

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

APARECIDA REGINA DOS SANTOS

Pela presença do corpo na escola: uma
experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e
Educação Física

SÃO PAULO

2015

APARECIDA REGINA DOS SANTOS

**Pela presença do corpo na escola: uma
experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e
Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar.

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Aparecida Regina dos
Pela presença do corpo na escola: : Uma experiência de
trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física /
Aparecida Regina dos Santos. -- São Paulo: A. Santos,
2015.

153 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Artes
Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade
de
São Paulo.
Orientador: Sumaya Mattar
Bibliografia

1. corpo 2. escola 3. Arte 4. Educação Física 5.
Interdisciplinaridade I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Nome: SANTOS, Aparecida Regina dos,

Título: **Pela Presença do corpo na escola:** uma experiência interdisciplinar entre Arte e Educação Física

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha filha Manuela Olivete, pura luz e alegria,
que teve paciência de perder domingos de sol. Com
amor, admiração e gratidão.

À minha mãe Nilza Olivete, por ser meu exemplo de
força, persistência e amor à Deus.

Agradecimentos

Deus, pelo dom da vida.

Sumaya Mattar, pela compreensão e orientação imprescindível.

Aos professores Hugo Fortes e Marcos Neira pelos esclarecimentos e orientações na banca de qualificação.

Ao Grupo de Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Artes e Educação da ECA/USP, pelas trocas de conhecimento, pelo apoio e pelas considerações feitas nos colóquios.

Aos alunos do 3ª série B, da Escola Estadual Maísa Theodoro da Silva, 2014.

Professora Maria Magdalena Draxler pelo apoio na realização da primeira etapa das ações educativa desta pesquisa.

Pedro de Oliveira Ferreira pelo acompanhamento de todo processo e ajuda nas transcrições dos vídeos.

Denise Pein, Michelli Mendes, Mirian Milani, Mirian Areal, Fernanda Souza, Helaine, Mônica, Romeli Barbosa, Drika Maria, Viviane Santos, Uana Zatz e demais mulheres lindas que fazem parte do grupo Florais da Deni, que são luzes iluminando meu caminhar, me mostrando a beleza da vida que existe em mim.

Alessandra França, pela dedicação e paciência, com ensinamentos que me mostraram o poder do amor e do coração.

Tamara Fresia e Náthila D'zazzo pela amizade, apoio e esclarecimentos.

Paulo Souza e Luciene Ribeiro dos Santos pela ajuda com a revisão.

Tatiana Diniz pela ajuda com a tradução e revisão.

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca
Faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões, nem Ciclopes,
nem o colérico Posídon te intimidem!
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for teu pensamento
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar
Nem Lestrigões, nem Ciclopes
nem o bravio Posidon hás de ver
se tu mesmo não os levars dentro da alma
Se tua alma não os puser diante de ti.
Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
Para aprender, para aprender dos doutos.
Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
E fundeares na ilha velho enfim,
Rico de quanto ganhaste no caminho
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

Constantino Kaváfis (1863-1933)

Resumo

SANTOS, A. R. Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho coloca em discussão a questão do corpo do estudante do Ensino Médio, no espaço escolar, a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola estadual do litoral norte de São Paulo, realizada durante as aulas de Educação Física. As aulas envolveram propostas de trabalho com o corpo, a partir do universo da Arte, numa perspectiva interdisciplinar.

O objetivo desta dissertação é contribuir para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e ações pedagógicas voltadas à desfragmentação do corpo do estudante, na instituição escolar, que ainda segue as bases do dualismo cartesiano, em que apenas a mente é considerada para a aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa fundamenta-se na fenomenologia da percepção, de Merleau-Ponty, para a qual não há separação entre corpo e mente, portanto, é o sujeito inteiro que aprende e apreende o mundo.

As ações educativas desenvolvidas ocorreram em três etapas: uma sondagem sobre a representação dos alunos a respeito do corpo humano, que se deu a partir da realização de vídeos curtos; propostas educativas envolvendo Arte e Educação Física, voltadas ao reconhecimento do eu e do outro no espaço escolar; propostas artísticas, elaboradas e realizadas pelos estudantes, a partir do que sentiam em relação ao seu corpo no ambiente da escola, inspiradas em manifestações da arte contemporânea, como: *performance*, instalação, painel coletivo e vídeo.

Através da análise dos dados, concluiu-se que há uma incoerência entre o que é ensinado e o que os alunos consideram importante aprender, o que provoca uma grande indisposição deles com o ambiente escolar. Sentem-se à parte da escola, já que não participam de decisões que envolvem a vida acadêmica e não são respeitados em suas necessidades e características. Também concluiu-se que o trabalho interdisciplinar entre a Arte e a Educação Física pode contribuir para a presença do corpo do estudante na escola.

Palavras-chaves: corpo, escola, educação física, arte, ensino de arte, interdisciplinaridade, adolescência.

Abstract

SANTOS, A. R. For the presence of the body in the school: an interdisciplinary work approach between Art and Physical Education. 2015. 143 f. Dissertation (Master Programme) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This work discusses the student's body within the school space, based on an action research developed in a State school in the north coast of Sao Paulo and carried during the Physical Education classes. The classes involved proposals of working with the body, through the universe of Art, under an interdisciplinary perspective.

The objective of this dissertation is to contribute towards the development of studies, research and pedagogical action aiming the defragmentation of the student's body, in the school institution, that still follows the basis of dual Cartesian, in which only the mind is seen as necessary to the learning process. In this sense, it is based on the Phenomenology, by Merleau-Ponty, for whom there is not a separation between body and mind and, therefore, it is the whole subject who apprehends the world.

The investigation happened in three stages: the first explored individual and collective representations that students nurtured about the human body through one minute videos; sensitization, through educational action, allowing students to perceive themselves and others within the school space; artistic proposals elaborated and carried by the based on reflections and feelings related to the body in the school and inspired in the contemporary arts: *performance*, installation, collective panel and video.

Based on data analysis, the conclusion is that there is incoherence between what is taught and what the students consider important to learn, besides a significant unease regarding the school environment. Students feel detached from the school, as they do not take part in decisions involved in academic life and are not respected in their necessities and characteristics. It has also been concluded that an interdisciplinary approach between Art and Physical education can contribute to the presence of the student's body in the school.

Key words: body, school, physical education, art, high school, art teaching, interdisciplinary education, adolescence.

Lista de figuras

Figura 1 .Construindo um "relicário"	19
Figura 2 <i>Performance Imponderabilia</i>	68
Figura 3. <i>Performance</i> Criatura, Michel Groisman,1998.....	68
Figura 4. <i>Performance</i> "VB50", Vanessa Beecroft	69
Figura 5. Ensaio fotográfico <i>Nude Adrift</i> , <i>Spencer Tunick</i>	69
Figura 6. Cena do vídeo "O corpo - Exercícios Físicos".	79
Figura 7. Cenas dos vídeos "Corpo espiritual"	80
Figura 8. Cenas dos vídeos "Corpo espiritual"	81
Figura 9. Cenas do vídeo "Corpo filosófico"	82
Figura 10. Cenas do vídeo "Corpo filosófico"	82
Figura 11. Cena de um dos vídeos da categorização "corpo como instrumento"	83
Figura 12. Sarah durante a realização da proposição "O outro e o eu"	85
Figura 13. Benício durante a realização da proposição "O outro e o eu"	86
Figura 14. Giovanna durante a realização da proposição "O outro e o eu"	87
Figura 15. Vitória durante a realização da proposição "O outro e o eu"	88
Figura 16 Mergulho	90
Figura 17. Renan durante a proposição "Eu, através de uma escolha"	93
Figura 18. Carlos durante a proposição "Eu, através de uma escolha"	94
Figura 19. Mayara durante a proposição "Eu, através de uma escolha"	95
Figura 20. Objeto de Giovanna para a proposição "Eu, através de uma escolha"	96
Figura 21. Cartaz "O que sou" da aluna Joyce	97
Figura 22. Gabriel em "O Espelho"	100
Figura 23. Isac em "O Espelho"	101
Figura 24. Felipe em "O Espelho"	101
Figura 25. Sadraque em "O Espelho"	102
Figura 26. Renan em "O Espelho"	102
Figura 27. Amanda Brandão em "O Espelho"	103
Figura 28. Matheus em "O Espelho"	103
Figura 29. "Memória do corporal, memória do lugar"	105
Figura 30. "Memória do corpo, memória do lugar"	105
Figura 31. "Memória do corpo, memória do lugar"	106
Figura 32. "Memória do corpo, memória do lugar"	106
Figura 33. "Memória do corpo, memória do lugar"	107
Figura 34. Professora na montagem da instalação "O corredor"	110
Figura 35. Alunos em passagem pela instalação "O corredor"	111
Figura 36. Alunos em passagem pela instalação "O corredor"	112
Figura 37. <i>Performance</i> "Prisão do dia a dia"	115
Figura 38. <i>Performance</i> "O pequeno espaço"	116
Figura 39. <i>Performance</i> "Atados"	118
Figura 40. <i>Performance</i> "Prisão e escuridão"	119
Figura 41. <i>Performance</i> "Equilíbrio"	121
Figura 42. "Cartaz Instalação"	123

Figura 43. Instalação “Amizade”	124
Figura 44. Instalação “A Fuga”	126
Figura 45. Instalação”A hora da saída”	127
Figura 46. Instalações ”A hora da saída” e a “A fuga”	129
Figura 47. Instalação “Linha do tempo”	130
Figura 48. Alunas na busca de materiais para a construção do “Painel coletivo” ...	132
Figura 49. Construção do” Painel Coletivo”	133
Figura 50. Construção do” Painel Coletivo”	134
Figura 51. Construção do” Painel Coletivo”	135
Figura 52. Construção do” Painel Coletivo”	136
Figura 53. Construção do” Painel Coletivo”	137
Figura 54. Construção do” Painel Coletivo”	138

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Sobre o corpo: O objeto de estudo	20
CAPÍTULO I: Do corpo ausente	30
1.1. O corpo na escola	42
1.2. O corpo na Educação Física e na Arte	46
CAPÍTULO II: O corpo (vive) na arte	58
2.1. Manifestações artísticas contemporâneas	64
CAPÍTULO III: Para acordar o corpo: proposições artístico-educativas	73
3.2. Eu, o outro e a escola: proposições para sensibilização	84
3.2.1. O outro e o eu	84
3.2.2. Mergulho	89
3.2.3. Eu, através de uma escolha	92
3.2.4. O espelho	98
3.2.5. Memória do corpo, memória do lugar	104
3.3. A escola vista pelos alunos	107
3.3.1. O corredor	109
3.3.2. <i>Performance</i>	113
3.3.2.1.1. Prisão do dia a dia	114
3.3.2.1.2. O pequeno espaço	116
3.3.2.1.3. Atados	117
3.3.2.1.4. Prisão e escuridão	119
3.3.2.1.5. Equilíbrio	121
3.3.3. Instalação	122
3.3.3.1.1. Cartaz Instalação	123
3.3.3.1.2. Amizade	124
3.3.3.1.3. A fuga	125
3.3.3.1.4. A hora da saída	127
3.3.3.1.5. Linha do tempo	129
3.3.4. Corpo coletivo	130
3.3.5. Vídeo Depoimento	138
Conclusão	143
Bibliografia	149
Sites consultados	155
Documentos Oficiais	155

INTRODUÇÃO

Ah! Menina tonta
toda suja de tinta
mal o sol desponta

(Cecília Meireles)

Esta dissertação trata do corpo em uma escola pública de ensino médio, tendo como base as minhas experiências e vivências como professora de Educação Física, com formação, também, em Artes Visuais. Mas como cheguei até aqui?

Minha vida começou numa família numerosa, com a grande experiência de dividir brincadeiras, sonhos e principalmente espaço. Ocupar uma casa com cinco irmãos, mãe, pai e avó foi, principalmente, uma questão de ter junto de si, junto ao próprio corpo, neste espaço familiar, sempre outros corpos.

Fui criança no campo. E o que poderia fazer uma criança no campo além de andar a cavalo, correr nas campinas, tomar banho de rio, subir em árvores? Tudo isso era inerente, oportunidades oferecidas pelo meio onde nasci.

Uma lembrança forte do tempo de criança é o caminho até a escola. Lembro-me da grama molhada pelo orvalho, do canto dos pássaros ao amanhecer. Lembro-me dos sentimentos e das sensações que este percurso causava em mim (criança). Apesar da família grande eu caminhava sozinha até a escola. Recordo-me desses momentos como momentos de alegre solidão. Havia um universo inteiro ao meu lado. Não há recordação deste sentimento que relaciona o estar sozinho como um vazio à existência.

Outra lembrança é a de correr num galope quase sem fim, cavalgando como se meu corpo estivesse solto no ar. Até hoje gosto de cavalgar. Percorria um vasto pasto e parava para me deitar no gramado, um imenso mar de gramas. Deitava-me no chão e ficava ali, sendo feliz, sem pensar em nada. Esses momentos eram deliciosos. Lembro-me da sensação do corpo em contato com a grama e o chão. Imaginava meu corpo virando planta, cravando as raízes no chão, às vezes era um jacarandá enorme e às vezes relva.

No meu mundo de criança, do meu pequeno corpo, mais próximo ao chão, enxergava tudo em volta como um universo, tudo grande, imenso. As árvores eram enormes, o céu era muito longe, as pessoas pareciam gigantes. Recordo-me de

achar complicadíssimo dizer alguma coisa a um adulto, e de que como eu olhava cada pessoa nos seus mínimos gestos e ouvia “menina esquisita, olhando assim, parece que vê a alma da gente”, acompanhado, geralmente, de um sinal da cruz.

Mas gente cresce tão rápido que chega a doer. E do campo mudamos para a pequena cidade do município de Taciba, interior, lado oeste do estado paulista. E um ginásio de esportes! Pratiquei o que era oferecido para a minha idade e participei da fanfarra – quase todas as crianças da cidade faziam isso, quem não tocava, desfilava. A prática de esporte me deu consciência de algumas limitações que o corpo pode ter e como superá-las. Fatores como genética e aptidão, bem como habilidades. Mas descobri a sensação de prazer, da adrenalina dos jogos, dos amigos e todo contexto social que envolve uma competição e um treino, levando em consideração que estou falando de uma cidade de cinco mil habitantes, localizada no final do lado oeste do estado, em que recebíamos poucas informações, apenas através de rádio local e televisão preto e branco. Sou nascida em 1974, vivi a infância nos anos oitenta e a adolescência nos anos noventa.

A fanfarra também aparece nesta parte da minha vida. Nos desfiles de fanfarra tem sempre uma menina que vai à frente fazendo acrobacias. Eu desejei algumas vezes, secretamente, ser aquela menina, bonita, uma bailarina rodopiando linda no ar, no chão, com seu bastão colorido. Mas era tímida demais, introspectiva demais. Deram-me pratos. Reluzentes pratos dourados que brilhavam como se fossem de ouro, e dançavam em minhas mãos como a baliza que rodopiava o corpo. Foi minha primeira experiência com cultura e arte, fora da escola.

Mas eu vivia numa pequena cidade, que conforme eu crescia, parecia tornar-se menor ainda. Comecei a me sentir como se estivesse presa dentro de uma casca de ovo. Opiniões, moda, menina, sociedade, bailinhos, igreja... “Se comporta menina, não tem mais idade pra isso”. “Desce desta árvore, menina”.

Nesta época, escrevi diversos cadernos de poesia. Não sei mais escrever poesia e não guardo nenhuma na memória. Lembranças podem ser marcantes, mas nem toda lembrança é agradável. Eram como diários. Eram quase secretos. Mas foram descobertos e provocaram um desconcertante romper de risadas e zoadas. Queimei-os todos. Esqueci a poesia, a minha poesia, pois meus escritores preferidos ainda são os poetas Baudelaire, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Pablo Neruda, Maiakovski, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes (1992), com uma das minhas poesias favoritas “Os Acrobatas”:

Subamos!
Subamos acima
Subamos além, subamos
Acima do além, subamos!
Com a posse física dos braços
Inelutavelmente galgaremos
O grande mar de estrelas
Através de milênios de luz.
(p.98)

E o circo! Minha cidade recebia muita visita de circos. Ah, o circo e seus acrobatas! O encanto, a mistura da vontade de ser (mais uma vez) aquela menina bonita, naquele maiô brilhante, uma bailarina rodopiando no ar, voando sem asas, brincando com a gravidade.

Um grande medo da minha mãe me diverte até hoje, o medo de que eu fugisse com o circo. Afinal, eu concordo que a arte exerce fascínio, e, em mim, exerce um explicável fascínio. Ela me deixa livre, galopando na relva e me faz voar. E o circo é uma experiência de espetáculo que todos deveriam ter.

No final da adolescência, mudei-me para uma cidade maior. E, em pouco tempo, veio à universidade. Educação Física. O corpo nas perspectivas anatômica, mecânica, fisiológica, bioquímica, o estudo da função de cada parte do corpo, com todos os princípios físicos, a locomoção, o deslocamento e a sociabilidade que a prática esportiva traz, principalmente em esportes coletivos.

E em contrassenso, frequentei, na mesma época, o Centro Cultural Timochenco Wehbi¹. Ali, era dança, teatro, música, fotografia, tintas, argilas, cores. Arte. Parecia estar de volta ao gramado, com a imensidão do céu me cobrindo. Ali, existiam estrelas no céu da boca. Ali existia tempo para a solidão e para sair da casca do ovo. Porque, ali, entendi que um corpo que é carne, músculo, órgãos, sangue, também é sensível, e que essa sensibilidade emerge de um contato íntimo e direto de mim comigo mesma, com os outros e com o mundo a minha volta. Descobri a expressão e a percepção corporal criando em mim a ideia de que ao tomar consciência do corpo, é possível apropriar-se dele. Comecei a usar meus conhecimentos do corpo físico e misturá-los à exploração deste corpo mais livre da

¹ Fundada em 1991, em Presidente Prudente, a Oficina Cultural homenageia o dramaturgo e professor Timochenco Wehbi. <http://www.oficinasulturais.org.br/oficinas/?idoficina=23>, última consulta em 16 de junho de 2014.

arte, estabelecendo possibilidades de como perceber e sentir, seja o próprio corpo, seja o mundo à volta.

E eis que chega enfim um tempo adulto. Quem se sente adulto aos vinte e um anos de idade que atire a primeira pedra. Graduada. Profissão: Professora de Educação Física. O mundo, então, começou a girar mais rápido. É assim: fica-se adulto e o tempo começa a ir mais rápido do que você. Começa um desesperador correr contra o tempo. E depois de quatro anos encantada com o universo da arte e suas possibilidades, inclusive psicomotor - nesta época participei de seminário e congresso sobre psicomotricidade - resolvi fazer mais uma graduação: Artes Visuais. Universidade Federal de Pelotas. Uma cidade em que cada passo visualizava-se uma história, de passado e de presente. Praças imponentes com seus chafarizes vindos da França. Montados em grandes navios! Chafariz das Três Nereidas. Chafariz da Matriz. Chafariz da Praça Domingos Rodrigues. Chafariz Santo Ignácio. Chafariz da Praça Pedro II. E a praça dos Enforcados. Os palacetes. Fábricas abandonadas. Um imenso e belo museu chamado Pelotas.

Respirava, vivia, criava. Fundação do Ateliê Mafuá das Artes². História feita na cidade histórica. Breves e intensos dois anos. Também, durante esse tempo, trabalhei em um projeto com crianças e adolescentes em situação de rua e de risco. E, neste contexto, tive experiências que foram ao mesmo tempo reveladoras e tristes. Neste projeto, a arte e a educação física se ligavam na exploração do universo artístico e esportivo como forma de ocupar o tempo de ócio e de consumo de drogas de crianças e adolescentes. Brincadeiras, danças, filmagens e até olimpíadas de rua eram realizadas.

Mudança para São Paulo, transferência para a UNESP. E mais uma vez interligando a arte e a educação física com um trabalho de ocupação de tempo ocioso. Desta vez, com indígenas na Casa de Saúde Indígena de São Paulo (CASAI-SP). Índios de todas as partes do país. As vivências aconteciam mais com os acompanhantes do que com o índio internado, porque quem chegava doente a São Paulo já estava em situação crítica. Já haviam passado pela pajelança, pelo hospital local e em última instância se deslocavam para São Paulo. Foram argilas, passeios, parques e outras atividades criadas como forma de prevenir ou de evitar que os índios, durante o tempo de tratamento, por vezes longo, saíssem pela capital paulista, pois na maioria das vezes acabavam alcoolizados ou até maltratados.

² Ateliê coletivo, fundado com colegas de curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas.

Aprendi muito. Culturas diferentes, crenças e a relação com o corpo, suas pinturas e adornos. A comunicação, frequentemente, é feita através da “vestimenta”, assim como no mundo “civilizado”. Porém a relação é diferente. Comunicamos ao mundo o que somos pela imagem que produzimos. No mundo “branco”, existem as roupas e marcas e toda relação midiática que constroem padrões a serem seguidos. No universo indígena, temos as pinturas e adornos característicos que mostram a posição de cada um hierarquicamente.

Um fato marcante foi a descoberta de que os bebês da etnia guarani não se desvinculam, em nenhum momento, até a idade de um ano, do corpo da mãe. A mãe não pode se separar do filho, nunca coloca a criança no chão, ou a entrega a alguém. Os pais precisam merecer aquela criança. Se morrer antes de um ano, os pais não mereceram o filho e *Nhandervuçu*³ o levou de volta. Os pais podem ser expulsos da aldeia. O corpo da mãe não é o “recipiente” apenas na gravidez, é uma doação completa do corpo e da própria existência em prol de um novo corpo, uma nova vida que não é a sua.

Neste mesmo tempo, fui trabalhar em uma escola pública de ensino fundamental ministrando aulas de Educação Física. Percebi que a subestimação prevalecia no meio escolar e que a ideia de corpo era associada apenas à anatomia, com uma abordagem mecânica, onde o aluno é direcionado a ouvir e executar funções. Mesmo havendo o discurso sobre a corporeidade, estímulo para trabalhar a espontaneidade, a dinâmica e a capacidade de refletir e exteriorizar pensamentos, sentimentos e sensações, notei que as aulas de Educação Física eram (e são) entendidas, por alunos e outras disciplinas, apenas como um saber fisiológico e de relações esportivas e regras.

Porém, para mim, a Educação Física recheou-se de um universo que a arte expandiu. Não era mais, apenas, um corpo biológico, cognitivo, afetivo, agora ele também passou a ser expressivo. Essa carga semântica da expressividade não é novidade, a novidade é tomar consciência disso, a consciência do mover-se, do existir, do coexistir. É o romper com a casca, romper com a imagem construída, desconstruir e construir novamente e quantas vezes for necessário. Hoje leciono para adolescentes e observo reações adversas quando o assunto é corpo e

³ Nhandervuçu é o Deus supremo da mitologia Tupi-Guarani. “Tupã não era exatamente um deus, mas sim uma manifestação de Nhandervuçu na forma de um trovão”. CÂNDIDO, Daniel Henrique; NUNES, Lucí Hidalgo. *Mitologia e Climatologia: Um Estudo das Divindades Relacionadas à Ocorrência de Tempo Severo*. Revista Brasileira de Climatologia, [S.l.], v. 11, ago, p. 50. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistaabclima/article>. Acesso em: 22 Jun. 2015.

corporeidade. Observo *bullyings* frequentes, a resistência ao toque e às experiências ligadas ao conhecer o corpo além dos limites fisiológicos e biológicos.

O contato com a arte me possibilitou ver, sentir e viver não só através do meu corpo, mas também do corpo do outro e do contato com o mundo, criando singularidades, e que meu corpo é feito dessas singularidades. Meu corpo é a criança cavalgando, é a adolescente tímida que tocava prato na fanfarra, é a sonhadora com o universo da arte circense; é a jovem que estudou anatomia na faculdade de Educação Física; meu corpo é feito de todas as oficinas de arte vividas no Centro Cultural Timochenco Wehbi; no meu corpo tem a escolha de fazer faculdade de Artes Visuais; é o convívio com crianças em situação de rua; é também feito das experiências com indígenas; e por fim, o meu corpo traz a bagagem do ensino e da aprendizagem para a realização desta dissertação. Foi a partir destas experiências que me voltei ao estudo do corpo do estudante no espaço escolar.

Antes de decidir pelo mestrado participei como aluna ouvinte da disciplina “Professores de Arte: formação e prática educativa”, ministrada pela professora Sumaya Mattar, na ECA/USP, que possibilitou diversas vivências que me levaram a refletir sobre o meu percurso no campo da arte e da educação. Em todos os momentos proporcionados, em diversas formas de expressão, fomos provocados a pensar em quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Através da realização de mapas do meu percurso, cheguei ao meu projeto de vida como artista e professora.

Marcou-me o poema *Ítaca*, de Constantino Kavafis⁴, pois ali, durante a disciplina, descobri a importância do caminho, dos lugares por onde passei, do lugar onde estou e para onde vou. Foi assim que pude retomar minha trajetória até aqui e perceber que o objeto de estudo da pesquisa que realizei - o corpo - esteve presente como algo importante na minha vida.

⁴ Constantino Kavafis (1863-1933), poeta egípcio. Poema completo na epígrafe.



Figura 1 .Construindo um “relicário”, na disciplina “Professores de Arte: formação e prática educativa”, ministrada pela professora Sumaya Mattar, na ECA/USP, 2011.

Ao entrar no mestrado e me tornar uma professora pesquisadora, parti rumo à *Ítaca*⁵, fazendo “votos de que o caminho ‘fosse’ longo, repleto de aventuras, repleto de saber”⁶. Os primeiros passos desta jornada foi a realização do que podemos

⁵ No poema de Constantinos Kaváfis, *Ítacas* indica o lugar da chegada.

⁶ Trecho do poema *Ítacas*, de Constantinos Kaváfis.

chamar de uma sondagem inicial do objeto e do problema. E apresento a partir daqui, como caminhantes, os alunos, adolescentes convivendo em uma instituição pública de ensino. O corpo é *Ítaca*, a intencionalidade, mas a viagem é permeada por rotas a seguir: a escola, a educação, a educação física, a arte e a interdisciplinaridade.

Sobre o corpo: O objeto de estudo

A opção pelo objeto de estudo dentro do ambiente escolar se deu devido a minha atuação, há 19 anos, na educação. Iniciei a docência como professora de Educação Física ainda como discente do curso, e, ao terminar, movida pela busca de complementar minha formação, segui para uma graduação em Artes Visuais. Assim, há 14 anos, ao começar o segundo curso, trago para a escola os conhecimentos adquiridos nas formações ligadas à Educação Física e as artes⁷. Ao longo de toda minha viagem na educação, embarquei em diversas escolas e durante a jornada, minha maior experiência foi com crianças, no Ensino Fundamental I e como professora de Educação Física.

Minha preocupação centra-se em lidar com o conhecimento do corpo, de maneira global, isto é, o corpo físico em conjunto com a percepção de si mesmo, do outro, do meio e do mundo. Constatei, através da minha experiência prática, que a aprendizagem, especialmente a aprendizagem infantil, está intimamente ligada ao corpo, e como diz Mattos e Neira (2005), a criança é

(...) um ser global, único, inteiro: cognitivo, afetivo, social e motor. O corpo privilegiado, nas 'aulas de movimento', é o mesmo que incomoda as 'aulas de raciocínio'. Por que não fazer uma só escola para os dois: unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)? (p.16)

E ao ir lecionar no ensino médio, deparei-me com uma escola que, ainda, separa o corpo e a mente. Na atuação escolar, percebi que o corpo continua "incomodando as aulas de raciocínio". Noto que "ter" um corpo é quase unanimidade

⁷ O uso de letras maiúsculas para Educação Física indica que me refiro sempre a disciplina, assim como usarei letras maiúsculas para Arte somente quando for relacionado a disciplina escolar. Quando não uso letras maiúsculas para estas palavras é porque me refiro às áreas de conhecimento.

na escola. O corpo é fragmentado, sujeitado, adestrado, reprimido, vigiado, assexuado. De preferência, a escola pretende ausentar o corpo, torná-lo invisível.

Mattos e Neira (2005) apresentam indagações a esse respeito que são, praticamente, afirmações: “E então, o que a nossa escola fez com o corpo, por quê ele se encontra do lado de fora da sala de aula? Do lado de fora do conhecimento?” (p.21). Os autores respondem que isto acontece porque a sociedade capitalista associou o uso do corpo a trabalhos braçais, além de que, na história da educação, há o menosprezo a qualquer forma de conhecimento que não seja “o saber das letras clássicas, o saber da retórica, do discurso (...)” (Mattos e Neira, 2005, p. 21)

Assim, as aulas de Educação Física e de Artes são praticamente a válvula de escape para o corpo dentro da escola. São as que colocam o corpo em movimento e os tira da limitação da carteira, onde são obrigados a permanecer por mais de 5 horas. Como professora, com formação e experiências docentes nestas duas áreas, acredito que, sobretudo na escola, o corpo deve deixar de ser tratado de forma fragmentada e passar a fazer parte de um trabalho educativo que desenvolva a consciência corporal dos estudantes, conseqüentemente, ampliando sua consciência do mundo, “a consciência é o ser por intermédio do corpo” (Merleau-Ponty, 1996, p.193).

A escola, como se apresenta estruturada, é um limitador do corpo e de suas representações. Então quais são as representações⁸ do corpo que podemos elencar em alunos do ensino médio? De que forma é tratado o corpo na escola, que ainda condiciona o aluno ao não movimento? O que os alunos pensam em relação à escola?

Acredito que o desânimo e o fracasso escolar, e mesmo a indisciplina, possuem alguma relação com a ausência do corpo na aprendizagem, afinal, segundo Merleau-Ponty (2006), em sua obra sobre a fenomenologia da percepção, percebemos o mundo não através do nosso corpo, mas com ele, de maneira física, psíquica e intelectual. O filósofo enfatiza que a percepção não é uma representação da mente, mas uma realização do corpo. Portanto, se a escola aprisiona e limita o corpo, conseqüentemente, aprisiona e limita a mente. Neste sentido, Educação Física e Arte são *locus* de experiências privilegiados dentro da escola, porque

⁸ Representações são aqui tratadas como ideias que são concebidas acerca de algo, neste caso, o corpo.

proporcionam a liberdade, o existir e o coexistir do corpo, já que favorecem a compreensão do universo cultural, o contato com diversidades estéticas e transitam pelo campo das sensações.

A arte, em especial, pode afetar as representações devido ao seu caráter de subversão e de posicionar-se, na maior parte das vezes, fora da cultura de massas, sendo definitivamente produtora de signos e simbologias, tirando-nos dos limites impostos, seja cultural, social ou institucional (escola).

Minha intenção com a pesquisa é colaborar, a partir de uma abordagem interdisciplinar, para a descoberta e a manifestação do corpo do estudante na instituição escolar, fazendo com que a sua opinião e os seus sentimentos sejam levados em consideração, sendo atores participantes tanto da construção de conhecimentos da sua aprendizagem, quanto dos processos decisórios do meio em que estão inseridos – a escola.

Para isto, este trabalho propõe a investigação sobre as representações individuais e coletivas do corpo humano, como esse se insere nos espaços, nos tempos e nas relações com o outro na contemporaneidade, tendo como sujeitos da investigação os alunos do ensino médio da Escola Estadual Professora Maísa Theodoro da Silva, escola que atende apenas o Ensino Médio e está situada na cidade de São Sebastião, no litoral norte de São Paulo.

Segundo o IBGE⁹, a população estimada desse município era de 80.379 habitantes, em 2013. A economia baseia-se nos *royalties* do petróleo, além do turismo, com maior concentração na costa sul, e no porto, que será ampliado.

Apesar de ter um dos maiores PIB do Brasil, a posição do emprego formal em São Sebastião é de 307^o no ranking do mercado de trabalho do Estado¹⁰. O lazer restringe-se quase exclusivamente às praias, porém, há uma área esportiva no centro da cidade, com quadras de areia para prática de futebol e voleibol, quadra de tênis, pistas para patins e skate. A prefeitura oferece “escolinhas” para práticas esportivas. Quanto à cultura, possui um teatro municipal que recebe peças amadoras e profissionais, um museu de arte sacra, um centro cultural e um sítio arqueológico.

A escola Maísa Theodoro da Silva funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. De manhã, concentram-se quatro 3^{as} séries e cinco 2^{as} séries,

⁹ <http://cod.ibge.gov.br/4BE>, última consulta em 13 de maio de 2014.

¹⁰ <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A32681EF40132683F727908E7/SP.pdf>, acesso em 13 de maio de 2014

à tarde, são cinco 1^{as} séries, e, à noite, são três salas de EJA¹¹.

Segundo levantamento feito na secretaria da escola, há 537 alunos no total. Leciono para as turmas de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries, atendendo, portanto, a 452 alunos. Exerço a Carga Horária Básica¹² semanal, isto é, vinte e quatro aulas com alunos, porém, com mais quatro aulas suplementares, também com alunos, e três ATPCs,¹³ totalizando 31 aulas de trabalho.

Atualmente sou professora de Educação Física e de Arte¹⁴. As experiências que vivenciei influenciaram, também, minha própria concepção do que é corpo e do que é Educação Física.

Segundo Curatolo e Neira (2011), ao se referirem às áreas de Arte e Educação Física,

(...) a integração entre essas duas áreas aponta uma melhor compreensão do universo cultural circundante, tanto no que se refere às manifestações corporais, quanto aos seus representantes, propiciando aos estudantes condições para que se tornem leitores críticos e produtores de manifestações da cultura corporal. (p. 29)

Portanto, acredito que, sobretudo na escola, o corpo pode deixar de ser tratado de forma fragmentada e passar a fazer parte de um trabalho educativo que, conseqüentemente, amplie a consciência de mundo do estudante, por causa e através do seu e de outros corpos.

Lecionando, empenho-me em promover uma formação integradora e que possibilite a crítica e a autocrítica, tanto dos estudantes quanto a minha. Acredito que a formação humana, na instituição escolar, deve considerar que os alunos possuem um corpo orgânico, que sente sabores, cheiros, sente fome e sede, um corpo fisiológico, com músculos, mobilidades, contrapondo-se ao corpo da sociedade, do mercado de trabalho, onde o corpo produz bens de consumo e consome bens. E, ainda, um corpo carregado de memória e sentimentos. Portanto, um corpo cuja existência não pode ser negada em nenhum contexto, principalmente dentro da escola.

¹¹ Educação de Jovens e Adultos, Programa do Governo do Estado de São Paulo. EJA é uma modalidade de educação destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. <http://www.juventude.sp.gov.br/estude/supletivo>

¹² Resolução SE nº 08, de 19-1-12. *Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Item II, b – Jornada Básica de Trabalho Docente: a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos).*

¹³ ATPC – Aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola.

¹⁴ Na escola da rede estadual de ensino, onde a pesquisa foi realizada, sou professora de Educação Física efetiva. Como professora de Arte, atuo com crianças de 2 a 10 anos em uma escola recreativa.

Neste sentido, Cavalari (1996) nos diz que

(...) o corpo não é, pois, um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo em que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois, meu corpo (...). (p. 47-8)

Para Merleau-Ponty (2006), percebemos o mundo não através do nosso corpo, mas com ele, de maneira física, psíquica e intelectual. O filósofo enfatiza a experiência do corpo em que a percepção não é uma representação da mente, mas uma realização do corpo.

Nesta direção, esta pesquisa não pretende debater e questionar alguma lógica de funcionamento escolar, mas evidenciar a ausência do corpo no contexto da aprendizagem formal.

Apesar de ter buscado informações sobre o comportamento e a fase de desenvolvimento do público do ensino médio (adolescentes), com a intenção de me preparar para assumir as aulas, somente como professora, observando e acompanhando o desempenho dos alunos por cerca de seis meses, é que pude me situar melhor no contexto de aprendizagem desses estudantes. A adolescência é este tempo em que muitas descobertas já foram feitas e muitas estão em andamento, estabelecendo um remanejar de relações quase o tempo todo, através de experiências, conhecimentos e expectativas. É aquele período cheio de transformações cognitivas, emocionais, biológicas e sociais. É a transição, o exato momento de não ser criança e nem adulto.

Para Snyders (2005):

(...) A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais, mas também recursos – e que já demonstram sua capacidade, pois, o tempo todo, ela teve que enfrentar situações novas. (p.29-30).

E, na idade da adolescência, passa-se por cobranças sociais e deve-se demonstrar responsabilidades; pois é nesta fase que deve-se decidir pela escolha

profissional, além de formar a identidade e estruturar as relações com o sexo oposto. Acham-se diferentes, e o são: são diferentes das crianças e são diferentes dos adultos. Por isso, buscam grupos, a fim de uma identificação, com interesses, gostos e desejos semelhantes, de maneira que obtenham um autoconceito menos conflitante e mais amigável, pois, neste momento, há uma procura pelo reconhecimento por parte dos outros e de si mesmo.

Neste mesmo sentido, Regina Machado (apud Barbosa, 2008) esclarece que:

(...) É preciso que o adolescente tenha a possibilidade de se apoderar do ser único que ele é, das suas aptidões, sonhos, angústias e indagações; penso que isto ele pode conseguir se puder EXPRESSAR ou construir, de forma significativa, a reflexão sobre seu 'assombrar-se de ser'. (p.31).

O adolescente, além de precisar de um dispêndio de energia, necessita passar pela reflexão sobre a imagem corporal. Este é um processo complexo, pois, na contemporaneidade, há uma idealização do corpo e um grande apelo midiático em relação aos padrões de beleza.

Uma hipótese que temos sobre a adolescência é de que, nesta fase do desenvolvimento, percebida como de transição, em que as mudanças não são apenas biológicas, mas também psicológicas e sociais, é difícil elaborar uma imagem de si mesmo. Essa elaboração da imagem corporal ou esquema corporal se desenvolve da relação consigo mesmo e com os outros, além da relação com o meio social e a escola, segundo Tomio (2010):

A escola constitui-se como a primeira situação social que viabiliza o desenvolvimento e constituição de novos setores da realidade social. Esse processo se dá por meio do ingresso na instituição de organização educativa, que proporcionará apropriações e objetivações que compõem as relações desse universo individual\coletivo. (p. 42)

A maioria das escolas em que atuei, durante todos estes anos, pertenciam à rede estadual de ensino de São Paulo. E foi na rede estadual que fiz toda minha carreira como estudante, desde o ensino fundamental. E é de dentro das estruturas pedagógicas e políticas desse sistema de ensino, das minhas experiências e vivências, que vem a percepção de que, na escola, a separação do corpo e da

mente tem como base o pensamento racionalista¹⁵, no qual, para a mente estar atenta, o corpo necessita estar paralisado. De fato, estabeleceu-se a aprendizagem como processo de transmissão de conhecimentos, em que a realidade é entendida como racionalmente organizada. Porém, parece-me que o propósito da escola é manter o corpo sob controle e ocultar as sensações, sentimentos e tudo que envolve o corpo presente, e um dos recursos para esse controle é manter os alunos ordenados por fileiras, como bem nos explica Foucault (1987):

(...) A ordenação por fileira, no século XVII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar . (p. 126)

Foucault (1987) denomina a escola como instituição de sequestro, que visa controlar tanto o tempo quanto os corpos dos estudantes, conjugando, de forma permanente, o controle dos movimentos e dos horários, assumindo a função de qualificar e corrigir o corpo, pois, se a realidade é racionalmente organizada, basta atenção mental para observar, refletir e compreender, ficando secundarizado tudo que extrapola esta dimensão.

É nesse contexto, de controle por meio da seriação, e a partir do meu olhar como professora, que investigo como os estudantes adolescentes representam o corpo e como este corpo se posiciona em relação a escola. Levando em conta sua inserção no mundo contemporâneo, que é regido pelo capital, com excesso e velocidade de informações, e em que presenciamos constantemente transformações do corpo através da genética, da cirurgia plástica, do *fitness*¹⁶ dos avatares¹⁷ na web e das relações socioculturais. Criou-se uma superficialidade no olhar, ou seja,

¹⁵ Segundo Oliveira, "O termo racionalismo alude a diferentes posições filosóficas. Significando, em primeiro lugar, o primado da razão em relação ao sentimento e à vontade, recebe o nome de intelectualismo, pressupondo uma hierarquia de valores entre as faculdades psíquicas. Em segundo lugar, racionalismo pode ser entendido como uma posição segundo a qual somente a razão é capaz de propiciar o conhecimento adequado e verdadeiro do real. Por último, pode significar uma posição que considera a razão a essência do real." Oliveira, Carlos Eduardo Pereira. <http://www.fflch.usp.br/df/espinosanos/ARTIGOS/numero%2021/carlosedu.pdf> . Consultado em março de 2014.

¹⁶ Termo em inglês usado para designar a prática da atividade física. Contemporaneamente, é utilizado também para expressar o mercado de consumo que envolve a prática esportiva.

¹⁷ Avatar é uma *representação corporal assumida no ciberespaço*, de acordo com Pereira, Rogério S.; Silva, Maurício Roberto da e Pires, Giovani de Lorenzi. *Representações de Corpo e Movimento no Ciberespaço*. Licere. Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009

acabamos por não perceber o mundo e a nós mesmos, e não desenvolvemos a percepção, que é tão importante para ampliar nossas capacidades humanas.

Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação educacional, que se pauta na compreensão que o aluno do ensino médio tem do seu corpo, do corpo do outro e do meio escolar. O propósito deste método¹⁸ é ter maior autonomia, poder participar da experimentação do pesquisado, isto é, ser sujeito atuante da investigação. A problematização é orientada pela prática, pois, de acordo com Thiollent (1996, p. 21), a “pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo”.

Trata-se de uma pesquisa de tipo qualitativa, com foco nas redes de poder dentro da instituição e nas práticas instituídas no convívio social deste meio. O que a motiva é o desejo de mudança da realidade da escola em relação ao corpo por meio da interdisciplinaridade entre Educação Física e Artes, com o objetivo de a escola deixar de ser dicotômica.

Este trabalho parte do pressuposto de que se faz necessário ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre a escola, sobre estar na escola, bem como verificar como os corpos destes alunos se manifestam. Portanto, as ações educativas que fizeram parte da pesquisa foram planejadas para que a reflexão fosse despertada. A intenção de tais ações era a de que os alunos conseguissem ter autonomia para expressar o que sabem e sentem em relação aos seus corpos e à escola, pretendendo chegar à manifestação provocada pela reflexão.

No primeiro capítulo *Do corpo ausente*, faço um levantamento dos conceitos de corpo, exemplificando sua dicotomia histórica. O corpo é tratado a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty¹⁹. A fenomenologia²⁰ surge no século XX como uma volta das pesquisas filosóficas relacionadas ao ser humano, tanto em seus aspectos racionais como irracionais. Ao mesmo tempo em que faz crítica ao

¹⁸ Para Thiollent (1996), “ a pesquisa-ação não é considerada uma metodologia. Trata-se de um método ou estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas da pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa a nível da captação de informação.” (25)

¹⁹ Maurice Merleau-Ponty nasceu na França, na cidade de Rochefort-sur-Mer, em 4 de março de 1908. Em 1945 publica *Fenomenologia da Percepção*, sua tese de doutorado em filosofia. Sua trajetória acadêmica enriquece as formulações feitas por Edmund Husserl, que é o principal teórico da fenomenologia.

²⁰ Segundo Palmer (1999) apud Oliveira e Silva, Lopes e Diniz (2008, p.225): “O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno.”

idealismo, que dispunha a consciência como a última esfera de criação da realidade, também criticava o positivismo, que afirmava que o conhecimento possuía a origem especificamente ligada à ciência.

A fenomenologia volta-se ao ser humano e avalia a experiência, no mundo, a partir do campo das coisas como aparecem à realidade, isto é, o fenômeno (acontecimento). Para Nóbrega (2010):

O mundo fenomenológico é o mundo dos sentidos e a filosofia coloca-se como realização não da verdade, mas de possibilidades de verdades. Nesse sentido, a filosofia da percepção anunciada por Merleau-Ponty desdobra diante de nós a tarefa de compreender o corpo como sensível exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividades. (p.147)

E essa construção se dá através da relação consigo mesmo e com os outros, além de seu modo de ver o mundo, de superar problemas do cotidiano, de se vestir, de falar, das músicas que ouve, dos programas de televisão que assiste, enfim, da maneira que se dá a sua existência, como afirma Maluf (2007):

A fenomenologia (estudo do fenômeno, aquilo que se mostra) está baseada na descrição. Ela entende o homem como ser-no-mundo, sem a clássica separação entre sujeito e objeto. O mundo é um caráter do ser, assim como o ser é intrínseco ao mundo. (p.3)

E é através desta reflexão que o corpo é abordado neste trabalho, com foco nas disciplinas de Educação Física e Artes.

No segundo capítulo *O corpo (vive) na arte*, a arte entra como favorecedora da experiência da percepção de modo intenso, como por exemplo, nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas que exploraram diretamente as possibilidades sensoriais, dentro do campo de experimentações do corpo do espectador, propondo experiências artísticas relacionais. Ou, ainda, através de performances, como as criadas pela artista Vanessa Beecroft, quando expõe corpos femininos nus, ou *seminus*, que são filmados ou fotografados para continuarem a ser expostos, em que o objetivo principal é o confronto com o espectador. Faço um breve histórico do corpo na história e na arte, culminando nas manifestações artísticas contemporâneas, enfatizando a *performance*.

No terceiro e último capítulo *Para acordar o corpo: proposições artístico-educativas*, apresento as ações educativas que foram realizadas com meus alunos a

partir do segundo semestre de 2013 e ao longo do ano de 2014. A descrição das proposições é acompanhada das falas dos estudantes e de suas concepções acerca do corpo e da escola.

CAPÍTULO I: Do corpo ausente

O homem não tem um corpo separado da alma. Aquilo que chamamos de corpo é a parte da alma que se distingue pelos seus cinco sentidos.

(William Blake)

São grandes os esforços e as possibilidades para desvendar, explicar, representar esse ente humano, cheio de mistérios a serem explorados e manipulados, em cada víscera ou em cada memória genética ante inúmeras concepções e abordagens.

O corpo é um ser orgânico, constituído por códigos genéticos, portanto podemos dizer que ele é universal. Mas, ao afirmarmos que possui uma construção histórica e é um espaço físico onde fica circunscrito o indivíduo de determinada cultura ou época, sua interpretação, portanto, passa a ser subjetiva ou individual, e está sujeita sempre a uma determinada visão.

Segundo Ferreira (2005):

O contexto social e cultural modela o corpo em suas diversas maneiras de falar, andar, pular, saltar, dançar, sentar, rir, ficar de pé, dormir, tocar, ver, viver e morrer, ou seja, o indivíduo modela seu corpo no diálogo com a sociedade. (p.472)

O autor considera que cada sociedade dita suas regras e costumes, condicionando o corpo e o comportamento do indivíduo inserido em seu meio. Para exemplificar, podemos nos basear na descrição dos Tupinambás²¹ em *Dos Canibais*, capítulo XXXI do Livro 1 dos Ensaios²², em que Montaigne (1991) traz a reflexão sobre o olhar daquele que é diferente de nós. Esta nação indígena praticava a antropofagia, porque possuía uma relação profunda de crença em que as qualidades de um indivíduo estavam contidas no corpo, pois acreditavam que ao consumirem a carne de uma pessoa, suas habilidades, inteligência, coragem e tudo o mais seriam adquiridas.

Para Ferreira (2005), o corpo se configura de acordo com as ações, que são influenciadas pelo contexto social. Os padrões de comportamento nos tornam iguais

²¹ Tupinambás são nativos brasileiros que habitavam várias áreas do litoral brasileiro.

²² MONTAIGNE, Michel de. *Ensaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)

e reconhecíveis em nosso meio e nos caracteriza como diferentes de povos de outros meios e inclusive de outras épocas históricas. O autor afirma que:

As convenções sociais revelam a relação do indivíduo com o seu meio social por meio de: ritos, etiquetas, características gestuais, formas de percepção, de expressão de sentimentos, distinção de classe, códigos culturais e sociais, jogos de aparência, jogos de sedução, erotização, adornos, moda, técnicas corporais, marcas de distinção (como tatuagens e *piercings*), entretenimento físico, lazer, prazer, sexo, relação com o sofrimento, com a dor etc. Tudo está inscrito no corpo. (p.472)

Essa é uma razão pela qual estudar e conceituar o corpo toma uma dimensão relativa e a definição se transfigura diante da própria experiência e percepção do pesquisador. Porém, para situar o que é corpo e significá-lo, inicialmente, tomarei como base a definição do *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano (1998):

CORPO (gr. OWLKX; lat. Corpus; in. Body, fr. Corps, ai. Leib, it. Corpo). A concepção mais antiga e difundida de Corpo é a que o considera o instrumento da alma. Ora, todo instrumento pode receber apreço pela função que exerce, sendo por isso elogiado ou exaltado, ou então pode ser criticado por não corresponder a seu objetivo ou por implicar limites e condições. (p.211)

O autor, ao apresentar o conceito de corpo, fundamenta-se nas reflexões de Platão e Nietzsche, complementando:

Essas duas possibilidades se alternaram na história da filosofia, que nos mostra tanto a condenação total do Corpo como túmulo ou prisão da alma, segundo a doutrina dos órficos e de Platão, quanto a exaltação do Corpo feita por Nietzsche "Quem está desperto e consciente diz: sou todo Corpo e nada fora dele" (...). (p.211)

Segundo Abbagnano (1998), essa é a concepção em que nada pode ser feito se não houver alma, "do mesmo modo como o machado não serve para nada se não é empunhado por alguém"²³. O autor discorre que mesmo o materialismo não nega a substancialidade da alma e afirma que essa doutrina domina toda filosofia medieval e só é abandonada quando surge o conceito do dualismo cartesiano de Descartes: "alma e corpo, como duas substâncias diferentes, estabelecendo a

²³ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 211.

independência da alma em relação ao corpo”²⁴. Portanto, o corpo “é visto como uma máquina que se move por si”²⁵.

O conceito de corpo se modificou ao longo da história e em todas as áreas de conhecimento. Porém, toda busca em conceituar o corpo também recaí em uma visão específica, como em a *História do Corpo*²⁶, dividida em três volumes, que não apresenta a história do corpo universal, mas baseia-se na cultura francesa e inglesa. Contudo, coloca em uma ordem cronológica quinhentos anos de concepções e formas de ver o corpo: o 1º volume *Da Renascença às Luzes* descreve a influência da religião e os modelos em relação ao corpo impostos pela igreja, também aponta a exaltação da materialidade do corpo, já que este passa a ser investigado em sua estrutura interna. O 2º volume *Da Revolução à Grande Guerra* aborda as representações do corpo do fim do século XIX ligadas à questão da sexualidade, especialmente difundidas pelas obras de Freud²⁷, perpassando as doenças venéreas, degenerativas e hereditárias, que relacionam o prazer à morte. E o 3º volume *As mutações do olhar - O século XX* aborda múltiplas representações ligadas a sociedade especializada, apresentando um corpo explorado, cultuado e em mutabilidade, que igualmente provoca mutações na forma de se olhar para o corpo.

Apesar das diferentes formas de visão do corpo, estendeu-se, até a modernidade, a discussão convencionada da relação entre alma e corpo, que conservou algumas concepções da Idade Média, mas sem a sacralização do último, que foi desfeita pela ciência, que transmutou-o em um objeto material, separando-o radicalmente da alma.

Castro, Andrade e Muller (2006) afirmam:

Ao avaliar o período da modernidade nota-se um interesse crescente pelas ciências naturais. Descartes, imerso neste contexto, postulou a separação total da mente e corpo, sendo o estudo da mente atribuído à religião e à filosofia, e o estudo do corpo, visto então como uma máquina, era objeto de estudo da medicina. (pág. 40)

²⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 212.

²⁵ *Ibidem*, p. 212.

²⁶ COURBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (orgs.) *História do Corpo* Petrópolis: Vozes, 2008, 3 volumes.

²⁷ Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), nascido no Império Austríaco, na região onde hoje é a República Tcheca, médico neurologista e criador da Psicanálise.

O corpo, então dessacralizado, pode ser manipulado e torna-se objeto de estudo das ciências, portanto, o corpo é considerado passível de ser estudado, explorado, de sofrer intervenções e traz dentro de si uma alma, que é a razão, a qual comanda os sentidos e a forma de ver o mundo. A união do corpo e da alma é considerada natural, porém o corpo é subordinado à razão e, nessa visão cartesiana, tem menor importância, tendo um papel negado na aquisição de conhecimento. Cria-se, então, o problema da relação entre alma e corpo, como indaga Abbagnano (1998):

Como e por que as duas substâncias independentes se combinam para formar o homem? E como o homem, que, sob certo aspecto, é uma realidade única, pode resultar da combinação de duas realidades independentes? (pág. 212)

Nesta questão da união da alma e do corpo, de acordo com Abbagnano (1998):

A filosofia moderna e contemporânea elaborou quatro soluções para esse problema. 1- A primeira delas consiste em negar a diversidade das substâncias e em reduzir a substância corpórea à substância espiritual. (...) 2- A segunda solução, bem próxima da primeira, considera o C. como um sinal da alma: Trata-se de doutrina bastante antiga, que Platão; atribui aos ofícios, mas cuja dominância só ocorre no Romantismo. (...) 3- A terceira solução consiste em negar a diferença das substâncias, mas não a diferença entre alma e Corpo, e, portanto, em considerar a alma e o Corpo. duas manifestações de uma mesma substância. (...) 4- A quarta solução consiste em considerar o Corpo como uma forma de experiência ou como um modo de ser vivido, que tenha um caráter específico ao lado de outras experiências ou modos de ser. (...) Essa solução encontrou forma típica na fenomenologia de Husserl, segundo a qual o Corpo é a experiência que se isola ou individua depois de sucessivos atos de redução fenomenológica. (...) (pág. 213)

A abordagem da quarta solução apresentada aproxima-se do corpo que apresentaremos: indivisível, uno, o corpo explicitado na perspectiva fenomenológica em *A Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty, que expressa o caráter da significação, através dos comportamentos sociais, e emerge da relação com o mundo que o cerca, estabelecendo influência direta de um corpo sobre o outro, em coexistência. Este conceito é o do corpo que efetiva nossa existência, que, portanto, é fundamental para a percepção, que é sempre própria de cada indivíduo. Pois, se por um lado o corpo é uma unidade, por outro lado se agrega às relações, que são

simultâneas, em que o corpo e as coisas misturam-se, enredam-se, interligando-se, inter-relacionando-se no mundo. Neste sentido, Abbagnano (1998), ainda conclui, na quarta solução:

Entre os Corpos dessa natureza reduzida a 'o que me pertence', encontro meu próprio Corpo, que se distingue de todos os outros por uma particularidade única: é o único Corpo. que não é somente um Corpo, mas o meu Corpo; é o único Corpo, no interior do estrato abstraído, recortado por mim no mundo ao qual, de acordo com a experiência, eu coordeno campos de sensação de modos diferentes; (...) Desse modo, o Corpo é considerado experiência viva, vinculado a possibilidades humanas bem determinadas. (...) Esse devir é substancialmente um "debate com o mundo", através do qual o homem acumula suas experiências e forma as suas capacidades. (pág. 213)

Enquanto os indícios cartesianos revelam uma exagerada valorização do cognoscível, em que o cérebro é o comandante do corpo, e não só isso, mas chegando a ser um obstáculo para a apreensão de conhecimento, a fenomenologia rompe esse modelo, afirma que não temos um corpo, mas somos um corpo, que possui relação consigo mesmo, com outros corpos e com objetos. Segundo Freitas (1999)

O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo". (pág. 62)

A existência do corpo esteve e está enraizada na certeza do "penso, logo existo"²⁸ que, todavia, teve que admitir e conviver com a realidade material deste, sendo que este possuía o único objetivo de intermédio entre o pensamento e o mundo. O cartesianismo fundamentava-se em Platão e também utilizava a religião para unir o corpóreo à alma, transformando o intelecto e o espírito na mesma substância e o corpo numa máquina que não pode compreender o mundo, um obstáculo para a alma e sem capacidade para pensar.

Ter um corpo, ao invés de sê-lo, é negar os sentidos, negar as experiências e deixar de levar em conta que agimos conforme a época ou cultura determinada,

²⁸ Expressão criada por René Descartes, filósofo, físico e matemático francês, do século XVII.

somos, portanto, remanescentes de nossas experiências sociais. Para Vilanou (2000/2):

El cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres, a los vaivenes de la historia. Se puede decir que el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar. (pág. 81)

As sociedades constroem nossos corpos e estes as representam, seja por características físicas ou atitudinais. Contemporaneamente, sofremos uma imposição perceptiva através de imagens de corpos que recebemos via redes sociais e internet em geral, televisão, revistas etc., modificando referenciais e aclamando padrões físicos estipulados coletivamente, levando à construção e à transfiguração do corpo, em busca de um corpo perfeito e de fácil aceitação social. E é esse o corpo expoente do capitalismo, que surge como objeto científico, que provoca a mudança na maneira como nos vemos e como vemos o outro.

Merleau-Ponty (1980) afirma:

A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis das transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolvido, esse *part pris* de tratar todo ser como "objeto em geral", isto é, a um tempo como se nada fosse para nós, e, no entanto, se achasse predestinado aos nossos artifícios. (p.85)

O desenvolvimento da ciência traz um corpo composto de materiais inorgânicos, como as próteses, na busca de suplementar órgãos ou criar novos membros e estruturas, nos jogando em um paradigma evolucionista que alguns autores chamam de pós-orgânico. Nossos genes, células e cromossomos sofrem apropriação em nome desse paradigma, representando socialmente o corpo como um objeto que pode ser potencializado, modificado e remendado, além de prever e corrigir falhas que são próprias de um ser orgânico. E quais as implicações disso na construção de uma identidade? Neste sentido, de objetalização, o corpo nada mais é do que um simulacro da realidade, e pensado, ainda, como uma máquina. Conforme Vilanou (2000/2):

El cuerpo ha sido presentado durante la modernidad a modo de máquina y motor, analogías que hoy - por las propias características de la cultura postindustrial - evolucionan y se configuran a través de otras imágenes y lenguajes que insisten, actualmente, en dos aspectos que aparecen ligados: la serialidad (repetición que, con las técnicas de clonación, va más allá de la simple hipótesis) y la representación del cuerpo favorecida por el desarrollo masivo de los medios audiovisuales, circunstancia que provoca la desaparición del aura que envolvía a los cuerpos humanos. (Pág. 82)

O autor então afirma que a exposição do corpo o coloca em algum lugar comum na existência humana. O corpo está sob influências o tempo todo e, na atualidade, em maior proporção, através de informações expostas pelas mídias e redes sociais. E é na apreensão do mundo, por meio de hábitos incorporados nas experiências vividas, que nasce a corporeidade. Para Moraes (2005), esse fenômeno é multidimensional, pois mesmo sendo um ser biológico, é através da motricidade, da expressão e da comunicação que o humano passa do estado instintivo e de reflexo para o estado intencional, organizando suas ações amparadas na racionalidade, criatividade e emoções. Para Abbaganano (1998, p. 214) “segundo a tradição agostiniana da Escolástica (...), é a realidade que o corpo possui como corpo orgânico, independentemente de sua união com a alma, e que o predispõe a tal união.”

A corporeidade traz o sujeito como um ser próprio em essência e existência, que estabelece relações com o mundo, portanto, pode ser definida como a relação com o outro, consigo e com o mundo. De acordo com Freitas (1999, p.57) a “corporeidade implica, (...), a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo.”

O autor considera o corpo como totalidade. Podemos dizer que isso significa que o sujeito é constituído por diversas dimensões, sendo elas, física, emocional e afetiva, cognitiva (mental), social, cultural e histórica. Portanto, a corporeidade, se organiza de acordo com o uso que se faz do corpo, em que é proveniente do lugar, do momento histórico em que está inserido, das experiências de trocas com outros corpos e das sensações.

Neste sentido Merleau-Ponty (2006) afirma que:

(...) Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da

mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (p. 278)

Isto indica que a corporeidade abrange novas formas de refletir sobre a visão de corpo, pois trata-se de uma consciência perceptiva, isto é, notar a própria existência, e por isso, ultrapassa a concepção materialista do corpo objeto e da religião que opõe o corpo à alma. De acordo com Merleau-Ponty (2006, p.205). a “experiência revela sob o espaço objetivo, no qual o corpo finalmente toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo”.

Para o autor, a percepção é sempre corporal, já que o indivíduo estabelece relações com as coisas do mundo e com outros corpos e se define pelo grau dessa interação, isto é, ao mesmo tempo em que o mundo influencia o corpo, o corpo através das ações influencia o mundo, em que as coisas passam a ser sua extensão. É, portanto, a tradução da unidade estrutural do corpo e a representação de experiências próprias e as experiências de outros sobre si, além de toda a apreensão de conhecimentos, seja sobre o mundo ou sobre si mesmo. Neste sentido, Merleau-Ponty (2006) considera que:

(...) É por meio do meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retorno, ele se expõe no próprio gesto – (...)” (p.253)

Sob esta perspectiva, o conhecimento, ou reconhecimento, do corpo é possível através das experiências e relações estabelecidas com o mundo, em que o corpo não é apenas o intermediário e sim o que percebe diretamente todas as coisas existentes em seu meio, como coloca Merleau-Ponty (2006, p.252) ao afirmar que “a identidade da coisa através da experiência perceptiva é apenas um outro aspecto da identidade do corpo próprio no decorrer dos movimentos de exploração (...)”.

Esta ideia nos leva à compreensão de que o mundo vem daquilo que chega à nossa percepção, em que o gesto realiza a comunicação, isto é, o corpo se

concretiza através de ações, especialmente ações conscientes, que o potencializam para além do fisiológico. Sendo assim, o pensamento e a aprendizagem ocorrem através e no corpo, isto é, o corpo não se desvincula dos processos intelectuais, ou seja, a esfera emocional não está separada do corpo, uma vez que enquanto o sujeito vivencia as experiências, as transformações ocorrem simultaneamente. Para Damásio, apud Andrade, Castro e Muller (2006):

(..) a investigação da forma como os pensamentos desencadeiam as emoções e de como as modificações do corpo durante as emoções se transformam nos fenômenos mentais que chamamos de sentimentos sustenta algo novo sobre o corpo e sobre a mente, duas manifestações aparentemente separadas de um organismo integrado e singular. (pág. 42)

Isto indica que nossos corpos são estruturas em que interno e externo se comunicam fenomenologicamente, sem diferença, sem se opor, porém culturalmente incorporados, em que a cognição aflora a partir da corporeidade, pois afinal somos seres corporais e a mente não é uma entidade ou uma parte desvinculada do corpo, é o próprio corpo, visto que é inseparável da estrutura corporal. Podemos dizer, desta forma, que a percepção além de decodificar os estímulos, também se manifesta, estruturalmente, em nosso corpo, diante de todos os contextos em nosso entorno, isto é, a percepção imprime sentido aos processos intelectuais de apreensão do mundo.

Esse corpo, que percebe e apreende, frequenta lugares, convive e que faz parte dos processos de mudança que se processam socialmente e tornou-se o corpo contemporâneo. Podemos contextualizar o corpo, contemporaneamente, como um corpo conectado à tecnologia digital, que o unifica, globalmente, através das redes sociais, ocorrendo uma reformulação de contatos pessoais e a abertura para informações sobre diferentes culturas e modos de agir, ultrapassando as fronteiras do próprio meio.

Na contemporaneidade, o corpo, através da massificação da mídia, passa a ser um objeto de consumo, de desejo, comprovando, novamente, que é determinado pelo tempo histórico, de acordo com as características e valores sociais da época em que está inserido.

Em *El Hombre Postorgánico* (Sibila, 2005) há a apresentação de um homem pós-biológico, que está passando por transformações devido à demanda tecnológica

em que a contemporaneidade está inserida. A autora traz uma intrigante discussão, ao afirmar que estamos construindo uma natureza que ultrapassa as limitações da organicidade e os questionamentos sobre o processo de hibridização entre o homem e a tecnologia na busca da superação espacial e temporal, ligados à materialidade orgânica, para tornar-se imortal.

Por esse viés, Sibila (2005) enxerga na tecnociência a transcendência da condição humana, estabelecendo um homem pós-biológico que superaria as limitações ocasionadas pela sua organicidade, como as doenças, o envelhecimento e inclusive a morte, com um arsenal na área das biotecnologias: transgênicos, clonagens e genomas. A autora relaciona o surgimento do “cyborg” (hibridismo) como um ser humano evoluído. O corpo humano pode ser manipulado e projetado e no processo de hibridização poderia se livrar da sua efemeridade, da sua natural finitude.

Portanto, o corpo se organiza e se reorganiza mediante todas as mudanças, sendo ao mesmo tempo um agente transformador, que possui historicidade, inclusive na sua estrutura orgânica. De acordo com a fenomenologia da percepção em Merleau-Ponty (2006), o organismo mantém dependência com o meio e compreender a ligação do corpo com o mundo amplia a compreensão sobre a aprendizagem, a cognição e sobre o desenvolvimento da subjetividade. Para Merleau-Ponty (2006):

Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mais ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural. (p. 519)

Na visão desse autor, a percepção ocorre na interação através das experimentações, ressaltando a diferença entre sensação e percepção, sendo que a primeira emerge da experiência perceptiva, havendo, dessa forma, relação direta entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido, estabelecendo a correlação do conhecimento ao mundo, sendo, então, o conhecimento, resultado das interpretações que estão atreladas à capacidade de compreender, que, por sua vez é inseparável, do corpo, da linguagem e da história social de cada um.

Merleau-Ponty (2006) apresenta uma abordagem fenomenológica da percepção, em que o sujeito identifica-se com os movimentos do corpo e

redimensiona a sua compreensão sensível da vida e no processo de conhecimento, ultrapassando as dicotomias clássicas. Nesse sentido, o filósofo afirma que:

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, é quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. (p. 312)

Portanto, o fio da meada da fenomenologia da percepção é o de considerar as interconexões que se realizam na ação humana com a cultura, o ambiente e os processos sócio históricos. Com o advento do capitalismo e principalmente da ciência moderna, o corpo passa a ser objeto de conhecimento científico e a ser visto como uma máquina, com reservatórios de energia. Então se transforma em uma ferramenta utilitária, se sujeitando ao trabalho pesado e de longas horas.

Mas hoje, o corpo, através da massificação da mídia, passa a ser um objeto de consumo, de desejo. O corpo-máquina da era industrial dá lugar para o corpo-informação gerado pelo capitalismo. Portanto, assistimos acontecer uma virtualização dos valores com ênfase no consumo, numa sociedade voltada para os mercados globalizados e que corpos estão sendo criados: plugados, conectados, aparelhados.

No século XXI, há um perfil de acesso a celulares, *tablets*, laptops e computadores em geral, além de inúmeros recursos multimídias, facilitando o acesso às informações, o que torna natural, no jovem, desse século, ser imediatista, pensando apenas “no agora”, sem se preocupar com as consequências. A tecnologia exerce fascínio nos jovens, principalmente, porque é uma das poucas habilidades em que superam os adultos.

Neste contexto tecnológico, também há a instauração de um mercado do corpo, com o bombardeio de imagens padronizadas da beleza, apresentando um ideal possível para poucos, que só poderá ser alcançado com muito treinamento, ou através de cirurgias, dietas e até com uso inadequado de substâncias, ou ainda de substâncias proibidas e medicamentos.

Já que o corpo é a inscrição dos acontecimentos e está diretamente condicionado às experiências, devemos pensar como ele se insere na educação e principalmente na escola, lugar onde permanecemos grande parte de nossas vidas e

por onde passamos por inúmeras experiências de convívio e, inclusive, de submissão a determinadas regras.

A escola tem colocado o corpo como isento de história e não se preocupa com as subjetividades e com o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Nela, a educação se dá de forma linear, dicotômica e determinista. A educação na maioria das escolas não é capaz de manifestar a capacidade criativa, não busca o desenvolvimento da autonomia, não está preocupada com a vida e a condição humana, não desperta a solidariedade, nem mesmo a sociabilidade numa relação ética que ultrapasse as lógicas redutivas do corpo.

1.1. O corpo na escola

Ao pensar no corpo na escola devemos considerar que nossas produções são possíveis pelo fato de sermos um corpo. Isto quer dizer que o corpo não é um instrumento que em geral é usado apenas nas aulas de Educação Física e Artes. Essas áreas tem o corpo como uma referência - sendo que na Educação Física ele é uma referência específica - e com certeza tematizam as práticas expressivas que envolvem o corpo, como na dança, no teatro e no esporte.

Frequentemente, o aluno é destituído do corpo na escola em prol do intelecto. Mas se afirmarmos que é através do corpo que vivenciamos e percebemos o mundo, que é nele que estão instauradas as marcas históricas, sociais, culturais e de gênero, por que a escola se preocupa apenas com a disciplina e o controle corporal, sem incluir as questões envolvidas, na dimensão existencial, como os afetos e desafetos, as indagações, os medos, as mudanças, os saberes, os sentimentos?

Não sugiro incluir o corpo na escola ou na educação, pois considero que obviamente o corpo já está dentro da escola e já faz parte da educação, mas sim repensarmos o controle do corpo no sentido da dominação, da desapropriação, da fragmentação.

Para Porter citado por Vilanou (2000),

Las diferentes formas de coerción física que tanto predicamento han tenido tradicionalmente en la educación han sido repetidamente olvidadas: "una historia de la educación que se centre com

exclusividad en el logro de aptitudes como la de la lectura y la escritura olvidará una de las principales funciones de las escuelas pobres, de caridade o elementales en el pasado: la imposición, la obediencia física o la educación como proceso para doblegar a los niños". (pág. 81)

Olhando a escola, como professora, a descrevo como a escola explicitada por Foucault, que almeja a criação de corpos “dóceis”, isto é, domesticados, obedientes, moldando condutas, disciplinando e formatando de acordo com ideais pré estabelecidos que de tão internalizados, desde sua criação, possuem aparência de serem naturais. Sobretudo, existe todo um mecanismo engendrado nesse objetivo, toda uma sociedade acostumada à dominação, sendo que o cartesianismo serve muito bem a esse propósito, quando determina que um corpo parado aprende mais, pois não tira a atenção mental, intelectual. Estar imóvel numa carteira virou sinônimo de boa aprendizagem.

Nos conformamos com a divisão entre corpo e mente, mas o que não percebemos é que sem a intencionalidade do movimento a percepção do corpo torna-se confusa, isto é, a imobilidade esquadrinhada no tempo e no espaço: cada aluno tem sua carteira, em lugar estabelecido e individual, além disso, cada carteira deve estar numa fileira, de forma organizada para assim garantir o bom andamento da aula, para que todos produzam de forma homogênea e haja controle sobre o todo.

Levando em consideração que o corpo está presente no ambiente e não é possível pensá-lo fora desse contexto, como coloca Merleau-Ponty (2006, p. 205): “ser corpo, (...), é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço”, e, também estabelece relações e expressões com o meio, pois é ele que dita os parâmetros de relacionamentos sociais, em que não é possível desconsiderar essas relações, podemos dizer que a escola delimita o corpo quando delimita o seu espaço de ação e de atuação no mundo.

Um discurso recorrente na escola é a questão da indisciplina, que é apontada como uma das causas do baixo rendimento que permeia o fracasso escolar. Por isso, as práticas pedagógicas estão atreladas ao poder disciplinar, buscando o enquadramento do aluno e produzindo sujeitos autocontroláveis, um poder que, no âmbito individual, disciplina corpos para viver em sociedade, e no âmbito coletivo, para manter a ordem social.

A escola é um espaço de aprendizagem, de convivência, de valores, de cultura, de experimentação e, também, é o lugar de formação global do aluno. Porém, o que temos é um corpo capaz de ficar horas sentado e permanecer em silêncio, atento às tarefas mentais, mas provavelmente se tornando desatento e desajeitado para muitas outras.

Esta instituição faz parte da vida do indivíduo cada vez mais cedo. A idade obrigatória para frequentar a escola está cada vez menor e os pais, por diversos motivos, tendem a colocar a criança na escola mesmo antes do período obrigatório. Desta forma, cada vez mais tenro é o contato com os padrões de submissão do corpo. A criança sai do seu universo familiar, das suas brincadeiras e vai para um local que restringe seu modo de ser e desconsidera as atividades motoras pertinentes a essa fase.

A estrutura física da escola demonstra a dicotomia entre corpo e mente, separando os espaços para as práticas corporais ou com ênfase no trabalho intelectual, organizados e ditados de maneira cartesiana, desconsiderando a unidade entre corpo e mente no sujeito aprendiz. Como afirma Amavizca (2008):

(...) como tal se adhieren al principio dualista cartesiano de la mente separada del cuerpo y a la visión newtoniana de causalidad, y con ello, por consiguiente, excluyen al cuerpo, a sus emociones y a su correlato con los órganos que lo conforman y asumen que la subjetividad del individuo es construida solamente por el cerebro negando así una memoria corporal, es así que en este sentido, tradicionalmente, la escuela se preocupa por desarrollar, estimular y reforzar la inteligencia de los alumnos, porque siguen en la creencia de que tanto la inteligencia como la memoria se encuentran sólo en el cerebro, el cuerpo no es emocional sino físico y la física se asocia a la mecánica, nuevamente Newton. El cuerpo físico será atendido por actividades deportivas bajo la vieja ilusión griega de mente sana en cuerpo sano, pero sin resolver en su ejercicio curricular esa máxima griega. (p. 27 - 28)

Desta forma, não é possível, tanto ao docente como aos discentes desenvolverem plenamente suas potencialidades, o que pode ser frustrante e gerar um sentimento de incompletude. Para Amavizca (2008):

Nuestra educación, al relegar al cuerpo, contribuyó a sumir a la sociedad en grupos de sujetos frustrados y resentidos. Aceptó la fragmentación del cuerpo, la desintegración de este, siendo que en el planeta uno de los sujetos mas integrados es el cuerpo humano, el cuerpo debe ser visto en unidad (...). (p. 28)

A escola divide o corpo em uma parte física que leva dentro de si outra parte, a mental, e anula a primeira parte para que ocorra concentração e apreensão de conceitos. Hoje a escola está ligada a paradigmas de atividades racionais e tudo que extrapola essa dimensão é tido como secundário, como, por exemplo, as sensações, as brincadeiras, os sentimentos. Assim, a escola não é lugar de uma prática educacional completa, visto que abole a experiência sensorial e não admite que o corpo esteja presente na aquisição de conhecimento. De acordo com Gonçalves (1994):

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo e não somente pela exigência do aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. (p.34)

E mais, a escola tende a estar separada, destituída do contexto social, isolando-se do que é externo aos conteúdos formais estabelecidos na instituição. Uma característica da fragmentação e da influência do pensamento cartesiano é a estruturação do currículo separado em disciplinas, que ganhou mais sentido com o processo industrial do final do século XIX, em que o conhecimento foi separado em conteúdos de maneira desvinculada, não estabelecendo as relações entre as diferentes áreas de conhecimento e a vida. Houve a predominância das especializações e a divisão do trabalho em braçal e intelectual.

Como romper com a fragmentação e a desarticulação do processo de conhecimento dentro da escola? Talvez compreendendo a importância da interação entre diferentes áreas do saber?

Para Pombo (2005):

(...) num número cada vez maior de casos, o progresso da ciência, a partir sobretudo da segunda metade do século XX, deixou de poder ser pensado como linear, resultante de uma especialização cada vez mais funda mas, ao contrário e cada vez mais, depende da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, problemas e métodos - numa palavra, do cruzamento interdisciplinar. (p.9)

Fazenda (2008) aponta a interdisciplinaridade escolar como um fator que favorece o processo de aprendizagem, em que além das habilidades e técnicas, leva-se em consideração os saberes dos alunos e sua relação com o mundo, para que haja a eliminação das barreiras da especificidade entre as disciplinas. Guimarães (2008), ao definir interdisciplinaridade, a apresenta como atitude, onde há o pensamento, a decisão e a ação, promovendo parceria e integração, sendo necessário para isso o conhecimento de si mesmo, com posicionamento diante das questões existenciais, relacionando os acontecimentos percebidos e sua internalização, ao mesmo tempo em que há devolução disso aos outros e ao mundo. Essa definição nos coloca novamente a questão sobre a percepção fenomenológica, em que a ação se dá através do corpo.

1.2. O corpo na Educação Física e na Arte

Podemos constatar que na organização escolar e na crença da maioria das pessoas, inclusive docentes e gestores escolares, o trabalho com o corpo se resume à esfera das aulas de Educação Física, e em alguns conteúdos da aula de Arte. Estas disciplinas fazem parte no Currículo do Estado de São Paulo, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte. (p. 27)²⁹

O Currículo de LCST³⁰ tem como base que:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. (p. 26)

²⁹ Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2. ed. - São Paulo: SE, 2012.

³⁰ LCTS é a sigla utilizada no Currículo do Estado de São Paulo para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

E acrescenta que, “(...) nessa perspectiva, na escola, os estudos na área desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas.” (p.26)

Conhecer a si mesmo é um processo complexo, que envolve questões sociais, intelectuais, culturais, biológicas, psicológicas, entre outras e isso corresponde a conhecer o próprio corpo, já que acreditamos que corpo e mente não se separam. O Currículo de LCST traz uma abordagem que, teoricamente, não compreende a dualidade cartesiana, pois, no que tange a Educação Física, por exemplo, diz que “(...) é fundamental compreender o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais nas quais não se dissociam corpo, movimento e intencionalidade”. (p.27)

Nesse sentido, é importante que reconheça o corpo e, portanto, seu funcionamento, além de como age ou reage social e culturalmente. Isto quer dizer que o corpo é construído historicamente, que cada época e localização determinam sua construção, sua percepção e seu significado, como afirma Baptista (2013):

Por outro lado, este corpo possui uma história de concepções. Desde a Antiguidade Clássica, pensadores como Platão definem o corpo de alguma forma. Para aquele filósofo grego, o corpo era o cárcere da alma, concepção esta que já atingiu o senso comum. Poder-se-ia ainda mencionar vários outros pensadores que definiram o corpo como Descartes, Spinoza, La Mettrie, Hegel, Marx, Merleau-Ponty, entre outros. (p.6)

Ante ao atual contexto, paira uma falsa impressão que a área de Educação Física e seus profissionais são dispensáveis na escola, dada a existência da familiaridade das pessoas com as práticas corporais, afinal, parques, avenidas, praças, ruas, estão sempre cheias de pessoas caminhando, correndo, praticando exercícios, geralmente aprendidos através de canais de vídeos da internet.

Por isso, a Educação Física escolar, não raras vezes, é vista como um momento de lazer, de recreação do corpo, principalmente por não ter um caráter tão controlador como a maioria das disciplinas e por ser uma aula em que o corpo é notado. É um dos únicos momentos em que os alunos podem sair das salas e das carteiras, gerando, inclusive, a sensação de que a aula pode ser “livre”, isto é, que cada um pratica o que quer. Isso, por vezes, acarreta divergências na relação professor-aluno, principalmente se não for permitido “jogar bola”. Lidar com essas situações cotidianas não é novidade para o professor de Educação Física que, por

muitas vezes, se ampara em “negociar” as aulas com os alunos, gerando grande controvérsia, visto que esses momentos do jogo de bola ficam restritos a alguns alunos habilidosos.

Uma preocupação dos estudos na área da Educação Física escolar é fazer com que essas aulas deixem de ser excludentes, isto é, voltadas à participação de poucos alunos. Para que dessa forma, seja realmente, consolidada como disciplina e não como momento de lazer, enfrentando a problemática de que a escola está muito enraizada no controle corporal. Ruth Rocha (2003), em sua metáfora *Quando a escola é de vidro*, expõe:

A gente só podia respirar direito [no período em que estivesse na escola] na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar [...] As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para educação física. (p.41)

Esses momentos de êxtase, de sensação de liberdade são um grande desafio, inclusive porque alguns alunos ficam realmente atrapalhados ao lidar com o corpo, tão acostumados a serem controlados. Por causa disso, não deixa de ser comum ouvir alunos ou ex-alunos falando da sua experiência em Educação Física com tristeza ou com desdém, pois, como diz Daólio (1996, p. 41), “(...) não possuem hoje autonomia para usufruir da cultura corporal”.

Contemporaneamente, muitos estudos, realizados na área da Educação Física escolar, abordam a Cultura Corporal, isto quer dizer que o corpo passa a ser visto como produto e como produtor de cultura, portanto, é toda cultura presente no contexto corporal dos sujeitos, neles e por eles. Como apresenta Curatolo e Neira (2011):

Nessa visão, não se estuda o movimento, estuda-se a manifestação da cultura corporal, sem adjetivá-la de certa ou errada, sem corrigi-la nem focalizar sua qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. (p. 36)

Na Educação Física, o corpo sempre esteve em evidência, o que há de diferente nesta nova proposta de estudo é colocar a área como parte da cultura humana, como explica Daólio (1996):

Temos discutido nos últimos anos a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que consideramos a Educação Física como parte da cultura humana. Ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento. (p.40)

A proposta de que o corpo perca de vez a demanda, quase obrigatória, sobre a *performance* e o rendimento no esporte no contexto escolar surgiu com a partir das teorias críticas da Educação, que influenciaram diversas áreas, incluindo a Educação Física, e a elaboração do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Porém, a estrutura e a organização do ensino no Brasil sempre refletiram as condições socioeconômicas do país, revelando o panorama político vigente, sendo, portanto, em uma hipótese, que o Currículo de Linguagens Códigos e suas Tecnologias fora planejado para atuar de acordo com a demanda da sociedade e do perfil da Secretaria de Educação do Estado vigente em 2008, ano de sua proposição. Segundo Neira:

Todo currículo, pode-se dizer, é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes que alguém selecionou, visando formar o sujeito que atuará na sociedade, o que permite concluir que todos os currículos correspondem aos anseios e expectativas de um determinado setor social que, comumente, goza de melhores condições para definir o que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá. (p.10)

E no que permeia o Currículo do Estado de São Paulo, segundo Gramorelli e Neira (2009), a elaboração foi realizada:

Atendendo ao solicitado pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), os blocos de conteúdos deverão articular-se ao projeto pedagógico da escola e às características dos alunos. Distribuídos em “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, “Atividades rítmicas e expressivas” e “Conhecimentos sobre o corpo”, foram arrolados conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal que subsidiarão a organização das atividades de ensino. (p 114)

De acordo com o documento curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2012), uma das preocupações é preparar os jovens para lidar com as consequências geradas pela sociedade tecnológica, como afirma no item *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos*:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (p.10)

E acrescenta (2012):

Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. (p.12)

Nesse panorama, tanto na Educação Física, com a perspectiva da cultura corporal, como na Arte Contemporânea, em que o corpo também pode e é usado como matriz da obra, consolidamos nossa participação no processo de transformação da sociedade. E ao pensarmos sob as bases da fenomenologia, especificamente nas bases de Merleau-Ponty, podemos dizer que o corpo é a expressão de si mesmo e é a percepção que temos dele através das experiências diante do mundo, isto é, é a partir do corpo que conhecemos e interagimos com o mundo.

Partindo dessa reflexão, sobre a importância de considerar o corpo presente dentro do contexto social, econômico e cultural, principalmente no âmbito escolar, podemos dizer que o currículo de Educação Física, enquanto documento, aponta eixos de conteúdos referindo-se às *construções corporais humanas*³¹. Essas construções são os jogos, lutas, danças e atividades rítmicas que devem ser

³¹ Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2. ed. - São Paulo: SE, 2012., p. 225.

sistematizados levando em consideração as apropriações dos alunos, da escola, do bairro, e sendo tematizados como saberes escolares.

De modo geral, o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, objetiva que até o 5º ano os alunos tenham vivenciado diferentes experiências de *Se-Movimentar*³², dentro e fora da escola. Já no Ensino Fundamental II, a Educação Física tem como objetivo confrontar as experiências sistematizando-as, isto é, evidenciando os “significados/sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica”³³. Para o Ensino Médio, a intencionalidade é aproximar o Se-movimentar da vida cotidiana dos jovens, objetivando “a compreensão do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da atividade rítmica como fenômenos socioculturais, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento”³⁴.

A questão corporal começa a ser levantada por alguns temas, no Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente no Currículo de Educação Física, a partir do Ensino Médio. Apesar do foco ser a saúde e o funcionamento do corpo em relação às práticas de exercícios e atividades físicas, abre precedentes para uma discussão mais ampla se for trabalhado de maneira interdisciplinar. No tema sobre padrões de beleza, muitos conceitos podem ser formados e ampliados, dependendo da estratégia e da abordagem, utilizando, em conjunto com a Educação Física, as áreas de conhecimento da História e da Sociologia, por exemplo, conceituando as diferenças dos corpos culturalmente e levantando os porquês da existência destas diferenças.

Já o tema sobre a influência da mídia, traz um leque grande de possibilidades para pensar o corpo e os valores de si e do outro. Além das manifestações referentes com o lidar com as diferenças e com as influências, podendo ser interligado com a questão geográfica, histórica e sociológica, articulando saberes sobre a padronização da beleza, da moda, dos gostos musicais, entre outros.

O tema sobre diferença e preconceito faz ligação do gênero ao esporte, mas pode ser usada para uma reflexão que transcenda essa perspectiva. Dessa forma, criam-se hipóteses e pensamentos críticos que vão além dos biótipos, casando com o tema Contemporaneidade, no eixo *Corpo, cultura de movimento, diferença e*

³² Se-movimentar é uma expressão usado no *Currículo do Estado de São Paulo*, 2012, p. 227

³³ *Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2. ed. - São Paulo: SE, 2012, p. 227.

³⁴ *Ibidem*, p. 228.

preconceito, em que, em uma perspectiva interdisciplinar, as bases de conhecimento podem ser a biologia, a fisiologia, a história, a sociologia e a filosofia.

No eixo *A virtualização do corpo na contemporaneidade*, a abordagem se restringe aos jogos virtuais, porém, com uma boa textualidade, podemos entrar nos infinitos mundos, não só dos *games*, mas do mundo virtual e suas consequências no mundo real, questionando as implicações econômicas e políticas nesta sociedade voltada para os mercados globalizados. Seremos humanos biotecnológicos, informáticos? Já somos? Vamos redefinir a espécie? De que maneira está ocorrendo a adaptação do ser humano a essa nova era tecnológica, incluindo a adaptação à sobrevivência devido ao uso dos recursos naturais e mudanças que ocorrem no ambiente?

No Currículo de Arte do Estado de São Paulo, o corpo aparece como um componente vinculado às artes cênicas e como matéria e suporte para produções artísticas da dança, destacando-se nas poéticas apenas no quarto bimestre do 6º ano, quando a proposta é trabalhar a espontaneidade, a improvisação e o lúdico.

O Currículo parte de uma “concepção da área³⁵ de Arte e intitula os conteúdos de “territórios da arte e da cultura”³⁶. Neste sentido, os autores traçaram um mapeamento dos conteúdos direcionados no Currículo, utilizando a construção de uma cartografia, “inspirada no curso da linha da obra Estudo para superfície e linha, de Iole de Freitas”³⁷.

Estes territórios são mapeados da seguinte forma: “linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais”³⁸. Os territórios são organizados, no Ciclo II do Ensino Fundamental, em dois por bimestre. No Ensino Médio, são três territórios por bimestre.

Segundo o Currículo de Arte do Estado de São Paulo (2012), os territórios são organizados dessa forma porque:

Considerando o jovem como um produtor cultural, a proposta convida este jovem para olhar o próprio contexto, a cidade e a escola, propondo intervenções, desenvolvendo poéticas em projetos

³⁵ Currículo do Estado de São Paulo. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2. ed. - São Paulo: SE, 2012.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ibidem*, p. 192

³⁸ *Ibidem*, p. 191

individuais e coletivos, realizando festivais, mostras, exposições etc. (p.196)

E expõe que, de acordo com os PCN, o ensino da arte:

(...) deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber:

- Criação/produção em arte – o fazer artístico.
- Fruição estética – apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica.
- Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.

Na maioria dos temas, no Currículo de Arte, geralmente, estão presentes processos de criação, poéticas, materialidades e linguagens artísticas, mas não há uma abordagem do corpo como manifestação contemporânea da arte e um convite a uma reflexão que propicie sua descoberta.

Apesar de não haver no Currículo um lugar próprio do corpo, este tenta se engendrar pelos conteúdos. Aparece como suporte, portanto, abre a possibilidade de interferir com reflexões apesar disso não estar explicitado nos objetivos.

Na Arte Contemporânea, o corpo não é mais apenas representado como tema numa pintura, desenho, escultura, gravura etc, mas torna-se o próprio objeto de arte, possibilitando a construção de conhecimentos através de vivências corporais, tendo a *performance*, lado a lado com o *happening* e a *body art*, como importantes manifestações artísticas do século XX e início do século XXI.

A *performance* é um gênero artístico que começou a ser desenvolvido na década de 70. Sua principal característica é unir, em suas exposições, pré-elaboradas, diversas expressões como poesia, teatro, música, dança e artes plásticas, além de ter como objetivo a interação com o público. De acordo com Santos, (2008, p.2): “Devido às suas características ‘emprestadas’ das demais linguagens artísticas, a performance é, por natureza, uma arte multidisciplinar, uma arte de fronteira, podendo também ser definida como uma arte híbrida.”

Happenings são eventos que não demandam uma elaboração prévia, sendo conduzidos pela improvisação e a espontaneidade, sem enredos, além de não estabelecer uma linearidade de começo, meio e fim. De acordo com a *Enciclopédia Itaú Cultural*:

O termo happening é criado no fim dos anos 1950 pelo americano Allan Kaprow para designar uma forma de arte que combina artes visuais e um teatro *sui generis*, sem texto nem representação. Nos espetáculos, distintos materiais e elementos são orquestrados de forma a aproximar o espectador, fazendo-o participar da cena proposta pelo artista (nesse sentido, o happening se distingue da *performance*, na qual não há participação do público).³⁹

Já a *body art* é uma manifestação artística em que o corpo do próprio artista é o suporte e o meio de expressão. Apresenta características da *performance* e do *happening* quando é uma apresentação pública, em que o público poderá atuar como agente interativo ou apenas como espectador. Outras vezes, as apresentações são feitas através de vídeos, fotografia ou documentação. Segundo a *Enciclopédia do Itaú Cultural*:

A *body art*, ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos, associando-se freqüentemente a *happening* e *performance*. Não se trata de produzir novas representações sobre o corpo - encontráveis no decorrer de toda a história da arte -, mas de tomar o corpo do artista como suporte para realizar intervenções, de modo geral, associadas à violência, à dor e ao esforço físico.⁴⁰

Podemos descrever a arte contemporânea como incompreendida e perturbadora, que atribuiu um grande valor ao corpo, quando o eleva a objeto artístico máximo. A arte pode transcender o corpo vivo, como nas obras de Gunther Von Hagens⁴¹, que utiliza corpos mortos. Esse médico alemão inventou, em 1978, uma técnica de contenção da decomposição da matéria orgânica que consiste em plastinizar o corpo usando um polímero reativo, criado para esse fim, que substitui a gordura e os fluídos, deixando intacta toda a estrutura do corpo, inclusive a cor, e sem odor. Como descreve Rebollo (2003) em seu artigo "*De humani corporis circus*" de Gunther von Hagens:

A plastinização consiste basicamente no seguinte: durante um processo a vácuo, exemplares biológicos são preenchidos por um polímero desenvolvido especialmente para esse fim. O tipo de

³⁹ <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>, acesso em 15 de julho de 2015.

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ Gunther von Hagens, doutor em medicina pelo Departamento de Anestésicos e Medicina de Emergência da Universidade de Heidelberg (1975), logo depois, teve sua fama ligada a essa técnica de plastinização, que ele desenvolveu em 1978, quando trabalhava no Instituto de Anatomia e Patologia da Universidade de Heidelberg. (REBOLLO, Regina André. "*De humani corporis circo*" de Gunther von Hagens. **Sci. stud.**, São Paulo, v 1, n. 1, março de 2003. <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 29 de março de 2015)

polímero utilizado determina as propriedades mecânicas (flexibilidade e rigidez) e ópticas (transparência ou opacidade) da peça preservada. A plastinização tem a vantagem de ser uma técnica de conservação seca e inodora, mantendo o relevo natural das superfícies e a peça idêntica ao seu estado antes da fixação, permitindo o exame macro e microscópico com grande acuidade visual. A plastinização substitui os fluidos corporais e a gordura com polímeros reativos, tais como silicone, borracha, resinas de epóxi ou poliéster. (p. 101)

Não vamos abordar as questões que elevam ou não essas produções a categoria de arte, mas exemplificar os diferentes usos do corpo, com a possibilidade de uma fusão entre a ciência e a arte. Esta junção transforma o olhar comum em um olhar transversal, em que ver vai além do que está apenas ao lado, ultrapassando a questão disciplinar e cognitiva, indo à experimentação, às inquietações, à formação de hipóteses e, principalmente, dando atenção para a contribuição que cada área traz para o conhecimento em comum, chegando ao domínio de novos saberes.

É através da ação concreta, e da reflexão sobre a ação, que estabelecemos significados singulares e reorganizamos as práticas sociais. A escola é um intermeio para descobrir a alteridade, reconhecer as diferenças e igualdades, observar a si e ao outro, para que, por fim, através da simbolização e dos valores, o sujeito possa decifrar-se, decifrar o mundo e a cultura.

Dessa forma, há de se entender a diversidade cultural e a própria identidade cultural, identificando as manifestações de preconceito, a recepção estética, o desenvolvimento estético e a crítica. Além desses conceitos subjetivos, podemos dizer que o corpo é uma estrutura orgânica onde podemos construir um esquema corporal, onde todo movimento se organiza para uma finalidade no mundo exterior. Assim, e de forma interdisciplinar, podemos nos colocar inteiros e capazes diante de situações problemas em nossas experiências cotidianas.

É através do corpo que adquirimos conhecimento, afinal não há separação entre corpo e mente, somos um corpo que pensa, que sente, que possui linguagem, consciência visual, imaginação, experiências auditivas, emoções, e qualquer operação mental requer uso neural, que é a parte sensorio motora, ou seja, nossos sentimentos perpassam as reações do “corpo físico”.

A apreensão dos sentidos se faz através do corpo, e ao considerarmos que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência”⁴², enfatizamos que a percepção é um acontecimento corporal e, como tal, da existência.

Dessa forma, os estudantes ao passarem muito tempo sentados acabam limitando a criatividade, a expressão e, conseqüentemente, o intelecto. Neste sentido, a arte, que nos possibilita ver que o mundo está além do cotidiano, acima das necessidades básicas, dá-nos a certeza de que somos seres especiais, imaginativos e não nos restringimos apenas à sobrevivência.

Na história da humanidade a arte sempre expressou a sua época, e se o corpo está tão entrelaçado com a arte de nosso tempo, é porque clama para ser observado, questionado, pedindo nossa atenção. E, portanto, dentro das aulas de arte, o corpo merece ser considerado e trabalhado não apenas como suporte.

Para Curatolo e Neira (2011, p.30), “as escolas devem proporcionar aos alunos e alunas um espaço de confluência entre as Artes e as práticas sociais, e junto a isso, destacar a diversidade e as inter-relações culturais daí provenientes.” Os autores afirmam que a integração entre Arte e Educação Física aponta para uma melhor compreensão do universo cultural em que os estudantes estão inseridos e que os circundam, “tanto no que se refere às manifestações corporais, quanto aos seus representantes” (p. 29).

A área em que estão inseridas estas duas disciplinas, que possuem congruências, atenta para a combinação entre movimento e expressividade e isto quer dizer que o corpo, na Educação Física, não é mais visto como reflexo de esporte e treinamento. Segundo os autores Curatolo e Neira (2011):

A área de Artes e Educação Física agrega as variadas formas de percepção e expressão de ideias, sentimentos, emoções e saberes culturalmente construídos e reconstruídos, ou seja, compreende as diferentes linguagens. Entende-se por linguagens os modos de percepção e expressão que se manifestam por meio de signos (corporais, visuais, musicais, teatrais etc.). (p. 30)

Utilizar experiências do campo da Arte em aulas de Educação Física proporciona maior amplitude na formação dos estudantes, seja no contexto cultural, corporal ou lúdico, produzindo referências na construção de saberes. A arte nos conduz às percepções sensoriais, em que as experiências ganham significado, pois

⁴² Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 497

é - a arte - revestida de sensibilidade e imaginação, isto nos permite conhecer uma de suas principais qualidades: a expressão.

A partir deste ponto, veremos, no próximo capítulo, que a arte está intimamente ligada aos sentidos. Principalmente, a arte contemporânea, que tem o seu conteúdo expressivo inserido na matéria sensorial, circundada pela emoção, sendo uma substância a ser compreendida. A arte faz-se necessária à presença do corpo, seja do artista, seja do público. Entretanto, este aparece ora como objeto, modelo, suporte ou matéria, ora velado ou desvelado, ora mundano e profano ou sagrado, despertando-nos, desta forma, um sentimento estético.

CAPÍTULO II: O corpo (vive) na arte

... nada existe realmente que se possa dar o nome de arte.
Existem apenas artistas... arte com A maiúsculo não existe.

Gombrich

Não faremos, aqui, uma reflexão sobre a problemática do corpo inserido na arte, nem tampouco sua trajetória em toda história da arte, mas afirmaremos a sua transgressão, sua expansão para além da representação, expressa por meio das manifestações artísticas no contexto em que está inserido, confirmando a premissa de que somos remanescentes das experiências sociais.

A partir do século XIX o corpo passa a ser visto com frieza, racionalidade e com ênfase na fragilidade e em suas deformações, deixando de lado a inspiração religiosa, com o corpo belo e divino, dando lugar a um corpo carnal e humano. Houve, o que o historiador Gombrich (1999) chamou de “ruptura da tradição”, ocorrendo mudanças nas ideias sobre a arte, em que ser artista passa a ser uma profissão distinta, não mais apenas uma ocupação. De acordo com esse autor:

(...) o período da Grande Revolução na França iria inevitavelmente mudar a situação em que viviam e trabalhavam os artistas. As academias e as exposições, os críticos e *connoisseurs*, tinham-se esforçado por introduzir uma distinção entre Arte com A maiúsculo e o mero exercício de um ofício, fosse de um pintor ou construtor. (p.499)

O historiador relata, também, que, com a Revolução Industrial, o fazer artesanal, o trabalho manual, passou a dar lugar à produção em massa e mecânica, em que as oficinas passaram a dar lugar às fábricas. Neste contexto, há a transformação do artista e da arte, já que “pela primeira vez tornou-se verdade que a arte era um veículo perfeito para expressar a individualidade (...)” (Gombrich, 1999, pg. 502). A partir deste mesmo século (XIX) o corpo passa a estar à disposição do conhecimento, tanto pela arte quanto pela ciência. Esperava-se obter a compreensão do todo do corpo através da divisão de suas partes, fragmentando-o, guilhotinando-o, colocando, enfim, o cadáver humano em evidência, contrapondo a beleza do corpo à dor e ao sofrimento humano, incluindo temas como exploração, preconceito e intolerância, objetivando atingir a igreja e a burguesia, usando como referência o homem comum e seus conflitos.

A Revolução Industrial altera a maneira de viver das pessoas, por causa do crescimento e da importância que as cidades assumiam. E, neste período, surge a fotografia, que foi usada extensivamente, identificando os corpos e as faces, e, em meio ao turbilhão das cidades, já era possível registrar cenas e realizar retratos, com mais fidelidade de detalhes e sem os grandes esforços da pintura. Segundo Samain (2001):

Nunca, sem dúvida, o caráter indicial da fotografia terá sido tão presente, na sua história, como no momento de sua aparição. A fotografia, na época, não é somente a “representação fiel” da realidade. Ela oferece, ou melhor, “fornece” a realidade em toda sua nudez (...). Essa mística da transparência e da objetividade que a cerca vai mais longe ainda. A fotografia é, no sentido pleno da palavra, uma “revelação”. (p.105)

Após essa invenção, a arte passa a experimentar a fusão de linguagens artísticas. Para Ramos (2009, p.132), “isto anuncia um novo rumo para a arte. Ela pode se desprender do real, não precisa ser testemunho (...).”. Desta forma, começa haver interesse pela diversificação de materiais e pela utilização da tecnologia para a produção artística. Segundo Ramos (2009):

Os artistas (...) buscavam, de um lado, a integração da imagem fotográfica, com suas características próprias, a imagem trazida de volta como objeto até mesmo de desejo, de vestígio e de ingrediente de uma composição qualquer, enquanto do outro, a mistura de materiais. (p.139)

A arte, então, transgride as tradições, permeia os clássicos, mas passa a conceituar as diferentes maneiras de ter ideias e de expressão, e adentra o século XX explorando a utilização do corpo com mais afinco. Sempre que nos remetermos à história da arte, encontraremos alguma representação ou relação com o corpo humano. Derdyk apud Leite (2009) afirma que:

A figura humana é a grande personagem da História da Arte. Ora a figura aparece estilizada, ora a figura aparece estar posando,

presumindo-se a existência de modelos reais. Ora aparece estar representando cenas mitológicas e alegóricas, ora parece incorporar a forma de um deus, aludindo ao divino e ao sagrado. Ora aparece em formas demoníacas e grotescas, alucinatórias, revelando dimensões infernais da natureza humana, ora aparece em cenas do cotidiano indicando o caráter profano das ações humanas. Ora a figura humana aparece de maneira mais espiritualizada, quase que desmaterializada, ora aparece demonstrando o seu vigor muscular e anatômico: sinais dos tempos. (p.7)

Para Leite (2009), durante o século passado, e mesmo atualmente, o corpo deixa de ser apenas um tema a ser explorado, ou uma representação, e, passa a ser uma questão problematizada nas manifestações artísticas, colocando sua plasticidade em evidência. A autora diz que:

Um corpo vivo e atuante tomado não apenas como suporte para a arte, mas também como o motor da própria obra, o qual, segundo Canongia (2005), teve início com as manifestações de Jackson Pollock, Marcel Duchamp e continuou com o happening presente nos anos 50 e 60, atingindo seu auge com a body art dos anos 70 – que contou com a força libertária dos discursos feministas da época. (p.8)

A partir de então, as obras de arte dão abertura para um contato direto com o público, tirando-o do lugar de mero observador, rompendo as barreiras, criando infinitas possibilidades de expressões, colocando-o como objeto artístico, tornando a experiência singular para cada indivíduo.

E dentro dessa amplitude, na arte ou na vida, o corpo encena sua própria contradição de ser, uma vez que na aparência em que se apresenta rascunha a sutileza do imprevisto e aparece não contendo uma objetividade palpável. Está na constituição total das experiências que constroem a vigência de um vir a ser, podendo funcionar tanto como símbolo de autossuficiência ou ser encarado como forma de realçar sua complexa composição com ligação a mecanismos estéticos, seja na criação ou nos contextos históricos.

No poema “As Contradições do Corpo”⁴³ de Drummond de Andrade, por exemplo, vemos a exemplificação da personificação do outro e de nós mesmos:

Meu corpo não é meu corpo,
É ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
E é tal modo sagaz
Que a mim de mim ele oculta

Faz referência à “ilusão de outro ser”, em que a interpretação se dá no olhar do outro. Portanto, a contradição do corpo não está na divergência antagônica de si, mas na difícil missão de se saber corpo, de assumir a relação histórica ao desvelarmos que somos corpo para muito além de um conjunto orgânico. Até porque o sentido de corpo que aqui pensamos é o que consolida definitivamente a função do artista tanto como sujeito quanto como objeto de sua obra.

A arte, portanto, veio assumindo um caráter híbrido, em que o artista tem consolidado a presença do corpo do indivíduo comum, espontâneo, natural, na criação artística. Um corpo pulverizado de múltiplas referências - sociais, históricas, políticas, científicas, metafísicas, físicas, orgânicas e muitas outras - mesclada à ideia do prolongamento do corpo, expandindo-se no significado da plasticidade da obra.

Segundo Glusberg (2005), o “denominador comum” das propostas de intervenção artística que tem o corpo como principal instrumento:

[...] era o de desfetichizar o corpo humano – eliminando toda exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela literatura, pintura e escultura - para trazê-lo à sua verdadeira função: a de instrumento do homem, do qual, por sua vez, depende do homem. (p. 42-43)

O corpo entra como lugar de transformação, estabelecendo a existência da corporeidade. Não pode mais ser enquadrado como categoria universal, mesmo dentro da concepção de que a classificação biológica, nos torna parte da mesma raça, a humana.

Ao fazermos relação entre a arte e a vida cotidiana e colocarmos o corpo como principal matéria de uma produção artística, deparamo-nos ao mesmo tempo com o

⁴³ ANDRADE, Carlos Drummond de. *As contradições do corpo*.
<http://www.recantodasletras.com.br/audios/poesias/51890>. Acesso em 22 de junho de 2015.

rompimento das barreiras entre arte e não-arte, uma das particularidades das manifestações artísticas contemporâneas, como a *performance*, *body art*, instalação, objetos, entre outras, que situam a percepção do corpo e a ligação com o efêmero, com o mutável, com o instantâneo, com o fugaz. Esta arte – contemporânea – traz a mudança e a novidade como principal vazão, onde as coisas ou as artes são feitas para serem consumidas, como descreve Baudelaire (1863, p.11), “(...) é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”.

As transformações ocasionadas pela modernidade transfiguraram esse conceito estético de eternidade e imutabilidade, como, por exemplo, a fragmentação e configuração do corpo humano nas imagens surrealistas. Não há mais interesse em manter a harmonia, na contramão há um movimento de destruição. Para Danto, em entrevista a Degen (2005):

A consequência foi a noção de "trabalho manual" deixar de fazer parte do conceito de arte — a versão da beleza que resultou do projeto dadaísta de a destruir. Isso abriu a possibilidade de o artista transferir a tarefa de realização da obra a outros, como no caso de Koons ou, por razões diferentes, de Donald Judd. A arte estava na ideia independente de quem a executasse. No caso de Judd, há uma certa estética industrial que se tornou artisticamente apreciável. Ele sabia que não poderia fazer beiradas e cantos com a mesma precisão que as máquinas. Mas é claro que ainda existe arte ali onde também podemos admirar o gesto — como na obra de Guston ou De Kooning. Nesses casos, a mão do artista compõe o sentido do trabalho. O interessante do pluralismo é que não existe uma maneira única de fazer as coisas. (p. 132)

Então, o corpo uno do passado, como em **A Primavera**, de Sandro Botticelli (cerca de 1477-78), dá lugar a corpos incompletos, fragmentados, dilacerados pela violência das transformações, correspondendo a uma busca mais ampla do ser humano com a aproximação do seu próprio corpo, buscando a percepção da identidade. Nesse momento, portanto, o corpo passa a ser visto de maneira literal e concreta, e o corpo do artista passa a ser a própria obra, ou fazer parte dela. Para Falbo (2012):

A fragmentação do corpo na modernidade é, na verdade, um processo de tentativa de resgate de uma unidade perdida. Uma

unidade que transcende o sentido puramente concreto da vida, materializado nas rupturas sociais, políticas e econômicas do período, e remonta à antiga unidade do ser humano com o divino no âmbito religioso. (p.44)

Porém, apesar dessa busca pelo uno, a concepção de corpo foi totalmente transformada com a ascensão do capitalismo, que instaurou o espírito do consumismo, criando novos valores. Para o mercado o corpo necessitava entrar em evidência e ser “dessacralizado” e, portanto, manipulado. Segundo Foucault, a sociedade capitalista investiu no corporal, afirmando que o controle sobre os indivíduos começa no corpo, com o corpo e não somente pela consciência e ideologias, mudando, dessa forma, a percepção de como vemos e como somos vistos. Porém, como afirma Glusberg (2005):

O discurso do corpo é, talvez, o mais complexo modo de discursar, derivante da multiplicidade de sistemas semióticos desenvolvidos pela sociedade. Isso explica as dificuldades em reter sua dinâmica e seu desenvolvimento característicos. (p.57)

Para esse autor, sempre houve e há a necessidade de caracterizar o corpo em suas várias dimensões, física, fisiológica, social, psíquica, histórica, energética, cultural, entre outras. Neste sentido, a arte contemporânea traz manifestações artísticas que aparecem como formas de ver e utilizar o corpo, indo não só além de sua condição material, mas colocando-o numa multidisciplinariedade.

2.1. Manifestações artísticas contemporâneas

Uma manifestação representativa da arte contemporânea é a *performance*, que é uma linguagem artística já incorporada como forma de ação do artista, em que através da criação buscará sair de seus limites ou assumi-los, e que, possibilita sentir, assumir, preconizar o corpo, além de personificar uma ideia. Segundo Cohen (2002):

Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma

plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la. (p.28).

As expressões artísticas contemporâneas trazem, inclusive, o uso do corpo pelo viés político e contestador, mas em contrapartida também estabelecem um processo da criação delimitando o universo do corpo a um universo poético, além das questões filosóficas, emocionais e sociais. A arte possui diferentes vertentes e sempre esteve subordinada a seu tempo, além de afirmar inúmeras possibilidades de que tudo é suscetível à realização, ao invés de negar-se como existência, de assumir seu fim. E na arte contemporânea o corpo tem forma e aparece no limite do que se revela, isto é, transforma-se dentro de um desenho impreciso do olhar, em que sofre a sujeição da figuração do olhar do espectador.

O corpo sendo o suporte e o meio para a obra de arte, em expressões artísticas que unem diversas linguagens - dança, teatro, música, pintura, escultura, cinema, arquitetura, circo, etc., torna quase impossível não fazer a ligação do efêmero com a produção artística contemporânea. Determinada *performance* é única, e mesmo que haja a intenção de repeti-la, existirão mudanças absolutamente significativas e não será a mesma apresentação. Afinal, o artista se modifica interferindo em sua interpretação e expressão. De acordo com Vörös (2011):

A performance é diferente da encenação teatral clássica. Nesta, existe um texto para ser memorizado, personagens a serem encarnados, projetos e cenas estudados, ensaiados e apresentados. Naquela, a improvisação, as reações do público, interferências de fatos e da passagem do tempo no transcurso da apresentação incorporam-se à encenação, tornando-se parte da criação. E a principal diferença reside no fato de que o artista é o próprio personagem, como, por exemplo, não está representando um papel ou decorando falas. (p.2)

Assim como a *performance*, a maioria das manifestações artísticas contemporâneas ainda contam com o espectador e apresentam diversas linguagens caminhando juntas e sendo ligadas pelo corpo do artista, pela sua ideia/concepção e/ou inquietações. Saciando, por assim dizer, o âmago da sociedade contemporânea, que já não se contenta com estilos delimitados e códigos de linguagem fechados, fazendo que as expressões artísticas nos sirvam como referência para conceituarmos um corpo orgânico, que sente sabores, cheiros, sente

fome e sede, um corpo fisiológico, com músculos, mobilidades, contrapondo-se ao corpo da sociedade, do mercado de trabalho.

O corpo é apresentado como produtor de bens de consumo e que consome bens, e ainda um corpo carregado de memória e sentimentos, sejam estéticos ou emocionais. O corpo como suporte, na arte, é um corpo expressivo, geralmente tocável e comunicável. Como afirma Glusberg (2005):

Deste modo, o corpo humano aparece como uma metáfora para o conjunto de todas as manifestações da arte contemporânea, num processo incessante que tende a consolidação de uma arte completa. (pág. 83)

Além disso, o público passa também a fazer parte da obra de arte, quando é solicitado a interagir e dar significados, diluindo a distância entre arte, artista e público, “(...) acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte.” (Cohen. 2002, p.38). Hélio Oiticica e Lygia Clark, Michel Groisman, Marina Abramovic, Vanessa Beecroft e Spencer Tunick são artistas que dão ênfase à participação do público como coautor das obras, isto é, o espectador tem acesso à obra com o seu mecanismo perceptivo, já que exige uma vivência do indivíduo, exige sua presença efetiva na relação que estabelece com a obra, já que faz-se necessário a atividade de interconexão, para que a obra se realize.

A expressividade destes artistas citados podem ser apresentadas em consenso com a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, em que o corpo é expressão criadora, sensibilidade e movimento. Esse filósofo estrutura seu pensamento da percepção do mundo através do diálogo com a arte, onde todos os opostos existem simultaneamente, como no dualismo corpo e mente, não é uma questão de estabelecer relação entre eles, apenas não dá para separar. Então na arte não tem como separar artista da obra, do espectador e de tudo mais que envolve sua existência. Os artistas neoconcretos brasileiros Lygia Clark e Hélio Oiticica tomaram junto com os demais artistas deste movimento, a base filosófica de Merleau-Ponty como fundamento para os seus processos criativos. Januário (2006) afirma que:

As relações que seguem entre os objetivos de Lygia Clark e Hélio Oiticica dizem respeito a uma “exploração do corpo”, tornando-o um instrumento ativador de sua própria percepção, posicionando os homens a uma proximidade maior com a Arte a partir das vivências sensoriais. (p.4)

O espectador é convidado a ter uma percepção de si, do tempo, do espaço e da existência no mundo. Um novo imaginário do corpo é possibilitado por apropriações e interferências nos procedimentos e processos criativos, em que não se faz tão necessário que seja original e novo e as produções artísticas são levadas para o campo da experiência. Segundo Werneck [s. d.]:

Na verdade, os neoconcretistas, assim concebendo o objeto artístico, endossavam a opinião de Merleau-Ponty e de Mikel Dufrenne, para quem a própria filosofia já é uma forma de estudar a arte. Para ambos, Filosofia e Estética não se separam, porque a reflexão sobre a experiência filosófica leva-nos a compreender que tanto ela quanto a experiência estética se originam das experiências colhidas pelo homem em seu contato com o mundo. (p.81)

A arte contemporânea traz liberdade de atuação para o artista, sem a necessidade de trazer mensagens subliminares a serviço de alguma instituição – igreja, governo. O corpo ganha na arte o destaque que possui na sociedade, onde há a contradição entre a corporeidade e a banalização daquele, em que é ao mesmo tempo constituidor de identidade e alvo de imposições de desejos de consumo. Se o corpo é recriado no cotidiano com procedimentos de implantes e remodelado para ser enaltecido e aceito, na arte também é um suporte que pode ser esculpido, mutilado, invadido, exposto e tocado. Por exemplo, na obra intitulada *Imponderabilia*, de Marina Abramovic e Ulay, realizada em 1976, na Galeria de Arte Moderna em Bolonha. O público tinha uma única entrada para a exposição, em que era necessário passar por um corredor. Nesta entrada Marina e Ulay se posicionaram em pé, cada um de um lado da parede da entrada, completamente nus. Quem entrasse para visitar a exposição era “obrigado” a ter contato com os corpos dos artistas, ultrapassando o visual, e tocar, superando o tabu à nudez, ou superar o medo de tocar o corpo do outro e o distanciamento que a sociedade impunha aos corpos. Nesta obra, como em muitas outras obras contemporâneas, o corpo deixou de aparecer como uma representação, para se tornar a própria arte.



Figura 2 *Performance Imponderabilia*, de Marina Abramovic e Ulay, 1976, Bolonha.⁴⁴

Já, o artista contemporâneo brasileiro Michel Groisman, faz a integração do corpo criando trabalhos não só visuais, mas com jogos corporais, com obras que interagem do público, em que o corpo é o foco, produzindo uma arte que descende dos mesmos conceitos que permearam os neoconcretistas, na relação corpo, mundo e percepção.



Figura 3. *Performance Criatura*, Michel Groisman, 1998.⁴⁵

⁴⁴ Fonte: <http://www.artandeducation.net/paper/marina-abramovic-presents-architectural-experience-as-critical-self-reflective-practice>

⁴⁵ Fonte: <http://cargocollective.com/michelgroisman/Criaturas>

A artista italiana Vanessa Beecroft e o artista norte americano Spencer Tunic, compõem suas obras com apresentação de corpos nus, em instalações, em larga escala. Porém, a artista circula pelo universo feminino, enquanto as obras do norte americano são performances que resultam em composições fotográficas de uma grande massa de corpos, praticamente assexuados.



Figura 4. Performance "VB50", Vanessa Beecroft, Bienal de Arte de São Paulo, 2002.⁴⁶



Figura 5. Ensaio fotográfico *Nude Adrift*, Spencer Tunick, Bienal de São Paulo, 2002.⁴⁷

⁴⁶ <http://ffw.com.br/blog/comportamento/a-mulher-e-o-corpo>

⁴⁷ Fonte: <http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2013/06/06/instalacoes-de-spencer-tunick-com- pessoas-nuas.htm>

Percebe-se uma busca para sair da crise instaurada, ou para demonstrá-la a todo custo, isto é, para encontrar novamente o que a televisão, o computador, o celular e demais tecnologias nos tem tirado, que é a presença corpo a corpo. Sofremos o distanciamento e o isolamento que a vida contemporânea proporciona. Temos a falsa sensação da presença, instituída pelas redes sociais, e as manifestações artísticas trazem a interação entre a vida e a arte e as relações ativadoras da percepção, através de vivências sensoriais que envolvem artista, espectador e o mundo a sua volta, com experiências que possibilitam a manifestação dos órgãos do sentido, com a mistura de elementos estéticos. De acordo com Januário (2006):

Objetos que seriam apenas observados propõem uma nova experiência: ir em busca de uma nova exploração - o sentido tátil direcionando-se cada vez mais a um conjunto de sensações habitadas no corpo de quem, anteriormente, exercia uma simples e inativa função de mero observador. Tal reflexão nos leva em direção ao objeto que parece ser expurgado do espaço plano para o contato direto com o corpo. Não tomar o papel de um objeto a ser observado e, sim, tocado e experimentado, ou seja, sentido. (p.19)

As experimentações contemporâneas resultam no encontro com os sentidos, estabelecendo, fenomenologicamente, a ligação do corpo com o meio. Tanto as obras de Vanessa Beecroft quanto as obras de Spencer Tunick, por exemplo, partilham, consideravelmente, a relação com lugar onde foram produzidas, já que estes artistas, ao mesmo tempo, expõem o excesso e a falta, caracterizando uma aproximação com a finitude, com a expressividade ligada à subjetividade e ao mesmo tempo, às questões sociais. Falbo (2012, p.55) afirma que a arte deve ser encarada como “ato criativo em toda sua potencialidade transgressora”, e que:

(...) uma das grandes transformações por que passaram as questões relativas ao corpo no campo das artes visuais: a busca de transcender a materialidade (simbolizada pelo quadro/moldura e pela escultura/pedestal) através da suposta imaterialidade de expressões como performances, e ações. (p.45)

A ligação que estabelecemos entre a fenomenologia da percepção e a arte contemporânea é a de que o artista busca uma atitude corpórea, sem manter uma relação linear com estímulo-resposta. A ação criadora permite a apreensão dos sentidos, a partir da vivência e das diferentes relações que estabelece com o meio e das formas em que a percepção acontece. Então, a arte foi e continua sendo reflexo do seu tempo e espaço, fornecendo dados históricos para refletir e pensar sobre o próprio meio social. Nóbrega (2010) diz que:

A linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética. O logos estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos, do ser humano em movimento no mundo, imerso na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se. (p.143)

Para a autora, a experiência estética aguça a sensibilidade “elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação” (p.147). O poder da arte está em transmutar as experiências pessoais cotidianas. A arte não imita a realidade, mas dialoga com ela, através de uma realidade própria. Toda ação criadora remete à construção de significados, portanto, a arte tem, particularmente, como principal objetivo criar, e todo ato de criação contém uma finalidade intrínseca, seja de contemplação, e ainda assim a contemplação envolve uma operação motora, seja de interferência direta da percepção. Criar é um atributo da especificidade humana e envolve planejamento, reflexões e apropriações, partindo de um conhecimento já adquirido para formar novos conhecimentos.

Segundo Ostrower (1994), não criamos apenas porque queremos, mas porque temos necessidade deste ato, para obtermos meios para nossa sobrevivência de maneira geral. Para a autora “assim, como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamento nem apenas emoções” (p.56), mas a percepção de si mesmo, que está dentro do agir, como um fator de realização e de transformação. Desta forma, criar afeta o mundo físico, os contextos sociais e se afigura como uma antecipação para a resolução de situações imediatas e, além disso, antevê soluções para possíveis problemas. Neste sentido, a arte é fundamental quando falamos na descoberta de si mesmo, pois, utilizando os princípios do ato criador em qualquer área, damos vazão às inquietações, acertos,

erros, dúvidas, certezas e a toda carga semântica do indivíduo criador. Lygia Clark apud Sumaya Mattar (Moraes, 2002):

O ato da obra é um ato comunicativo. Nele, ocorre o despertar para o outro, que equivale também a um despertar para si mesmo e para a natureza humana essencialmente dialógica: o homem se comunica com o mundo se desenvolvendo para fora de si, dando a outro o suporte para que este último se exprima também. (p. 138-139)

A comunicação acontece, portanto, quando o corpo age e interage, pensa e é sensível e a transgressão, na arte, não ocorre apenas com o uso do corpo, mas também com a forma como ele pode ser compreendido. Neste sentido, o próximo capítulo traz uma série de ações propostas, durante a aula de Educação Física, com adolescentes, na escola, com a intenção de provocar a reflexão, a análise e autoanálise, com comunicação verbal e não verbal, com expressão corpórea e gestual, permitindo que conteúdos da memória e do imaginário emergissem, para que houvesse uma nova percepção de si, do outro e do espaço. E para que isto fosse possível, a Educação Física e a Arte caminharam juntas, pois o objetivo era mais amplo do que apenas refletir sobre as especialidades físicas, mas sim possibilitar a criação, individual e coletiva, de experiências em que o aluno pudesse entender e expressar seus sentimentos, principalmente em relação à escola.

CAPÍTULO III: Para acordar o corpo: proposições artístico-educativas

A arte não consiste mais em um objeto para você olhar, achar bonito, mas para uma preparação para a vida."

Lygia Clark

Neste capítulo, aparecem corpos que se comunicam e que se expressam, que falam e que ouvem, que sentem e que interagem, e, unindo a Arte e a Educação Física, proponho a educação do olhar, do ouvir e do expressar como possibilidade do conhecimento efetivo da realidade escolar, introduzindo um repensar da concepção de corpo que aprende, estando subordinados a valores sociais, políticos e econômicos no qual estão inseridos. Ao trazer a temática do corpo, situado na escola, quero salientar a necessidade de não ocultá-lo, e a arte traz toda possibilidade de poder emocionar-se, de sentir, de transgredir, enfim, de expressar-se. A arte tem o poder de quebrar as amarras e os paradigmas.

Esta parte da pesquisa foi dividida em três etapas: a primeira de caráter exploratório, buscando indícios para encontrar o problema. A segunda etapa foi uma sensibilização do corpo, uma busca para a percepção de si, do outro e do espaço escolar. E a terceira etapa foi a expressão dos sentimentos desvelados nas etapas anteriores.

Antes de iniciar a pesquisa realizei uma “sondagem” sobre as concepções prévias dos estudantes a respeito do corpo e para isso produziram vídeos buscando representá-lo.

Com intenção de não intervir nas ideias e resolução do problema “representação do corpo”, fiz poucas interferências: realizei uma conversa informal, sobre o que era o corpo para eles, uma palestra sobre produção visual e uma sessão com vídeos do Festival do Minuto. Essa sessão foi realizada porque procurei a professora de Arte, desta escola pesquisada⁴⁸, Maria Magdalena Draxler, e solicitei participação conjunta na II Intervenção Cultural⁴⁹, explicando as intenções de um levantamento prévio de conhecimento do corpo.

Através de conversas, a professora de Arte e eu, chegamos à conclusão de que, dado o tempo e os recursos, seria mais prático para os alunos a realização de vídeos, pois, os estudantes estão habituados à produção de vídeos para exibição no

⁴⁸ E.E. Professora Maísa Theodoro da Silva.

⁴⁹ Evento anual proporcionado pela professora de arte como parte integral do currículo da disciplinar, realizado nessa escola.

Youtube⁵⁰. Tínhamos como hipótese de que este recurso já fazia parte do universo deles, principalmente porque a maioria possui celulares e *tablets*.

A professora Magdalena sugeriu que fossem feitos vídeos de um minuto, lembrando os Festivais do Minuto. Relutei, inicialmente, usando o argumento de que o tempo seria curto para a expressão, porém acabei aceitando porque ela se entusiasmou com a possibilidade de expressão sintetizada, onde seriam aproveitadas as ideias essenciais e com uma linguagem diferente das atividades solicitadas até então nas Intervenções realizadas em suas propostas de projetos.

Usamos como base o Festival do Minuto⁵¹ e um projeto denominado “Projeto Um Minuto de Ciências”, instalado na rede UNESP⁵², e constatamos a possibilidade de transmitir informações em um minuto, ficando decidido, portanto, que os alunos realizariam vídeos abordando suas representações de corpo através de vídeos com essa duração (um minuto). Esta etapa durou cerca de dois meses, durante o segundo semestre de 2013: de meados de agosto a meados de outubro.

Para a realização dessa prévia procurei elencar, como ponto de partida, o que seria o corpo para os estudantes. Então a pergunta usada⁵³ para instigá-los a produzir o vídeo foi: “O que é corpo?” Com respostas variadas, desde “é o que temos do pescoço para baixo” até “é a morada da alma, do espírito”, passando por expressões como “é uma máquina”, “é o que nos mantêm vivos”, “é o que somos”, “é o que temos pra nos locomover”, “corpo é matéria”, “corpo é um monte de reações químicas”, “é um organismo”, “é tudo que temos em nós, pele, cabelo, órgãos, sentimentos”⁵⁴.

Solicitei que formassem grupos por afinidade. A partir de então, deixei que utilizassem a intuição e a pesquisa para realizarem o trabalho, que seria ao mesmo tempo para minha disciplina, Educação Física, e para a disciplina Arte. Foi deixado claro que seria um trabalho que eu usaria para investigar os conhecimentos que possuem a respeito do corpo e de como representá-los, isto é, que seria uma coleta de dados para uma posterior pesquisa. Falei da liberdade para refletirem e que eu,

⁵⁰ Canal de vídeos na internet.

⁵¹ “O Festival do Minuto é um festival de vídeos de até 60 (sessenta) segundos, cuja marca foi registrada no Instituto Nacional da Propriedade Industrial - INPI, pela empresa UM MINUTO MARKETING E PRODUÇÕES CULTURAIS LTDA (CNPJ 66.708.900.0001-04) o que lhe conferiu o direito exclusivo de realizar o Festival do Minuto no Brasil e no exterior”. <https://www.festivaldominuto.com.br>, acesso em 17 de julho de 2015.

⁵² Um dos objetivos do “Projeto Um Minuto de Ciências” é destinar os vídeos do projeto ao apoio didático às aulas teóricas e práticas.

⁵³ Não houve objetivo de categorizar as respostas e sim de incitar a reflexão e levantar conceitos em conversa quase informal.

⁵⁴ Anotações feitas durante uma conversa coletiva, em que varias respostas eram dadas, simultaneamente, e anotadas na lousa.

ou a professora de Arte, não interferiríamos nas ideias, pois, que por ser um levantamento prévio de conhecimento, seria melhor que tivessem o mínimo de interferência e/ou influência possível.

Foram produzidos vinte e dois vídeos e duas apresentações em *PowerPoint*⁵⁵, criados desde individualmente até por grupos de sete alunos⁵⁶. Desses vídeos produzidos por eles, surgiram representações associadas a beleza, saúde, gravidez, religião, química, capacidades físicas e filosofia, mostrando que as concepções são variadas.

A princípio, a expectativa de elaboração e de formatação era de que os vídeos fossem produzidos com imagens de si mesmos, ou que utilizassem diferentes tipos de recursos, como por exemplo: bonecos, massinhas, desenhos, pessoas conhecidas, fotos etc. Também poderiam ter usado celulares, máquinas fotográficas, máquinas filmadoras, *tablets* para registrar as imagens. Essa expectativa nasceu do fato de presenciá-los, enquanto professora pesquisadora, assistindo a vídeos e postando vídeos de registros próprios, produzidos com aparelhos celulares, em sites específicos para isso e em redes sociais. Essa constatação foi dada através da observação durante o intervalo e também percebendo que mesmo em sala de aula o uso do celular era uma constante. Porém, entre os 24 vídeos, a maioria tem como fonte de imagens apenas a *internet*.

A montagem do vídeo não era o objeto de estudo dessa atividade, por isso, não oferecemos suporte técnico para os alunos e não houve informações mais aprofundadas sobre como poderiam realizá-los. O objetivo era verificar como o corpo aparece nas concepções dos alunos que estão na escola há cerca de 10 anos, já que encontravam-se, no momento da pesquisa, na segunda série do ensino médio. Para a resolução do problema, isto é, realização de vídeo, trabalharam em cima dos efeitos do programa *Movie Maker*, exceto em apenas um dos vídeos⁵⁷. Quando indagados sobre o uso desse programa (*Movie Maker*), destacaram que a utilização dessa ferramenta se deve ao fato de já vir instalada na maioria dos computadores, solucionando de maneira simples os problemas de montagem e edição.

Os vídeos expressam representações coletivas, pois a maioria foi feita em

⁵⁵ Dois grupos não conseguiram transformar os slides em vídeos, porém aceitei a forma como foi apresentado. Irei referir-me a eles como se fossem vídeos.

⁵⁶ A sugestão foi para que realizassem um trabalho em grupo, mas houve trabalhos individuais. Não houve pré-estabelecimento de número de grupos e número de integrantes. No total, foram realizados 24 trabalhos.

⁵⁷ Vídeo "Adaptação", onde os alunos tentam adaptar o corpo ao esporte Slackline.

grupo. Confirmando que o trabalho em equipe possibilita compartilhar conhecimentos e habilidades viabilizando a realização do projeto, Cunha (2009), afirma que:

Embora cursos específicos sobre trabalho em equipe não façam parte do currículo da maioria das instituições de ensino, cada vez mais escolas e universidades passaram a incluir no programa das disciplinas, projetos em grupo que possibilitem aos alunos a aquisição das habilidades necessárias para o trabalho em equipe.

(...)

O aprendizado em equipe é uma tentativa de desenvolver habilidades autodidáticas e de envolver os alunos em experiências do mundo real durante a graduação. Uma abordagem que tem ganhado destaque nos trabalhos em equipe é a aprendizagem colaborativa. (p.8)

Além da questão colaborativa, o mesmo autor aponta o fato de que em grupo há trocas de ideias e a elaboração de um conceito de consenso comum. Sendo muito importante para essa sondagem, já que uma de nossas premissas é descontextualizar a fronteira entre os alunos, pois o que os vídeos trazem como representações não descaracterizam a delimitação e o resguardo da singularidade dos sujeitos envolvidos.

Os vídeos foram agrupados por abordagens de assuntos relevantes ao tema que cada um apresentou, o que resultou nas seguintes categorias:

- corpo como estética;
- corpo como saúde
- corpo espiritual;
- corpo filosófico;
- corpo como instrumento.

A representação de maior destaque centra-se na estética corporal, colocando o corpo como alvo de desejo, de consumo e *status*. E isso se configura nas representações desses jovens como elemento de um conflituoso jogo de significação, isto é, a busca pelo corpo perfeito, permeia suas relações com os outros e consigo mesmos, corroborando para a constituição de sua identidade.

Apesar de se apresentarem dentro dos objetivos universais em que a maioria das pessoas está inserida, isto é, dentro dos sistemas simbólicos da modernidade e

da pós-modernidade⁵⁸, localizados na cultura, no tempo e no espaço (geográfico), e atrelados à exploração midiática, os estudantes oscilam entre movimentos de homogeneização e de diferenciação, tornando-se produto de inclusão e exclusão. Um bom exemplo é a citação dos anabolizantes como uma das formas de adquirir o corpo “sarado”, mas que pode provocar efeitos danosos à saúde.

Verificamos, através da experiência, que o adolescente sente a necessidade de se firmar em seu meio social e vê no corpo a realização de melhoria de suas relações sociais. Isto é, ter um corpo ideal estaria relacionado ao olhar do outro, ou seja, quem é atraente, quem detém esse corpo ideal, teria maiores chances de se relacionar, pois quem consegue o delineamento corporal é idolatrado e visto como vitorioso.

Na pós-modernidade⁵⁹, houve um fortalecimento da relação entre a tecnologia e a ciência, afetando o corpo desde a aparência externa à genética, dando eficiência à manipulação e inaugurando uma noção diferente sobre o que é o corpo humano. Com a ascensão da técnica sobre o corpo, o “exibir-se” tornou-se, praticamente, a palavra-chave. Portanto, o corpo, sob a perspectiva das representações apresentadas nos vídeos produzidos pelos estudantes traz a compreensão da relação que eles têm com o próprio corpo. Levantamos como hipótese inicial que esta relação mostra-se, em primeira instância, influenciada pelos modelos de pensamento e de comportamento ligados à mídia e às redes sociais.

Os vídeos sobre anorexia, por exemplo, somaram-se à categorização do corpo como estética porque aparecem aspectos subjetivos implicados na corporeidade, isto é, na percepção do corpo através do desequilíbrio emocional, causado pela não aceitação desse corpo em relação ao que é imposto socialmente como belo.

Apesar do corpo como saúde aparecer como uma das categorizações, a preocupação em evidenciar a busca pela beleza corporal se mostra com maior importância, causando, por vezes, um conflito entre o desejo de atingir a estética corporal ideal e, por outro lado, manter a saúde⁶⁰.

⁵⁸ Na questão do consumo e do mercado que envolve o corpo, não avisto uma descontinuidade entre modernidade e pós-modernidade, porém contemporaneamente, a sociedade de consumo traz maiores padrões que apontam para uma beleza inatingível.

⁵⁹ Há um questionamento se há ou não uma ruptura da modernidade e pós-modernidade. Charles Jencks aceita a pós-modernidade elencando que a característica do modernismo é a negação, a apologia à figuração; já no pós-modernismo há um classicismo livre, com valorização da figura humana e do urbano, isto é, há uma íntima relação do corpo com a arquitetura do espaço urbano. JENCKS, Charles. *Post Modernism: the new classicism in art and architecture*. London, Academy, 1987.

⁶⁰ Saúde é entendida aqui não como ausência de doença, mas como um estado de bem estar, físico, mental e social, podendo ser definida como qualidade de vida.

Na abordagem sobre obesidade, em um dos dois vídeos, aparece a relação com a beleza corporal, sem fazer alusão à saúde do corpo e oferecendo como uma solução a movimentação em práticas de atividades físicas.

Como exemplo, expomos a cena a seguir:



Figura 6. Cena do vídeo “O corpo - Exercícios Físicos”. Alunos dançando, no palco da escola, fazendo um gesto de demonstração do menino como um modelo não sedentário.

Quanto à categorização do corpo espiritual, há uma reafirmação do dualismo do corpo, propagado por Platão, como cita Robinson (1998):

As obras de Platão contêm a primeira explicação completamente articulada da relação entre alma e corpo na literatura ocidental. De um lado, Sócrates considera, de acordo com os órficos e pitagóricos, que a alma seja a sede do nosso eu real, e o corpo, o “túmulo” da alma. De outro lado, o mesmo Sócrates fala como se tanto corpo como alma pertencessem a uma terceira entidade que, seja o que for, seria o nosso eu genuíno. (p. 335)

Nesta perspectiva, a mente é completamente distinta do corpo, sendo esse um invólucro, uma “morada da alma”, como expuseram alguns estudantes. Ideia de

René Descartes propagada através do ceticismo lógico (cartesiano) e a célebre frase: *Penso, logo existo*.

A ideia de que o corpo serviria apenas para transportar a alma pelo mundo parece ser difundida pelas religiões, pois os vídeos dessa categorização retratam o corpo espiritual através de ritos religiosos.

Em contrapartida, Merleau-Ponty (2006) faz um discurso avesso a esse pensamento, quando afirma que nossas percepções são construídas através das experiências:

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (p.6)



Figura 7. Cenas dos vídeos “Corpo espiritual”.



Figura 8. Cenas dos vídeos “Corpo espiritual”.

Na categorização do corpo filosófico, há um arriscar de palpite em que a percepção está ligada à atitude corpórea e sua ligação com o mundo, expressa, por exemplo, na frase: “O corpo, só, não representa nada. Mas sim o que você pode expressar com ele”.⁶¹

Porém, mesmo buscando um enfoque diferenciado, os estudantes recaem sobre a valorização da imagem corporal: “Esta armadura humana só as esconde do que elas realmente são. Busca do corpo perfeito? As pessoas se escondem atrás de si mesmas, de seus corpos”.

Mas pode-se dizer que trazem a filosofia quando acrescentam a expressão “essência”: “Não é do seu corpo que as pessoas importantes e com essência irão lembrar, mas do que você representa pra elas”.

O que seriam “pessoas importantes e com essência”?

Para Merleau-Ponty (2006), segundo a fenomenologia, os problemas “resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.” (p.1).

Toda essa questão recai sobre um ponto de vista sobre o mundo e “quando eu percebo o mundo, através do meu ponto de vista, estou no mundo inteiro e não sei nem mesmo os limites de meu campo visual” (Merleau-Ponty, 2006, p. 441), por isso, pode-se compreender que, nesse conceito filosófico apresentado pelos alunos,

⁶¹ Partes da narração do vídeo “Corpo Filosófico”.

aparece uma dicotomia: lidamos com o corpo das pessoas, que pode ser caracterizado como corpo-objeto, ou com pessoas que são corpos (corpos-sujeitos)?



Figura 9. Cenas do vídeo “Corpo filosófico”.



Figura 10. Cenas do vídeo “Corpo filosófico”.

Na categorização do corpo como instrumento, há referência de que o corpo interage com o mundo e que é uma ferramenta de socialização e adaptação, segundo Merleau-Ponty (2006), “para que percebamos as coisas, é preciso que as vivamos” (p. 436). Nessa perspectiva, os comportamentos e atitudes seriam resultados de uma construção social, como exprime o filósofo:

Toda teoria mecanicista se choca com o fato de que a aprendizagem é sistemática: o sujeito não solda movimentos individuais e estímulos individuais, mas adquire o poder de responder por um certo tipo de soluções a uma certa forma de situações, as situações podendo diferir amplamente de um caso ao outro, os movimentos de resposta podendo ser confiados ora a um órgão efetuator, ora a outro, situações e respostas assemelhando-se nos diferentes casos muito menos pela identidade imparcial dos elementos do que pela comunidade de seu sentido. (p. 197)

Se o corpo é, nesse sentido, local de diferentes formas de sociabilidade e espelha a vida social de determinado grupo, conclui-se que as representações dos adolescentes são frutos da construção social em que eles estão inseridos, seja na comunidade ou através do processo de globalização de informações e influências advindas das mídias e redes sociais.

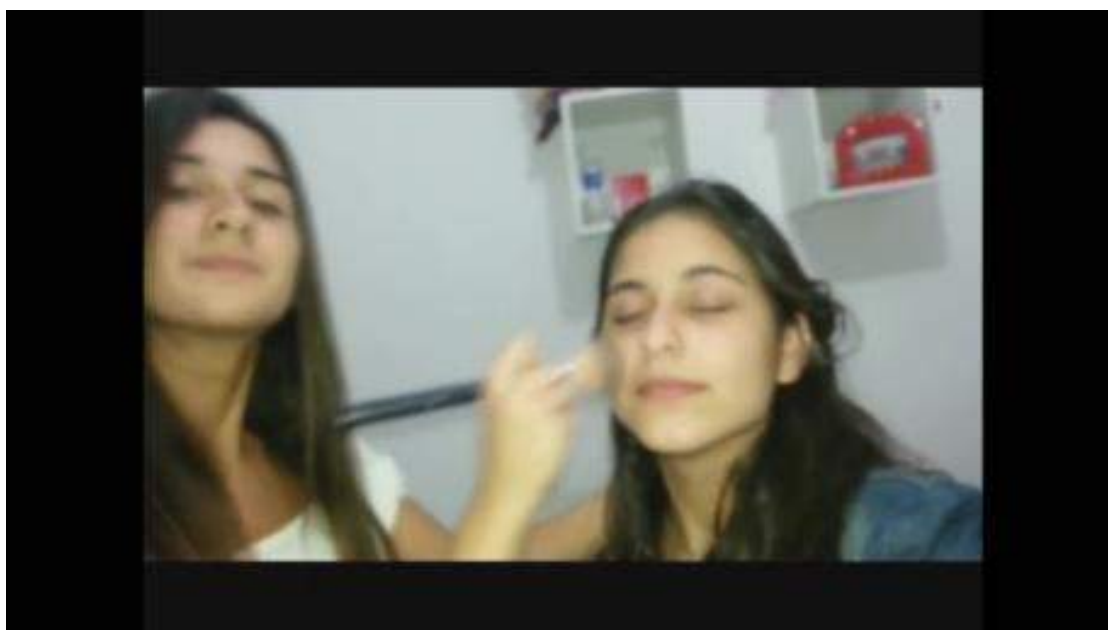


Figura 11. Cena de um dos vídeos da categorização “corpo como instrumento”.

A partir das premissas destacadas nessas representações que foram abordadas nos vídeos realizados pelos alunos, enquanto professora, observei que dentro da escola, que é um espaço privilegiado de formação humana e de construção de conhecimentos, o corpo é tratado como um objeto à parte de nós mesmos.

A predominância ao corpo biológico, na escola, apresenta-se através da preocupação com a aparência e a saúde, visando a “boa forma”, sinalizando a todo o momento o conceito cartesiano enraizado e, portanto, as proposições teriam dupla função: possibilitar a descoberta de seus próprios corpos e de reconhecer-se culturalmente.

Como professora, eu acredito que a escola precisa refletir sobre a amplitude do corpo, destituindo-o apenas das aulas de Educação Física ou da sua fragmentação nas aulas de Biologia. Portanto, estas primeiras atividades propostas, são o aferimento da bússola, é o norte do objeto e do problema da pesquisa.

Através dos vídeos e das observações em aula, além da observação de suas interações no pátio da escola, em momento de intervalo, levanto a questão da fragmentação do corpo dentro da escola, e aponto que é possível colocá-lo de forma interdisciplinar, como espaço-tempo de conhecimentos e de significados.

Por causa disso, foram elaboradas proposições consideradas “diferentes” para as aulas de Educação Física. São ações pontuais elaboradas a partir do conhecimento levantado através dos vídeos realizados pelos alunos. Estas proposições foram pensadas de maneira a proporcionar sensações e reflexões a respeito de si, do outro e do ambiente escolar.

3.2. Eu, o outro e a escola: proposições para sensibilização

3.2.1. O outro e o eu

Com o objetivo de perceber como “vê” o outro, o que se destaca no outro e como outro me vê. A atividade constitui-se em escolher um colega da sala e realizar a mímica, no palco do auditório, para que a turma descubra quem está sendo imitado. A maioria dos alunos participou da realização. Ao final fizemos a roda de

conversa para a reflexão. Você foi imitado? Como foi ser imitado? É assim que se vê também? Como foi não ser imitado? Porque não foi imitado?

Desta conversa destacamos alguns trechos e citaremos algumas reflexões dos alunos, como, por exemplo, Sarah, que foi imitada três vezes, diz “ter sido imitada foi engraçado e me vejo deste exato jeito, me identifiquei super”. E ainda acrescenta que “algumas pessoas mascaram o que são. Não concluo que meu olhar é aprofundado na ‘real’ característica das pessoas, tudo depende do modo que a personalidade do outro marca”.



Figura 12. Sarah durante a realização da proposição “O outro e o eu”.

Já Mayara disse que “foi diferente, pois eu não me via naquela situação. A partir de então comecei a reparar nesse ponto em que fui imitada”. Para essa aluna “alguns alunos não são muito expressivos, portanto, não foram imitados e outros já têm mais manias e as expõem”. Benício achou bom ser imitado, pois conseguiu “enxergar algumas coisas que não são possíveis de se perceber em mim mesmo, é diferente quando te imitam”.



Figura 13. Benício durante a realização da proposição “O outro e o eu”.

Giovanna disse que “foi um pouco estranho, houve bastante brincadeira, mas não me vejo do mesmo jeito”.



Figura 14. Giovanna durante a realização da proposição “O outro e o eu”.

Otaviano que imitou, mas não foi imitado, achou “legal” não ser, “pois não faço nada muito chamativo, que se destaca. E disse que os alunos se destacam pelo jeito que agem no dia a dia. Pois cada um que foi lá e imitou com sua visão marcante da pessoa”.

Vitória também imitou e não foi imitada. Ao ser indagada de como foi não ser imitada, respondeu apenas, “normal”. À insistência da professora responde que “os alunos são imitados porque são mais engraçados, são descontraídos e deixam mais sua marca, que alunos quietos não deixam. E acrescenta que talvez muitas pessoas

disfarçam seus sentimentos, muitos problemas são motivos para fingir tanta felicidade”.



Figura 15. Vitória durante a realização da proposição “O outro e o eu”.

Sadraque disse que ser imitado “foi interessante, pois tive uma noção de como as pessoas me enxergam e pensam quem eu sou. Não me vejo assim”.

Para Angélica, uma aluna tímida, “foi engraçado”, assim como Fernanda, que achou “bastante engraçado” e Joyce, surpresa por ter sido imitada, diz que “foi

engraçado, divertido e curioso o modo como alguém ter reparado no que eu fazia”. Para o aluno Gabriel, que não foi imitado, nem imitou, disse que se sentia “tranquilo, pois não estava interessado”.

Apesar de ter gerado descontração, muitos alunos tiveram dificuldade em realizar este primeiro trabalho, demonstrando timidez. Em seus relatos, alguns alunos demonstraram alguma surpresa por terem sido imitados, pois isto significa que os colegas os notam, enquanto para outros foi muito comum e apenas confirmou que eram notados. Também houve identificação com a imitação por parte de alguns e negação por parte de outros: “Não me vejo assim”. Um fator interessante e intrigante é o de que, apesar de estarem, pelo menos, quase três anos juntos, na mesma turma, alguns não sabiam nem o nome de outros. Podemos dizer que esta proposta trouxe o olhar sobre si mesmo com o olhar do outro, isto é, quando o outro encena meus trejeitos e minhas manias talvez estejam vendo aquilo que não quero mostrar de mim mesmo, neste sentido, alguns alunos afirmam que não se veem da forma como o outro o colocou. Desta forma, houve uma reflexão sobre si, sobre os comportamentos, e sobre como nos colocamos diante dos outros.

3.2.2. Mergulho

A proposta teve como intenção colocar todos juntos deitados no palco em silêncio e refletindo sobre si mesmos, pensando somente em si, em suas vontades e desejos. Gostaria de estar na escola ou em outro lugar? Sente-se à vontade na escola? Quem você é? O que gosta de fazer? Você tem consciência de que é adolescente? Como é ser adolescente? O que significa? Como se sente em relação a ser adolescente?

A maioria dos alunos conseguiu permanecer em silêncio e pensativo. Ao final dessa intervenção, foi solicitado que continuassem a reflexão fora da escola e trouxessem um objeto ou algo que os representassem. Poderia ser feito por eles ou trazer algo já pronto.



Figura 16. Mergulho.

Realizamos uma roda de conversa sobre a experiência e sobre a reflexão realizada fora da escola. Ao serem indagados se queriam estar na escola, ou em outro lugar, as opiniões se dividiram. Sadraque “gostaria de estar em outro lugar” e diz que “o ambiente escolar não me agrada, me sinto preso, observado (...)”. Fernanda, apesar de se sentir à vontade na escola, preferia estar em outro lugar, “um lugar mais relaxado, de paz e tranquilidade”. Já Larisse prefere estar na escola, “pois é um passo para um futuro melhor”. Nesta perspectiva, também estão Vinícius, Daniel, Ananda Souza e Mayara. Na opinião de Mayara, “vivemos em um ciclo em que, para alcançar meus objetivos, preciso passar por essas etapas que é o conhecimento, na qual sei que é o meu dever. Se eu não estivesse aqui, estaria trabalhando, que é o que eu ainda vou viver. Me sinto à vontade na escola”.

Outros alunos, como Renan, se pudessem escolher, não iriam à escola. Para esse aluno “tem dias que parece que você é o alvo da zoeira”, e, Amanda de Souza completa: “Não, não me sinto à vontade na escola. Já fui zoada na escola e não tenho amigos, por isso não me sinto à vontade”.

Giovanna fala: “Gosto de estudar, mas desanimo com a escola em si, o ensino, os alunos, preferia estar viajando, em paz, em silêncio, sem ninguém me incomodar”.

E no questionamento sobre a adolescência, Vitória afirma: “Acho que sou adulta, mas sou criança. Tenho responsabilidades que muitos amigos meus não tem. Mas no fundo eu gostaria de ter responsabilidades que fossem pra minha idade.” Mayara também fala sobre responsabilidades: “Meus pais me tiveram muito novos, portanto, eu cresci junto com eles. Aprendemos valores, responsabilidades e lidar com situações juntos. Sempre soube dos problemas enfrentados e tive que deixar o egoísmo de lado em muitas escolhas, pensando não só em mim, mas na minha família. Então, minha adolescência é mais madura, tendo as mesmas responsabilidades que meus pais, e as enfrento”.

A maioria concorda sobre ser uma fase em que a responsabilidade chega, como, por exemplo, escolher uma profissão. Benício coloca que “ser adolescente é passar por momentos de ‘pressão’⁶², mas uma pressão boa, pensando no futuro. É uma fase de preparo para o que vem depois. Sem contar que é um momento da vida que deve ser devidamente aproveitado, pois passa muito rápido e não poderemos voltar atrás”. Giovanna, Sarah, Amanda de Souza, Larisse e Angélica, além de Matheus e Sadraque abordam a adolescência como um momento de contradição, fase em que não se é criança, mas também não se é adulto. Dizem que “é legal, mas é chato, pois você já cresceu, mas não pode fazer nada porque tem que ter juízo, fazer escolhas. É a saída da vida de brincadeiras para a vida de responsabilidades”. Bianca diz que é “ruim, queria voltar a ser criança”.

Já Vinícius cita que “adolescente é ser rebelde um pouco, nas horas que precisa. Como quando tem manifestação, a maioria que participa é adolescente”. E Amanda Brandão comenta: “Sim, muitas vezes é bem chato, mas algumas vezes parece ser a melhor fase da minha vida. Que depois dessa fase a vida vai começar a ser mais difícil. Às vezes dá medo”.

Foi quase unanime o desejo de não ir à escola, a maioria demonstrou descontentamento em relação ao tempo que passavam neste ambiente. Inclusive, para alguns é quase um martírio, pois a escola é um lugar onde as pessoas “zoam” umas às outras. Depois desta definição, alunos que são os possíveis “tiradores de sarro” pareciam ter entendido, pela primeira vez, o que o colega sente e o quanto

⁶² O aluno fez o sinal de aspas.

estavam atrapalhando, tanto no relacionamento entre eles, quanto na aprendizagem, pois “brincavam” o tempo todo, não dando chance para a troca de conhecimentos.

Em relação a como se sentem sendo adolescentes, eu me surpreendi, já que todos estavam cientes da mudança que se processam em suas vidas, seja física, emocional ou social. Sofrem pressão da família, da escola e de si mesmos, pois é necessário fazerem escolhas, saberem o que farão com o resto de suas vidas. Porém existiu uma indagação: quando foi mesmo que eu cresci? A impressão que ficou é que acreditavam que esta é sua última chance de se divertirem, pois, o mundo adulto é só seriedade e trabalho constante, por isso, a relação de medo ao encarar que cresceram e que se tornarão adultos em breve. Possuem, portanto, a ânsia de “viver” tudo o que puderem enquanto são adolescentes. Porém vários deles já possuem responsabilidades e trabalham. Carlos, não quis falar nada sobre adolescência, porque tem dezoito anos: “não sou mais adolescente”. Quando contestado sobre isso, relatou que possui responsabilidades, como trabalhar e ajudar no sustento da casa, e então, muitos alunos se manifestaram, ao mesmo tempo, dizendo que já trabalhavam, e era uma forma de ajudar em casa, pois os pais não precisavam mais gastar com roupas e baladinhas com eles. Quando pedi para pensarem se o mundo adulto era tão diferente, com responsabilidades tão grandes quanto imaginam, ficaram surpreendidos com os próprios conceitos, admitindo que para alguns, o que acreditavam ser um “tempo adulto”, já acontecia. Refletiram que alguns adolescentes são até mais responsáveis que alguns adultos.

3.2.3. Eu, através de uma escolha

O objetivo desta proposta era se auto representar, falar sobre si e seus sonhos. Para isso, os estudantes trouxeram desenhos, músicas, poesias, objetos variados, como celular, bola de rúgbi e livro, e foram convidados a traduzir os seus sonhos, as suas crenças e as suas vontades através daquela escolha, em uma apresentação oral. O que esse objeto, música, poesia, etc. “fala” sobre você? Por que essa escolha? De que maneira o representa? Como traduz seus sonhos de vida e desejos? A elaboração desta proposição foi devido as minhas próprias experiências em oficinas culturais. O objeto é a representação do simbólico, que faz um recorte das coisas essenciais, expressando aquilo que é mais significativo neste momento

da vida. Nessa atividade houve momentos de choro intenso, risos intensos e indignações como “professora pare de mexer tanto dentro de mim”, dito por Fernanda. A proposta é que eles visualizassem seu eu, através daquilo que haviam escolhido e isto, por fim, trouxe à tona, sentimentos que a aluno preferia deixar ocultos.

A maioria dos alunos trouxe letras de música e a justificativa era a identificação com a letra, como Sarah que expressa: “Trouxe uma música que retrata viver sem se importar com as pessoas. *I dont care, I love it* (Eu não me importo, eu amo isso⁶³). Essa música traduz viver do jeito que você quiser, independente de como as pessoas irão ver como certo ou errado, fora da ética ou não. Traduz exatamente eu querer fazer tudo que eu desejo, sem julgamentos, sem rótulos”.

Fernanda, Gabriel, Amanda Brandão, Amanda de Souza, Larisse, Bruna, Renan, Benício, Ananda Souza trouxeram músicas com a justificativa de representá-los, isto é, usaram as expressões “porque me representa”, “fala o que eu queria falar”, “fala o que eu queria ser”.



Figura 17. Renan durante a proposição “Eu, através de uma escolha”.

⁶³ Tradução de Sarah. A música pertence a um grupo sueco, chamado Icona Pop.

Carlos trouxe uma bola de rúgbi. É jogador desse esporte e relatou as mudanças internas que passou depois do esporte: “Sempre tive sobrepeso e era muito zoadado, quando entrei no rúgbi descobri minha vocação, e ser gordinho deixou de ser um problema e passou a ser uma vantagem. Aprendi a conviver em grupo e trabalhar em equipe”.



Figura 18. Carlos durante a proposição “Eu, através de uma escolha”.

Mayara teve um rompante em lágrimas enquanto tentava comunicar a sua escolha: “Trouxe um livro de um romance espírita, no qual conta a história de uma garota impaciente. Ele me representa em questão de gostar de ler, ser uma pessoa tranquila e me relaxa. Esse livro em si me traz resposta em questão à vida e estou passando por um problema no meu braço que está me deixando muito triste, por não saber o que realmente tenho e até quando vou sentir dores. Esse livro me ajuda a ter paciência e dar tempo para as respostas”.



Figura 19. Mayara durante a proposição “Eu, através de uma escolha”.

Giovanna escreveu um texto e desenhou um pássaro: “Eu desenhei um pássaro e escrevi um pouco de como eu era antes e depois de Jesus Cristo. É um texto e um pássaro que mostra a liberdade. Falo da minha vida, como mudou de alguma forma e que me dá uma força para seguir em frente e alcançar meus objetivos”.

Houve um tempo na minha vida que eu me sentia preso em tudo o que eu fazia, e me forçava a ser quem eu não era, posso poder ter uma vida "normal" muitas vezes escondida o que sentia, mas sempre dizia algo que me incomodava que vinha de outros pessoas, sempre revalando, com pensamentos distintos que mentes têm! Mas sempre me senti preso, por não poder ser quem realmente era na frente das pessoas.



E hoje vivo um tempo de liberdade onde consigo tentar ser como primeira mulher em vez de ser problema. Hoje eu vivo o que eu quero em Cristo Jesus

João 8:36 - Se, pois, o Filho vos liberta verdadeiramente, vós sois livres

Eu viverei posso sempre lembrando disso, pois fui tirado de um lugar ruim, vivo um lugar reconstruído pelo trabalho e solidão, e fui libertado, viveo como vivo que sim tenho meus problemas como todos, mas tenho um lugar, onde me obriga, onde vou livre e me sinto como eu sou, mas posso ser como pessoa nova, pois tudo se faz novo! Eu vivo a liberdade, eu sinto a liberdade. A mimho li me mostram e sempre que alguém me diz me faz sentir que eu estou preso eu lembro de quando me libertou! Eu tanto sei malhar. Me sinto melhor e diferente. Com

Figura 20. Objeto de Giovanna para a proposição "Eu, através de uma escolha".

Joyce confeccionou um cartaz: “Fiz porque sabia que ninguém faria igual. Coloquei no cartaz tudo que gosto, o jeito que penso e meu sonho de ser veterinária”.



Figura 21. Cartaz “O que sou” da aluna Joyce.

Assim como na atividade “O eu, o outro”, os alunos sentiram inibição ao se exporem. Alguns não trouxeram objetos, apenas assistiram as apresentações dos demais. Quando foram levados a reflexão, após as apresentações, as respostas giraram em torno de não se sentirem a vontade para falar de si enquanto eram observados pelos outros, sendo o principal motivo a “vergonha”. Existia uma grande preocupação com que os outros iriam pensar ou dizer. Ao serem indagados por que o outro é tão importante, houve o romper de respostas que se resumem em insegurança, “porque na escola riem e tiram sarro”. Perguntei se todos faziam isso, ou se a maioria tirava sarro e a resposta foi que apenas dois ou três na turma se comportavam desta maneira. E foram novamente provocados, com perguntas: Por que a opinião destes poucos é mais importante do que da maioria? Não vou pedir para que se revelem, mas como se sentem intimidando os colegas? Será você o intimidador? O “sarrista” também sente medo de expor seus sonhos? E pela

manifestação geral, os que tiram sarro têm medo de serem ridicularizados? Um dos meninos respondeu que “nem sempre é para magoar, é apenas brincadeira”. Isso indica que, aparentemente, é uma forma de vencer a própria insegurança.

Outro momento, também, marcante foi a apresentação de Mayara. A aluna levantou-se com um livro na mão e ao começar a falar teve um rompante de choro. O que causou estranheza foi o fato de nenhum colega ter ido ao seu socorro, todos apenas observaram atônitos por causa desta “exposição” de sentimentos. Fui acalmá-la, enquanto ela me abraçava forte e dizia que estava com medo. Havia sofrido um derrame no pulso que mobilizava sua mão esquerda. Ela relatou, após se acalmar, que tinha muitos sonhos e planos e, por isso, tinha medo de ter algo grave que a impedisse de conquistar seus objetivos. Falou que estava se espiritualizando e isto a ajudava muito. Seu objeto era um livro espírita. Depois da sua apresentação houve silêncio no grupo.

Uma coisa que ficou clara foi a de que, estes alunos, não estavam habituados a falar e a ouvir sobre sentimentos e sonhos e, por isso, não souberam agir quando uma colega se manifestou com choro.

3.2.4. O espelho

Esta proposta consistiu em permanecer diante de um espelho de corpo inteiro, posicionado no palco do auditório. O espelho ficava voltado para os demais e o observador permanecia de frente para o espelho e de costas para a turma. Ao mesmo tempo em que vê sua imagem também via a reação dos que o observam.

Tem dificuldade em permanecer ou se sente à vontade diante do espelho? O que olha no espelho, o que vê refletido? Como é olhar pra si mesmo, com tantos também olhando? Qual a sensação ou sentimento de se olhar no espelho diante de outras pessoas?

O tempo sugerido para a permanência foi de dois minutos. Alguns ficaram menos, “pareceu uma eternidade” e outros permaneceram mais tempo, ficando bastante confortáveis. Alguns não conseguiram ir para frente do espelho, outros sentavam, levantavam, outros ficavam atentos aos que estavam no auditório olhando-o.

Essa atividade foi baseada na metáfora do espelho em *O Olho e o Espírito*, de Merleau-Ponty (2014)⁶⁴, em que o pintor vê no espelho a duplicação de seu olhar e o ultrapassar do eu visível, pois “amplia a estrutura metafísica da nossa carne” (2014, p.54). O espelho transforma o corpo, as coisas, o mundo:

Doravante, meu corpo pode comportar seguimentos tomados do corpo dos outros assim como minha substância passa a eles, o homem é espelho para o homem. Quanto ao espelho, ele é instrumento de uma universal magia que transforma as coisas em espetáculos, os espetáculos em coisas, eu em outrem e outrem em mim. (p.22)

Portanto, o que se vê ou se encontra no reflexo permite entender que não há um vácuo diante ou ao redor de si, mas há um meio em que se vive e pessoas com as quais se relaciona.

Nesta atividade, alguns alunos como Amanda Brandão, Gabriel, Benício, Sarah, Amanda de Souza e Carlos Rubens disseram se sentir à vontade diante do espelho, usando termos como “não tive dificuldade”, “até tirei foto”, “normal”. Apenas Benício usou termos como “estranho e meio esquisito”. Porém, Amanda de Souza relatou: “Tive dificuldade e não fui à frente do espelho. Porque tenho vergonha e porque sei que muitos falam mal de mim, não pelo que sou, mas como sou. Na minha infância, fiquei muito machucada sentimentalmente e isso me bloqueou, desde então sou muito fechada. Foi isso que me impediu”.

Fernanda, Vinícius, Bianca, Angélica, Larisse, Daniel e Ananda Souza não conseguiram realizar a atividade. Todos afirmaram que se preocuparam com o olhar dos outros, usando termos como “vergonha e timidez”.

Um grupo de alunos relatou desconforto, como Otaviano que observou: “Olhei minha imagem que os outros veem. Achei um pouco constrangedor e desconfortável. Pois, ao mesmo tempo que eu me olhava, os outros também estavam me encarando através do espelho. Porque geralmente eu fico quieto no meu canto, sou meio antissocial e não gosto de chamar atenção, e quando estava lá na frente, aconteceu o contrário, mesmo não fazendo nada, a atenção foi focada em mim e não gosto disso, Por quê? Não sei.”

⁶⁴ Merleau-Ponty, Maurice. *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Caosac & Naify, 2014

Vitória Quirino disse que ficou um pouco nervosa, depois se acostumou. Giovanna mencionou: “Eu não tenho o costume de me olhar muito, só um pouco por foto, mas é estranho ficar parada de frente de um espelho e ficar se olhando, tendo pessoas olhando, e isso tornou um pouco estranho, porque talvez assim não consigo ser somente eu. Acho que quando estamos ao redor de pessoas, devemos nos segurar. Porque eu penso que sou eu mesma na frente do espelho do meu quarto, lá tenho mais ousadia de fazer minhas caretas e ficar me olhando”.

Renan dos Anjos e Matheus Falcão disseram que tiveram dificuldade porque sentiram vergonha, porque os outros estavam olhando eles se olharem. E Sadraque disse que olhou sentindo incômodo, mas não explicou qual era o incômodo.



Figura 22. Gabriel em “O Espelho”.



Figura 23. Isac em “O Espelho”.



Figura 24. Felipe em “O Espelho”.



Figura 25. Sadraque em "O Espelho".



Figura 26. Renan em "O Espelho".



Figura 27. Amanda Brandão em "O Espelho".



Figura 28. Matheus em "O Espelho".

Assim, como o “Eu e o outro” e “Eu, através de uma escolha”, esta proposição levou-os a um desconforto gerado pela timidez. Alguns alunos sentiram-se à vontade, porém, outros não conseguiram nem mesmo aproximarem-se do espelho, e alguns não olhavam pra si, mas sim para os outros o observando. Vergonha, medo do julgamento, falta de costume de se expressar diante dos colegas. A “coaçoão” foi o mais difícil de lidar, pois os “brincalhões” sempre entravam em ação quando um colega se levantava em direção ao espelho. Neste momento era necessário parar e dialogar, explicar que os colegas se sentiam intimidados.

Não era o espelho que os intimidavam, mas sim o olhar dos outros sobre si, pois os outros avaliam e atribuem valores, falsos ou verdadeiros, mas que vão construir e conceber aquele que é observado. Nesta ação, é a objetividade que prevalece, isto é, não há emissão de opinião, mas é quase uma anulação da liberdade do outro. Afinal não estavam ali para se mirar no espelho e sim para que fossem olhados, enquanto se olhavam, para que tomassem consciência de que são observados e observam, cotidianamente.

3.2.5. Memória do corpo, memória do lugar

O objetivo desta proposta era refletir sobre as experiências corporais e o apego visual. De olhos vendados, os estudantes ouviram uma música calma para diminuir a ansiedade da “não visão”. O início da atividade foi verbal. Eles foram questionados de diferentes maneiras, como por exemplo: de onde está quantos passos caminhará para chegar à porta? Por quem você passa nesse percurso? Como se desvia dos obstáculos? Agora, realize o percurso que descreveu. Todos acompanharam através da audição e perceberam se a tarefa foi realizada bem ou com dificuldade. Em seguida, todos saíram da sala e se dirigiram até o palco, no pátio. Depois, do palco até o refeitório, e voltaram para a sala. Na sala novamente, sem vendas, em roda de conversa, levantamos as impressões sobre as sensações e os sentimentos que a atividade proporcionou. Qual a primeira sensação ao vender os olhos? Como se sentiu ao caminhar de olhos vendados? Qual a sensação corporal? Você acredita que o corpo tenha uma memória ou tudo está na mente/pensamento?

Nos relatos dessa atividade os alunos se dividem entre desespero, estranheza e desequilíbrio. Benício, Mayara, Sarah e Amanda Brandão descreveram a

sensação como desespero. Joyce, Carlos Rubens, Matheus Falcão e Otaviano, usaram termos como “desequilíbrio”, “sensação de perda”, “insegurança”, “perda de sentido”, “desorientação” e “instabilidade”. Fernanda, Larisse, Bianca e Giovana descreveram como “horrível”, “sensação de desconforto”. Renan disse: “A sensação é estranha, embora comecei a não viver só com os olhos e sim usar a memória e os sons”.



Figura 29. “Memória do corporal, memória do lugar”.



Figura 30. “Memória do corpo, memória do lugar”.



Figura 31. “Memória do corpo, memória do lugar”.



Figura 32. “Memória do corpo, memória do lugar”.



Figura 33. “Memória do corpo, memória do lugar”.

Nesta proposta todos os alunos interagiram. Diferente das propostas anteriores, em que era necessário olhar, aqui o olhar tornou-se secundário e todo resto do corpo entrou em ação. Alguns alunos erguiam as vendas, mas muitos participaram de forma efetiva, com os olhos realmente vendados. Riram muito, se ajudaram e perceberam a ligação do corpo com o lugar, pois mesmo não olhando sabiam que direção tomar e tinham noção de onde poderiam esbarrar, como o bebedouro, o palco, as mesas do refeitório. Como, os alunos, não estavam acostumados a andar de olhos fechados, a primeira sensação que descreveram foi a de desorientação, mas em pouco tempo começaram a andar na direção certa e encontraram facilmente os locais que deveriam ir.

3.3. A escola vista pelos alunos

As propostas anteriores foram um suporte para esta etapa seguinte das minhas proposições, já que, por meio da sensibilização, os alunos foram convidados a pensar sobre si mesmos, a existência do outro e sobre a convivência na escola. A intenção foi conectar o aluno com seu cerne, conhecendo sua identidade cultural,

quem são, e contribuindo para um entendimento mais amplo sobre a existência do outro e do meio e como o corpo habita nestes espaços.

Como professora de Educação Física, aponto uma necessidade maior do que conhecer ou dominar o próprio corpo apenas no contexto motor e de realização de movimentos, que é tomar consciência de que somos um corpo e que nossas atitudes são corporais, isto é, interagimos com o meio através do corpo. Portanto, insisto que a escola não pode continuar deixando o corpo de lado no momento da aprendizagem. Isso perpassa alinhar os objetivos da Educação Física com os objetivos educacionais, em que o fim é promover uma educação corporal e do movimento para a diversidade. Segundo Neira, em entrevista a Ratier (2009), o objetivo da Educação Física:

É o mesmo objetivo da escola: colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la. Dentro dessa missão, cada disciplina estuda e aprofunda uma pequena parcela da cultura. (...)
A escola tem como função ajudar a compreender o mundo e sua cultura. (s.p)

Portanto, a escola deve aceitar e respeitar que o corpo do aluno não precisa estar inerte para que a aprendizagem aconteça. Para descobrir como os alunos se sentem e se expressam em relação à escola, como se sentem em relação a esse espaço de aprendizagem em que estão inseridos boa parte de sua infância e adolescência, foram realizadas outras cinco proposições.

Estas intervenções são apresentadas como desafios da procura, da crítica, do conhecimento, do enriquecimento pessoal e coletivo de todos que se envolveram no processo. A proposta é de que haja respostas aos estímulos extrínsecos e que a sistematização de ações teórico-práticas centradas no corpo e em sua dimensão técnico-criativa, contribuam para a expansão da consciência corporal, em que o corpo objeto ceda lugar ao corpo sujeito.

A finalidade, portanto, é ir além da consciência das partes do corpo e de como proceder nos movimentos, é entender que o corpo possui marcas culturais e emocionais para que a escola seja realmente o lugar de formação global. Incluindo o corpo presente na relação entre conhecimento e aprendizagem.

3.3.1.O corredor

A primeira atividade, das proposições artísticas, foi uma instalação, denominada “O corredor”, realizada pela professora-pesquisadora, com tecidos e elásticos, com referência a Lygia Paper, Lygia Clark e Hélio Oiticica. Esta instalação tem um caráter fenomenológico, no sentido em que centra-se no campo da experiência sensorial. Em uma perspectiva interdisciplinar, a arte entra como que transgressora do lugar comum do corpo. O corpo que nos situa no mundo, interagindo, se relacionando, percebendo o espaço, os limites, a si mesmo, sendo corpo sujeito do/ho espaço. A instalação propiciou a exploração da sensibilidade corpórea, tanto da pesquisadora, na montagem, quanto dos que experimentaram esse universo criado para significar as sensações das realizações motoras, próprias da atividade física, como deslocar, abaixar, desviar de obstáculos.

Consistiu em um tipo de corredor feito com tecidos cobrindo duas estantes de livros, perpassado por elásticos, em que todos deviam entrar de um lado e sair de outro. O corredor possuía cheiro adocicado e som pulsante, com a medida de comprimento e largura estabelecida pelo próprio espaço.

Tanto o tecido como os elásticos eram brancos. A cor foi escolhida por alguns motivos: primeiro para causar a impressão de um corredor extenso, visto que essa cor contribui para a expansão visual, e depois, pelos seus simbolismos na cultura ocidental, em que o branco está ligado à representação da paz, além de ser conhecido como a cor da “luz” porque reflete todas as cores do espectro.

A escolha do espaço e da estante de livros se deu pelo fato de a biblioteca ser considerada, pela professora pesquisadora, como um templo sagrado, o templo de múltiplos conhecimentos, portanto, o branco, neste caso, também induz ao sublime e ao divino.

A instalação foi exclusiva para os alunos envolvidos na pesquisa, com o objetivo de que, ao adentrarem esse ambiente, individualmente ou em grupo, experimentassem sensações dicotômicas: corpo-pensamento, sujeito-ambiente, dentro-fora. Como na obra “Caminhando”, de Lygia Clark, por exemplo, onde o participante recorta uma fita de Moebius e descobre muitas singularidades, como percorrer o espaço onde o ponto de partida também pode ser o ponto de chegada, assim como nesse corredor que leva a lugar algum. Logo, há permissão para o lúdico, tão negado dentro da escola, que estabelece uma rotina instrumentalizada,

que, praticamente impede a expressividade. E podemos citar “Eden”, de Hélio Oiticica, que é um trabalho que foca as possibilidades do comportamento e do espaço e tem, também, os mesmos parâmetros citados para essa instalação, que culmina com o sujeito na ação.

Os alunos se dirigiram à biblioteca sabendo que encontrariam uma instalação. Porém, ao chegar, não sabiam o que fazer. Primeiro, ficaram olhando curiosos e viram os elásticos dentro do “corredor”, então começaram a concluir que deveriam ultrapassar aqueles obstáculos. “Sem tocar professora?” “Tem que passar por todos?” “Tem que ir em pé?” “Posso ir rastejando?” “Um de cada vez?” De repente notaram o som e alguns disseram que tudo aquilo tinha muito suspense. Primeiro, olharam, ficaram todos olhando. Alguns mais desinibidos foram indo e convencendo os outros, até que virou uma brincadeira. Uns iam, outros voltavam, foram sozinhos, em pares, experimentaram passar lentamente, depois rápido.



Figura 34. Professora na montagem da instalação “O corredor”.



Figura 35. Alunos em passagem pela instalação "O corredor".



Figura 36. Alunos em passagem pela instalação “O corredor”

Na roda de conversa, Amanda de Souza disse que não se sentiu a vontade, que o som a incomodou, fez seu coração acelerar, mas que não sabia explicar porquê. Giovanna relatou que a experiência transmitiu paz, “por causa do branco, da música que parece batida de coração (e era!) e do cheiro de flor”. Ananda Nara

disse que a biblioteca “sumiu” e que apesar de estar fechada com tecidos, “parecia mais clara”.

Larisse e Kauane disseram que sentiram vergonha de fazer, com medo dos meninos “zoarem”, mas quando viram que todos estavam participando resolveram ir também. E o assunto transcorreu, um pouco, em um debate sobre respeito, sobre limites, convivência e afinidades.

Mayara comparou a instalação à convivência, em que cada um achou - e sempre achará - o seu jeito de passar pelo corredor, “uns mais eufóricos, outros mais tímidos, uns de maneira tranquila, apenas passando pela experiência”.

Não houve dificuldade em passar pelos elásticos, por que eram “flexíveis e fáceis de contornar”, mas alguns alunos resolveram ir rastejando, outros, ora passavam por cima, ora por baixo dos elásticos que, realmente, não ofereciam resistência.

Esta proposta foi “um quebra gelo”. Expliquei-lhes o que pretendia, e que o objetivo foi alcançado. Ao perguntar se haviam percebido o meu objetivo, ficaram em silêncio. Então relatei que pretendia que usassem os sentidos, que notassem a cor, o cheiro e o som, além de movimentar o corpo através da passagem pelos elásticos.

Em relação à biblioteca, alguns alunos - poucos - nunca a tinham visitado. Infelizmente a biblioteca não tinha um horário estabelecido de funcionamento, porém qualquer professor poderia abrir a biblioteca para os alunos. Aproveitamos para falar dos sonhos, da imaginação e da percepção, fazendo referências à arte, em especial à literatura, afinal estávamos em uma biblioteca.

Dali em diante, as propostas foram realizadas pelos alunos, com a intenção que demonstrassem as reflexões feitas, até esta etapa, acerca de si e do outro na escola.

3.3.2. Performance

A segunda proposição desta etapa foi a realização de *performances*. Assim como a instalação, essa atividade teve um primeiro momento para a conceituação do termo, busca do conhecimento já adquirido e pesquisa na *internet*. Os estudantes tiveram a opção de realizá-la sozinhos, em duplas ou em grupos. As referências

utilizadas para exemplificar o conceito de *performance* foram: Marina Abramovic, Lygia Clark, Hélio Oiticica, Hearte Hansen, Michel Groisman.

A proposição teve a intenção de buscar a interpretação dos sentimentos do corpo em relação à escola através de uma *performance*, por meio de uma representação e que o afetivo e o cognitivo aparecessem interligados.

Alguns alunos expressaram sua timidez e chegamos ao acordo de que essa atividade ajudaria a vencer essa barreira e que inclusive a timidez poderia ser usada a favor da criação. Concordamos que não era necessária uma total exposição e que a expressão também pode se dar através da timidez. Um exemplo é a *performance* da Marina Abramovic, intitulada *The Artist Is Present*, que consistia em a artista permanecer sentada em uma cadeira com alguém à frente, um por vez, havendo um jogo silencioso de olhar, de expressão. O público tinha a liberdade de permanecer o quanto quisesse. Uns riam, outros choravam.

A realização poderia ser individual, em duplas, trios, grupos. Devendo haver preparação prévia e usar sinceridade de sentimento. A apresentação seria apenas para a turma, inclusive por causa da timidez, e no espaço do auditório, que possui palco e cadeiras, porém, houve liberdade para escolher outros espaços da escola. Sem limite de tempo.

3.2.1.1. Prisão do dia a dia

Ananda Nara, Bianca, Bruna e Joyce posicionaram carteiras e se amordaçaram e se amarraram às carteiras.

Na descrição disseram que é assim que se sentem na escola: “entramos em sala de aula, somos obrigadas a sentar na carteira e não podemos falar ou nos mover” (Joyce). “A carteira é o único espaço permitido para nós na escola” (Ananda Nara). “Poucas disciplinas saem com a gente da sala, como Educação Física, que já estamos acostumados, mas quando outro professor como o de física sai nem sabemos como nos comportar porque a maioria nos quer sentados em fileira e muito quietos” (Bianca).



Figura 37. *Performance* “Prisão do dia a dia”.

Nesta performance as alunas configuram a escola, não só como prisão, mas como amordaçamento, nos afirmando que hoje a escola continua a reproduzir os velhos métodos de controle do corpo e o dualismo cartesiano. Mostram que, além de terem o corpo restrito o espaço da carteira, também não podem se manifestar oralmente: corpo amarrado e boca amordaçada – corpo parado e boca fechada. Portanto, dar-se-á uma educação dominadora, opressora e de senso comum. Desta forma, não vemos incentivo à pesquisa e, muito menos, a condução na busca de novos conhecimentos através dos saberes e conhecimentos já adquiridos. A escola ao invés de libertar, está aprisionando.

3.3.2.1.2. O pequeno espaço

Giovanna Barrios e Vitória Quirino fixaram papel cartão no chão e cada papel cartão representava um espaço da escola. Fizeram pequenos desenhos representando a gestão da escola em cada papel cartão e convidaram os colegas expectadores para participar desenhando. Porém, apenas um dos papéis era disponível para os alunos, os demais permaneceram vazios de desenho.



Figura 38. *Performance* “O pequeno espaço”.

Ao descreverem a atividade, expuseram que “é assim que nos sentimos na escola, onde a gestão coordena e manda em todos os espaços e o nosso é delimitado”. (Vitória Quirino). “Não nos é permitido usar os espaços da escola” (Giovanna).

Os alunos espectadores que participaram da atividade comentaram que “as regras são repressoras e são mascaradas como se fossem para organizar” (Sadraque). “Às vezes somos tratados como vândalos, mas nossas reações são apenas revoltas de sermos sempre podados de nos manifestar ou a circular pela escola. Já que não é meu, não cuido” (Vinicius Tenório).

Nesta performance há a manifestação pelo uso conjunto da escola, onde os espaços para os alunos é delimitado e restrito. Associam as possíveis depredações ao sentimento de não pertencimento, de não fazer parte deste lugar. Os alunos demonstram que a escola não é para eles. Possuem o direito de frequentá-la, mas a escola pertence à gestão escolar, com regras impostas e estabelecidas, as quais o aluno tem obrigação de cumprir.

3.3.2.1.3. Atados

Amanda Souza, Angélica, Kauanne e Renan. Enquanto duas alunas seguravam cartazes que falavam sobre liberdade, uma aluna estava sentada na cadeira sendo amordaçada e amarrada pelo aluno.

Descrevem a *performance* dizendo que “o queremos representar é que nem sempre sabemos identificar a importância do que está sendo ensinado. Não conseguimos fazer uma relação daquilo que nós já sabemos com o que o professor está explicando” (Renan). “Cada aluno tem um jeito de aprender, mas a escola quer que a gente saiba tudo do mesmo jeito” (Angélica). “E nós temos que aceitar e fingir que estamos felizes. Estamos atados dentro das regras determinadas pela escola”. (Kauanne). “Achamos que a escola não acompanha a mudança que a vida tem”. (Amanda Souza). Renan completa dizendo: “Todos nós temos nossos próprios sonhos, mal conseguimos nos relacionar, pois dentro da sala mal podemos abrir a boca e no intervalo cada um fica com seu grupinho, ou mesmo na cantina e, às vezes, nem dá tempo de comer por causa da fila e as interações acontecem dessa

forma, meio aleatórias. Sabe? Meio do jeito que dá. Acho que por isso alguns alunos se revoltam com a escola e fazem baderna”.

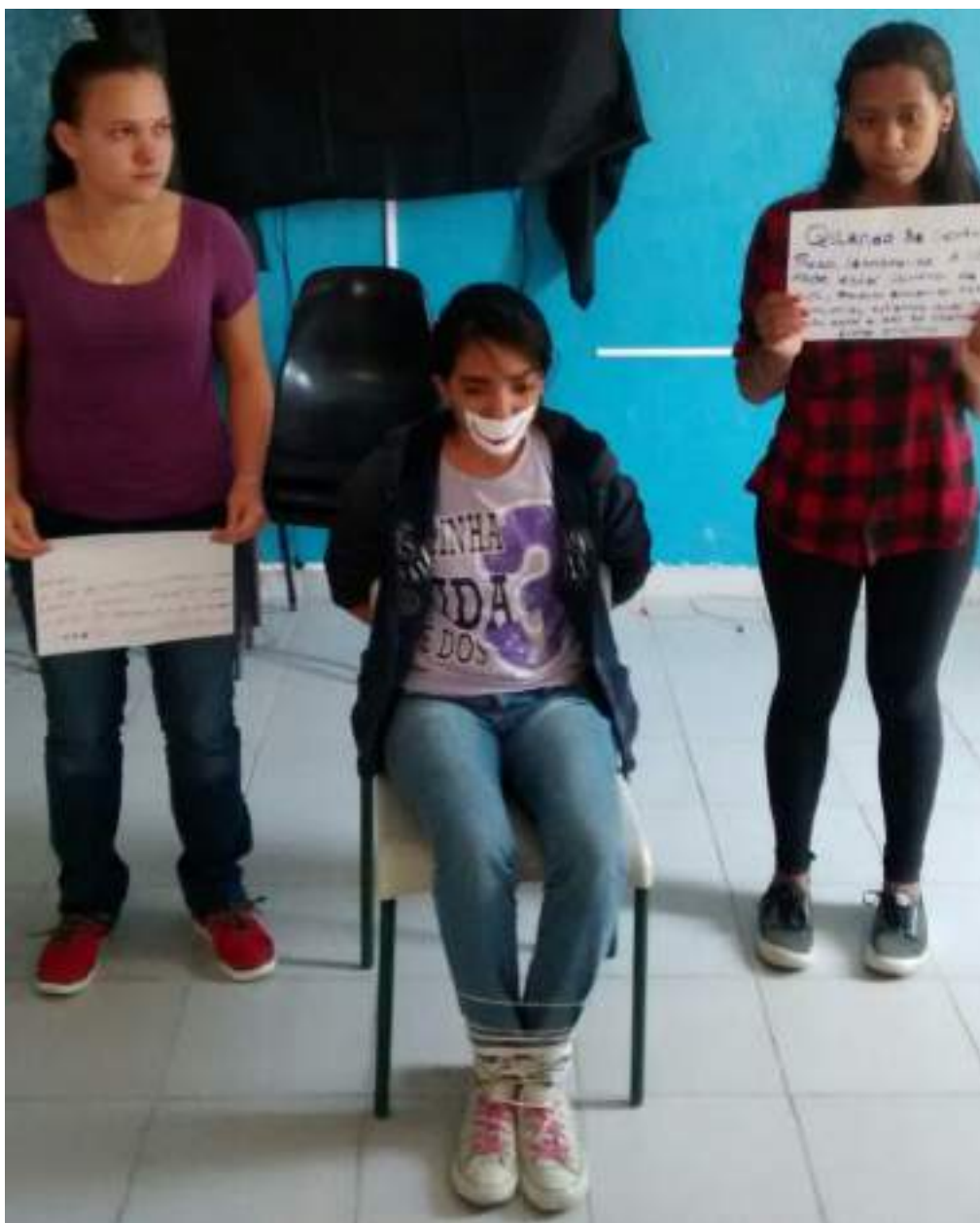


Figura 39. *Performance "Atados"*.

Esta *performance* traz uma discussão já antiga no meio educacional: homogeneidade e heterogeneidade. Isto é, a escola não respeita as diferenças e os níveis de aprendizagem, além de não reconhecer que os alunos já possuem conhecimento. Além de que, não conseguem associar o que lhes é ensino e sua aplicação na vida real.

Relatam, também, que não é possível a interação dentro da escola, pois não lhes é permitido, não há tempo, nem espaço para que isto aconteça. E, assim como os grupos anteriores, este grupo retrata a imposição de regras, sem a democratização necessária para que estas sejam construídas.

3.3.2.1.4. Prisão e escuridão



Figura 40. *Performance* “Prisão e escuridão”.

Amanda Brandão e Mayara permaneceram envoltas a um tecido preto. Ambas se movimentavam “dentro” do tecido.

Na descrição as alunas informaram que “a performance retrata o sentimento de ficar dentro da escola. Nos sentimos presos, é um momento em que temos apenas obrigações”, diz Mayara, e completa: “ Como seria a escola ideal? Uma escola em

que tivéssemos mais autonomia, menos tempo sentados e trancados dentro da sala, aulas mais interativas, poder escolher o que estudar. Não sabemos bem, pois acho que essa é a primeira vez que pensamos sobre isso. O legal da escola são os amigos, mas a gente só consegue mesmo interagir na entrada ou na saída da escola, ou quando nos encontramos fora dela. Dentro da escola, não há espaço para amizades, emoções em geral, é como se quando a gente entrasse aqui se desligasse dos sentimentos e do que acontece na vida, mas não é assim, tudo o que acontece com a gente vai afetar positiva ou negativamente nos estudos”.

E para Amanda Brandão: “A escuridão é por não sabermos como sair dessa situação, porque nós sabemos da importância da escola, que aqui está nosso futuro, que estudando é que seremos alguém, teremos uma profissão, mas, ao mesmo tempo, não é algo que fazemos porque gostamos de fazer. A gente vem para escola porque somos obrigados a vir. Estar na escola nem sempre significa estar presente, não estamos presentes quando não vemos importância no que é ensinado. Eu passo o tempo todo me perguntando se aquilo me serve para alguma coisa na vida”.

As alunas, nesta performance, fizeram uma reflexão profunda e salientaram, abordando desde o sentimento de prisão, já abordado pelos demais grupos, mas acrescentando que os sentimentos e emoções influenciam em seus rendimentos escolares. Frisam a importância da socialização na escola, onde estão os amigos, e que pela primeira vez foram levados a pensar sobre esta situação e, por isso, não sabem como mudar esta situação, sentem-se impotentes. Apesar de reconhecer a importância da escola, assim como os demais grupos, também não conseguem associar o que é ensinado com a vida prática.

Como professora preocupo-me com a formação para a vida e a busca de novos paradigmas para o ensino e a aprendizagem, portanto, a reflexão, tanto destas alunas, quanto dos demais grupos é muito pertinente e não é uma novidade. Se todos sabemos que o ensino deve ser alinhado ao concreto, por que os alunos ainda reclamam deste problema? Por que nós, professores, insistimos em continuar reproduzindo conteúdos sem contextualizá-los? Os alunos acreditam que possa haver uma escola diferente, mas precisam ser conduzidos a isto, precisam ser orientados para a busca de uma qualidade melhor na busca do conhecimento e, nesta proposição, mostram claramente este desafio.

3.3.2.1.5. Equilíbrio



Figura 41. *Performance* “Equilíbrio”.

Benício, Daniel, Marcos e Vinícius fizeram uma apresentação em que formavam um quadrado, apoiando a cabeça um no colo do outro. Inicialmente, utilizaram cadeiras, que foram retiradas, e a sustentação dependeu da força e do equilíbrio.

Na discussão comentaram que “na escola temos sempre que estar nos equilibrando e contamos sempre com o apoio uns dos outros” (Benício). Vinícius complementa explicando: “Temos que seguir muitas regras e nem sempre as seguimos. Isso acaba desequilibrando nosso relacionamento com a escola e então temos sempre que buscar o equilíbrio e às vezes dói e cansa, assim como as pernas doeram quando tivemos que forçar a posição”.

Aqui, mais uma vez aparece a relação com as regras e a aprendizagem sem significado e, por isso, além de limitar os movimentos, a escola é carente de credibilidade. Frequentam a escola porque é uma obrigação, portanto, os alunos, vão se equilibrando até que finde o tempo obrigatório. Apoiam-se uns aos outros para conseguir enfrentar o “martírio” que é estar na escola.

3.3.3 Instalação

Na terceira proposição desta etapa foram realizadas instalações pelos estudantes com o tema *Corpo na Escola*. Trabalhamos o conceito do que é instalação, em que as referências centrais foram: Marina Abramovic, Vanessa Beecroft e Hélio Oiticica.

Nesta proposição, os alunos foram convidados a realizar uma interagindo com o espaço escolar. Para sua realização, a direção da escola foi avisada previamente de que os alunos “ocupariam” alguns espaços e os trabalhos permaneceriam por um dia em exposição.

Sugeri que estabelecessem uma ligação entre a escola e o habitar a escola, isto é, como se sentem em relação a esse ambiente e como o corpo estaria nesse contexto. Houve a conceituação do que é uma instalação e a realização de pesquisa sobre artistas que as realizam. A pesquisa foi feita na escola, no laboratório de informática. Os artistas pesquisados foram: Hélio Oiticica, Edith Derdyk, Marina Abramovic, Vanessa Beecroft. Porém, os alunos trouxeram também algumas referências, encontradas durante a pesquisa: Antony Gormley com a instalação "Arte de valor deve incomodar, não tranquilizar", Artur Barrio, com uma onda gigante feita de vinis, e Alan Campos, com “A sala dos procurados”, entre outros.

Nesta altura do ano letivo (primeira semana de dezembro), os alunos já não estavam frequentando mais a escola, principalmente os alunos pesquisados, que eram do terceiro ano. Portanto, para finalizar a pesquisa. Houve um momento de tensão, uma parte dos alunos se recusava a comparecer, e, os dias da Instalação e da próxima atividade *Painel Corpo Coletivo*, tiveram que ser combinados e negociados.

3.3.3 1.1. Cartaz Instalação



Figura 42. "Cartaz Instalação".

Os alunos fizeram a confecção do cartaz ao mesmo tempo em que os outros grupos montavam suas instalações. Usaram spray e outros materiais de desenho.

Descrevem o "Cartaz Instalação" como sendo o que acreditam ser o ponto exponencial: "A frase do cartaz indica que acreditamos no conhecimento como fonte de um bom futuro" (Otaviano). O aluno Isac explica: "O que são pessoas melhores? Pessoas mais felizes, com um trabalho, uma profissão, com casa, carro, que viaja. E também uma pessoa que conhece as coisas, que não tem a mente fechada e pensa que só aquilo que sabe já está bom, é uma pessoa que está sempre em busca de conhecer mais. Quem tem mais cultura sabe valorizar mais as outras pessoas, ser

menos egoísta. Uma pessoa que não fica zoando outra pessoa só porque gosta de um tipo de música diferente. Que respeita os outros”.

E o aluno Gabriel completa dizendo: “Mas a gente acha que a escola não pode se resumir só a cadernos, lápis e borracha. O conhecimento transforma as pessoas. Transforma como? A pessoa muda o jeito de agir, por exemplo, se ela aprende que a água é um recurso finito, ela passa a economizar e se ela sabe que gordura saturada vai entupir as artérias, então evita consumir, para não ter as doenças do coração”.

Mais uma vez aparece a preocupação com um ensino significativo e transformador. Para estes alunos, a escola é um local de convivência e de crescimento pessoal através do conhecimento.

3.3.3 1.2. Amizade

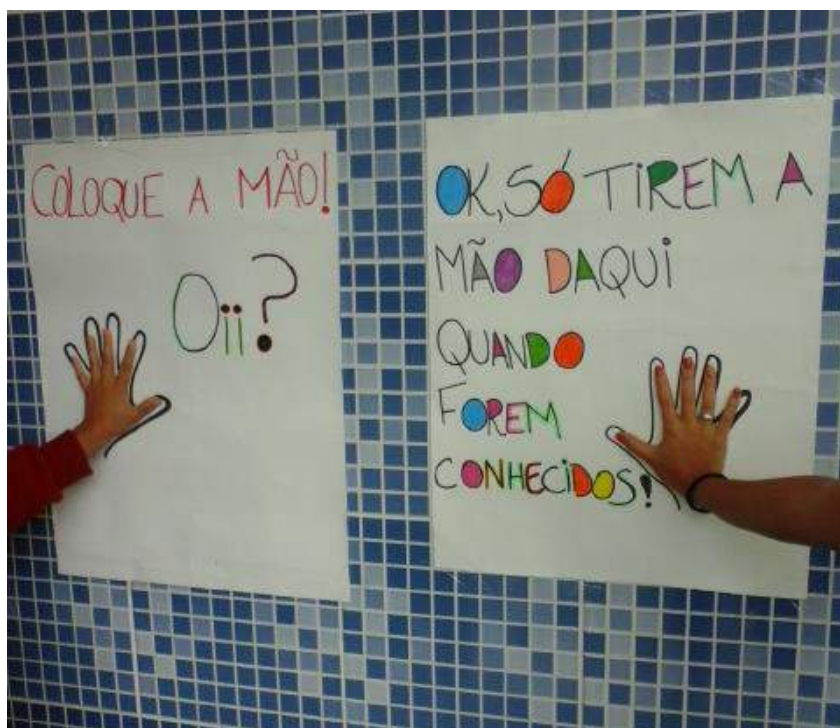


Figura 43. Instalação “Amizade”.

A instalação consiste em dois cartazes, um ao lado do do outro, colocados estrategicamente próximo ao bebedouro. Em um dos cartazes (lado esquerdo), havia o contorno de uma mão esquerda e a informação: “Coloque a mão”. Além da palavra “Oii?” (com exclamação). No outro cartaz (lado direito), havia o contorno de

uma mão direita e as informações: “Ok, só tirem a mão daqui quando forem conhecidos”.

As alunas justificaram o trabalho dizendo que “estudamos em uma escola, mas à vezes não sabemos, não conhecemos pessoas de outras salas, geralmente os grupos das salas ficam juntos” (Fernanda). “Essa instalação é para que as pessoas se conheçam e as já conhecidas passem a ficar mais conhecida ainda” (Bruna). “É uma brincadeira, um jogo” (Joyce).

Aqui aparece a reflexão sobre a convivência e a pouca existência de tempo e espaço para as relações interpessoais, salientando a importância do relacionamento afetivo. O estudo sobre a esta relevante questão - da afetividade – também já nos é comum em cursos ou seminários formação para professor. Não há como negar que é através das interações sociais que se constrói a aprendizagem. Neste sentido, a escola, negando a afetividade, bloqueia o desenvolvimento do aluno, que está no processo de aprendizagem. Os sentimentos fazem parte do ser humano, por isso, não podem ser negligenciados dentro da escola e os alunos clamam para que isto aconteça.

3.3.3 1.3. A fuga

Esta instalação era um painel com uma caveira e uma cadeira, em um canto do palco. Na descrição o aluno Rubens diz que: “Na adolescência, as pessoas ficam mais sensíveis e suscetíveis às influências. A escola deveria ser um local seguro, onde os jovens não tivessem contato com drogas, mas todos sabem que isso não acontece e que muitos experimentam drogas na escola, ou por rebeldia, ou porque as drogas transmitem a fuga da realidade”. E a aluna Janaina completa: “Usar drogas também é uma experiência corporal, porque com o tempo a pessoa perde a saúde física e mental. Se a escola abrisse espaço para conversa, quem sabe menos jovens entrassem nisso. A bebida por exemplo, quase todo mundo bebe, já vi amigos meus caídos no chão bêbados e todo mundo em volta bêbado, sem noção do perigo de morte, pois bebida também dá overdose, faz entrar em coma, e nunca ouvi falar sobre isso na escola. Nossos pais nos instruem e todos sabemos que droga não faz bem, mas por que então muitos entram nessa? Será que é só desejo de diversão? Por que alguns jovens ficam muito rebeldes? Acho difícil um jovem que tem diálogo e amor dentro da família entrar nessa roubada, mas quando falta em

casa, falta na escola e tudo que encontra é essa fuga, uma falsa sensação de amizade, de fazer parte de um grupo. Porque muita gente não consegue se relacionar, muita gente sente vergonha, ou porque as pessoas zoam mesmo. Então alguém oferece um 'divertimento', uma forma de ser aceito. Eu acho". E Felipe conclui que "o que falta é essa construção da identidade, são muitas influências, mas poucas que levam a refletir sobre nós mesmos e sobre a vida. Passamos os anos na escola aprendendo conteúdo que não sabemos como usar, a não ser em provas, como concursos".



Figura 44. Instalação "A Fuga".

3.3.3 1.4. A hora da saída

Este grupo montou uma representação dos alunos atravessando o portão da escola, com expressão de tristeza. Anexaram ao trabalho a seguinte descrição: “A instalação retrata a hora da saída e entrada dos alunos na escola. Um lugar onde há muita pressão e falta de compreensão com o jeito de cada um, faz com que os alunos transformem a frequência, ao âmbito educacional, cansativo e desprazeroso”.

Nos comentários, Bianca fala que “vir pra escola é maçante, tem que vir porque senão reprova por falta, mas salvo um ou outro dia que tem aula com algum professor legal, a gente vem mas é como se não estivesse aqui.”



Figura 45. Instalação “A hora da saída”.

Mayara desabafa: “A maioria de nós tem outras obrigações além da escola, tem gente que trabalha à tarde e faz outro curso à noite, tem quem faz curso à tarde. Muitos fazem cursos técnicos. Ou tem que cuidar da casa, dos irmãos. Raros são os

que saem da escola e vão para casa ficar tranquilo ou ir à praia. A maioria dos alunos do terceiro ano já assumiu responsabilidades. E já estamos cansados da escola, contamos os dias para nunca mais voltar”.

Benício completa: “Eu procuro ser feliz e me divertir em todos os locais, quando saio da escola vou para gráfica do meu pai trabalhar, sei que todo lugar tem regras, que as regras são necessárias para a convivência, mas é que nunca participamos ou somos considerados na hora de estabelecer ou realizar coisas na escola. Já vem tudo pronto para que a gente apenas aceite”.

Vinícius expõe que “às vezes somos tratados com muita falta de respeito pela diretoria, acho que eles pensam que somos todos delinquentes (riso), acho que por isso que a escola parece uma prisão”.

Sarah conclui: “Eu gosto de estar na escola porque meus amigos também estão aqui e muitas regras a gente acaba tentando burlar mesmo. Acho o fim da picada a gente não poder usar internet do celular para pesquisar. Às vezes, queremos aprofundar ou matar uma curiosidade sobre a matéria, mas parece que celular é uma doença contagiosa, você pega ele na mão o professor entra em fúria, muitos alunos já tiveram o celular confiscado só por estar com ele na mesa. Claro que ficar com fone de ouvido quando o professor fala é falta de educação, mas se eu estiver fazendo a lição, a música me ajuda a ficar concentrada. Por que essa regra não pode ser conversada?”

Retratam o desestímulo e desinteresse pela escola. A única coisa que ainda faz sentido são os amigos. Os alunos deste grupo saem da escola, direto para o trabalho, ou para algum curso técnico, ou fazem os dois, à tarde trabalham e à noite fazem curso. Demonstram que estar na escola é cansativo e quase inútil, que o fazem por obrigatoriedade. A afetividade é, também, o foco do trabalho destes alunos, e é fundamental para que a aprendizagem não fosse maçante, em que a aquisição de novos conhecimentos fosse algo prazeroso.



Figura 46. Instalações "A hora da saída" e a "A fuga" com alunos em horário de intervalo.

3.3.3 1.5. Linha do tempo

Giovanna e Vitória montaram uma instalação com o objetivo de compor uma linha do tempo na escola. Usaram barbante e objetos como livros de histórias infantis, celulares, carregadores, maquiagem, copos de bebida, tecido. "O que queremos mostrar é que passamos muitos anos de nossas vidas dentro da escola, basicamente isso" (Vitória). "E passamos por muitas mudanças que, às vezes, não percebemos porque não prestamos atenção em nós e já estamos acostumados aos outros que cresceram com a gente na mesma escola" (Giovanna)



Figura 47. Instalação “Linha do tempo”.

Este trabalho nos relata que os alunos passam muito tempo de suas vidas dentro da escola, crescem juntos, se desenvolvem juntos. Porém, não percebem as transformações, porque não são estimulados a refletirem sobre isso. As mudanças, sejam físicas, cognitivas, motoras e emocionais não parece interessar à escola.

3.3.4. Corpo coletivo

A quarta experiência foi uma construção de um painel coletivo, usando o corpo como ferramenta para a pintura. Os materiais foram não convencionais: terra, plantas, cabelos, flor, fruta, giz de lousa. As referências para essa atividade foram as a artistas Heather Hanser e Karen Lambrench.

Para a realização da atividade, marcamos um dia para os alunos comparecerem, pois após a realização da prova final, muitos deles já não “precisavam” ir à escola. Ficaram meio tímidos, meio sem saber o que fazer para deixar a marca do corpo. E era visível a vontade de não estar mais na escola. Realizaram a atividade e foram embora sem praticamente se despedirem.

Os comentários e conversas foram acontecendo durante o processo: “nem sei se quero deixar minha marca professora, estou sentindo um grande alívio por não precisar mais vir para esta escola” (Sadraque).

“Eu estou achando legal ver a turma mais uma vez, a cidade é pequena, mas acaba indo cada um para um lado” (Larisse).

Para Sarah: “Foi estranho pensar o corpo como eu mesma, o corpo sempre me pareceu algo em que eu estava dentro, algo que me carregava, mas agora sei que meu corpo e eu somos uma coisa só e que minha interação com os outros faz parte da construção de mim e deles”. Mayara seguiu o comentário de Sarah: “Acho que a professora quer que a gente perceba que durante o tempo que convivemos, nossos corpos juntos formavam um corpo só, que era o corpo da turma, ou da escola, isso é legal, perceber que nossas relações, valores, costumes, família, tudo que nos cerca é que faz com que a gente seja quem a gente é, como lidamos com essas coisas, com a nossa visão dessas coisas. Foi o que eu entendi”.

Neste trabalho, novamente apareceu o descontentamento com a escola e a alegria de sociabilização, em que o mais importante, na realização deste painel, era reencontrar os amigos, dentro da escola. A escola os uniu por muitos anos e, apesar do alívio de se ver fora desta obrigação, demonstraram que sentiriam saudades dos encontros diários entre eles. Perceberam que, enquanto turma, tornavam-se um só corpo. As alunas Sarah e Mayara resumiram, de maneira simples, e ao mesmo tempo espetacular, o propósito principal desta pesquisa. Descobriram-se como um corpo que sente, que pensa, que constrói, que interage, que vive com outros corpos e que habita um lugar, uma sociedade e fazem parte de uma determinada cultura e, principalmente, um corpo que faz parte da construção e aquisição de conhecimentos.



Figura 48. Alunas na busca de materiais para a construção do “Painel coletivo”



Figura 49. Construção do "Painel Coletivo".



Figura 50. Construção do " Painel Coletivo".



Figura 51. Construção do " Painel Coletivo".



Figura 52. Construção do "Painel Coletivo".



Figura 53. Construção do "Painel Coletivo".



Figura 54. Construção do "Painel Coletivo"

3.3.5. Vídeo Depoimento

Início de dezembro de 2014, o ano letivo no fim, os alunos já haviam realizado as provas finais e queriam se ver "livres" da escola, portanto chamaram a professora pesquisadora para uma conversa e pediram que enviassem depoimentos, pois não voltariam mais à escola. Cerca de 80% dos alunos deram o depoimento em vídeos, que foram enviados via o aplicativo de celular *WhatsApp*, por *e-mail* e através da rede social *Facebook*.

Nos depoimentos, falaram sobre como a aula de Educação Física foi diferente do que estão acostumados, falaram sobre como foi pensar sobre si mesmo e sobre o corpo, também comentaram sobre as regras na escola e as relações entre seus membros, que se dão de cima para baixo, entre outros. Demonstraram os sentimentos em relação à escola, sendo esta um lugar obrigatório e há um não contentamento com a aprendizagem ou com o conhecimento. Felipe em seu depoimento diz que "(...) a escola é como se fosse uma prisão, gente não tem o direito de se expressar, não tem direito de ter opinião, a gente tem que seguir a regra da escola (...)".

Vitor também opina sobre as regras em seu depoimento: "Eu acho que eles "botam" muitas regras na gente que não era pra ter. Eles controlam a gente um

pouco, (...) se a gente não seguir essas regras eles acabam fazendo que a gente saia da escola por conta própria. (...) Eu acho que eles deviam ter um pouco mais de cautela, conversar com os alunos ver o que os alunos acham.”

Giovanna depõe que: “Na escola a nossa liberdade é algo que não temos. Na escola é: a diretoria manda nos professores, os professores mandam na gente, o governo manda na diretoria, e tem que ser feito aquilo que é pedido. Muita coisa que é pedido não é o que nós precisamos, não é o que realmente o terceiro ano, o segundo ano, o ensino médio necessita, e a gente não tem a liberdade de expor isso, não tem a liberdade de falar que isso ‘tá’ errado. (...) Mas a escola foi feita pra gente passar o maior tempo das nossas vidas, pra gente aprender, estudar, se defender, mas é uma escola mal preparada, ela não prepara as pessoas. Hoje a escola está de saco cheio e manda as pessoas logo saírem da escola, isso é errado, é totalmente errado. Não dá o gosto de querer saber mais, não dá vontade de vir pra escola, (...) mas é dever, como nossos pais falam ‘mais do que obrigação’. É muita obrigação, então não é algo que a gente gosta realmente”.

Fernada e Joyce fizeram o vídeo juntas e também falaram sobre as regras: “Se tivessem menos regras seria mais fácil pra gente se sentir mais a vontade, (...) a escola não é uma prisão pra gente não poder sair na hora que a gente quer, se a gente não quer estudar, a gente pode sair da escola (...)”.

Sarah deu um dos depoimentos mais longos e completos: “Este trabalho foi bastante importante, ele abriu a nossa mente sobre espaço no âmbito educacional, sobre a gente ficar sempre parado nas carteiras, sobre sabermos quem somos nós realmente, ou se a gente muda e cria uma carapuça. Eu achei bem importante, principalmente quando retratou mais o eu de cada um, a personalidade de cada um, o autoconhecimento. Fez a gente compreender que a escola hoje em dia, ela não é livre, a gente não pode atuar do jeito que a gente quer, sermos nós. Muitos professores abrem essas portas pra gente, mas muitos também não, a gente sempre tem que ficar sentado ali no espaço da carteira. E sempre conhecendo o eu de si, né, o de si próprio, eu gostei muito disso, e achei bastante interessante, principalmente pra lidar com os amigos e ter esse autorretrato de si dentro da escola. Consegui enxergar a escola de uma outra maneira, ter uma outra visão sobre a escola, principalmente de si dentro dela. E fez também a gente entender porque a gente não gosta tanto de ir pra escola. Por que isso é uma obrigação tão forçada, que a gente faz com tanto mal gosto. E também fez compreender de que a

escola, ela também tem sim maneiras de fazer como a gente ir gostando dela. Entendeu? Seria abrir mais as portas dos pensamentos do aluno, deixar o aluno mais livre, que não é muito o que acontece hoje em dia. E isso foi bem trabalhado dentro de sala, (...) também curti bastante a parte do nosso conhecimento, e algumas brincadeiras que a gente tinha que ter a nossa memória visual, e da nossa rotina, e gostei muito de ter conhecido melhor quem sou eu, de dentro da escola.

Vitória relatou: “Estou fazendo esse depoimento (...) em relação ao corpo e a escola (...). Já tem um tempo que a gente tem feito um trabalho em relação a isso, expondo as ideias, nossos sentimentos em relação à escola, o quanto eles tem nos aprisionados não nos deixando expor nossos “eus” verdadeiros. Porque é uma fase e não sabemos impor limites, mas não nos aprisionar dentro de uma sala, e não deixar expressar aquilo que realmente está dentro de nós⁶⁵. Eu acho que a escola devia nos dar mais liberdade a esse ponto, de expor, conversar conosco, o que nós queremos, expor as ideias, a um leque de opções para que possamos melhorar também as nossas atitudes, e eles desenvolverem um processo melhor conosco”.

Renan declarou que gostou das aulas e que a professora deveria continuar com outras turmas. Marcos, Sadraque, Ananda Reis, Ananda Nara, Bianca, Isac e Janaína, fizeram depoimentos curtos falando que as atividades “foram legais”, mas que algumas foram difíceis de fazer por causa da timidez. Benício falou apenas que com as atividades ele percebeu que era muito observado e que pôde se colocar no lugar dos colegas. Bruno disse que faltou muito na escola e por isso participou pouco, então não tinha o que declarar. Otaviano em seu vídeo disse que: “Tivemos trabalhos de reflexão e confiança, todos sobre o corpo, de diferentes formas, (...) como a gente se sentia na escola, e alguns representaram como prisão, outros sobre obtenção de conhecimento. (...) Foi difícil no começo porque tem aquela coisa de sentir vergonha, Em nossa cultura damos muito valor ao que os outros pensam da gente, então fica difícil, meio complicado”.

Ananda Souza relata: “Como os trabalhos apresentados em sala de aula foram sobre o corpo, e a maioria deles dizia que como o aluno se sente preso por falta de liberdade de expressão, o meu não foi diferente, também falou sobre isso. Como eu me sinto na escola, eu me sinto bem presa, com falta de liberdade de expressão, não sei se é por vergonha ou se é por medo do que os outros alunos vão pensar.

⁶⁵ Provavelmente a aluna quis dizer que estão numa fase em que testam os próprios limites e acabam sendo inconsequentes, mas que a escola não resolve podando suas expressões e manifestações, não dando-lhes chance de pensar sobre suas ações.

Mas é assim que me sinto. Falar sobre o corpo esse ano foi bem legal, quebrou bastantes paradigmas a respeito de Educação Física, que pensam que Educação Física é só falar sobre esportes, regras sobre os esportes. E esse ano foi bem diferente, a gente não estudou nada sobre isso, a gente estudou sobre o corpo, o que ajudou bastante gente, inclusive eu, a me relacionar com outras pessoas, a pensar de um modo diferente a respeito do meu corpo, e sobre a escola também, que muita gente pensa que a escola é um lugar de prisão e não é. Eu pensava assim, depois dos trabalhos da professora eu achei bem legal, e eu comecei a pensar de um modo diferente, queria até agradecer a ela que me ajudou muito na minha desenvoltura na escola”.

Estes relatos apontam para o pensamento de que os alunos desejam ter atividades que sejam “diferentes”. Compreender seus limites e o limite de quem está próximo de si, contribui para um melhor desempenho das atividades, inclusive esportivas, além de remeter ao respeito às escolhas, aumentando as opções de aprendizagens. Em relação às aulas de Educação Física, os alunos saíram da zona de conforto, de pensar no corpo como uma máquina locomotora, e como uma aula para treinar o movimento do corpo. A arte foi fundamental nesta relação de uma nova descoberta do corpo, pois as manifestações artísticas ligam-nos ao sensitivo, levando-nos a entendimentos que estão além da parte motora e locomotora do corpo.

Em relação à escola, eles lidam com ela, não a transformam em seu território, isto é, não se apropriam do espaço, nem constroem o sentido da identidade dentro dele. Não se sentem parte do lugar e não possuem autonomia para redefinir as normas (regras). Não entendem a relação de poder, já que a escola é um espaço para o aluno, mas ela aparece como domínio dos professores, da direção, da burocracia, do Estado, mas não da sociedade, por isso a maioria dos alunos não se sente pertencente, ou parte desse lugar.

A fragmentação aparece quando os alunos manifestam a insatisfação em ter que permanecer sentado por horas em silêncio enquanto o professor ministra a aula. Mostram nitidamente o seu descontentamento com a negação de sua participação no processo de aprendizagem.

Esta proposta serviu como um parâmetro avaliativo, já que os alunos fizeram um resumo daquilo que vivenciaram ao longo da pesquisa, em que o trabalho interdisciplinar, entre Educação Física e Arte globalizou o conhecimento do corpo,

garantindo, também, maior interação entre os alunos e deles com a professora. Estas duas disciplinas foram unidas em torno de um objetivo comum, o de possibilitar diferentes formas de olhar para um mesmo fato e a arte trouxe para as aulas de Educação Física a possibilidade da expressão visual de seus pensamentos e sentimentos.

Conclusão

“Foi estranho pensar o corpo como eu mesma, o corpo sempre me pareceu algo em que eu estava dentro, algo que me carregava, mas agora sei que meu corpo e eu somos uma coisa só e que minha interação com os outros faz parte da construção de mim e deles”.

Sarah

Durante a pesquisa, a maior parte dos estudos sobre o corpo do aluno na escola trazia a visão do professor. Poucas são as experiências de escuta daqueles que são a razão de ser de uma instituição de ensino. Como professora, posso julgar e ter meus conceitos formados de como o aluno se comporta e até esboçar como ele se sente, mas acredito que é fundamental ouvi-los.

Neste sentido foi imprescindível realizar atividades e deixá-los expressar a relação que possuem consigo, com os outros e, principalmente, com a escola, para que desenvolvessem conhecimentos de que o corpo é uma construção cultural, além de vivenciarem sentimentos e imagens que o corpo produz e experimenta.

Na maioria das vezes, as informações sobre corpo transmitidas na escola, geralmente através de livros didáticos, são voltadas para os aspectos biológicos, relativos ao asseio, à higiene e à reprodução humana, além do corpo fisiológico e anatômico. Raramente, sentimentos e sensações são associados ao corpo e à aprendizagem, como se fosse possível deixar as emoções no portão de entrada.

Os estudos biológicos sobre o corpo são importantes, entretanto, se o conhecimento é apresentado somente nesta perspectiva, fica descontextualizado da realidade vivenciada pelos estudantes, sendo insuficiente para criar relações de si com seu corpo. Através da sondagem inicial, primeira etapa das proposições, pode-se afirmar que, no Ensino Médio, os adolescentes já possuíam informações sobre o funcionamento do corpo. Poucos apresentaram algo desvinculado da biologia ou fisiologia, porém, entendem que o corpo pode se adaptar e vem carregado de simbologias. Mas o corpo da escola é um corpo fictício, figurativo e aparece como apoio didático para as aulas. Não é um corpo presente, que tem medos, frustrações, alegrias e uma infinidade de sentimentos, entre certezas e dúvidas, é um corpo humano, mas não humanizado.

Neste trabalho, os alunos foram convidados a conhecer o corpo como instrumento de sua identidade e a perceber a necessidade de prestar atenção em

suas sensações, sentidos e imagens. A importância de que seu corpo faça parte ativa do meio foi revelada em suas manifestações, mostrando que eles estão descontentes com a escola. A maioria dos alunos ficou surpresa por perceber que não conhecia o colega com o qual estava estudando ao lado, há anos.

Ficou clara a necessidade de o estudante se fazer compreendido e ser situado no espaço e no tempo em que vive. Sendo a escola um dos lugares em que passa grande parte do seu dia, a maioria dos alunos que participou desta pesquisa demonstrou que só vem à escola porque é obrigada a vir. Alguns estudam porque é uma etapa que precisa ser cumprida para depois fazer faculdade, mas é quase unanimidade o desconforto que sentem na instituição, e é mais evidente ainda o fato de não se sentirem parte da escola.

Portanto, ao afirmar que o corpo é mais do que ossos, músculos, vísceras, órgãos e é resultado de todas as experiências vividas, de todas as sensações, sentidos e relações estabelecidas culturalmente, afirma-se, ao mesmo tempo, que a escola apresenta dificuldade de dialogar e lidar com o corpo, não correspondendo, assim, aos anseios e às necessidades dos adolescentes.

Verifica-se, então uma incoerência entre o que é ensinado e o que os alunos acham importante aprender. Aparentemente, a escola não se dá conta do quanto isso cria obstáculos à efetiva aprendizagem e ao processo pedagógico, além de dar vazão a conflitos e com isso gerar altos índices de “indisciplina” e desinteresse.

Concluo que é necessário fazer com que os alunos sintam-se sujeitos sociais atuantes, conhecedores de si, enquanto portadores de uma identidade singular, que produzem história e vivem em determinada cultura. Para essa efetivação, seria indispensável a participação dos alunos nas decisões do projeto pedagógico e o diálogo para a construção de sua autonomia dentro da escola. Cabe entender que imobilidade corporal não é sinônimo de disciplina, e é fundamental refletir sobre as relações que são estabelecidas, além de entender esse momento crucial da vida, em que muitas mudanças se processam e escolhas precisam ser feitas, inclusive escolher uma profissão.

Aponto, com esta pesquisa, a urgência de olhar para o corpo, na escola, como uno. E que sejam incluídos o movimento e a voz nas práticas pedagógicas, afinal, como já citei no primeiro capítulo, “De corpo ausente”, este corpo já está dentro da escola e faz parte da educação, porém está sendo silenciado e imobilizado, e isso é traduzido na ideia de “transmissão de conhecimento” do

professor como detentor do saber, em que aluno vem à escola vazio e pronto a aprender através de uma mente atenta e de um corpo paralisado, na crença de que não é preciso mais que atenção mental para compreender aquilo que é observado. Porém, esse modelo é desmistificado pela fenomenologia da percepção, que considera que percebemos o mundo através de atitudes corpóreas. Merleau-Ponty (2006), enfatiza a experiência do corpo como campo criador dos sentidos, afirmando que a percepção não é mental, mas sim corporal e, que o conhecimento não se apreende apenas pela inteligência, pois, desta forma, seria reducionista.

Nas proposições produzidas pelos alunos, ficou claro que se sentem amordaçados e atados dentro da escola, onde o único espaço que podem ocupar é o da carteira. Além de não se sentirem pertencentes àquele lugar, porque afinal não são consultados nas escolhas dos conteúdos e na elaboração de regras. Ficam divididos entre a obrigatoriedade de ter que ir à escola e a importância de estudar. Entendem que ali é um local de produção de conhecimento, mas não conseguem atribuir significado para este conhecimento adquirido de forma, quase sempre, fragmentada e pré-determinada. Além de constatar isso através das expressões artísticas dos alunos, durante o processo das etapas da pesquisa, tivemos outras dificuldades com o uso do espaço esbarrando na “preservação da ordem”, determinada pela organização, com o desconforto de colocações como “vai atrapalhar”, “desvia a atenção das outras turmas”, “incomoda”, “tem aluno andando pelo pátio, fora da sala”, etc., causando desânimo nos estudantes, demandando persistência e negociação para que não desistissem. Romper os limites da sala de aula foi um grande complicador, por causa de obstáculos – imateriais – vindos da administração escolar.

A escola deve ser voltada para o aluno, para isso precisa de uma nova postura pedagógica, política e social, assim como, acreditar nos desejos dos adolescentes e apostar em sua capacidade de escolha. Não há como ficar à parte de todas as transformações ocorridas até o momento atual, inclusive no campo dos saberes e de domínio de conhecimento, como, por exemplo, a questão tecnológica e a digitalização, em que jovens tem superado os adultos na detenção do saber. Porém, o modelo disciplinar presente na escola desconsidera estas mudanças, dificultando avanços na aprendizagem.

O que se faz então necessário? Assumir o que todos sabemos: cada indivíduo é único e chega à escola com crenças, valores, costumes e práticas que construiu

através de sua história de vida, em seu meio familiar, no ambiente em que frequenta fora da escola.

A partir desta consideração, posso afirmar que com tensão e desmotivação não é possível realizar, a contento, a formação esperada, afinal, o aluno no Ensino Médio já está preparado para ser estimulado a reorganizar as ações, ampliando a complexidade das mesmas, devendo ser colocado frente a situações em que possa superar. Trata-se de uma fase para colocar em prática a autonomia, aplicando os conhecimentos já adquiridos como subsídio para novos conhecimentos.

Neste sentido, no campo político e pedagógico, cabe propor que seja pensado um modelo interdisciplinar de currículo, ou mesmo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma rede de relações, em que a escola deixaria de ser apenas transmissora de saber, mas passaria a construir os saberes coletivamente. Desta maneira, abarcaríamos a inteireza do ser, estabelecendo parcerias e coletividade.

Quando integramos os conteúdos, possibilitamos que os alunos deem significado a eles, pois o que acontece hoje, ainda, é que não há ligação direta do que é ensinado e a vida real. O que presenciamos é uma escola resistente à mudança, presa a paradigmas imobilizadores e condicionantes, com práticas que calam a voz do aluno, inibem sua participação em tomadas de decisões, reprimem seus desejos e são desfavoráveis à criação de vínculos, à comunicação e à expressão.

Ao sugerir a interdisciplinaridade, não significa que cada área saia da sua especificidade, mas sim que haja integração significativa, em que o aluno não consegue perceber onde a Física entra quando ele dança, ou quando precisa levantar um peso, e mesmo quando são necessários diversos cálculos na área do esporte, seja para obter melhor ângulo nas jogadas, estabelecer distâncias ou medir índices de massa corporal, e assim por diante, possibilitando, desta forma, que ele veja o mundo como um todo e não como um quebra-cabeça, em que as peças não se encaixam.

Na interdisciplinaridade, as informações, conceitos e percepções aparecem interligados, mostrando a totalidade e a importância de uma área para com a outra. Não falamos em somar as partes, mas perceber que tudo está ligado, que um conhecimento repercute em outro. Quando estabelecemos ligações e dialogamos entre diversas áreas do saber, possibilitamos analisar, entender e explicar fatos,

fenômenos, acontecimentos, etc., para que possamos criar, projetar, simular, testar e prever.

Neste trabalho, a Educação Física e a Arte dialogaram para que o aluno, além de perceber a si mesmo em relação ao outro e ao mundo, manifestasse seus pensamentos e sentimentos. A arte é uma forma de comunicação que mobiliza tanto a percepção, quanto a cognição e a imaginação, por isso, quando ela é, interdisciplinarmente, assumida no trabalho pedagógico, seja em termos curriculares, metodológicos, em conteúdos, nas formas de avaliação e mesmo na organização dos espaços da escola, impulsiona reflexões e amplia, em diversos sentidos, a maneira de pensar e agir. Portanto a arte, neste contexto, proporciona o conhecimento não apenas usando o intelecto, a razão, mas, também, através das sensações, sentimentos, emoção, intuição e através da arte, eu, professora de Educação Física, descobri e tomei consciência de que o corpo é expressivo. Desta forma, a arte me possibilitou ver o mundo, não só com meus olhos, mas também com os olhos do outro e vivenciar as experiências como transformadoras e essenciais para a construção do meu próprio “eu” e deste meu “eu” no mundo.

Bibliografia

ANDRADE, Carlos Drummond de. *As contradições do corpo*. <http://www.recantodasletras.com.br/audios/poesias/51890>. Acesso em 12 de abril de 2015.

ANDRADE, Tânia M. Ramos. CASTRO, Maria da Graça de. MULLER, Marisa C. *Conceito mente e corpo através da história*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2006

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMAVIZCA, Norma Delia Durán. *No paradigma da educação, onde está o corpo?* *Educação & Linguagem*. Ano 11, Nº 17, 21-38, Jan - Jun, 2008

BAPTISTA Tadeu João Ribeiro. *Reflexões Sobre o Corpo e o Trabalho Na Educação Física*. *Praxia Revista online de Educação Física da UEG Vol. 1, No. 1* 2013. <http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/praxia>, acesso em 14 de julho de 2014

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2008

BARBOSA, Eduardo Romero Lopes *O corpo representado na arte contemporânea. O simbolismo do corpo como meio de expressão artística*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil

BAUDELAIRE, Charles. *Le peintre de la vie moderne*. Paris: Litteratura, 2010.

CANDIDO, Daniel Henrique; NUNES, Lucí Hidalgo. *Mitologia e Climatologia: Um Estudo das Divindades Relacionadas à Ocorrência de Tempo Severo*. *Revista Brasileira de Climatologia*, [S.l.], v. 11, ago. 2013. ISSN 2237-8642. P. 50. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistaabclima/article/view/27788/20844>. Acesso em: 22 Jun. 2015.

CAVALARI, R. M. F. (1996): *O pensamento filosófico e a questão do corpo*, in: DE SOUZA NETO, Samuel (1996): *Corpo para malhar ou para comunicar?* São Paulo, SP: Cidade Nova, pp. 39-50.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. *Corpo e contemporaneidade*. *Psicol. Rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 11, n. 17, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php> Acesso em 28 mar. 2015.

CEBRAP, São Paulo , nº 73, p. 127-132, Nov. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php>, acesso em 02 maio de 2015.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

COURBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (orgs.) *História do Corpo* Petrópolis: Vozes, 2008, 3 volumes.

CUNHA, Ana Aparecida Simões da. *Definição de um Modelo de Sistema de Aprendizagem Colaborativa Apoiado por Computador com Ênfase em Trabalho em Equipe*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2009.

CURATOLO; Rafael Aloise e NEIRA, Marcos Garcia. *Análise de uma Proposta Integrada para o Ensino de Artes e Educação Física na Escola*. VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. p. 28-47. Caderno de Ciências Humanas .Dez. 2011. <http://www.revistavoos.com.br>, acesso em 28 de março de 2015.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Escolar: em busca da Pluralidade*. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

_____ *O significado do corpo na cultura e as implicações para a educação física*. *Movimento - Ano 2 - N. 2 - Junho/95*.

DEGEN, Natasha. *A filosofia da arte: entrevista com Arthur C. Danto*. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo , n. 73, p. 127-132, Nov. 2005. <http://www.scielo.br>, acesso em 27 Junho 2015.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. <http://enciclopédia.itaucultural.org>, acesso em 20

de abril de 2015.

FALBO, Conrado Vito Rodrigues. *Movimentos do corpo na arte: discurso, representação, presença e transgressão*. INTERSEMIOSE. Revista Digital, ANO I, vol. 01, n. 01, Jan/Jul 2012, n.1. <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/06/03.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2015.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas*. In: *O Que é interdisciplinaridade?* / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Francisco Romão. *A produção de sentidos sobre a imagem do corpo*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, 2008. <http://www.scielo.org/scielo>, acesso em 28 março. 2015.

FOCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dez. 2005. <http://www.scielo.br>. Acesso em 20 de junho 2015.

FREITAS, Giovana Gomes. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

FURLAN, Annie Simões R.; FURLAN, Reinaldo. *Arte, linguagem e expressão na filosofia de Merleau-Ponty*. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 3, n. 5, p. 30-49, 2005. <http://www.scielo.br>, acesso em 22 de abril.

GOMBRICH, Ernest Hans Josef. *A História da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, M. A. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, Maria José Eras. *Interdisciplinaridade: consciência do servir*. In: *O Que é interdisciplinaridade?* / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUTMAN, Guilherme. *Um certo corpo. O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

GRAMORELL, Lílian C. e NEIRA, Marcos G. *Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores* Movimento. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.

GROISMAN, Michel. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2015. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br> Acesso em: 21 de Abr. 2015.

JENCKS, Charles. *Post Modernism: the new classicism in art and architecture*. London, Academy, 1987.

LEITE, Vanessa Caldeira. *Corpo impregnado pela arte: implicações no campo da educação*. 32ª ANPE), Caxambu/MG, 2009.

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5493--Int.pdf>, acesso em 21 de abril de 2015.

MALUF, Daniela Pinotti. *Lygia Clark e Merleau-Ponty: paralelos*. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

MATTOS, Mauro Gomes de. NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____ *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____ *O olho e o espírito*. São Paulo: Coasac & Naify, 2014.

MIRANDA, Luciana Lobo. SOARES, Leonardo Barros. *Produzir subjetividades: o que significa?* <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/html/v9n2a10.html>, último acesso em 21 de junho de 2015. JANUÁRIO, Elizete Terezinha. *Arte para o corpo: vivenciar, perceber e sentir a arte Contemporânea Brasileira*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).

MORAES, Sumaya Mattar. Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de Arte. Tese de doutorado, ECA – USP, São Paulo, 2007.

MORAIS, Regis João Francisco de. *Consciência corporal e dimensionamento do futuro*. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 2005 (Coleção Corpo & Motricidade).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corpo, gestos e expressão: notas sobre uma ontologia sensível em Merleau-Ponty*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 87-100, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Pereira. *O racionalismo cartesiano posto em questão* <http://www.fflch.usp.br/df/epinosanos/ARTIGOS/numero%2021/carlosedu.pdf> . Consultado em março de 2014.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 11, n. 4, p. 693-695, 2008.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1994

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15 <http://www.ibict.br/liinc> 15, acesso em 03 de abril 2015.

PORTER, R. *Historia del cuerpo , en Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

RAMOS, Matheus Mazini. *Fotografia e arte: demarcando fronteiras*. Rev. Contemporânea, nº 12, 2009, <http://www.e-publicacoes.uerj.br>, acesso em 16 de julho de 2015.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. *Entrevista com Marcos Garcia Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas (entrevista)*. Nova Escola, 01 ago. 2009. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/vez-formar-atletas-analisar-cultura-corporal-487620.shtml>. Acesso em 02 de janeiro 2015

REBOLLO, Regina André. *"De humani corporis circo" de Gunther von Hagens*. Sci. stud., São Paulo, v 1, n. 1, março de 2003. Disponível a partir do <http://www.scielo.br>. Acesso em 1o de março de 2015.

ROBINSON, Thomas M. *As características definidoras do dualismo alma-corpo nos escritos de Platão*. Letras Clássicas, n. 2, p. 335-356, 1998.

ROCHA, Ruth. *Quando a escola é de vidro*. In: *Este admirável mundo louco*. 2.ed. São Paulo: Salamandra, 2003, p. 37-53.

SAMAIN, Étienne. Quando a fotografia (já) fazia os antropólogos sonharem: O jornal La Lumière (1851-1860). Rev. Antropol, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 89-126, 2001 . <http://www.scielo.br>, acesso em 16 Julho de 2015.

SANTOS, José Mário Peixoto. *Breve Histórico da "Performance Art" no Brasil e No Mundo*. Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.1-32 , dez 2008 ISSN 1807-595479 http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze_mario.pdf, acesso em 18 de maio de 2015

SIBILIA, Paula. *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitale*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. *Fenomenologia*. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 61, n. 2, p. 254-257, Abril. 2008. <http://www.scielo.br>, acesso em 21 Junho 2015.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996

THON, Bárbara Machuca. *Consciência corporal e autorregulação: um caminho para libertação*. Curitiba: Centro Reichiano, 2012. Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos.htm. Acesso em: 10 dezembro, 2014

TOMIO, Noeli Assunta Oro. *O sentido da escola (pública) para o adolescente*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2010.

VILANOVA, Conrad. *La Configuración postmoderna del cuerpo humano*. Universidad de Barcelona Movimento - Ano VII - Nº 13 - 2000/2.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8TuXjUspB9QJ:www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/11789/6987+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 29 de março de 2015.

VÖRÖS, Anna. *Diálogos entre Arte e Moda no trabalho de Vanessa Beecroft*. <http://www.coloquiomoda.com.br/anais>, acesso em 10 de abril de 2015.

Sites consultados

<http://www.artandeducation.net/paper/marina-abramovic-presents-architectural-experience-as-critical-self-reflective-practice>, última consulta em 20 de julho de 2015.

<http://cargocollective.com/michelgroisman/Criaturas>, última consulta em 20 de julho de 2015

<http://cod.ibge.gov.br/4BE>, última consulta em 13 de maio de 2014

<http://ffw.com.br/blog/comportamento/a-mulher-e-o-corpo>, última consulta em 30 de julho de 2015

<http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2013/06/06/instalacoes-de-spencer-tunick-com-pessoas-nuas.htm>

<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A32681EF40132683F727908E7/SP.pdf>, acesso em 13 de maio de 2014

<https://www.festivaldominuto.com.br>, acesso em abril de 2014

Documentos Oficiais

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo : SEE, 2012