



A CORPOREIDADE COMO ELO ESSENCIAL NA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TEATRO DO OPRIMIDO, EM UMA POSSÍVEL ATUAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA

THE AS CORPORALITY ELO ESSENCIAL IN INTEGRATION BETWEEN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THEATRE OPPRESSED IN A POSSIBLE ROLE IN PRIMARY SCHOOL

*Marcel Cavalcante de Souza

RESUMO

Vivemos numa época repleta de complexidades. Entendemos que o corpo é dialeticamente influenciado por diversos elementos e diariamente provocado pelas relações que estabelecemos. Pensar o corpo em sua complexidade é pensar a corporeidade. E a educação física tem sido a área de atuação humana que mais se debruça sobre o assunto. Atuando em outras frentes, deparamo-nos com o Teatro do Oprimido (TO), que traz contribuições inegáveis à práxis pedagógica. O objetivo deste trabalho é propor a Corporeidade como elo essencial para a integração entre Educação Física Escolar (EFE) e TO. Metodologicamente este trabalho pode ser considerado de revisão bibliográfica. Dialogando com os autores, estabeleceram-se alguns parâmetros interessantes, a serem discutidos para reflexão. Pensar a corporeidade, talvez, passe pela compreensão das diversas relações que estabelecemos ao longo da nossa caminhada pela vida. Que a corporeidade presente em cada educando, possa ser sensivelmente compreendida. Que possamos transformar, concretamente, nosso fazer pedagógico.

Palavras-chave: Corporeidade; Educação Física Escolar; Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

We live in a time full of complexities. We understand that the body is dialectically influenced by several elements and daily caused by the relationships we establish. Think the body in its complexity is thinking corporeality. And physical education has been the area of human activity that focuses more on the subject. Acting on other fronts, we are faced with the Theatre of the Oppressed (TO), which brings undeniable contributions to the pedagogical praxis. The objective of this work is to propose Corporeity as an essential link in the integration of Physical Education (EFE) and TO. Methodologically this work can be considered literature review. Dialoguing with the authors, they set up some interesting parameters to be discussed for reflection. Think corporeality perhaps go through the understanding of the different relationships we have established throughout our journey through life. The corporeality present in each student, can be roughly understood. We can transform, specifically, our pedagogical.

Key-words: Embodiment ; Physical Education ; Theatre of the Oppressed.

Recebido em: 20/06/2016

Aprovado em: 11/07/2016

*Marcel Cavalcante de Souza

Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ, Rio de Janeiro, RJ

cavalcantedesouza@gmail.com



INTRODUÇÃO

Vivemos numa época repleta de complexidades e contradições (MORIN, 2011) e em relação à nossa visão de corpo não seria diferente, uma vez que esta concepção, que é construída ao longo da vida, não está desconectada de nossa visão de mundo em relação a tudo que nos cerca e influencia direta e/ou indiretamente nossa forma de entender e enxergar este corpo.

Para alguns, corpo será sinônimo de conjunto de órgãos, que funcionam ou deveriam funcionar harmonicamente, através do que denominamos biologia, fisiologia humana, de adventos bioquímicos, de liberação de enzimas, hormônios e demais substâncias pertencentes a nosso organismo.

Para outros, a comparação com uma máquina explicará sua maneira de contemplar o assunto, alegando que o funcionamento do coração, a circulação sanguínea, a forma como o ar circula pela traqueia, diafragma, pulmões, liberando gás carbônico e retendo oxigênio, se dão da mesma maneira que uma máquina. Que alimentação é combustível e articulações, ossos e músculos são engrenagens que precisam constantemente de manutenção, que poderíamos traduzir como fazer atividade física e/ou ir ao médico com regularidade.

Outra visão muito frequente é a do corpo como objeto estético, que situado dentro de um padrão estabelecido historicamente, dita quase que subliminarmente: o tipo de

comida, exercícios, roupas, acessórios e estilo de vida que devemos seguir para alcançar a forma condizente com essa ideia, que alias vêm sendo cada vez mais associada à do corpo saudável.

Dentro de um parâmetro que por vezes se assemelha ao corpo-máquina, funcional, e se aproxima do corpo-estético, temos também o que podemos denominar aqui de corpo performático, ou seja, aquele que é treinado e submetido a situações extremas em nome de uma apresentação perfeita, como no caso do Ballet ou do Circo, ou ainda de uma *performance* específica, como no caso dos atletas nas mais diversas modalidades, principalmente se nos referirmos ao esporte de alto rendimento¹. Dentro desta ideia de corpo, chega a ser irônico quando alguma campanha publicitária usa o slogan “Esporte é Saúde”, uma vez que o número de lesões e de estresses musculares que esses atletas são submetidos passa bem longe do que poderíamos considerar como uma vida saudável². Em outros momentos, imagens atreladas à superação, vitória, garra, e persistência se sobrepõem à noção de cuidados com a saúde ou preservação da integridade física³.

Sem negar a importância de tais visões⁴, tentaremos ampliar um pouco o assunto, trazendo a ideia de Corporeidade, que é algo que vai além da visão biológica, estética ou funcional do corpo.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é propor a Corporeidade como elo essencial para a integração entre Educação Física Escolar (EFE) e Teatro do Oprimido (TO), em

uma possível intervenção pedagógica no ensino fundamental, numa perspectiva transformadora e humanizada de Educação.

¹A denominação é interessante de se observar: ‘rendimento’, onde o corpo é meio para um fim quantificável, utilizando um termo que é usado na linguagem econômica. Alcançar um resultado nesse caso é render, lucrar. Não por acaso, muitos dos esportes assim chamados, vem sendo atrelados ao nome de grandes empresas, que utilizam as imagens corporais atléticas (símbolos de bons resultados), para vender seus produtos e lucrar cada vez mais. Em suma, o corpo é visto como objeto a ser utilizado para fins de ‘rendimento’. Desportiva e economicamente.

²Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), Saúde é: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (fonte: <http://www.alternativamedicina.com/medicina-tropical/conceito-saude>).

³Tais críticas são direcionadas bem especificamente à cultura que foi construída historicamente, não só no Brasil, mas no mundo, de que o atleta deveria sempre ‘dar o máximo de si’, chegar a seu limite físico e psicológico. Por outro lado, sabemos que hoje já existem profissionais que, pensando de forma diversa e mais humanizada, procuram outras formas de trabalhar com os atletas, descobrindo muitas vezes que é possível atingir bons resultados sem que o atleta se “sacrifique” ou chegue sempre a seu limite. Nossa crítica não se estende a estes.

⁴Tais “classificações”, ou tipos de corpo, não foram baseados em nenhum autor em específico e sim, em observação empírica, leituras diversas e experiência de 16 anos de atuação na área de educação física. Alguns autores trazem outros tipos de classificação, dentre eles: Eusse e Gutierrez, 2013.



METODOLOGIA

Metodologicamente este trabalho pode ser considerado de revisão bibliográfica, por terem sido consultados diversos autores que escreveram trabalhos significativos nesta área, servindo de importante fundamentação teórica,

contribuindo desta forma com uma reflexão mais aprofundada acerca do tema Corporeidade. Dialogando com os autores, estabeleceram-se alguns parâmetros interessantes, a serem discutidos para reflexão.

CORPOREIDADE, EFE E TO.

Entendemos que o corpo é dialeticamente e constantemente influenciado por diversos elementos políticos, sociais, ambientais e diariamente provocado pelas relações que estabelecemos com outros corpos, retomando aqui a visão de Medina (1983) quando diz que somos corpo, em contraposição à ‘temos corpo’. Nesse sentido, o corpo não é um objeto que possuímos, ou uma máquina que podemos ligar e desligar a qualquer momento. Somos corpo e não estamos isolados no mundo.

González e Schwengber (2012) apresentam o conceito de Corporeidade baseando-se na concepção de “corpo-próprio”, desenvolvida por Merleau-Ponty. Esta considera o corpo como algo ainda incompleto, porque está “aberto-ao-mundo” (op.cit, p. 73). Neste raciocínio, a criança é sujeito, um ser para si, mas se torna um ser no mundo à medida que se relaciona com ele. Enxergar mais sensivelmente este corpo no contexto escolar torna-se então movimento essencial. Ele simboliza o mundo, já que não podemos separar o “corpo-aqui do mundo-aqui” (idem), e a educação do corpo, que acontece na materialidade do mundo.

Pensar o corpo em sua complexidade, nesse caso, é pensar a corporeidade. E a educação física tem sido historicamente, a área de atuação humana que mais se debruça sobre o assunto. Segundo Lavoura (2006), a Educação Física é a “área de conhecimento que tem como objeto de estudo o ser humano compreendido através do movimentar-se, ou seja, do ser humano que se movimenta intencionalmente” (op cit, pp.203 e 204). Este ‘movimentar-se intencionalmente’, segundo o autor, é uma expressão do humano no mundo, mas também o diálogo deste enquanto corpo. O ser humano que deve ser entendido como um todo, integral. Dialogando também com Capra (2006), e

Daolio (1995), compreendemos que somos seres sociais, afetivos, cognitivos, culturais e que se movimentam intencionalmente, influenciados pela cultura, ao mesmo tempo em que criamos cultura e fazemos história.

Atuando em outras frentes, deparamo-nos com o Teatro do Oprimido (TO), que pode trazer contribuições inegáveis à práxis pedagógica. O TO é uma intervenção artística e educacional criada por Augusto Boal, dramaturgo e diretor brasileiro que viveu exilado, durante anos, no período da ditadura militar, aprendendo com cada povo, nos países por que passava e com isso, desenvolveu seu método que viria a revolucionar o teatro brasileiro (TURLE, 2013).

Partindo sempre de situações reais trazidas pelos oprimidos, o TO se desenvolve através de jogos, exercícios e técnicas diversas, buscando problematizar as situações, sem fugir das polêmicas, em direção a causas que levaram àquela opressão. É um ensaio para a vida real, combatendo com inteligência toda opressão que seja identificada socialmente (BOAL, 1980).

Interessante observar, que o próprio Boal (1998), coloca o corpo como eixo central de qualquer resolução de conflito político-social, dizendo que somos todos atores, protagonistas das ações necessárias para mudarmos o que consideramos injusto, mas muitas vezes, manipulados, delegamos tal autoridade aos opressores. (op cit, 2009).

Tal entendimento torna-se fundamental, não só para compreender a corporeidade como elo possível de ser contemplado entre a educação física escolar (EFE) e o Teatro do Oprimido (TO), no caso específico deste trabalho, mas também para pensarmos a Educação como um todo, considerando que a educação física não será a única disciplina a lidar com as questões do corpo na escola.

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

Dentro desta perspectiva de educação libertadora e transformadora, propomos as técnicas do Teatro do Oprimido (TO), em especial as denominadas: *Desalienação Corporal e Teatro Imagem*, que percebemos mais se aproximarem das questões referentes ao cor-

po e à corporeidade. É interessante observar no TO a aproximação em termos de objetivos e perspectivas, que muito nos lembram: a Pedagogia do Oprimido e a Educação Libertadora, de Paulo Freire (1987).

Uma das bases do TO, em especial na *desalienação*



ou *desmecanização corporal*, é a utilização de jogos diversos que possibilitam ao educando experimentar sensações, movimentos, interações e expressões que muitas vezes nunca haviam vivenciado. Mais do que uma técnica artística, o TO promove o empoderamento do sujeito frente à suas opressões, dificuldades e barreiras impostas dia a dia pelo cotidiano sofrido e alienante em que vivemos. Romper com a ideia de fragmentação do ser humano, enxergando-o como um ser integral (CAPRA, 2006) se faz urgente.

Para que todo este discurso deixe de ser somente teoria ou teorização, é fundamental que reflitamos sobre nossa prática pedagógica, tentando ao máximo conduzi-la de forma crítica e sincera e mais: que sejamos capazes de modificá-la, sempre que necessário, sempre que ela estiver distante da práxis (FREIRE, 1979 e VÁZQUEZ, 1990).

Buscando uma Estética do Oprimido (BOAL, 2009) – e não há como realizar isso desatrelado das questões da corporeidade – vamos rompendo com o que nos é induzido, pelas mídias, pela cultura atrelada às classes dominantes, dentre outros estímulos (presentes também na escola), que vão aos poucos definindo a estética das pessoas, sem que estas se apercebam disso. Em determinado momento de nossas vidas abrimos mão de sermos produtores de arte (algo que fazemos com maestria quando crianças), para nos tornar apenas consumidores do que nos é oferecido.

É pensar na humanização do sujeito, que está intimamente ligada à sua afetividade e que, sem dúvida, passa também por todas as experiências e sensações corporais. Pensar a afetividade, o ‘lembrar-se do outro’ como alguém que te completa, que te ajuda a ser melhor, é necessidade básica como movimento de resistência diante da lógica capitalista de isolamento, fragmentação e individualismo.

As questões econômicas não podem pautar todas as relações entre as pessoas, principalmente se queremos modificar o que está posto como normalidade (BARBOSA, 2007). Quando citamos a normalidade, queremos dizer que não devemos aceitar que o contexto social vigente, de desigualdade, injustiça, pobreza, dentre outras situações do mesmo tipo, sejam transformadas em algo que não precisa ser mudado. Contextualizar, questionar e problematizar a realidade à nossa volta, só é possível com o outro, seja na troca harmoniosa de conhecimentos, seja através do conflito.

Contemplar o outro nas relações do dia a dia, mostrar a ele o quão é importante na construção desse conhecimento, exercitando esse ‘fazer junto’, pode ser um caminho muito interessante a se trilhar. Em outras palavras, citando Gallo (2008), uma educação *pelo* outro.

E que não se entenda o termo “pelo outro” no sentido utilitário normalmente empregado nas relações do dia a dia, de se aproveitar ou tirar vantagem do outro, de usar o outro, etc. Quando Gallo dá preferência ao termo “Pelo Outro”, é em contraposição ao termo “Para o Outro”, transformando a ideia de que só o professor ensina e só o aluno aprende, na ideia dialética de que o conhecimento é transmitido tanto pelo professor, quanto pelo aluno e que consequentemente, todos aprendemos – ideia também muito difundida por Paulo Freire (1987).

Mais do que pensar a educação de forma neutra / apolítica, é possível vislumbrá-la como práxis (VÁZQUEZ, 1990), a ser adotada por professores comprometidos com a transformação da sociedade atual, que desenvolvam a autonomia com seus educandos, levando em consideração muito mais do que aspectos fragmentados da formação do ser humano. E tão importante quanto o comprometimento do educador, é conseguir mostrar aos educandos que eles também são atores responsáveis por estas mudanças de conjuntura (FREIRE, 1979 e BOAL, 1980).

Exercitar a práxis pedagógica é um movimento diário, árduo e muitas vezes difícil de concretizar. Ainda assim, pode ser também um exercício de liberdade frente ao momento político que vivemos. Lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, ética, dentre outros aspectos, é tarefa que exige compromisso e mobilização – aspectos que são precedidos por conscientização crítica, que nos fazem enxergar o cenário em que estamos inseridos. Pensar a Corporeidade como elemento agregador de diferentes metodologias, certamente também não será algo que se possa fazer sem experimentação, erros e acertos. Mas ainda assim, estaremos contribuindo sobremaneira na formação do educando.

Lembrando Boal (1980) mais uma vez, é sair do papel submisso de mero espectador e se assumir sujeito da cena, que, não só compreende o contexto em que está inserido, mas que tem autonomia para modificar esta realidade. Enxergar o contexto-cenário, questionar as injustiças presentes neste, conscientizar-se da necessidade de mobilizar-se para lutar contra a Ideologia, é caminhar em direção à práxis: movimento fundamental para a transformação da sociedade.

Materializar todas estas questões no cotidiano da escola, pensando a Corporeidade como elo essencial na atuação com a Educação Física Escolar, com certeza não é tarefa das mais fáceis, porém, acreditamos que é possível buscar alternativas inteligentes como forma de resistência e contribuição para uma educação mais digna e ética para nossos educandos.



Possibilitar ao ser humano: o exercício de sua potencialidade criativa, a percepção de que sua opinião é importante e que sua intervenção pode fazer diferença na modificação de sua realidade, pode significar libertá-lo(a) das amarras impostas por um sistema castrador, que o(a) aprisiona submisso, para que ele(a) não reclame, não pense, não questione, mas que seja produtivo, mecanizado, apático e alienado (VÁZQUEZ, 1990) e que se utiliza do corpo para ampliar essa sub-

missão (FOUCAULT, 2004).

Seja pelo teatro do oprimido ou qualquer manifestação do movimento humano, que o(a) professor(a) de educação física não perca de vista a importância do seu papel enquanto agente social, ator/diretor de seu espetáculo/aula, que se preocupa e está comprometido muito mais com o despertar da consciência crítica e criativa de seu(sua) aluno(a)/Ator(Atriz), do que com a estética e a lógica capitalistas (BOAL, 1980).

EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

Em consonância com toda esta perspectiva de humanização do processo de educação, propomos a Educação Física Escolar (EFE) como *espaço-momento*⁵ propício para que se efetue a parceria com o TO. É na aula de educação física que o educando consegue maior liberdade corporal, ou usando um termo cunhado por João Baptista Freire (2009): uma educação de corpo inteiro.

Historicamente podemos afirmar que tivemos diversas ‘educações físicas’ na Escola Brasileira: *higienista, militarista, tecnicista, esportivista*, dentre outras (CASTELLANI FILHO et al, 2009). A Educação Física que propomos com este trabalho, tem também caráter técnico, enquanto área de conhecimento, mas sem necessariamente ser meramente *conteudista* ou *tecnicista*. Pode abordar o Esporte como manifestação da cultura corporal do ser humano, mas pode também contemplar: ginásticas, danças, lutas e jogos, compreendendo que a Educação Física não se restringe somente ao Esporte, como versam, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Dentre as várias perspectivas existentes nessa área, a que mais nos aproximamos, tanto por questões metodológicas, quanto de intencionalidade, é a perspectiva *Crítico-Superadora* (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

Esta perspectiva considera a história trazida pelo educando e a valoriza. Não está preocupada em padro-

nizar os gestos, mas, criticamente, contextualizar tais gestos para que, o educando tenha a possibilidade de aprender de modo significativo⁶, em contraposição à somente reproduzir movimentos mecanizados.

Trata-se de uma visão que considera as questões sociais como fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem⁷, entendendo que tais questões não se apresentam de forma neutra ou descontextualizada (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

De pouco adiantaria pensar o TO de Augusto Boal (1980) e/ou as Pedagogias do Oprimido (1987), da Autonomia (1996) e da Esperança (2011), de Paulo Freire, se ao estabelecer uma parceria com a Educação Física, esta se colocasse com a intencionalidade de quem nada quer mudar.

Em se tratando de práxis pedagógica, isso pode se materializar em diversas situações: desde a forma como ‘conduzimos’ a aula (até os termos que utilizamos deveriam ser revistos em nossa prática – “conduzir”, “controlar”, “domínio de turma”, dentre outros que fomos habituando-nos a utilizar, mas que são contrários à intencionalidade aqui citada), nossa capacidade de ouvir o que os educandos tem a dizer, a abertura, ou não, para dialogar com outros atores da escola⁸ e, culminando do ponto de vista educativo, na aula propriamente dita: que conteúdos serão abordados e de que forma – aula esta também inserida na intencionalidade do(a) educador(a) (FREIRE, 1995).

⁵O termo aqui utilizado vem ao encontro do desejo de deixar bem claro que nos referimos à aula de educação física na escola, que acontece em determinado contexto, espaço e horário do dia, inserido na grade curricular. Bem diferente do uso do termo Educação Física utilizado em outros pontos do texto para designar a área de conhecimento como um todo.

⁶O termo “significativo”, neste contexto, tem o mesmo sentido utilizado por Vigotski (1994), ao dizer que o conhecimento deve ter significado para a vida do aluno, não ser apenas um conjunto de informações a serem memorizadas.

⁷Aqui utilizamos os termos “ensino e aprendizagem” ao invés de ensino-aprendizagem, por entender, assim como Libâneo (2013), que são processos intrinsecamente ligados no ambiente escolar, mas que são distintos e podem ocorrer em momentos diferentes e, até, sem necessariamente dependerem um do outro.

⁸Sobre nossa dificuldade em ouvir o outro, difícil não recordamos Rubem Alves (1984) quando diz que já temos muitos cursos de oratória. O que estamos precisando com urgência, são cursos de *Escutatória*.



Em outras palavras, pensar a Educação Física Escolar como um *espaço-momento* de exercício de criatividade, aspecto inerente a todo ser humano (OSTROWER, 1977), coadunado com outras questões: ética,

compromisso do(a) educador(a), problematização das questões mais urgentes, dentre outros aspectos que surgirão durante todo o processo, considerando que o mesmo é vivo, humano e imprevisível.

LUDICIDADE, AMOROSIDADE, COMPLEXIDADE

Outro elemento imprescindível, marcante tanto no TO quanto na EFE, é a ludicidade - aspecto inerente ao ser humano que vai sendo tolhido ao longo dos anos e condicionamentos diversos, mas que na escola, considerando a faixa-etária atendida nos horários diurnos, ainda se faz muito presente.

Para Cortella (2011), o Lúdico é um dos componentes fundamentais no comportamento infantil e adolescente. Assim como Freire (2011), diz que além da seriedade profissional que devemos ter ao passar os conteúdos a cada faixa-etária e série, precisamos ter amorosidade aos educandos. Que a sala de aula é espaço também de afetividade e neste sentido, estar aberto à ludicidade que é característica inerente ao ser humano nas faixas de idade mais jovens, apresenta-se também como ato de amorosidade e respeito ao educando: “afinal, ser humano é ser *junto*, e ser junto implica em um custo sensível”. (CORTELLA, 2011, p 101. Grifo do autor).

Consonante à ludicidade, encontramos como característica importante, presente também nas duas formas de atuação (TO e EFE) e talvez ainda mais ao fazermos a integração entre as duas, outro aspecto interessante para o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanizada: o prazer pelo que se aprende e se ensina.

Acreditamos, assim como Alves (1984), Freire (1987) e mais recentemente Cortella (2011), que quando o educador sente prazer pelo que leciona, o processo se torna não só mais prazeroso para o educando, mas, sobretudo, eficaz do ponto de vista da aprendizagem. Neste sentido, para Cortella (2011), criação e recriação de conhecimento na escola, não se restringe somente em falar sobre coisas prazerosas ou lúdicas, mas, sobretudo, em falar prazerosamente sobre as coisas; em abordar ludicamente alguns conteúdos. Segundo o autor, quando o educador tem prazer pelo que está ensinando, ele transmite isso também ao aluno. Não ne-

cessariamente o aluno precisa apaixonar-se por aquilo, mas “aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar” (CORTELLA, 2011, p. 101).

Como já o dissemos, as questões do corpo não estão desconectadas de todas as outras e querer separar estas questões, seria contribuir com a cultura dualista e fragmentada em que vivemos. Em contrapartida, pensar a corporeidade como elemento agregador das diversas problemáticas que podem ser tratadas na escola pelos educadores, é quebrar paradigmas, enxergar além, propor mudanças concretas no dia a dia do educando.

Segundo Morin (2011), para pensarmos a educação do futuro, temos que enxergar a realidade atual como algo complexo e imprevisível. Que devemos pensar numa educação pela compreensão mais profunda acerca dos acontecimentos. Olhar as coisas somente por seus efeitos, superficialmente, seria uma ação que não caberia mais ao que ele chama de educador do futuro. Necessitamos de um olhar sensível, crítico, mas, sobretudo, que esteja verdadeiramente preocupado em compreender as causas, para só então nos debruçarmos a resolver qualquer questão. Neste sentido, as ideias de Morin (idem) se aproximam bastante das de Augusto Boal (1980).

Nesta mesma perspectiva, utilizando a definição de Cortella (2013, p. 62), que diz “que o verbo compreender vai além da ideia de entender ou saber; o significado original é de incluir, envolver e abraçar” - podemos vislumbrar uma educação física como prática de liberdade, de respeito a esse corpo, já tão massacrado historicamente e que tenta, dia a dia, se soltar das amarras *padronizantes* da cultura fabril⁹, ainda instalada em nossas escolas. É preciso romper com este paradigma e para tal empreitada, pensamos o Teatro do Oprimido em parceria com a Educação Física, como caminho para que ao menos possamos começar a falar em espontaneidade, expressão, dentre outras coisas mais relacionadas à liberdade do que à opressão.

⁹A forma como a escola é estruturada ainda hoje, seguindo os mesmos padrões de dois séculos atrás: turmas em blocos de 30 a 40 pessoas por professor (aprendizagem em massa), sinal sonoro na entrada e saída de cada turno (idêntico ao que era usado nas antigas fábricas), tempos de aula de 50 minutos, dentre outros aspectos. Nem toda fábrica é assim e nem toda escola segue o mesmo sistema; mas é visível ainda, na rede pública de ensino no Rio de Janeiro, a presença de todas estas características.



Em outras palavras, sabemos que possuímos questões urgentes a serem sanadas, mas a pergunta é: estamos olhando atentamente para todos os ângulos dessas questões? Ou mais uma vez, estamos apenas ‘apagando o incêndio’, amenizando conflitos?

Para tal empreitada, nem um pouco simples, é necessário observarmos a questão com um pouco mais de profundidade e para tanto, dialogamos com Foucault (2004), que amplia as discussões acerca do corpo, enquanto elemento político, muitas vezes cerceado e oprimido para que este seja mais facilmente controlado. Cascais (2013), ao citar o autor, reforça ainda mais a ideia de que o corpo é a todo tempo influenciado e marcado pelas relações de poder. Mais que isso, que até

as relações (complexas e recíprocas) envolvendo questões econômicas, usam o corpo como mera força útil, objeto de trabalho, “corpo produtivo e submisso” (FOUCAULT, 2013, p. 33 Apud CASCAIS, 2013, p 8).

Segundo Foucault (2004), essa sujeição, este domínio, constituem aquilo que se poderia chamar a “tecnologia política do corpo” (idem). Trata-se, de certa maneira, de uma “microfísica do poder” (idem) utilizada pelos aparelhos e pelas instituições, mas cujo campo de validade se situa entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com a sua materialidade e as suas forças. (CASCAIS, 2013). Aprofundar questões significativas acerca da Corporeidade pode ser caminho viável para transformar essa realidade no ambiente escolar.

CORPOREIDADE: ELO ESSENCIAL

Carvalho (2012) contribui com uma reflexão importante, sobre os sentidos que produzimos, em nosso cotidiano, com relação à corporeidade, quando questiona as ideias predominantes que posicionam o corpo e o movimento como obstáculos do que é selecionado para ensinar ou aprender na escola, como algo menor. Como se o corpo fosse apenas meio para a cognição. A autora considera que produzimos cotidianamente diversos sentidos para o que chamamos corpo. Enquanto produção sociocultural, podemos considerar este corpo como conhecimento, linguagem e patrimônio cultural, inserido em diferentes situações enriquecedoras: no contexto escolar, ou fora dele.

Em outras palavras, pensar a corporeidade, talvez, passe pela compreensão das diversas e complexas relações que estabelecemos ao longo da nossa caminhada pela vida, entendendo que tudo que vemos e ouvimos, lemos, todas as relações interpessoais, todos os autores, situações felizes ou traumáticas, estarão presentes em nós: corpos em movimento incessante, conscientes ou não destas relações entre o corpo e o mundo.

Podemos dizer, seguindo tal raciocínio, que a corporeidade está intrinsecamente ligada à cultura e ao conhecimento construído historicamente. Segundo Cortella (2011), o conhecimento é uma construção social, histórica e cultural, resultante do esforço de um grupo de homens e mulheres para construir referências que norteiem o sentido da práxis humana e o sentido da existência.

Mais uma vez, fundamental enxergarmos a importância da escola em todo o processo de compreensão da corporeidade, como fator imprescindível ao desenvolvimento integral do educando. Para Carvalho (2012), a corporeidade, pode se constituir como uma das pos-

sibilidades de ampliarmos a noção de conhecimento, encontros e criação/invenção de novas possibilidades. O que significa entender o movimento curricular como movimento imprevisível, rico de possibilidades de inclusão e promotores de uma nova realidade social. Assim como Bourdieu (2013) e Cortella (2011), Carvalho (2012) percebe as contradições presentes na escola: local ainda considerado conservador e tradicional em diversos aspectos, mas que também possui condições de instrumentalizar o sujeito para a transformação. Lugar em que mais se exercita questões individuais e individualistas, mas que ao mesmo tempo promove socialização e com ela, a possibilidade de nos juntarmos, realizarmos movimentos coletivos.

Numa cultura em que ainda hierarquizamos saberes ou áreas de conhecimento, em que os aspectos cognitivos são mais valorizados que os outros, afetivos, sociais ou corpóreos, falar sobre a importância da corporeidade pode ser algo de grande valor. Oliveira (2012), referindo-se ao trabalho de Carvalho (idem), faz uma bonita reflexão do que pode ser falar em corporeidade, quando diz que:

Pensar a corporeidade na sociedade moderna, em termos, é quase uma contradição; pensá-la cientificamente, mais do que contradição, é ousadia, desafio ao status quo, é buscar mostrar que “o rei (da racionalidade pura e incorpórea) está nu (OLIVEIRA, in CARVALHO, 2012, p. 13. Grifo da autora).

Trazendo para este trabalho em específico, podemos identificar a corporeidade como o fator fundamental que permitiu vislumbrarmos uma aproximação entre EFE e o TO. Mesmo não se utilizando do termo corporeidade, Augusto Boal (1998) desdobra



diversas possibilidades ao propor jogos, exercícios e técnicas, como pontos de partida para o enfrentamento das opressões vigentes. Chama atenção a importância que o autor dá ao corpo, como base para o desenvolvimento integral do ser humano, quando este ‘se descobre’ ator - no sentido mais amplo da palavra, entendendo que cada ação nossa pode fazer diferença no cenário social em que estamos inseridos - e se permite intervir para modificar uma realidade por ele, cidadão, considerada injusta (BOAL, 1980).

De modo semelhante, diversos autores da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2009; J.B. FREIRE, 2009; DAOLIO, 1995; MEDINA, 1983; dentre outros), sempre que contemplam questões referentes ao corpo, não o fazem pensando a corporeidade com o fim em si mesma. Mas, isto sim, como meio para libertação do educando: seja por jogos, brincadeiras, educativos de algum esporte, ginástica, dança ou luta, a perspectiva de EFE que acreditamos, busca não só compreender o corpo em movimento e a corporeidade (corpo em relação com o mundo), mas ir além, utilizando este conhecimento de si mesmo e do outro para uma verdadeira transformação pessoal e coletiva.

Visto deste modo, torna-se fácil perceber que, talvez, EFE (nesta perspectiva transformadora) e TO, tenham muito mais semelhanças do que diferenças. As diferenças podem ser de ordem metodológica, mas ao aprofundarmos sobre os objetivos de cada uma, compreendemos que elas se aproximam sobremaneira.

Neste sentido, propor uma “(...) Integração entre Educação Física Escolar e Teatro do Oprimido em uma possível Intervenção Pedagógica no Ensino Fundamental”, pode ser encarado como uma tentativa de mesclar as duas áreas, enquanto formas de intervenção pedagógica, tendo a corporeidade como ponto comum, em prol do educando – sujeito uno, que estará receptivo ou não a essa proposta, no mínimo, diferente das outras que ele já teve contato em sua vida escolar.

Diante de todos esses desafios, pode soar quase ingênuo, quando propomos uma intervenção pedagógica consistente nas aulas de educação física, integrando-a com o TO. Mas, ao contrário, é justamente por termos consciência do quanto há por se fazer, é que não podemos apenas ficar observando, nos colocando como neutros na situação, até porque segundo nos ensinam alguns mestres (GRAMSCI, 1978, FREIRE, 1979; BOAL, 1980; CHAUI, 1995; dentre outros), a neutralidade não existe. Mais que isso: quando nos colocamos ‘neutros’, na verdade estamos apenas nos posicionando ao lado do opressor (BOAL, 1980; WILLETT, 1967¹⁰).

Concluimos, dialogando mais uma vez com Carvalho (2012), reafirmando que acreditamos na escola como local de excelência para discutirmos, problematizarmos e propormos mudanças concretas para a vida das pessoas. Durante esse processo, podem ser encontradas “pistas e indícios reveladores”, de práticas e usos corporais presentes nos cotidianos das instituições, pouco percebidos e explorados, mas com grandes chances de contribuir na tessitura de processos educacionais com alargada compreensão de conhecimento, plena de sentido social.

Para isto, importante observarmos a rede de significados sobre corpo: cultural, econômico, político e filosófico. O que requer um olhar diferenciado para o cotidiano educacional, entendendo-o como inconcluso, de criação, transformação. Aproximando corporeidade com movimentos educacionais, curriculares e sociais que problematizem as condições injustas em que vive a maioria da população brasileira. Esse processo traz formas inesperadas, alegres, belas de lidar com estas condições (CARVALHO, 2012).

Que a corporeidade presente em cada educando, possa ser sensivelmente compreendida, melhorando ainda mais nosso entendimento como educadores, pensando uma educação humanizada e verdadeiramente transformadora. Que possamos transformar, concretamente, nosso fazer pedagógico.

¹⁰John Willett foi um grande estudioso da vida de outro Mestre, não só do Teatro, mas que se utilizou da Arte com posicionamento político consistente: Bertold Brecht – Dramaturgo e Diretor Alemão que trouxe importantes mudanças, inclusive técnicas, para o Teatro Mundial. Brecht foi também um dos autores que muito influenciou a formação de Augusto Boal, teatral e politicamente (BOAL, 1980).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1984.
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga – **Educação física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Editora da UFF: Niterói, RJ, 2012.
- CASCAIS, António Fernando. Nota de apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHAUI, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: IEA-USP / Estudos Avançados, 1995.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere pelo epitáfio: provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- EUSSE, Karen Lorena Gil e GUTIÉRREZ, Juan Álvaro Montoya. Cuerpo e imagen em la clase de educación física. In: **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, p. 83-93, mai.2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. Prefácio. In: DAOLIO, J. **Da cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.



_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, PR, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2. sem. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MEDICINA TROPICAL (site): <http://www.alternativamedicina.com/medicina-tropical/conceito-saude>.

MEDINA, João Paulo. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1983.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prelúdio. In: CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1977.

TURLE, Licko. O centro do teatro do oprimido no Brasil: primeiros passos. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (Orgs.). **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

WILLETT, John. **O teatro de Brecht**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1967.