção dessa outra prática.

Essa prática não se limitava mais a uma simples atividade, uma “receita” com começo, meio e fim, cuja preocupação maior seria dar conta do conteúdo escolar sobre o corpo humano. O trabalho foi-se ampliando e com ele a necessidade de buscar informações em outras áreas de conhecimento, que não só a científica; buscar conhecimentos não adquiridos necessariamente nos conteúdos escolares, mas nas vivências das pessoas na sua própria vida (e não só na escola), e nas relações consigo mesma e com os outros. Enfim, necessitava buscar uma outra natureza para o conceito de **saber**, que começava a se gerar no espaço da Oficina, um saber não mais ligado somente ao conteúdo escolar disciplinar, individualizante, classificatório, competitivo.

A “atividade” sobre o corpo humano, desenvolvida até então, estava muito vinculada ainda à concepção de “tarefa” escolar, ou seja, um exercício diferenciado de fixação do conteúdo, que ocorria sem autoria ou liberdade das pessoas para questionar ou construir suas próprias

concepções sobre o corpo, a partir do próprio desejo de fazer, de saber e de ser. Até então, na atividade, as pessoas cumpriam diferentes etapas segmentadas entre si e a atividade se encerrava no momento em que era atingido seu objetivo principal: “aprender” de uma forma diferente o conteúdo “corpo humano”, sem no entanto interagir com esse próprio corpo.

“A diferenciação que me parece válida entre reprodução e a produção de conhecimentos se refere à questão do desejo, que fica extremamente amplo quando se permite às pessoas desenvolver não tarefas, mas trabalho de investigação do saber” (Pey, 1994, p.15-6).

Cabe agora, aqui, um questionamento: **Por que Oficina?**

A prática foi demonstrando que o desenvolvimento de um trabalho na forma de Oficina não podia ficar apenas restrito à informação “científica” sobre o corpo humano, entendida aqui como o conteúdo escolar tradicionalmente desenvolvido no ensino do “corpo didático” em ciências. O trabalho realizado, tanto com alunos como com professores, apresentava uma série de características próprias, diferentes daquelas que ocorriam nas atividades formais do ensino tradicional, quanto nas atividades até então propostas.

Nessa outra fase de construção, quando iniciava um trabalho com a *Oficina do corpo*, o entusiasmo demonstrado pelos participantes por saber mais para as situações surgidas nos problemas do “aqui e agora”- e não simplesmente buscando uma “metodologia de ensino” para “passar” o conteúdo, ou “macetes” para usar no vestibular-; a diversidade de problemas e questões relacionados ao corpo, que surgiam em cada grupo trabalhado - independentemente de idade e grau de escolarização-; os novos acréscimos e desdobramentos do trabalho quebravam, em muitos momentos, com as amarras e a rigidez dos conteúdos escolares oficiais e “universalmente” determinados como sendo de “propriedade” das disciplinas de Ciências e Biologia. O trabalho exigia estabelecer ligações com outras áreas do conhecimento, buscando saberes sobre o corpo na História, na Psicologia, na Arte, na Educação Física, etc.

Essa necessidade de transitar por outras áreas do conhecimento de maior abrangência, na tentativa de buscar construir um conhecimento não fragmentário sobre o corpo, foi o que me aproximou, em seguida, da

chamada *visão holística*³. E isto se deu por entender que, se a realidade não é fragmentada, assim também os saberes não devem se constituir numa visão isolada. Essa visão, para mim, corresponde à concepção de uma “*educação holística*”, que pretende “*dedicar-se à pessoa como um todo: corpo, sentimentos, intelecto e espírito ... uma nova educação - uma educação da pessoa como um todo*” (Brandão & Crema, 1991, p.112-4).

Dessa forma, o termo “*atividades*”, utilizado anteriormente, já não dava mais conta dos inúmeros desdobramentos possíveis dessa prática. Cada novo grupo trabalhado colaborava de alguma forma, individual e/ou coletivamente, com o desenvolvimento do processo de construção dessa prática educativa, pois contribuía com novas idéias, com outros saberes individuais e coletivos, produto de suas vivências e das relações dialógicas que se estabeleciam nos grupos, construindo, portanto, um saber de uma natureza diversa do conhecimento escolar disciplinar sobre o corpo didático.

Considero que, nesse momento, em mim se completou a ruptura definitiva com relação à diferenciação entre instruir, escolarizar e educar. Completou-se a metamorfose que ampliou a visão que tinha sobre o que é o conhecer dentro de uma perspectiva não-fragmentária do conhecimento.

As vivências na Oficina

A “Teia”

Nas Oficinas realizadas com os diferentes grupos envolvidos na pesquisa de dissertação, foram criados espaços para discussão e reflexão sobre as concepções de corpo e corporeidade, como forma de permitir que as pessoas pudessem repensar suas experiências sobre o tema. O trabalho foi desenvolvido através de uma série de vivências, utilizando-se a ludicidade, a motricidade e a criatividade como formas de expressão da corporeidade.

Um dos objetivos da pesquisa com a Oficina foi buscar informações sobre o que as pessoas pensam em relação à *representação* ou *concepção*⁴ de corpo humano construída ao longo de suas vidas e as diferentes dimensões de corporeidade.

184 • Antonio Fernando Silveira Guerra

Para isto se utiliza de uma vivência, a Teia, através da qual as pessoas apresentam o que lembram de terem aprendido sobre o corpo, em situações vivenciais concretas experienciadas pelas mesmas, levantando aspectos que acreditam terem marcado mais intensamente a sua formação – na família, na religião, na escola, na sociedade.

Nesses relatos transpareceu o tipo de construção de subjetividade a que estiveram submetidas em suas vidas a maioria destas pessoas, através dos dispositivos de poder da família, da religião, da escolarização e do meio social, e como estes dispositivos muitas vezes nos impedem de sermos nós mesmos e de rompermos com algumas destas *práticas de produção da subjetividade*⁵ (Larrosa, in Silva, 1994).

Essa investigação das representações de cada pessoa constitui um caminho para que se possa levantar algumas questões que poderão ser problematizadas ao longo das demais vivências.

Ao final dessa apresentação inicial, todos estão interligados entre si através da “teia de saberes”⁶ ou “rede de relações”, formada pelo desenrolar de uma linha de lã passada entre cada uma das pessoas. Cada pessoa que segura a ponta do fio de lã que forma a teia tem sua história de vida, sua subjetividade, que são únicas. São seres humanos únicos, com suas experiências, habilidades e deficiências, capazes de sentirem medo, mas também de terem ousadia. Trazem em seu relatos saberes intelectuais e vivências existenciais significativas, que se expressam em sua corporeidade, e tudo isso em um corpo que vive intensamente.

Movimento comandado (corpo máquina) e movimento livre (corpo coletivo)

Em seguida à Teia propõe-se uma série de vivências na Oficina. Uma delas utiliza situações de movimentos corporais comandados intencionalmente pelo oficinheiro, de uma forma arbitrária bastante ostensiva, e no ritmo de uma música intensa. As pessoas têm de obedecer a comandos como: fazer fila, caminhar, sentar, levantar, todos ao mesmo tempo, movimentar um perna de forma coordenada e harmônica com os demais integrantes da fila, etc. Após, mudando totalmente a atitude de comando autoritário inicial, pede-se que todos relaxem o corpo, caminhem aleatoriamente no espaço da sala, que respirem livremente, pro-

curando sentir a respiração e o estado geral do corpo, aproveitando para isto o ritmo de uma música suave.

Sugere-se então que cada um crie seus próprios movimentos corporais livremente. Estes movimentos, pouco a pouco, vão sendo trocados e incorporados – inicialmente por duas, três, quatro pessoas –, até envolverem todo o grupo em um movimento corporal resultante da fusão de todos os demais.

Na vivência seguinte, as pessoas se distribuem em grupos, deitando-se a seguir sobre uma folha de papel, onde cada uma escolhe, aleatoriamente, a posição desejada. Uma outra pessoa desenha o contorno do corpo da primeira com uma caneta hidrocor, passando depois a se colocar sobre o papel em uma posição diferente da anterior, deixando que outra pessoa faça agora o contorno de seu corpo, e assim sucessivamente, até todos os integrantes do grupo estarem representados graficamente no papel. Completado o desenho coletivo, cada pessoa retorna à posição original escolhida inicialmente sobre o papel, formando, todas juntas, uma “escultura humana” constituída pelos próprios corpos.

Após esse momento se propõe um espaço para que as pessoas discutam as diferenças entre as situações vivenciadas de movimento comandado autoritariamente, da criação do movimento livre e da construção do “corpo coletivo” através da escultura humana. Também como sentiram o contato com o próprio corpo e com o dos outros. Ainda, qual a relação dessas situações com a vida, com os dispositivos de poder e também com o processo de escolarização.

A seguir selecionei algumas falas sobre essa discussão, retiradas da pesquisa de dissertação (Guerra, 1996, p. 182).

- 1 – *“A primeira situação em que ele estava coordenando seria como a sociedade te impõe um comportamento social, a outra situação cada um escolheu, então foi uma coisa individual, no caso, todo mundo saiu do individual para o social.”*
- 2 – *“Nas três houve um certo condicionamento, por quê? Na primeira a gente teve que ficar em fila e fazer os movimentos que você mandava, repetindo o que você fazia. Na segunda você deu a ordem de fazer os movimentos que a*

gente queria, só que você ia comandando: agora vocês vão se juntar; vão fazer todo mundo junto. E no terceiro também, porque você deu canetas e falou prá gente contornar o nosso corpo. Você não falou: vocês vão pegar esse papel e essas canetas e fazer o que vocês quiserem. Você falou prá gente fazer alguma coisa, então eu acho que nas três teve uma forma de diretividade.”

- 3 – *“Há uma diferença muito grande nas três situações, até na forma como você falou. (...) Antes foi uma coisa mais militar (...) uma coisa de obedecer ordens, e depois foi uma coisa mais descontraída.”*

A situação de comando no início da vivência foi facilmente associada pelo grupo a situações de comando disciplinar, muito comum em instituições como o exército e a própria escola, como, por exemplo, nas aulas de Educação Física. Esses dispositivos seriam “*tecnologias de poder*”, formas de controle e disciplinamento que têm o objetivo de docilizar, moldar e adestrar um “corpo-padrão” e suas forças, produzindo um *poder* e um *saber* sobre este corpo, como Foucault tão bem mostrou em suas análises no livro *Vigiar e Punir*. Estas tecnologias de poder passam, portanto, a atuar sobre o corpo das pessoas, gerindo suas vidas, controlando-as em suas ações, mesmo que sutilmente, para que assim seja possível e viável “*utilizá-las ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades*” (Foucault, 1990, p. XVI).

É interessante perceber que muitas pessoas identificaram esta situação, mas não a relacionaram diretamente a outras formas sutis de controle e disciplinamento do “corpo-padrão,” como em uma academia de ginástica ou de dança, por exemplo, onde todos fazem, juntos e automaticamente, os mesmos movimentos corporais, sob o comando de um professor. A imagem e o discurso que se passam nessa situação podem ser relacionados àquilo que chamamos de “*corpolatria*” (Codo & Senne, 1985), no momento em que as pessoas estão “consumindo” esta atividade corporal para, segundo este discurso, manterem a forma, a beleza estética e a saúde do corpo.

A mesma imagem da academia pode ser associada à metáfora mecanicista do “corpo-máquina”, onde esse corpo é utilizado em sua

capacidade máxima de trabalho para obter um certo rendimento, e aos dispositivos de poder que retiram dos *corpos dóceis e úteis* seu rendimento máximo, conforme descreveu Foucault.

Nas discussões transpareceu também a idéia de que é mais difícil controlar a diversidade do que a uniformidade do movimento corporal. É mais eficiente desenvolver uma série de mecanismos sutis para controlar as diversidades, evitar que se manifestem livremente. A forma mais fácil, mais cômoda e “eficiente” de manter o poder disciplinar sobre os corpos, seria através da uniformização, da normalização, instrumentos característicos das tecnologias de poder.

O controle sobre a criatividade e a diversidade dos movimentos corporais das pessoas, essa produção sutil de *corpos dóceis e úteis*, vai construindo pouco a pouco uma subjetividade padrão, ao que parece, expressa por corpos que se mostram incapazes de realizar determinados movimentos livres, ou que não estejam sendo comandados diretamente por alguém, ou, ainda, dependentes de alguma forma de interação com outra pessoa. Sobre isso observemos essas falas (Guerra, 1996, p. 183):

- 1 – *“(...) A primeira você só está respondendo a um comando, a outra você já tem que elaborar um pensamento, já tem que olhar para o outro, porque a partir do momento em que você tem que olhar o movimento do outro e juntos vocês fazerem uma fusão de movimentos, aí fica complicado.”*
- 2 – *“No momento em que ele colocou que um aluno não estava coordenando a perna como os da fila da frente, me senti assim como se estivesse excluída daquele grupo, que eu não era normal, porque não estava movimentando a minha perna corretamente.(...) São coisas que vão acontecendo assim dentro da própria sociedade, você se sente excluído porque não estava fazendo igual a todos.”*
- 3 – *“No primeiro exercício eu estava muito mais preocupada, porque se eu não acertasse o passo – e é difícil para mim acertar o passo – não ia ficar harmonioso como ele queria.(...) Cada vez que eu não conseguia eu olhava para o outro para não errar. A percepção de erro para mim ficou*

muito mais clara no primeiro exercício do que no outro, onde ele pediu para compartilhar. Então, quando eu estava tentando fazer contigo, com ela e com a outra (...) eu não tive a sensação de estar errando. Até consegui fazer o que ela estava fazendo, tinha a sensação de estar compartilhando, mas não de estar errando.”

Seria desnecessário comentar aqui os efeitos sobre a formação de uma criança, por exemplo, dessa sensação desagradável de se sentir errado, excluído de um grupo (ou até reprovado) por não ser capaz de realizar, eficientemente, um determinado exercício para o qual não se teve oportunidade de desenvolver determinadas habilidades. Nesse caso, os corpos mais eficientes, que se destacam no vôlei, no futebol, têm um lugar de destaque e as melhores notas na Educação Física, os outros, classificados como regulares, são discriminados pelo professor e pelos colegas e excluídos por isso, restando a eles, quem sabe, um lugar anônimo na arquibancada (ou na vida) para assistir e aplaudir o espetáculo proporcionado pelos “mais capazes”.

Trabalhando o corpo através do boneco

Nessa vivência utiliza-se a ludicidade, a criatividade e a *linguagem corporal* (Guiraud, 1991, Weil & Tompakow, 1993). As pessoas são convidadas inicialmente a trabalhar com as próprias mãos e com a linguagem gestual, considerando-as como “*ferramentas*” de criação e comunicação. Pede-se que as pessoas não utilizem a fala durante toda a vivência, somente gestos ou mímica. Cada uma passa então a construir um boneco, utilizando o material disponível espalhado no meio da sala (papel, jornais, revistas, tecido, tintas, sucatas, etc.).

Após a construção, as pessoas circulam livremente pela sala com seus bonecos, procurando em seguida criar um movimento próprio para este, movimento que vai sendo apresentado aos outros do grupo enquanto circulam no espaço da sala, ao som de músicas diversas. Em seguida, as duas pessoas mais próximas reúnem-se, apresentam o movimento dos seus bonecos, trocam-nos entre si e depois tentam fundir esses movimentos em um único, como se fosse uma coreografia. As duplas formadas

continuam circulando pela sala e reúnem-se com outra dupla, repetindo o procedimento anterior. Ao final, no grande grupo, apresentam a coreografia dos movimentos coletivos formados em cada um. Em seguida, alguns demonstram o movimento inicial do seu boneco, para todos repetirem, inicialmente com o seu boneco, e depois com o próprio corpo.

O boneco é um modelo que tem algum tipo de relação com as concepções de corpo ou com a representação de corporeidade das pessoas. Os bonecos confeccionados expressavam situações como de liberdade (através da dança, do movimento) ou de opressão (física, social, sexual).

Na concepção de D'Ambrósio (1986, p.17), o boneco poderia ser considerado um "artefato" que a pessoa transforma em seu "mentefato". Para ele, os artefatos são a manifestação cultural do ser humano, que utiliza "as artes e as técnicas como manifestações do fazer", incorporando à realidade estes artefatos. Por outro lado, as idéias, tais como religião, valores, filosofias, ideologias e ciência como manifestação do saber, "se incorporam a esta realidade na forma de mentefatos." São estas duas formas que resultam da ação e que ao se incorporarem à realidade vão modificá-la.

Estas produções dos bonecos podem ser consideradas também como "ferramentas convivenciais" (Illich, 1976:26) para que, através da linguagem simbólica e corporal do boneco e do corpo, as pessoas possam comunicar-se, tanto consigo mesmas como com o outro.

As pessoas conseguiram, com seu fazer, construir uma série de produções artísticas nas Oficinas. Algumas até se surpreenderam com suas criações, pois até então não se achavam capazes de utilizar a própria criatividade como forma de expressão de alguns aspectos da corporeidade ou da produção da subjetividade. Suas representações aparecem em algumas falas (Guerra, 1996, p. 185):

- 1 – "O meu boneco expressa a dança. Ele é todo solto. Para dançar você precisa se soltar. Soltar o corpo no ritmo da música."
- 2 – "O meu representa as mulheres que querem casar."
- 3 – "Eu gostei muito do momento em que nós construímos o nosso boneco. Foi essa construção que possibilitou as pes-

soas falarem um pouco de si. Na hora de apresentar o seu boneco, estavam apresentando o seu corpo no seu boneco. O meu tinha a preocupação com a natureza. Eu expressei nele esse meu sentimento, essa minha preocupação.”

Falta explicar a razão da solicitação para que as pessoas não usassem a fala durante a vivência, mas apenas a linguagem corporal. Guiraud (1991, p.6) lembra que *falamos com o nosso corpo e nosso corpo fala*. Através da linguagem corporal dizemos muitas coisas ao outro sobre o que queremos ou recusamos, e os outros corpos também nos dizem muitas coisas sobre o que pensam e são. Nossos corpos podem então ser considerados como centro e fonte de informações para nós mesmos, e é através desta linguagem que homens e mulheres, crianças, jovens ou velhos, conseguem lidar consigo mesmas e com os outros.

“Falamos com o corpo, na medida em que nos servimos de gestos e mímicas corporais para transmitir informações. Enfim, fazemos o corpo falar, ao utilizá-lo como o modo de expressão de uma realidade extracorporal” (Guiraud, op.cit., p. 7).

Nosso corpo também fala através de nossas emoções quando “trememos” (de medo), “abrimos a boca” (de espanto), “ficamos vermelhos” (de raiva ou por vergonha). São reações de nossa corporeidade que fazem parte de nossa subjetividade e que exprimem o que sentimos (ou queremos esconder), traduzindo, assim, na forma da linguagem corporal, a forma pela qual concebemos e representamos estas situações e emoções, sejam elas inconscientes, naturais, espontâneas ou construídas através de práticas de subjetivação.

Vivenciando o trajeto do alimento no corpo

Uma outra vivência interessante, que foi sendo construída e utilizada na Oficina, é a *Vivência do chá e da bolacha*. Nas primeiras oficinas ela tinha a intenção de que as pessoas percebessem o trajeto do alimento pelo corpo, não como um simples processo mecânico e químico, específico da digestão. As atitudes das pessoas nessas primeiras Oficinas eram inusitadas. Era comum os grupos “devorarem”

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser • 191

os alimentos, ou até considerarem a vivência como “*um recreio*” no meio da atividade.

Começou-se então a articular essa vivência com a construção dos bonecos, apresentando ao grupo uma situação simulada com o boneco, através da realização de um levantamento com as pessoas sobre as necessidades que esse boneco teria para ser considerado um *ser vivo*. Novamente os relatos iniciais das pessoas se prendiam muito às necessidades fisiológicas, mas aos poucos, pessoas dos próprios grupos acabavam lembrando que para *ser vivo*, este boneco também teria outras necessidades vivenciais, que não seriam apenas as biológicas, como as afetivas, emocionais e transcendentais ou espirituais.

Após esta discussão segue-se a vivência do chá e da bolacha propriamente dita, como forma de percepção da interiorização das sensações e do envolvimento do corpo como um todo, no ato de interação com os alimentos.

A vivência inicia com cada pessoa escolhendo uma posição qualquer no espaço da sala em que se sinta confortável (sentada, deitada, em pé). Pede-se a cada uma que mantenha os olhos fechados ou vendados. Utiliza-se então exercícios respiratórios e a música para possibilitar um estado de relaxamento para a eliminação de possíveis tensões do corpo, e, assim, alcançar um “estado meditativo” consciente de sensibilização das pessoas para cada um dos momentos desta ingestão. A vivência continua com o ato de pegar a bolacha, perceber sua textura, cheiro, sabor, utilizando intensamente os sentidos. Em seguida, pede-se que a bolacha seja aproximada dos lábios, para só então um pedaço ser lentamente mastigado e deglutido. Pede-se, em seguida, que as pessoas repitam livremente todo o processo. Após este momento, as pessoas são convidadas a tomar contato com um pequeno copo plástico contendo chá. Nesse momento, são convidadas a perceberem o calor, o cheiro do chá, guardando na memória as sensações que perceberam. Também lentamente o chá é levado aos lábios e finalmente à boca, para ser percebido o seu gosto.

A seguir, cada pessoa passa a descrever, por escrito, as sensações que percebeu em seu próprio corpo, para depois representar, na forma de um desenho, o trajeto dos dois alimentos no seu organismo, desde a ingestão até a eliminação; as possíveis transformações por que passam, de acordo com as concepções de cada uma. Finalizando a vivência, as pessoas retornam ao grande grupo, com a liberdade de socializarem ou não as sensações que perceberam.

192 • Antonio Fernando Silveira Guerra

Aqui é preciso assinalar a dimensão do que entendo pelo significado de sensação e percepção para evitar interpretações equivocadas sobre essa vivência. O sentir pode ser considerado como a percepção do sentimento de cada pessoa durante a vivência, e que depende dos estímulos a que foram expostas (o relaxamento, a respiração, a música e todo o “cerimonial” em que se transformou o ato de ingerir os alimentos). Nesse caso, a percepção refere-se à *integração cognitiva*, ou interpretação do que foi sentido (Szasz, 1976). Ou então, o sentir tem o significado da interação das sensações percebidas pelos órgãos sensoriais (o cheiro do chá, a textura da bolacha, o calor do copo, a música), ou seja, uma forma de reflexão resultante da vivência. Esta percepção do ver, sentir, tocar, ouvir, cheirar, é diferente para cada pessoa, não podendo ser quantificada. Também não é esse o objetivo da vivência.

Seguem-se alguns relatos dessa vivência (Guerra, 1996, p. 188):

- 1 – “ *Quando tomei a bolacha, a apalpei e a trouxe perto do nariz, a boca se encheu de saliva. Além disso, o ato de passar a bolacha pela boca e tocá-la com a língua estava carregado de uma conotação sexual.(...) Depois ao engolir, senti que o alimento ia descendo, até que deixei de percebê-lo. Com o chá. Gostei muito de sentir sua temperatura. Senti o odor e também me deixei tomar por ele.(...) Sinto que o chá me purifica.*”
- 2 – “*(...) A bolacha nos lábios foi a sexualidade fluindo pelo meu corpo – Sensação de cócegas ... isto me surpreende ... me provoca risos.(...) O chá: As mãos e o chá ... mornas ... a temperatura ocupa todos os dedos. O chá e o nariz ... cheiro... indefinido. O chá e a boca... O chá inunda a boca com um gosto morno que a ocupa toda por dentro, paladar, e até quase percebo a temperatura, o calor da boca e o chá atravessando a garganta cai pelo tubo (...).*”
- 3 – “*O tocar a bolacha, concentrar-me, tocá-la, cheirá-la e senti-la me provocaram diferentes desejos, de um outro valor(...). senti que se movimentavam músculos que eu não tinha consciência antes em meu cotidiano, de como se move*

a comida em minha boca e como é o prazer de comer, em um momento em que me sentia necessitada.”

- 4 – *“Quando toquei com os lábios a bolacha, senti muito prazer e gostei muito dessa sensação”.*
- 5 – *“Primeiro, quando senti o cheiro me pareceu como se nunca o houvesse percebido antes. Foi como cheirar algo desconhecido (apesar de que sempre como bolachas integrais)(...). Com o chá as sensações se repetiram um pouco, só que seu aroma e sabor me deram uma sensação de paz interior um pouco difícil de explicar”.*

É interessante registrar aqui algumas das situações relatadas pelas pessoas. Muitas sentiram alguma forma de **prazer** na vivência, representada por sensações agradáveis no corpo e lembranças guardadas na memória de situações vivenciadas no passado, na infância, ou junto à natureza. Mas também emergiram sentimentos conflitantes ao sentirem esse mesmo prazer, principalmente quando este estava associado ao desejo e à sexualidade, à excitação sexual, e, portanto, ligado ao medo, ao pecado e às proibições do discurso religioso e dos tabus sociais.

Esse conflito poderia ser justificado novamente pela ação dos dispositivos e discursos de poder, através de *técnicas pedagógicas e terapêuticas de subjetivação* (Larrosa, in Silva, 1994), que reduzem a sensação do prazer a uma situação secundária ou perigosa, já que o prazer nos afasta de nossos deveres e responsabilidades racionais. No entanto, acredito que podemos desenvolver mecanismos de resistência a esses dispositivos e técnicas de subjetivação, quando criamos *espaços de liberdade* onde se possa perceber que:

“O prazer é a força criativa da vida. A única força capaz de se opor à destrutividade em potencial do poder. Muitos acreditam que esse papel pertence ao amor. Mas para que este não seja só mais uma palavra terá que se basear na experiência do prazer(...). Compreenderemos então que o prazer é a chave de uma vida criativa” (Patrício, 1995, p.78).

Também para Santin (1994, p. 98) é preciso purificar a idéia de prazer como sendo um simples ato fisiológico ou sensual. O prazer representaria todo o processo de busca da complementaridade do corpo. O prazer, mais que usufruir de um objeto, ou de uma sensação, é a energia que garante e orienta a corporeidade para mantê-la em equilíbrio consigo mesma e com o universo, ou, ainda, uma articulação entre a subjetividade humana, as relações sociais e o meio ambiente, ou seja, em uma visão “*ecosófica*”, conforme defende Guattari (1993); ou então, como afirma Weil (1993), desenvolvendo o equilíbrio entre a “*ecologia interior ou pessoal*”, a “*ecologia social*” e a “*ecologia ambiental*”.

O prazer, ainda conforme Santin, deve ser entendido como uma situação de equilíbrio e de harmonia vivenciada pelo corpo, e possui um dinamismo que pode ser identificado como o princípio do desejo. “*O desejo inaugura a própria vida da corporeidade, a corporeidade que se realiza como prazer; o desejo é o que ativa a busca das situações de prazer.(...) O desejo nasce e se define na e pela corporeidade*”(Santin, op.cit.:99).

O prazer, como forma de realização da corporeidade, está ainda em relação com a satisfação das necessidades vivenciais humanas. Essas necessidades são o anúncio do desejo que garante a dinâmica do prazer.

Voltando à concepção de Patrício (1995), o prazer também pode estar intimamente ligado à criatividade, que pode se transformar em trabalho, mas assim mesmo continuando a dar prazer à pessoa que o executa. Nas Oficinas realizadas dificilmente alguém faz imediatamente essa ligação entre a criatividade, expressa nas vivências, e o trabalho, porque nossa subjetividade foi produzida de tal forma que estamos acostumados a separar trabalho e prazer, assim como associar o prazer sexual ao pecado (ou apenas à reprodução) e não ao amor e à felicidade.

Relacionando essa situação do prazer com as proibições dos discursos religioso e social, é interessante retomar as falas que relatam nas Oficinas a excitação sexual no momento do contato com a bolacha. Em primeiro lugar pode haver até uma explicação biológica para isto, relacionada com a mesma formação embrionária de tecidos como os da boca, ânus e da região da vulva e clitóris na mulher. Mas também pode haver uma explicação *arqueológica* e *genealógica* ligada a essa proibição, que coincide com os *dispositivos de poder* de determinadas épocas, descritos por Foucault em sua obra.

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser • 195

Na nossa época, por exemplo, o que convém aos mecanismos sutis da sociedade de controle é falar sobre a sexualidade (e não reprimi-la, como mostrou Foucault em *A história da sexualidade*); insistir em falar e mostrar os prazeres do sexo – via meios de comunicação de massa, por telefone (“disque sexo”) ou mesmo pela INTERNET.

Não se fala, nos discursos de hoje, dos prazeres do ato de comer, ao contrário do que ocorria com gregos e romanos na antigüidade. O ato de comer, na civilização ocidental, não é mais um acontecimento, uma cerimônia de iniciação sexual do discípulo e futuro cidadão ou uma celebração, ligada ao desejo, ao prazer e ao sexo, como naquela época. Já diz o discurso popular: “*Comer para viver, e não viver para comer*”, o que demonstra uma mudança de *épistémè* em relação às concepções da antigüidade e do período clássico (as “madonas” dos grandes mestres da arte eram sempre “gordinhas”). Comer com “prazer,” hoje, está associado a uma série de proibições sociais ligadas à “corpolaria”, ao “corpo ideal,” a problemas de estética corporal como a obesidade, a flacidez, as estrias e os “pneus,” que tanto incomodam o corpo feminino (e agora também o masculino) e que acabam “engordando” os lucros dos cirurgiões plásticos, das clínicas estéticas e das academias de ginástica.

Trabalhando com esquemas e modelos do corpo

A vivência anterior se completa com a confecção de esquemas corporais coletivos, ou seja, os participantes procuravam desenhar internamente o trajeto dos mesmos alimentos, a partir dos saberes que cada um trouxe para a Oficina.

Nas primeiras Oficinas realizadas, era solicitado que cada grupo preenchesse internamente os esquemas masculino e feminino do corpo com os órgãos e sistemas de acordo com as representações que apresentavam. Nessa época estava se realizando uma análise das concepções de alunos sobre digestão (Guerra & Guerra, 1995).

Atualmente, os grupos elaboraram “histórias de vida” para cada um dos esquemas de corpo construídos, apresentando-as ao grande grupo. Estas apresentações descreviam situações do cotidiano dos esquemas, ou até refletiam problemas vivenciados pelas próprias pessoas, relacionados, por exemplo, com a condição de trabalho que executavam

como professores, domésticas, comerciários; situações de discriminação social contra a mulher, mães solteiras, etc.

Ao final se discutiam as questões relacionadas a problemas e obstáculos surgidos, tanto para a construção dos desenhos individuais, quanto para os esquemas coletivos, utilizando então, nos casos em que os saberes do grupo não fossem suficientes, os recursos bibliográficos necessários na forma de livros especializados (Arte, História, Literatura, atlas anatômicos) e modelos de corpo.

Os principais “obstáculos” encontrados pelos grupos na construção dos esquemas corporais relacionam-se ao processo de identificação sensorial, transformação, absorção e assimilação do alimento a nível microscópico; a idéias incompletas sobre a transformação dos alimentos em nutrientes; à localização, posição e idéia de hierarquização – e não de associação – entre órgãos e sistemas na realização das funções de nutrição; a obstáculos ao entendimento do processo de transformação, absorção e assimilação do chá, em comparação com a digestão da bolacha. Quanto ao preenchimento interno dos esquemas, o principal obstáculo encontrado foi a compreensão equivocada de modelos e esquemas de representação plana do corpo humano, geralmente utilizados nos livros didáticos, o que normalmente induz a erros de interpretação ou confusões, dificultando a construção de uma visão tridimensional do corpo. Outro obstáculo foi o mecanicista e reducionista, uma tendência em utilizar metáforas ruins, comparando o funcionamento do corpo com máquinas como automóveis, construções, centrais telefônicas, etc. (Guerra & Guerra, 1995).

Além disso, ficou evidente para os grupos a superficialidade do conhecimento “bancário” que “aprenderam” (memorizaram) sobre esse “corpo didático” durante o seu processo de escolarização. A nutrição e a digestão, por exemplo, até então era entendida por boa parte das pessoas como um processo mecânico isolado, sem nenhuma relação com o funcionamento dos demais sistemas do corpo. O ato de comer ou beber, que poderíamos dizer que se inicia bem antes de se colocar a bolacha ou o chá na boca, não era percebido por algumas das pessoas, por uma série de motivos, entre os quais, a própria mecanização do ato de comer.

Acredito que esse “corpo didático”, fragmentado, mecanicista, foi construído a partir de uma *prática pedagógica de subjetivação*, resultado do processo de escolarização pelo qual essas pessoas passaram. Agora, quando, no momento em que uma dessas pessoas, que esteve 12, 15

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser • 197

anos ou mais no sistema escolar, necessita de informações dessa representação de corpo fragmentada para resolver um problema vivencial do seu cotidiano, conclui que muito pouco ou quase nada sobrou daquela informação repassada pelo conteúdo escolar, isso significa que não houve uma apreensão ou construção desse conhecimento sobre o próprio corpo.

E temos ainda um agravante: estamos falando da informação sobre algo muito próximo de nós que é o próprio corpo, e não o corpo do outro – diferente do nosso – ou de um “extraterrestre” qualquer. O que dizer, então, daqueles alunos, futuros professores, que irão trabalhar com esse “corpo didático” na escola, mas não conhecem bem o “conteúdo” de seu próprio corpo e seu funcionamento? Qual a segurança que eles terão? Essa angústia se traduz nessa fala de um aluno em fase de conclusão de sua formação como professor (Guerra, 1996, p. 194):

“Como é possível ir para uma sala de aula, não conhecer o conteúdo e como passar (sic) com segurança se a gente não conhece o próprio corpo? Se a gente na hora de desenhar e saber onde fica localizado não sabe? Qual a segurança que se vai ter na hora de transmitir (sic) esse conteúdo?” (grifos meus)

O que se conseguiu construir com esta prática educativa

A vivência que foi se construindo com a Oficina como espaço para uma prática educativa me permite hoje uma outra visão do ato de educar, uma visão que rompe com os limites das práticas pedagógicas de disciplinamento e subjetivação tão comuns no processo de escolarização. Através dela me foi possível, até esse momento da pesquisa, entender e me apropriar do pensamento de Maturana (1990, p.6) quando explica que educar é um ato muito simples:

“(...) é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular. Quando se consegue que o outro, a criança, o jovem, aceitem esse convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver”.

198 • Antonio Fernando Silveira Guerra

Essa afirmação significa que cabe ao educador criar um *espaço de convivência* onde se convida o outro a conviver livremente conosco, por um determinado período. Nessa convivência no espaço do conviver, segundo ele, educador e *aprendiz*, no ato de fazer e refletir sobre esse fazer, *transformam-se*. Com isso acredito que as pessoas também possam se transformar no pensar, no fazer e no refletir sobre esse fazer, tornando-se, depois de um certo tempo, um outro ser, diferente do que eram. Desse modo, pode-se concluir que “*todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer*” (Maturana, 1988, in Vaz, 1993) e que toda pessoa se transforma no conhecer e no fazer.

Já em D’Ambrósio (1994:34-5) encontrei, apreendi e adotei a concepção de “*educação*” como uma forma de ação, onde a questão essencial não é saber o *quanto* se ensina, mas sim, *como* o que se ensina vai ajudar no crescimento intelectual e moral daquele que aprende. Nessa concepção, *educação* teria relação direta com a maneira *como* ensinamos, o *que* ensinamos e *porque* o fazemos, ou seja, com os métodos, conteúdos e objetivos de nossa prática.

Princípios como estes de Maturana e D’Ambrósio reforçam hoje o referencial teórico dessa prática educativa chamada *Oficina Nosso corpo – esse (des)conhecido*, designando este trabalho de (re)invenção de alguns aspectos relativos ao corpo e à corporeidade, e a construção de um outro tipo de saber que pretende ser uma outra forma de pensar, sentir e vivenciar, a *corporeidade* e o ser.

Essa Oficina se desvincula, portanto, de qualquer classificação como “atividade escolar”, passando a se configurar como um “*espaço de convivencialidade*”⁶ (Illich, 1976), ou *espaço de convivência* (Maturana, in Vaz, 1993)), onde se desenvolve uma forma de “*vivência*”, ligada diretamente ao desejo das pessoas de pensar, sentir, fazer, refletir, ter prazer naquilo que se faz, e serem capazes de transformar o próprio ser nessas interações todas, onde se explorou intensamente a prática da *dialogicidade* e o respeito à diversidade.

A vivência de cada um e de cada grupo nas diversas Oficinas realizadas constituíram-se em experiências únicas, inter e intrapessoais, que marcaram profunda e diferentemente cada pessoa. Creio que é essa vivência única e pessoal de autoformação que pode gerar uma outra forma de saber sobre a corporeidade – ao contrário do que ocorre em uma atividade escolar, vinculada e limitada ao “conteúdo escolar” sobre o corpo humano.

Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser • 199

Portanto, aquilo que se poderia chamar de “conteúdo” na visão de Oficinas, seriam os caracterizados como *conteúdos significativos existenciais* (Pey, 1984), que estão embutidos e emergem das próprias situações vivenciais ou vivências, individuais e coletivas, do grupo, e a partir das necessidades significativas desse grupo na ocasião. Pey explica como isso pode ser vivido e pensado:

*“Só há aprendizagem quando existe interpretação mesmo, ou seja, compreensão significativo existencial coletiva. Quando digo **significativo** é porque capaz de mover pelo sentimento, pela emoção, pelo interesse; quando digo **existencial** é porque referente à experiência própria, particular; quando falo **coletiva** é porque falo política.*

Portanto: se aprende vivenciando com, coletivamente; se aprende pensando, ou seja, descrevendo, compreendendo, interpretando; se aprende o significativo, ou seja, aquilo que me permite identificação com nossas necessidades, interesses e vontades coletivas. Se aprende fazendo estas três coisas juntas” (Pey, op.cit: 39) (grifos meus).

Entendo que essas vivências, problematizações e discussões dialógicas desenvolvidas com as pessoas na Oficina possibilitou desenvolver um processo de autoformação e de construção coletiva de um outro saber sobre o corpo e a corporeidade, com as seguintes características:

- Construção de um espaço educativo onde se estabeleceu um clima de convivencialidade, com conflitos e confrontos de idéias, mas sem antagonismos pessoais, e onde se vivenciou uma outra forma de saber diferenciado do conhecimento disciplinar escolar que hierarquiza e fragmenta o saber.
- Estabelecimento de um outro tipo de relação que se estabelece entre as pessoas, sem hierarquias – diferente daquela do modelo tradicional de transmissão-recepção em que o professor – “que sabe” – ensina um “conhecimento” para “quem não sabe”, o aluno.
- Desenvolvimento de uma relação dialógica em que a autoestima e autoconfiança das pessoas são preservadas – ao contrário da com-

200 • Antonio Fernando Silveira Guerra

petição e classificação nos processos de “avaliação” tradicional de conteúdos escolares.

- Possibilidade de que o coletivo, a partir da contribuição individual, decida quais os rumos e o aprofundamento dados a determinados trabalhos na Oficina, após a realização das vivências.
- Produção de um saber coletivo sobre o corpo e a corporeidade de uma qualidade superior ao somatório do conhecimento individual dos participantes no início de cada Oficina.

É, portanto, através dessa relação dinâmica entre as pessoas (consideradas aqui como sujeitos do processo), que acredito que se gerou um saber diferenciado sobre o corpo e a corporeidade nas diferentes Oficinas realizadas durante a pesquisa.

Esse processo de autoformação e construção coletiva de uma outra forma de saber sobre o corpo e a corporeidade aproxima-se assim também de alguns princípios da Educação Libertária (Moryon, 1989, Gallo, 1995) quando se refere à construção da *autonomia* e da *liberdade* individual e coletiva dos grupos.

“Por Educação Libertária entendemos todas as experiências educativas que pensem e vivam a liberdade, a solidariedade e a autogestão entre indivíduos e grupos, com vistas à autoformação e à autonomia dos mesmos” (Pey, 1994).

Em síntese, essa modalidade educativa, que inclui outras formas de pensar, sentir, fazer, refletir e vivenciar a corporeidade e o ser; que procura despertar nas pessoas o desejo de saber fazer e refletir sobre esse fazer e também sobre o próprio ser, e que pode gerar saberes – saberes que são produzidos e vividos –, é hoje, a visão que tenho do que seja uma Oficina como espaço educativo.

Essa prática educativa diferencia-se, portanto, daquilo que se convencionou chamar de “atividade escolar”, dentro do ensino tradicional. Da mesma forma diferencia-se daquilo que Foucault denominou de tecnologias de poder, ou “*tecnologias do eu*”, tentando romper desta forma com aquelas técnicas que Larrosa (in Silva, 1994:36) chamou de *práticas pedagógicas* ou dispositivos pedagógicos que levam à *subjetivação* das pessoas.

Notas

1. Ver Guerra, A. Fernando. Das tecnologias de poder sobre o corpo à vivência da corporeidade – A construção da oficina como espaço educativo. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
2. Utilizo o conceito de “saber sobre o corpo no sentido dado por Foucault (1972). Para ele, o saber é o “conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência” (op.cit.:220), sendo, portanto, bem mais amplo do que o conceito de “conhecimento científico” (neste caso, sobre o corpo), autorizado e subordinado, segundo este autor, às regras do chamado “discurso científico”. Assim, de acordo com ele, considero que existem saberes que são independentes das ciências, mas que não existem saberes sem uma *prática discursiva* definida, e toda prática discursiva – entendida como o domínio constituído pelos diferentes objetos que terão ou não o “status” de conhecimento científico – pode definir-se pelo saber que ele forma.
3. O termo “Holismo” foi utilizado pela primeira vez em 1926, pelo filósofo Ian Christian Smuts, em seu livro “*Holism and evolution*”. Ele usou este termo para descrever os sistemas filosóficos que levavam em consideração os sistemas como um “todo”, e não as suas partes. Smuts sugeriu que era importante estudar a maneira como as partes estão relacionadas entre si, da mesma forma como era fundamental estudar as partes separadamente. Smuts insistia na idéia de que o conjunto não é a mera soma de todas as partes. Essa idéia de Smuts parece se aproximar da visão de Maturana & Varela em “*A árvore do conhecimento*” (1984) que propõem que a organização dos seres vivos se dá pela autopoiese, ou organização autopoietica, ou seja, a produção de todo organismo continuamente por si mesmo (Ver Maturana, in Vaz, 1993).
4. O termo “representação espontânea” já era utilizado por Piaget e sua equipe para mostrar que a visão de mundo da criança é muito diferente da pessoa adulta e ainda maior da visão de Ciência. O termo “concepções alternativas” – que se desenvolveu intensamente

202 • Antonio Fernando Silveira Guerra

nos anos 80, no mundo – faz parte de um movimento de pesquisadores em Didática das Ciências, preocupados com a discussão da influência destas no processo de mudança/evolução conceitual. Este conceito foi formulado na Inglaterra pelas pesquisadoras Driver & Easley (1978), fazendo referência às concepções de mundo que os alunos já possuem antes do seu processo de escolarização. Já Giordan et alli (1987), diante das dezenas de sinônimos utilizados por diferentes pesquisadores no mundo – “pré-concepções”, “conceitos errados” (*missconceptions*), etc – propõem o termo “concepções”. É importante esclarecer aqui, que a utilização do termo “concepções” não significa que estou adotando nesta pesquisa todos os pressupostos metodológicos do MCA (Movimento das Concepções Alternativas).

5. Através desses mecanismos “*o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E ainda, é por esses mecanismos que ele aprende (ou transforma) determinadas formas de observar, julgar, narrar ou dominar a si mesmo*” (Larrosa, 1994:57).
6. É o que Illich (1976: 25) também chama de “*relação convivencial*”, ou seja, “*a ação de pessoas que participam na criação da vida social*” entendida por ele como a “*relação que cada um de nós mantém com os outros e com o ambiente*”.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO & CREMA, Roberto (org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo, Summus, 1991.
- CODO, Wanderley & SENNE, Wilson. **O que é corpo(latria)**. S.Paulo, Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.
- D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**. Reflexões sobre educação e matemática. Campinas, UNICAMP, Summus, 1986.
- _____. **Ciência, informática e sociedade: uma coletânea**. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1972.

- _____. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990b.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1991.
- _____. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. 5. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- _____. **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 7. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1994.
- _____. **A história da sexualidade III: O cuidado de si**. 4. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Silvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba, Ed. Unimep, 1995.
- _____. O conceito de epistêmè e sua arqueologia em Foucault. In: MARIGUELA, Márcio. (org.) **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba, Editora Unimep, 1995. p. 13-27.
- _____. Felix. **As três ecologias**. 4.ed. Campinas, Papirus, 1993.
- GUERRA, A. Fernando & GUERRA, Maria L. P. **Concepções alternativas de alunas de magistério de 2º grau sobre a digestão**. Florianópolis, 1995. Trabalho apresentado no Seminário especial: Les concepts de la didactique des sciences et la formation les maitres. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. (Mimeo).
- _____. **Das tecnologias de poder sobre o corpo à vivência da corporeidade – A construção da oficina como espaço educativo**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- _____. **Educação sexual: a hora de enfrentar o mito**. Boletim Técnico do PROCIRS – FDRH, Porto Alegre, v. 2, n.7 jul./set.1986. (Publicação jun. 1988). p. 15-16.
- GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo, Ática, 1991.
- HARPER, Babette et. al. **Cuidado escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Lisboa, Europa-América, 1976.
- _____. **O direito ao desemprego criador: a decadência da idade profissional**. Rio de Janeiro, Alhambra, 1979.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 35-86.

- MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco G. **El arbor del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano**. Santiago, Editorial Universitaria, 1990.
- _____. **Conhecer o conhecer**. In: VAZ, Nelson. & MAGRO, Cristina. (org.) **Idéias de Humberto Maturana**. Belo Horizonte, UFMG, 1993.
- MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- PATRÍCIO, Zuleica Maria. **A dimensão felicidade-prazer no processo de viver saudável individual e coletivo: uma questão bioética numa abordagem Holístico-Ecológica**. Florianópolis, 1995. Tese (Doutorado em Filosofia de Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PEY, Maria Oly. **Reflexões da prática docente**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. **Oficina de Alfabetização Técnica – Propondo uma modalidade de trabalho em Ciências e Matemática**. Florianópolis, 1993. Concurso professor titular de Metodologia e Prática de ensino em Ciências e Matemática. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo.
- _____. **Oficina de alfabetização Técnica: propondo uma modalidade de trabalho educativo**. Livros Livres 1. Florianópolis, Movimento, 1994.
- PIZZATO, Fernando et al. **Ciências para séries iniciais**. Porto Alegre, FDRH, 1987.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria, do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre, Edições EST/ESEF – URGs, 1994.
- SZASZ, Thomas. **Dor e prazer: estudo das sensações corpóreas**. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1976.
- VARGAS, MINTZ & MEYER. **O corpo humano no livro didático, ou de como o corpo didático deixou de ser humano**. Belo Horizonte, **Educação e Revista**, n. 8, p. 12-18, dez.1988.
- WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 14. ed. Petrópolis, Vozes, 1983.
- _____. **A arte de viver em paz**. São Paulo, Gente, 1993.