

## Relato de Experiência

# O despertar da consciência corporal: um desafio para o futuro profissional de Educação Física

Flávio Soares Alves

*Faculdade de Educação Física e Esportes da USP, São Paulo, SP, Brasil*

**Resumo:** Este trabalho relata uma experiência de ensino na graduação em Educação Física envolvendo as Práticas Corporais Alternativas. Descrevemos os procedimentos através dos quais alcançamos os objetivos assumidos no plano de ensino, o que permitiu lançarmos questionamentos sobre a intencionalidade da ação educativa. A abertura à consciência corporal aconteceu através das permissões corporais operadas durante as vivências. Foi este processo que nos instigou às considerações aqui observadas.

**Palavras-chave:** Vivências corporais. Consciência corporal. Práticas corporais alternativas. Processo pedagógico.

### *The awaken of corporal conscience: a challenge for the future professional of Physical Education*

**Abstract:** This article tells a teaching experience at Physical Education graduation involving the Alternatives Corporal Practices. It was described the means from reach the objectives assumed at the education plan, what allowed us to launch questions about the educative intent. The opening to the corporal conscience happened through of the corporal allowance produced during the classes. It was this process what gave us the motive to make this report.

**Key Words:** Corporal Experiences. Corporal conscience. Alternative corporal practices. Pedagogic process.

## Introdução

A disciplina de Vivências Corporais na graduação em Educação Física das Faculdades Integradas de Botucatu – UNIFAC – busca uma re-descoberta do corpo através de abordagens corporais que enfatizem a sensibilidade, o bem-estar e a criatividade. Essa disciplina é oferecida aos acadêmicos do primeiro semestre do curso justamente por dar atenção à consciência corporal como princípio da atuação pedagógica, o que garante a esta disciplina posição basilar na formação do licenciado em Educação Física.

Ao assumir a responsabilidade por esta disciplina, tomei as Práticas Corporais Alternativas (P.C.A.'s)<sup>1</sup> – na leitura de Lorenzetto e Matthiesen (2008) e Coldebella (2003) – como conteúdo, por meio do qual, poderia alcançar os objetivos específicos do curso. A partir desta ótica, o planejamento do conteúdo da disciplina foi produzido.

O principal objetivo das P.C.A.'s é fazer com que a pessoa tome consciência do próprio corpo. Segundo Lacerda (1995) as P.C.A.'s buscam

uma compreensão mais profunda e ampla sobre o homem. Esta compreensão pode ser alcançada através de abordagens corporais (atividades) guiadas pelos seguintes princípios: o suave, o relaxamento, a lentidão, a valorização da sensação e a não competição.

Lorenzetto e Matthiesen (2008, p. 12), no livro “Práticas Corporais Alternativas” apresentam métodos, origens, princípios e vivências que servem como sugestões por meio das quais é possível trabalhar a educação corporal sob uma perspectiva globalizante que funde mente e corpo, na busca por um contato do indivíduo consigo mesmo.

As sugestões apresentadas por Lorenzetto e Matthiesen – com base no estudo dos precursores das P.C.A.'s – são descritas de uma forma muito sutil e levam o leitor a observá-las para além de suas prerrogativas procedimentais. Aliás, os autores tomam muito cuidado para não contornar as sugestões sob esta ordem sistêmica. Assim, as sugestões propostas funcionam como uma alavanca para a imaginação.

É justamente este exercício de imaginação, inspirado nas Práticas Corporais Alternativas que mobilizou minha atitude enquanto professor da

<sup>1</sup> Segundo Lorenzetto e Matthiesen, “o berço das P.C.A.'s reflete a medicina e as artes marciais orientais”. Estas práticas posicionam-se contra o puro adestramento corporal inerente as práticas tradicionais, “que buscam, defendem e exacerbam os valores da competição, da divergência e da comparação” (2008, p.11).

disciplina de Vivências Corporais e impulsionou o encaminhamento da mesma.

Em meio a este encaminhamento percebi que as sugestões tiveram que ser adequadas ao contexto da disciplina. Esta exigência atitudinal foi essencial para sensibilizar os alunos a favor de uma concepção diferenciada sobre as práticas corporais. Foi no bojo deste percurso que observei uma ampliação na consciência corporal dos alunos.

O objetivo deste relato de experiência é mapear este processo efetuado, evidenciando as marcas e os deslocamentos impulsionados pela descoberta da consciência corporal durante as vivências na disciplina. É o traço eventual e episódico do processo, portanto, que me leva à escrita. O que esta perspectiva tem a dizer sobre a intencionalidade da ação educativa?

### **Conhecendo o grupo: uma avaliação prognóstica**

Depois de traçado o planejamento dos conteúdos de ensino, passei à aplicação do mesmo no decorrer dos encontros semanais da disciplina. Como medida inicial, propus uma dinâmica de apresentação, na qual os ingressantes puderam conhecer melhor seus novos colegas de classe e as intenções da disciplina.

Neste primeiro contato percebi em meio aos relatos, indícios de um conceito bastante restrito sobre atividade física. Ao serem convidados a falar sobre si próprios e sobre a atividade física, o relato de muitos esbarrou em uma crítica acirrada sobre seus professores de Educação Física do ensino fundamental e médio. Ao observar suas expressões pareceu que a opção deles por este curso passava por uma motivação quase heróica na busca da transformação desta realidade insatisfatória que tinha no professor de Educação Física escolar seu grande vilão.

Embora não me interessava entrar no mérito desta questão, o apontamento me intrigou. Uma mágoa tão explicitamente colocada logo na primeira dinâmica da disciplina foi algo para se preocupar, no entanto, naquele momento os alunos pareciam estar mais propensos a apontar o culpado do que reconhecer qualquer esforço contrário que possa ter vindo do acusado ou deles próprios na busca por uma alteração daquela realidade.

Na intenção de fazê-los refletir mais profundamente sobre esta acusação – direcionada à figura do professor de Educação

Física – tentei introduzir um outro ponto de vista: fiz com que considerassem que, muitas vezes é mais fácil culpar do que lembrar qualquer mínima intenção que fosse de mudar a realidade. Frente a possível intenção de ensino, a bola e o futebol, muitas vezes pareciam mais interessantes. Ao professor cabia a habilidade de negociar, talvez sobre esta habilidade fosse justificável questionar, mas se foi esta a intenção, não esclareceram. De qualquer modo, a questão era complexa, o que impediu revolvê-la de imediato, portanto, voltei a dinâmica de apresentação.

Em outros momentos, em meio às falas, a aproximação da atividade física com o prazer, com a saúde e com o esporte era evidente, embora a articulação de tal discurso tenha sido feita num plano reflexivo superficial, era o bastante para sustentar uma visão prematura da Educação Física que observava o corpo sempre em função de algo, como se a relação entre corpo e atividade física só se estruturasse tendo a funcionalidade desta relação como mediador fundamental.

Deixe-me explicar melhor do que se tratou esta dedução. Ao serem convidados a falar sobre si próprios e sobre a motivação deles na opção pela Educação Física, os alunos preferiram falar sobre os efeitos da atividade física sobre eles, numa articulação funcional: a atividade física para a promoção da saúde, a atividade física para o prazer, a atividade física para a promoção dos ideais esportivos.

Historicamente esta abordagem funcional entre o corpo e a atividade física estruturou a visão tradicional das práticas corporais e a seu modo contribuiu na consolidação do ideário neo-liberal<sup>2</sup> vigente na sociedade. As novas estratégias de acúmulo do capital na atualidade continuam a observar o corpo como operador castrado de seus próprios desejos em função da reprodução do capital. Sob esta perspectiva, o corpo e a experiência nele revelada só se justificam numa relação de funcionalidade. Sendo assim, toda ação humana parte do corpo em direção a um ideal situado fora dele próprio (ALVES, 2006).

Ora, se o ideal não está no corpo, mas fora dele, o corpo deve se preparar para alcançá-lo.

<sup>2</sup> O ideário neo-liberal tem como características intrínsecas a racionalização, a cientificação e a competição. Qualquer produto cultural observado em meio a esta ótica inevitavelmente se transforma em mercadoria, como medida reprodutiva das estratégias de acúmulo do capital (Kunz, 1994). O movimento humano envolto sob a perspectiva esportivista reproduz eficientemente este ideário.

Todavia, se cada indivíduo se prepara em direção a tal ideal, a competição se acirra, o que exige a otimização desta preparação, sem a qual o indivíduo leva desvantagens. É na busca desta otimização, cada vez mais brutal e ostensiva que o indivíduo constrói para si uma realidade baseada na eficiência, no alto-rendimento e na funcionalidade, como se ele próprio só existisse sob os crivos destes estímulos de sobrevivência na selvagem competição do viver.

Não é por acaso que ao falar sobre estes mecanismos pareceu que estive tratando do corpo no esporte. Constatei tal aproximação ao situar o ideal olímpico: *citius, altius, fortius* – mais rápido, mais alto, mais forte<sup>3</sup>. Sempre mais na busca por décimos de segundo a menos, enfim, na busca pelo grau mais elevado do *podium*. Não há vida no esporte de alto rendimento sem a função que o corpo estabelece com o ideal da vitória. Foi neste nível de percepção sobre o corpo e a atividade física que o entendimento dos alunos pareceu estar sintonizado.

Como a fala sustentou uma relação funcional entre o corpo e a atividade física, mudei para a prática propriamente dita, no entanto, mesmo aí, foi possível encontrar marcas profundas produzidas pelas Práticas Corporais Tradicionais (P.C.T.'s)<sup>4</sup>. Tais efeitos foram verificados em vários âmbitos: na relação do aluno com seu próprio corpo (quando, por exemplo, davam vazão ao riso forçado mediante uma experiência de toque), na relação do professor com os alunos (quando, por exemplo, deixavam claro que suas experimentações só tinham como finalidade a busca pela nota na disciplina) e na relação entre os alunos na sala de aula (quando a vivência beirava a baderna generalizada, por exemplo).

A intervenção pedagógica teve que se concentrar nestas modalidades relacionais, na busca de uma desconstrução das mesmas. Lorenzetto e Matthiesen (2008) nos alertaram sobre esta necessidade ao observarem que não é possível operar uma ampliação da consciência

corporal tendo como referencial a ótica que observa o corpo como máquina. E, de fato, só foi possível tocar graus mais elevados da consciência corporal quando operamos a desconstrução desta perspectiva – e esta não se fez sem uma boa dose de negociação<sup>5</sup>.

A marca dos padrões arbitrariamente impostos sobre o corpo – sob a normatização de práticas como as P.C.T.'s – dificulta a descoberta da malha por eles tecida o que impede de alcançarmos nossa sensibilidade por sobre este tear convencional instituído. A desconstrução das marcas produzidas pelas P.C.T.'s passa por este esforço de descoberta. A experiência de ensino deixou esta lição.

Percebi que para desbravar o caminho em direção a nossa própria descoberta era necessário intensificar gradualmente a experiência de sensibilização e de fato assim foi: o corpo só permitiu uma maior escuta de si quando foi gradativamente sendo encaminhando para esta abertura. Foi este tempo de permissão que tive que compreender na intervenção pedagógica, sem o qual os esforços educacionais poderiam ter sido sumariamente liquidados.

Pensando neste eminente perigo trabalhei com os alunos um melhor caminho em direção a este fim. Desta maneira, a prática foi estruturada em três fases: a primeira se constituiu naquilo que chamei de “fase de contato”, na qual, introduzi o aluno às experiências do toque. Num segundo momento, trabalhei a confiança dos alunos, como recurso para reconhecer a importância do outro e, a responsabilidade na relação com o parceiro de trabalho. Trilhado este caminho, foi possível alcançar um terceiro momento de trabalho, no qual, já iniciados na

<sup>3</sup> Segundo Moltmann (1989) o ideal olímpico, não é o congruamento entre os povos através do esporte, antes disto, este discurso é uma fachada sob a qual se reproduzem outros sentidos ligados ao idealismo e não à cooperação e à integração humana. O ideal olímpico é a cerne da ideologia marcada pela oposição entre vencedor e derrotado. A aspiração deste ideal é fábrica de sonhos e ópio do povo, visto que a perigosa glorificação do esporte destitui o jogo competitivo de sua humanidade.

<sup>4</sup> Segundo Coldebella (2002), as Práticas Corporais Tradicionais (P.C.T.'s) são baseadas na repetição e no processo de mecanização dos gestos motores. Sob este olhar as atividades corporais visam a busca da eficiência motora e patamares mais evoluídos de execução.

<sup>5</sup> O termo “negociação” será muito utilizado durante este relato. Estou chamando de negociação as relações estabelecidas durante o processo da disciplina como medida para garantir um cuidado para com a escuta do corpo, nas diversas possibilidades descobertas em meio as vivências. Tal medida, em última análise foi o que garantiu uma vivência atenta à escuta do corpo, tendo como referência as P.C.A.'s. Tais referências foram atravessadas, em meio ao processo, pelas demandas geradas pelas próprias vivências. A experiência do encontro com o outro e o encontro com o próprio corpo deixou marcas que interagiram com as referências assumidas. É este processo de interação que está sendo aqui chamado de negociação – numa referência à Foucault quando este observa que a produção do saber – aqui circunscrita sob a perspectiva da sensibilização corporal – só se efetua mediante mudanças e negociações de poder (Foucault, 2002), o que evidencia o ponto de vista constituído não só a partir do olhar do corpo consigo próprio, mas também do corpo com o outro. A ruptura com a visão dicotomizada do corpo, em função da promoção de uma outra perspectiva, atenta ao corpo em sua totalidade, foi operada desta maneira e é este percurso que interessa a este relato.

busca pela consciência corporal, pude intensificar as vivências em direção a este fim.

Embora pareça, nesta planificação do processo, que a busca pela ampliação da consciência corporal tenha sido realizada de forma fragmentada, contrariando, assim o próprio deslocamento perspectivo oferecido pelas P.C.A.'s, estive atento a este perigo eminente. A preocupação com a síntese do processo, tão avidamente exigido no discurso acadêmico leva a esta injunção. Todavia, antes de figurar como um processo fragmentado é preciso considerar que o que aqui se constitui, na ordem do discurso é um esforço especular sobre um processo dinâmico já constituído. Lá, em meio às vivências, o plano foi posto em prática, transformando o planejamento em sua essência. Foi esta transformação que deu movimento ao que previamente foi planejado e que, como efeito, possibilitou planificar o processo realizado na ordem de um relato experimental.

Antes, porém, de se ater às estratégias e procedimentos em busca de um fim – o que, fatalmente reitera o traço fragmentado do processo – me preocupei, neste esforço especular, em observar o movimento dos conteúdos mediante as demandas eventuais da intervenção educacional. Foi aí que detectei uma necessidade motriz que marcou o processo de ensino: a intensificação gradual da experiência de sensibilização corporal.

Visto sob este olhar, as fases de trabalho, aqui selecionadas funcionaram como platôs, sobre os quais foram se edificando um longo e gradual encaminhamento do aluno em direção à abertura de si. Não que esta abertura estivesse no fim do processo, mas no percurso temporal percorrido, num direcionamento ascendente de evolução.

Tal estratégia justifica-se quando levamos em consideração o contexto hegemônico que enquadra a Educação Física sob o olhar das P.C.T's. Como já observado, as P.C.T's atam o conceito de atividade física num enquadramento que ofusca um contato mais profundo do corpo com sua dimensão integral. Sendo assim, a busca pela consciência corporal não é um esforço gratuito, antes, esta busca exige uma libertação, ou melhor, um tempo de permissão nem sempre fácil de operar.

Sob esta ótica tomei as P.C.A.'s como referencial a partir do qual a disciplina foi sendo vivenciada, no entanto não estava preocupado em dar conta de abordagens específicas como a

Yoga, as massagens orientais, a Biodança, entre outras, o que não significa que negligenciei seus conteúdos, ou mesmo fiz uso de seus conteúdos sem o devido cuidado metodológico instituído na literatura específica.

O que me incomodava era observar estas práticas como unidade objetual a ser reproduzida, tal como observado na literatura específica, pois se assim mediasse meu processo educativo não estaria fugindo do mesmo referencial dicotômico que guia as P.C.T.'s. Para evitar esta injunção assumi como objetivo principal situar o acadêmico numa dimensão diferenciada de entendimento sobre a atividade corporal, através das vivências e das reflexões acerca destas práticas, só então o deslocamento proposto na abordagem corporal fazia sentido. Afinal, estava tratando de alunos ingressantes do curso de Educação Física que mostraram ter uma visão muito superficial sobre o corpo e sobre as possibilidades de vivência e reflexão neste campo de conhecimento.

Visto desta forma, não cabia ler a obra de Lorenzetto e Matthiesen (2008), por exemplo, como um manual prático a ser reproduzido sem a devida pré-disposição à sensibilização, do contrário, a abertura à escuta de si ficaria comprometida.

Sendo assim, nas fases iniciais de trabalhos foi necessária uma introdução ao universo das P.C.A.'s – a referência de Lorenzetto e Matthiesen (2008) foi fundamental para nortear este processo – do contrário não atingiria em profundidade os objetivos de ensino da disciplina. Interessava-me, enquanto professor, oferecer uma vivência, senão plena, o mais próprio possível deste fim. É este contorno do entendimento – que mostrou ser necessário durante o trabalho na disciplina – que justifica o esforço da reflexão aqui proposta.

### **Contato: entre o entusiasmo e a responsabilidade**

Ao ser trabalhada no primeiro semestre do curso, a disciplina de Vivências Corporais transcorreu paralela a um processo de acomodação do aluno frente às novas perspectivas trazidas pelo seu ingresso na faculdade. A confusão de sentimentos e de expectativas, comum nesta fase, se refletia durante as vivências. Tudo isto era matéria prima para a disciplina e dava-me conteúdo para trabalhar um direcionamento de todo este processo em função dos objetivos assumidos.

Mediante este contexto, a timidez entre o grupo era evidente, uma timidez disfarçada, envolta em meio a um entusiasmo incontido que, no fundo, escondia certo receio da exposição frente aos desconhecidos. Os primeiros trabalhos práticos deveriam estar atentos à dissolução deste bloqueio.

Para tanto, propus um trabalho coletivo no qual os alunos, dispostos no chão em duas colunas entrecruzadas na altura dos ombros, deveriam usar os braços para passar uma pessoa deitada por cima deles. Esta travessia deveria se estender de uma ponta a outra das colunas.

A vivência causou um grande entusiasmo e, por vezes, deu margem a expressões de euforia. Cada pessoa expressou uma sensação ao passar por sobre os braços estendidos ao longo do corredor de alunos. A coragem para a travessia permitiu-lhes experimentar. As conseqüências que daí decorreram impulsionaram a uma reflexão posterior do que se sucedeu.

Alguns indícios me levaram a constatar a dificuldade dos alunos na execução desta vivência. Inclusive o relato dos próprios alunos no final da vivência evidenciou esta dificuldade, o que permitiu um espaço de discussão com os alunos sobre o sucedido. No momento em que a pessoa se dava conta de que seria sua vez na travessia um calafrio lhe atravessava o estômago revelando a animação pela atividade. Deparar-se com a visão suspensa de todos no chão esperando pela passagem aguçava esta sensação, todavia, um súbito receio de entregar a integridade corporal à responsabilidade do outro trazia, ao fim, duas possibilidades: se entregar à experiência – o que aconteceu com a grande maioria – ou abortar, relutante à experiência.

Embora pareça que a segunda opção seja uma atitude injustificada ela é ao menos autêntica, visto que, ao se deparar com o medo o aluno optou pela não experimentação. Sabia que a não participação se acaso se repetisse com freqüência poderia levar à irrelevância do aluno quanto ao conteúdo da disciplina, todavia, não poderia descartar o medo como uma evidência sincera da escuta de si.

Quanto àqueles que aceitaram o desafio da travessia, tal dificuldade foi também observada, embora disfarçada sob um riso forçado ou sob uma euforia desmedida que, aos olhos de um observador externo poderia ser interpretada

facilmente, como alegria incontida. É claro que esta alegria foi possível em vários momentos, todavia nem sempre era realmente dela que a sensação se tratava. Antes, um riso forçado nos levava a crer que a plena experimentação da vivência lhes foi impedida mediante a invasão impertinente do toque alheio. Complicando esta situação, alguns insistiam em brincadeiras de mau gosto, aliciando indevidamente o corpo dos colegas à medida que iam passando no corredor. Por várias vezes esta atitude beirou a indisciplina, transformando o clima de brincadeira em claro desconforto.

Como pode o futuro professor de Educação Física ter receio do toque ou executá-lo com excessivo apelo erótico? Na busca de caminhos para a abertura de si não se pode dar margem à euforia, pois esta atitude pode comprometer a ampliação da consciência corporal.

Percebi que era preciso pontuar a diferença entre a atuação entusiasmada e a atuação operada nos domínios da euforia. A própria vivência serviu como contexto à definição destes conceitos. Na euforia a energia corporal era instável, dando margem a uma intensificação da experiência sem que com isto um aprofundamento da consciência corporal fosse operado. Observou-se aí gozações, as zombarias e toda sorte de impertinências que intimidavam a sensibilidade. O entusiasmo, por outro lado, atuava a favor da consciência corporal, permitindo a canalização da energia em direção a este fim, sem abrir mão da alegria e da espontaneidade na atividade.

Estive atento à qualidade do toque. Estava convencido de que o respeito no toque deveria ser trabalhado – sem comprometer o entusiasmo pela vivência – uma vez que profissionais de Educação Física muitas vezes precisam tocar no corpo de seus alunos para ajudá-los nas atividades corporais. Se esta tarefa fosse feita sem o devido cuidado certamente o futuro professor levaria este dificuldade para sua atuação profissional, comprometendo o ensino a que se propusesse realizar.

Trabalhado a questão do toque passei para a segunda fase, na qual estávamos preocupados com a conquista da confiança no trabalho consigo mesmo e com o outro.

## **Confiança: prerrogativa à abertura de si**

Uma vivência que mostrou bem a preocupação com a confiança foi o “João-Balança”. Nesta atividade, distribuí os alunos em grupos de sete pessoas. Cada grupo se dispôs em círculo, tendo um membro do grupo no centro – que seria o “João-Balança”. Este, rodeado pelos colegas deveria oscilar em todas as direções, mantendo os pés fixos no chão, num jogo de transferência de peso monitorado pelo grupo no círculo. Ao “João-Balança” cabia, manter-se estático e firme e, com os olhos fechados, sentir a sensação do desequilíbrio (a queda eminente), da recepção (o acolhimento do outro) e da condução (a transferência) do “João-Balança” em direção à outra pessoa na roda.

As discussões sobre a importância do toque surtiram efeito nesta fase. Mais conscientes da responsabilidade de cuidar pela integridade física do outro, os alunos permitiam uma abertura maior à escuta das sensações advindas desta vivência, dando margem para trabalhar a confiança em si próprio e a confiança no outro.

Outras variações desta atividade foram realizadas a partir de sugestões dos próprios alunos. Esta medida, na qual o professor delegou aos alunos a autoria de novas vivências foi fundamental para testarmos até que ponto os alunos se permitiam à experimentação, revelando os limites e as potencialidades, frente às negociações com o outro e as negociações consigo mesmo.

O medo da negligência do outro ao entregar a este a própria integridade física – como no caso da eminente queda no “João-Balança” – bloqueou a experimentação de muitos. Foi aí que tive que concentrar os cuidados para trabalhar o ultrapassamento deste obstáculo a partir das possibilidades que o indivíduo se permitia experimentar. Qualquer esforço mal calculado para trabalhar esta dificuldade poderia ser fatal para o desenvolvimento da disciplina dentro da proposta de trabalhar a consciência corporal através das vivências.

Neste momento, muitos já se encontravam à beira de suas limitações. O bloqueio à experimentação, em certos momentos, parecia ser maior do que a potência de seu ultrapassamento, o que deixava a mostra as couraças musculares dos alunos.

Segundo Reich (1995), quando o indivíduo passa por experiências emocionais

traumatizantes o livre fluxo energético é bloqueado, dando origem a certos padrões musculares. O bloqueio causa um enrijecimento crônico dos músculos, objetivando a proteção do ser humano em relação às experiências emocionais traumatizantes. A este enrijecimento, Reich atribuiu o termo couraça muscular.

Movidos por esta couraça, alguns se recusavam às vivências. O entendimento parecia se impor frente à espontaneidade, reclamando uma auto-exclusão do aluno na atividade por falta de confiança ou por discriminação.

Sob os domínios deste entendimento arraigado nos músculos, os alunos se negavam a tentar entender a vivência de outra maneira e ficavam de fora. Nestes momentos, o apoio dos colegas de classe era decisivo. Cabia ao professor estimular este convite de um para com o outro, como que pedindo permissão – com uma dose sincera de entusiasmo – à vivência corporal.

## **Consciência corporal: entre o silêncio, a respiração e o esforço.**

Os trabalhos com o toque e a confiança deram uma dimensão à consciência corporal na relação que se estabeleceu com o outro, no entanto, era preciso alcançar uma outra dimensão da consciência corporal, partindo da relação do corpo consigo mesmo. Com este intuito, assumi um estudo sobre a respiração, visto sua importância vital nas funções do corpo.

A respiração propicia ao corpo sua exigência mais básica – o oxigênio. Quando ampliamos a consciência sobre a respiração o suprimento das necessidades de oxigênio é otimizado, o que permite alcançar um estado de relaxamento. É neste estado que as possibilidades de auto-exploração se ampliam.

Para Schneider, Lakin e Schneider (1998), a respiração é a chave para a auto-exploração. O cotidiano de nossas vidas gradativamente bloqueia o ritmo respiratório natural. Em meio às dificuldades, aos medos e as aflições decorrentes de nosso viver, a respiração é aprisionada para dominar estas emoções. Com isto, a respiração se torna superficial, comprometendo a plena oxigenação dos órgãos. Este quadro ajuda a compor a estrutura das couraças musculares, visto que o enrijecimento da respiração se reflete na musculatura.

Os laboratórios sobre respiração produzidos a partir da leitura de Schneider, Lakin e Schneider (1998), foram de grande importância na busca pela auto-exploração. Percebi que os estímulos

sobre a respiração só foram efetivos de fato à medida que o aluno desbravou a própria percepção de si. A condução do professor serviu como direcionamento, todavia se o aluno não assumisse os rumos desta direção, a auto-exploração ficava comprometida. Tal verificação corroborou com as análises de Bertherat e Bernstein (1985), sobre a intervenção do professor na autoria de uma consciência de si.

A experimentação mostrou também que a busca pela auto-exploração só foi alcançada através do silêncio. A atitude corporal silenciosa representa um esforço de concentração que integra a experiência com as potencialidades corporais em benefício de uma consciência ampliada sobre todas as ações realizadas pelo corpo. Tal integração impede de trabalhar o silêncio injustificado, isto é, aquele silêncio imposto que cala as potencialidades corporais. Antes, o silêncio deve buscar uma sintonia rítmica entre esforço e respiração. Na prática, guiei estas intenções a partir do seguinte questionamento: Como encaixar a respiração nas diversas fases distinguidas de um movimento específico? Este encaixe só foi possível estando em silêncio.

No Pilates, por exemplo, este encaixe é trabalhado articulando-se a respiração com a fase concêntrica e excêntrica do movimento. Este procedimento é um dos fatores que garante a consciência do esforço nesta abordagem corporal específica.

Para testar os princípios observados no trabalho com a respiração, parti para vivências mais complexas. O Pilates foi um destes trabalhos, no qual percebi claramente a operacionalização destes princípios. Um outro trabalho bastante significativo foi o laboratório sobre coluna vertebral.

Segundo Schneider, Lakin e Schneider (1998) há maior consciência da parte anterior de nossos corpos do que na parte posterior. Isto acontece, principalmente porque respondemos aos estímulos visuais à nossa frente. Esta ordem na percepção do mundo promove maior concentração de terminações nervosas na parte anterior do corpo. Além disto, a área cerebral responsável pelas costas é menor, o que reduz ainda mais a percepção que temos das costas.

Observa-se então um claro desequilíbrio na consciência corporal. Restabelecer o equilíbrio passa pela necessidade de se aprender a sentir as costas. Este aprendizado traz *“maior circulação e mais movimento às costas, além de*

*reduzir o stress de várias articulações e apoiar melhor todo o corpo”* (SCHNEIDER; LARKIN; SCHNEIDER, 1998, p. 65).

Os laboratórios sobre coluna vertebral fizeram os alunos pensar sobre a importância da visão na mediação daquilo que permitem experimentar. É a visão que antecipa as ações a partir da captação das situações e do ambiente que nos circunda. Muitas vezes deixamos de experimentar certas situações por causa desta pré-seleção efetuada pela visão, com isto, formatamos nossos modos de ser e de agir a partir deste domínio sensorial. Não que um som desagradável, ou um odor repulsivo não nos afugente na mesma medida, mas se pensarmos que, mediante tal situação, é a visão quem nos direciona para longe destes desagradados, temos aí, uma noção da importância da visão na seleção das experiências, uma vez que ela as antecipa.

Cientes disto realizei uma vivência denominada “O guia e o vendado”. Em duplas, enquanto um foi o vendado, o outro foi seu guia. Ao comando do professor, a dupla fez um reconhecimento do espaço. O contato das mãos e o diálogo entre a dupla eram os únicos direcionamentos permitidos. Num segundo momento, o professor solicitou para o guia mudar a forma de contato. A condução deveria acontecer com uma das mãos espalmadas pressionando as costas do vendado. Num terceiro momento, sem qualquer contato, apenas comandos vocais, o vendado deveria se aventurar no espaço, tentando vencer o medo e a desconfiança.

A experimentação revelou que quando diminuimos os domínios da visão na captação sensorial, trabalhando, por exemplo, o toque e o diálogo, abre-se condições para explorar sentimentos como a confiança, a coragem e o desafio sob uma dimensão perceptiva diferenciada daquela cotidianamente mediada pela visão. Assim, experimentamos outras temporalidades, atentas às captações da audição, do tato e do olfato. Este deslocamento temporal obrigou a construção de outros parâmetros de seleção sobre aquilo que se experimentou. Foi aí que observamos uma possibilidade de ampliação da consciência corporal, pois a re-estruturação da percepção de si só se fez mediante uma revisão das potencialidades do corpo a partir de uma situação de bloqueio da visão.

É claro que o guia, antecipando as informações do ambiente acabou servindo como referencial visual para o vendado, no entanto, este referencial era externo o que inevitavelmente reclamou por uma re-construção dos parâmetros desta informação que não lhe era própria.

### Considerações Finais

As vivências durante a disciplina deixaram algumas lições. A reflexão sobre estas práticas permitiu um direcionamento da ação pedagógica no diálogo que se estabeleceu entre as experiências de ensino e as intenções projetadas no planejamento dos conteúdos de ensino.

Através das vivências os alunos experimentaram sensações, sentimentos, limitações e potencialidades, desta forma, voltaram o olhar em direção ao corpo e observaram suas ações e reações mediante estas situações experimentais. Foi desta maneira que os alunos foram ampliando a própria consciência corporal e trabalhando suas limitações.

Se no início do curso, a preocupação com a nota na disciplina, a baderna, o riso forçado e a euforia deram a tônica da atuação, em meio às vivências, no final, os alunos puderam compreender estas atuações sob um ângulo perspectivo diferenciado. Aí, nas malhas de um corpo descoberto e sensibilizado, puderam observar uma outra dimensão de concepção da atuação corporal, para além daquela mediada sob os parâmetros da eficiência, da produção e da funcionalidade.

Ao serem convidados a realizar uma auto-avaliação no final do curso, os alunos lembraram as experiências vividas na disciplina e foram se descobrindo como agentes constitutivos deste processo. Foi neste caminho retrospectivo que puderam comparar a qualidade das vivências durante a evolução da disciplina, identificar as limitações e, no principal, identificar as potencialidades descobertas.

A consciência de todo este processo permitiu aos alunos perceber mais claramente o deslocamento que direcionou seus olhares às suas próprias sensibilidades. Prova disto foram às entusiasmadas expressões de interesse, a busca espontânea pelo silêncio interior, a busca pelo cuidado nas relações, que se estabeleciam com o outro e com eles próprios, e tantos outros indícios que mostraram sinais de amadurecimento no final da disciplina.

O que este processo tem a dizer sobre a intencionalidade da ação educativa? Absolutamente nada se o olhar que direciona o entendimento da ação educativa não reconhece a mutabilidade da intenção (que guia a ação educativa) mediante as demandas eventuais e episódicas instaladas durante as vivências.

Ora, é justamente aí, neste engodo, que os conteúdos da disciplina criam relações dinâmicas de ensino e aprendizado. Aquilo que se constitui nestas relações dinâmicas pode até admitir redução – num esforço, por exemplo, para destrinchar dos conteúdos, suas dimensões constitutivas – todavia, neste trabalho, a experiência é desperdiçada, em função de outras ordens, ávidas pela planificação do processo.

Antes de assumir uma verificação desta tendência de planificação, mas, ao mesmo tempo, não negando a legitimidade de seu fim, convido o leitor a observar o processo e perceber as perturbações que deram à intencionalidade da ação educativa seu traço eventual.

Vejam: ao colocar em curso o que antes – no planejamento – se sustentava enquanto referência, o professor e os alunos passaram por um encaminhamento que gradativamente foi transformando a concepção dos alunos sobre a atividade física. Foi nesta transformação que os alunos tangenciaram graus mais elevados de sensibilização e consciência corporal.

Como esta transformação foi sendo operacionalizada? Nas negociações que os alunos realizaram frente suas próprias marcas de limitação.

Na medida em que os alunos foram tendo noção das limitações que impediam a ultrapassagem de obstáculos, as sugestões, os métodos e os princípios oferecidos pelas P.C.A's foram dando linguagem para se trabalhar com estas limitações<sup>6</sup>.

As experiências com o toque abriram caminhos à consciência corporal. A busca pela confiança, no outro e em si próprio permitiram ampliar ainda mais esta consciência, garantindo um espírito aventureiro na busca pela auto-exploração e no descobrimento das potencialidades corporais. Todo este processo

<sup>6</sup> Não esperava com isto encontrar uma intenção genuinamente terapêutica na vivência. Embora estivesse implícita aí uma medida nesta direção, não a tinha como fim específico. Ao trabalhar o toque e a confiança queria que os alunos aguçassem a habilidade docente, em função de uma ampliação da consciência de si, visto que necessariamente o profissional de Educação Física tem no toque e na busca da confiança do aluno princípios específicos de trabalho.

colocou os alunos em um contato mais profundo com suas próprias sensibilidades.

Ao verificar na experiência corporal, sentimentos como a confiança, o toque, o trabalho com o outro, o trabalho contra o outro, o medo, a segurança, e o conhecimento do próprio corpo, os alunos foram se abrindo à percepção das motivações que permitiram-lhes aceitar o desafio da experiência. A ação-reação de cada um à estas motivações foram constituindo suas potencialidades corporais. Neste jogo entre potencialidades e motivações se instalou o processo de ensino e aprendizagem. A consciência corporal e, no principal, a consciência das potencialidades corporais foram prerrogativas para a otimização deste processo.

A disciplina de Vivências Corporais foi constituindo todo este processo durante as aulas, ao mesmo tempo em que foi oferecendo ao acadêmico uma compreensão da consciência corporal como recurso fundamental à educação do movimento.

Tal compreensão só foi possível quando os alunos foram assumindo um compromisso com a qualidade e com a profundidade da experimentação corporal. Não bastava jogar o conteúdo previsto na programação dentro do enquadramento temporal instituído pelo calendário escolar, sabendo que a abertura à consciência corporal seguia outras temporalidades. Era preciso negociar o conteúdo previsto frente a estas variáveis, foi aí, dando privilégio ao aluno e a seu tempo de permissão, que descobrimos as potencialidades corporais.

Quando a intervenção pedagógica se abre à exploração das potencialidades corporais, a situação de ensino deixa de ser operacionalizada sobre uma perspectiva tecnocrática – mediada a partir da reprodução de técnicas instituídas – para se aventurar nos domínios laboratoriais do processo, nos quais impera a lei da negociação.

Tal processo é sempre eventual, mediante as relações estabelecidas entre o professor e os alunos, entre os próprios alunos e entre o aluno e si próprio e obedece a um processo gradual de intensificação, através do qual a ampliação da consciência corporal é operada. Peguemos como exemplo as relações produzidas durante a disciplina de Vivências Corporais. Foi possível observar que o andamento da disciplina obedeceu a uma ordem de negociação.

Depois de assumir as intenções previstas no plano de ensino, o professor se deparou com as

aulas propriamente ditas. Durante as aulas, se efetuou a negociação direta, ou seja, aquela realizada no ato que as relações são instaladas. No intervalo entre os encontros da disciplina, se efetuou um outro tipo de negociação que se referia às previsões de encaminhamento da disciplina, a partir do conteúdo já trabalhado. Aí o professor se deparou com questionamentos do tipo: O que foi possível? De que maneira foi possível? Para então se perguntar: Qual será o próximo passo?

Feito este exercício durante certo tempo, o professor se deparou com uma nova negociação, na qual ele teve que analisar as possibilidades reais de se atingir, ao fim da disciplina, os objetivos traçados no plano de ensino. Neste momento surgem as questões: Como os alunos estão vivenciando a disciplina? Há progressos evidentes na busca pela consciência corporal? Como está indo a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno? A negociação se evidenciou nas maneiras, através das quais, estas questões foram respondidas.

Enfim, a última negociação se referiu à aplicação dos princípios aprendidos na disciplina às situações específicas de ensino. Embora aqui as relações se ampliam para além do contexto laboratorial da disciplina, o que nos impossibilita de dar conta do processo daqui desencadeado, este nível de negociação é imprescindível e desejável, se pensarmos que ação educativa só é de fato efetiva quando se transforma em ações concretas de aplicação do conteúdo trabalhado. Os reflexos desta negociação se desdobram infinitamente junto às ações por vir do futuro profissional de Educação Física, o que garante a esta negociação um direcionamento prospectivo.

Estes níveis de encaminhamento da disciplina deram o direcionamento da intervenção pedagógica. Encontrei aí, os limites, os pontos de tensão, as dificuldades, as discussões, o entusiasmo, a euforia e as situações eventuais que traçaram a história da disciplina: uma história marcada pela negociação entre os conteúdos previstos e os conteúdos propriamente vivenciados nas relações estabelecidas entre o professor e os alunos.

Ao analisar a história da disciplina sob esta perspectiva, lanço questionamentos sobre a intencionalidade da ação educativa. Em que medida se tem controle sobre o que é aprendido pelo aluno? Como o aluno responde a uma intenção educativa prevista? Em que tempo o

aluno aceita o desafio da ultrapassagem de suas limitações? Se pensarmos o plano de ensino posto à prova nas infinitas possibilidades eventuais em que pode se efetuar na relação entre o professor e seus alunos, talvez tenhamos material suficiente para dar conta do que se intenciona fazer, desde que se assuma o intempestivo desconforto da negociação como fonte inesgotável de re-descoberta e re-invenção da ação educativa.

### Referências

ALVES, F. S. **Face a ecaF: quando "tu" dança.** 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000402989> Acesso em: 31 jan. 2008.

BERTHERAT, P.; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões:** antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

COLDEBELLA, A. O. **Práticas corporais alternativas:** um caminho para a formação em educação física. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2003, Rio Claro, SP. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2002/coldebella\\_aoc\\_me\\_rci\\_a\\_prot.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2002/coldebella_aoc_me_rci_a_prot.pdf) Acesso em: 31 jan. 2008.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.285-315.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí Editora, 1994.

LACERDA, Y. **Saúde e espiritualidade nas atividades corporais.** Rio de Janeiro: UGF, 1995.

LORENZETTO, L. A.; MATTHIESEN, S. Q. **Práticas corporais alternativas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MOLTMANN, J. Olímpia entre política e religião. In. Concilium: Sociologia da Religião. Petrópolis, RJ, n.225, v.5, 1989.

REICH, W. **Análise do caráter.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHNEIDER, M.; LARKIN, M.; SCHNEIDER, D. **Manual de autocura:** método Self Healing. São Paulo: Triom, 1998.

**Nota sobre o autor:** Formado em Educação Física pela Unesp de Rio Claro, mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp, doutorando em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esportes da USP – área de concentração: Pedagogia do Movimento Humano.

Endereço:

Flávio Soares Alves  
Rua Domingão Gonçalves, 109  
Vila dos Lavradores  
Botucatu SP Brasil  
18609-057  
Telefone: (14) 3882.5019 ou (14) 9728.2710  
e-mail: [flavio.salves@usp.br](mailto:flavio.salves@usp.br)

*Recebido em: 14 de agosto de 2008.*

*Aceito em: 24 de novembro de 2008.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)