



O CORPO NA ESCOLA

Léa Tiriba¹

Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e uma civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver, buscando suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência. É importante debater e questionar uma lógica de funcionamento escolar ainda orientada pelo pressuposto de que “Penso, logo existo”, máxima do pensamento racionalista, que inspira e define, ainda nos dias de hoje, propostas pedagógicas e rotinas escolares.

Nas escolas brasileiras, é comum a concepção de educação e de escola que, além de não fazer conexões entre conhecimento e vida, está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados. Pois não é necessário mais do que atenção mental para observar, refletir e compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. Em consequência, fica secundarizado tudo que extrapola esta dimensão: as brincadeiras, as sensações corporais, o devaneio... Mas isto não é só: a reprodução deste modo de funcionamento se faz com o controle do corpo.

Denominada por Foucault (1987) como instituição de sequestro, a escola e outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis, visavam controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De maneira discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, regularização da alimentação, etc. Assim, historicamente, a escola assume a tarefa de higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo, qualificá-lo, fazendo dele um ente capaz de trabalhar.

Consideramos que esta perspectiva (de controle do corpo) está na contramão de um projeto de educação pautado numa ética da alegria e do cuidado, na medida em que favorece a constituição de um tipo humano que é fraco, impotente (ESPINOSA, 1983; DELEUZE, 2002).

Se somos capazes de produzir história e cultura, como produzir um cotidiano que se pautar pela vivência do que é bom, que alegria e, que frente à vida, nos faz mais potentes? Como favorecer encontros que compõem? E como evitar os maus encontros, que decompõem, produzem tristezas? Se estas são sempre expressões da nossa impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que, diria Espinosa, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes?

Uma resposta possível é: acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha, possibilitando contato permanente com o mundo natural, brincadeiras, livre movimento do corpo. Entretanto, é evidente a distância da realidade escolar em relação a esta crença e a este movimento a favor do prazer, da potência. Onde estão as origens deste modo de funcionamento?

Educação, escola e divórcio entre natureza e cultura, corpo e mente

Historicamente, desde a Revolução Industrial, (que inaugurou a reprodução em série de bens materiais) e, depois, a Revolução Francesa (que superou o feudalismo e propôs o mercado como eixo da vida social) a função social da escola vem sendo a de ensinar às novas gerações a lógica sob a qual o sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal se estrutura. No contexto de uma ordem capitalística em que o sentido principal do trabalho social é a produção e a acumulação de bens, a escola está ainda organizada de acordo com o pressuposto de que a razão pode decifrar a lógica interna da natureza. Isto explica que o objetivo fundamental do trabalho escolar seja o de desenvolver plenamente em seus alunos a capacidade racional para a compreensão e a submissão da natureza aos interesses do mercado, desprezando ou secundarizando outros caminhos de abordagem da realidade material e imaterial.

Assim, alguns conceitos/ideias/sentimentos/visões de mundo – constitutivos dos ideais da modernidade – orientam concepções e práticas escolares em nosso tempo. Primeiramente, uma crença na

¹ Texto adaptado para fins formativos, tendo por base o artigo de TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica: Corpo e movimento. **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, Ano XVIII, boletim 04, Abril de 2008.

razão como salvo-conduto para enfrentar os ritmos da natureza, que são tomados como obstáculos para um espírito conhecedor, pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida, que seria capaz, inclusive, de determinar os rumos da história. Há, em consequência, supervalorização do intelecto e desprezo pelo corpo. Esta é uma decorrência da lógica dual que, separando seres humanos de natureza, afirma a racionalidade como processo superior, em oposição à natureza, identificada com o corpo humano. Esta cultura antropocêntrica fragmenta o que é uno: separam os humanos da natureza, a razão da emoção, definindo uma oposição hierárquica entre as partes, uma das quais é sempre considerada como superior e sempre progride mediante a subordinação a outra (MIES; SHIVA, 1997). Assim, a natureza aparece subordinada aos homens, a mulher ao homem, o consumo à produção, o local ao global, a emoção à razão, o corpo à mente.

Entretanto, ao assumir a função de formar as novas gerações para a reprodução do modelo urbano-industrial, a instituição escolar ignorou concepções que não fragmentam nem subordinam o corpo à mente. Ao contrário, optou por uma visão que, ao hipervalorizar o ego e o intelecto, nega a verdade do corpo. De fato, temos sentido as consequências de um cotidiano regido por uma rotina de esforços mentais e inflexibilidade física. As doenças se manifestam, são resultado de um modo de funcionamento – da sociedade, da fábrica, da escola, da instituição familiar, de cada um de nós – que é alienado em relação a muitas das mais elementares necessidades físicas, como respirar profundamente, alimentar-se sadiamente, dormir bem, relaxar.

O corpo humano é mais do que um portador do texto mental

Numa sociedade marcada por controle e racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos. Amarrados ao império do relógio, ao tempo da produção, estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são estes mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. Pois, corpo e espírito não estão separados, o que é ação no corpo é, necessariamente, ação na alma (ESPINOSA, 1983).

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle, que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p.11).

Mas o desejo conspira... Na visão do filósofo Charles Fourier (1772-1837), porque ele não tem alternativas, outros caminhos para satisfazer-se! Torna-se, assim, um subversivo permanente, “que trabalha de maneira infatigável na desorganização da sociedade, desrespeitando todos os limites colocados pela legislação” (KONDER, 1998, p.17). Isto acontece por uma questão de sobrevivência física e espiritual. O desejo persevera porque, oprimido, se manifesta como sintoma, como doença, do corpo e da alma. É fundamental compreender que nosso estilo de educar desconsidera as crianças em sua integralidade existencial, é urgente refletir sobre práticas educacionais atentas às vontades do corpo; práticas que não aprisionam os movimentos, ao contrário, ajudam as crianças a expressarem “a dança de cada um”, isto é, “o jeito de ser, que é, em outros termos, a expressão de nossa *psiquê*, de nossa alma. Através da dança do corpo se mostra o interior de cada um” (ROBIM, 1997, p. 1). A escola precisa recuperar a liberdade de movimentos que a vida na cidade grande e seu respectivo modelo de funcionamento escolar restringiram, impedindo as mais simples e fundamentais manifestações como correr, pular, saltar, etc.

De acordo com Palcos (1998), a falta de liberdade de movimentos vai formando travas que impedem as crianças de fazer um crescimento harmônico. As escolas, enquanto espaços de educação integral das crianças devem constituir-se como ambientes que contribuam para evitar o surgimento de travas, ou mesmo eliminar as que já tiverem se instalado, contribuindo para construir ou mesmo recuperar a liberdade e a confiança no corpo. Esta é uma das responsabilidades do educador que assume a educação integral das crianças, porque a confiança no próprio corpo está relacionada ao sentimento de confiança na vida.