



5687 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

Corpos em movimento ? olhares acerca dos estudos nos/dos/com cotidianos
Leonardo Rangel dos Reis - Instituto Federal da Bahia - IFBA
Marcelo Ferreira Machado - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Corpos em movimento - olhares acerca dos estudos nos/dos/com cotidianos

Resumo: O presente ensaio propõe-se a reflexões acerca das coisas estudadas pelas ciências contemporâneas, centrando-se nos movimentos do corpo. A ciência tem dificuldades em estudar o corpo encarnado, precisando transpor esse “objeto” para as melhores condições de análise num laboratório, alterando os ‘espaçotempos’ dos fenômenos estudados e produzindo ambientes favoráveis à pesquisa. Observamos que as ciências sociais e humanas também alteram as condições socioespaciais desses acontecimentos. Pode-se compreender tais atos como tentativas de arrancar as coisas das suas tramas cotidianas. Isso influencia nos (des)governos dos corpos, inscrevendo-os em movimentos homogêneos e gerando processos de controle. Desse modo, buscamos estudar os efeitos dinâmicos nos/dos/com cotidianos, criadores dos ‘conhecimentossignificações’ que movimentam corpos e os fazem bailar através de usos e sentidos diversos, entendendo que o/a ‘sencientepraticantepensante’, aquele/a que encontra-se com corpos em movimentos, não pode ser reduzido/a à experiência de leitor/a ou espectador/a do mundo. Trata-se de corpo encarnado que cria e possibilita acessos às criações.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Currículo. Movimentos. Cotidianos.

Introdução

Antes de falar propriamente acerca do corpo, convém começar seu diálogo explorando um pouco os labirintos sinuosos da linguagem, sobretudo porque ainda estamos bastante marcados pela chamada virada linguística, movimento que se iniciou no século passado e que nos acostumou a ‘sentirpensarpraticar’ [1] os fenômenos característicos do mundo e da vida, especialmente nos círculos ditos mais intelectualizados, de modo muito atrelado e restrito aos signos da linguagem; e, quando a linguagem é concebida de modo mais formal, como desdobramento de códigos associados à chamada norma culta, a redução torna-se ainda maior, pois nesse caso, há uma tendência a excluirmos uma gama muito maior de processos que não se enquadram na chamada norma culta, como exemplo, pode-se citar grande parte das conversas que se dão no cotidiano; os sentidos que nos ligam aos sabores, aos cheiros, ao tato, aos sons, ao contato direto com as coisas, propiciando uma abertura à multiplicidade de sentidos, passando, muitas vezes, por um tipo de silenciar da linguagem que habita em nós e a abertura à presença que sempre nos extrapola e arrebatada. Afinal, ninguém acredita que a complexa e dinâmica relação que travamos com os sons, com a música, possa ser reduzida a alguma espécie de leitura. Pode ser isso, é isso, mas também é outra coisa que não se deixa capturar pelos códigos convencionais que costumamos atribuir à linguagem. Essa linguagem do silêncio ou esse silêncio da linguagem, geralmente, não é muito levado em conta em nossos processos formativos... Então, se quisermos sair um pouco dessa zona de conforto, do encanto e sedução prometidos e propiciados pelo império da linguagem, temos de nos abrir às possibilidades dos encontros com a multiplicidade dos sentidos, movimento que potencializa aberturas às pluralidades de linguagens, inclusive à linguagem do silêncio, possível potencializadora dos movimentos complexos e variados do corpo. Afinal,

tocar agita e faz mexer. A partir do momento em que aproximo meu corpo de outro corpo - seja este inerte, de madeira, de pedra ou de metal -, desloco o outro - ainda que com um desvio infinitesimal -, o outro me afasta de si e de certo modo me retém. O tocar age e reage ao mesmo tempo (NANCY, 2014, p. 16).

Diante desse cenário, das incríveis potencialidades abertas pelos encontros e movimentos, ou tentamos ampliar a noção de leitura, ou buscamos apontar outras relações que podemos travar na/com/pela linguagem e que não passa pela ideia convencional que costumamos fazer da leitura, apontando desdobramentos dos sentidos que existem, mas são pouco explorados. Vamos adotar o segundo caminho, inicialmente compreendendo a inovadora concepção de linguagem forjada por Lakoff e Johnson (2002). Porém, ao fazê-lo, também se chega a outras relações de/com leitura, afinal, a leitura do mundo e da vida só se deixam reduzir aos arcanos dos códigos formais se assim o fizermos. E esse processo de encobrimento e limitação da própria relação que se pode fazer na/com/pela leitura só ocorre ao deixarmos de apontar para a incrível diversidade e dinâmica que se apresentam nos cotidianos. Então, a relação de formalização dos códigos da leitura e da linguagem traz à tona o silenciar em relação ao dinâmico e variado fenômeno das linguagens no/do/com cotidianos.

Linguagem, metáfora e cotidiano

Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora é uma das fontes primordiais da linguagem, porque está infiltrada em todo cotidiano, impulsionando e influenciando modos específicos de pensar e agir, ou melhor, de ‘sentirpensarpraticar’. Para os autores, os conceitos estão envolvidos em nossos modos de pensar não enquanto abstrações, mas como parte integrante e constitutiva das nossas atividades cotidianas, influenciando o que percebemos, a maneira como nos comportamos, e até o modo como nos relacionamos com os outros. Aliás, para eles, “o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 46).

No livro Metáfora da Vida Cotidiana, baseados nos estudos da linguística, os autores buscam identificar as principais metáforas que influenciam nossas maneiras de perceber, pensar e agir, encontradas e espalhadas na complexa e

dinâmica teia dos cotidianos. O primeiro exemplo que trazem refere-se à noção de discussão, presente na metáfora “discussão é guerra”, apontando como nossa linguagem cotidiana abriga uma série de expressões derivadas dela: “seus argumentos são indefensáveis”; “ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação”; “suas críticas foram direto ao alvo”; “jamais ganhei uma discussão com ele” etc. Isso faz com que, muitas vezes, travemos relações no âmbito discursivo semelhante às relações ocorridas nos ambientes belicosos, ao ponto de acreditarmos realmente que se pode perder ou ganhar uma discussão, e acabar percebendo o(s) outro(s) com que estamos dialogando como um adversário. Por isso,

Muitas coisas que fazemos numa discussão são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra. Embora não haja batalha física há uma batalha verbal, que se reflete na estrutura de uma discussão – ataque, defesa, contra-ataque etc. é nesse sentido que DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivemos na nossa cultura; ela estrutura as ações que realizamos numa discussão (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 47).

Aliás, a metáfora da guerra já fora bastante utilizada nas ciências sociais e na filosofia, por autores como Marx, Nietzsche, Weber, Foucault etc. Ela serviu/serve para estruturar todo um conjunto de relações entre discurso e poder. Mas o que Lakoff e Johnson (2002) estão nos dizendo é que se trata de relação metafórica, bastante presente em nossos cotidianos, algo simples, corriqueiro, banal, que possui incomensurável poder formativo, porque as metáforas compõem grande parte dos processos do pensar. Trata-se ao mesmo tempo de afirmar a importância da metáfora e evidenciar sua operatividade. Mas, afinal, o que a metáfora tem a ver com o corpo? Para os autores, a metáfora é “estruturada” a partir dos sentidos e de espacialidade relativa à constituição dos corpos e aos lugares conferidos a ele em dada cultura. Como exemplo, temos

a orientação espacial do tipo: para cima - para baixo, dentro - fora, frente - trás, em cima de - fora de (*on-off*), fundo - raso, central - periférico. Essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 59).

A expressão “o corpo fala” é sintomática em relação ao predomínio dos efeitos discursivos na produção do conhecimento. Tal predomínio acaba criando efeitos de abstração, como veremos. É por isso que tanto nas pesquisas quantitativas quanto nas qualitativas os objetos estudados parecem deslocados, desencarnados, e transformam-se facilmente em dados. Estes podem ser percebidos como elementos meramente significantes, como texto, sem materialidade. Nas pesquisas qualitativas, a escola hermenêutica é a que leva tal movimento ao ponto mais alto, ao compreender “o mundo como texto”, semelhante a um complexo e gigantesco livro, à espera de ser lido, interpretado. Faz sentido situar o texto como procedimento central de todo o processo. Porém, ao longo do ensaio, pretendemos mostrar como tal procedimento é limitado, não por ser errado, mas por ser incompleto.

Desse modo, não há espanto ao se afirmar: a ciência tem dificuldades em lidar com o mundo encarnado. Ela encontra-se bem equipada e preparada para estudar e compreender os fenômenos fora dos seus contextos originais de emergência. Um bom exemplo disso são as práticas correntes que se desdobram nos laboratórios. Afinal, por mais que se tente (re)produzir o ambiente original do fenômeno a ser estudado, muitos elementos, inevitavelmente, serão postos de lado. O simples exemplo de uma bola de bilhar que corre sobre uma mesa uniforme, para se medir a velocidade, nunca conseguirá capturar as variações das condições atmosféricas em seu estado natural. Ou seja, o vento será retirado, ou, no mínimo, domado em sua relação com o fenômeno, suspenso de sua condição natural. Os diversos acidentes que existem no chão também não conseguirão ser (re)produzidos no laboratório. Desse modo, parece que o objeto que se estuda no laboratório só é compreendido quando várias forças que atuam em sua constituição são sistematicamente negadas ou controladas. Dito de modo mais direto: objeto é o que se encontra no laboratório sob atenção dos cientistas, em suspensão com a interface entre céu e terra. Por isso, pode-se dizer: o laboratório caracteriza-se como as tentativas em se controlar e suspender a sempre variada, dinâmica e caótica ebulição que ocorre no chão, através de procedimentos e protocolos bem regrados, sistemáticos e atenciosamente descritos. Ou, dito de outro modo:

É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio. Por isso não se levam em conta as mil maneiras de ‘colocar bem’ um provérbio, neste ou naquele momento e diante deste ou daquele interlocutor. Tal arte fica excluída e os seus autores, lançados para fora do laboratório, não só porque toda cientificidade exige delimitação e simplificação de seus objetos, mas porque a constituição de um lugar científico, condição prévia de qualquer análise, corresponde à necessidade de poder transferir para ali os objetos que se devem estudar (CERTEAU, 2009, p. 76-77).

Parece que a complexidade da vida precisa ser retirada de cena para que o trabalho do cientista possa começar (INGOLD, 2015). Contudo, seria simplista afirmar que ela é completamente posta de lado. Afinal, é preparada sob “condições adequadas”, de modo a tornar-se compreensível enquanto leitura, isto é, transformada em texto. Traduzida de modo a poder ser lida! Vida que se lê, mas não se vive, ou melhor, se vive apenas na medida em que possa ser lida, traduzida. Aqui, ao que parece, a polêmica afirmação de Sloterdijk (2000) de que o humanismo sempre foi, no fundo, uma comunidade de leitores parece ser confirmada e completada com a assertiva: a ciência é herdeira e uma das expressões do humanismo.

Acontece que o modelo de indivíduo tranquilo, que se coloca disposto a ler o mundo que se (re)apresenta enquanto leitura, está em crise. É por isso que Sloterdijk (2000, p. 14-15) pode dizer que: “a era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária”, afinal, o humanismo constituído por esse tipo de educação e de ciência está embasado no modelo burguês da comunidade de leitores. A ‘*prácticateoriaprática*’ que se desprende desse movimento está comprometida com as regras, normas e códigos da comunidade de leitores. Acontece que não somos apenas leitores no/do/com mundo. Somos pessoas que vivem experiências plurais em um corpo encarnado e seja como praticante (CERTEAU, 2009), experienciador (BENJAMIN, 1987; DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 1987) ou como ‘*praticantepensanteparticante*’ (ALVES, 2015), vivenciamos mundos que se fazem de maneiras complexas e variadas, extrapolando sempre o pretense modelo de leitura e dos ‘*conhecimentossignificados*’ que tentamos lhes impor.

O ‘*sencienteparticantepensante*’, aquele/a que possui um corpo em movimento, não pode ser reduzido/a à experiência de ser um mero leitor^[2]. Aliás, o corpo que se movimenta e se exercita, dificilmente, pode ser comparado ao corpo que busca se prostrar numa postura confortável, e, quase sempre imóvel, na preparação da leitura de um livro. Esse tipo de concentração exige um silenciário quase completo dos movimentos corporais. Parece mesmo que é requerido um tipo de movimento nomeado como: cognitivo/mental. Por ora, queremos lembrar das astúcias do ‘*praticantepensanteparticante*’, de modo a compreender que os efeitos do discurso e da ação não se encontram tão separados assim. De Certeau (2009) criou uma semiótica ampliada que busca compreender as coisas para além da divisão cartesiana. Segundo ele,

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 2009, p. 97-98).

Na citação acima, encontra-se em jogo outro modo de leitura: plural, encarnada, não cartesiana, nem platônica, em favor

da qual podemos tirar proveito no traçado de como se compreender, pesquisar e trabalhar educativamente com o corpo em movimento. Afinal, trata-se do corpo em exercício, excitado. Corpo que se movimenta. Parece que a arte das táticas, como nos propõe De Certeau (2009), pode nos dar pistas de compreensões do corpo em movimento. Diante desse panorama, como criar conhecimento e fazer educação sem a exclusividade da hermenêutica que transforma o mundo e a vida em palcos de leitura? Como tentar perceber a força e potência da vida que se desdobram e se apresentam através de movimentos que não se deixam capturar apenas pelos códigos da leitura?

Sentido e presença: entre o dizível e o visível

No livro *Produção de Presença*, Gumbrecht (2010) afirma que o ocidente separou o mundo em dois âmbitos: da presença e do sentido. Para o autor, há primazia da busca pelos sentidos em detrimento do encontro da presença. Tal atitude é denominada de metafísica, porque se “atribui ao sentido dos fenômenos um valor mais elevado do que à sua presença material” (GUMBRECHT, 2010, p. 14). Ocorre uma suspensão da matéria, afinal, o que se pretende é capturar os significados. Este não deixa de ser um movimento espiritualista e dicotômico que reparte sentido e matéria com o fito de continuar com o primeiro e descartar a segunda. O bisturi cartesiano é lembrado como o instrumento bem-sucedido, por ter realizado tal corte. Contudo, pouco se fala que tal procedimento se tornou uma prática corrente em nossa forma de operar, tanto na academia quanto no cotidiano (GUMBRECHT, 2010). É um modo de proceder que busca ir sempre além ou ficar aquém daquilo que é físico (GUMBRECHT, 2010).

A tese central de Gumbrecht (2010) é a de que devemos estabelecer uma relação com o mundo que oscile entre os efeitos de sentido e de presença, ao invés de ficarmos reféns do procedimento metafísico ou da hermenêutica. Não se trata do abandono dos procedimentos hermenêuticos, afinal, a busca pelos significados é importante tanto na criação dos conhecimentos na ciência quanto nos cotidianos. O que o autor sugere como saída para valorizar a depreciada cultura da presença é a experiência estética, porque esta funciona como “uma oscilação (às vezes, uma interferência) entre ‘efeitos de presença’ e ‘efeitos de sentido’” (GUMBRECHT, 2010, p. 22). Para situar melhor o que o autor chama de experiência estética e para compreender mais as relações entre os efeitos de sentido e de presença, vejamos o trecho a seguir:

Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como ‘efeitos de presença’, porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido. É muito difícil – talvez impossível – não ‘ler’, não tentar atribuir sentido àquele relâmpago ou àquele brilho ofuscante do sol da Califórnia. Pode ter sido essa a razão que fez com que, no ensaio *A origem da obra de arte*, Heidegger ficasse não obcecado com a (e tão conceitualmente enredado na) duplicidade e a relação entre ‘terra’ e ‘mundo’. Minha (modesta) reação a essas observações, minha resposta à questão dos traços específicos que marcam os objetos da experiência estética é, portanto, dizer que os objetos da experiência estética (e aqui se torna importante, mais uma vez, insistir que me refiro à ‘experiência vivida’, *Erleben*) se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. É verdade, em princípio, que todas as nossas relações (humanas) com as coisas do mundo devem ser relações fundadas ao mesmo tempo na presença e no sentido, mas, nas atuais condições culturais, precisamos de uma estrutura específica (a saber, a situação de ‘insularidade’ e a predisposição para a ‘intensidade concentrada’) para a verdadeira experiência [*Erleben*] da tensão produtiva, da oscilação entre sentido e presença – em vez de ignorar o lado da presença, como parece que fazemos, de modo muito automático, nos nossos cotidianos de vidas cartesianas (GUMBRECHT, 2010, p. 136).

No começo do livro, para marcar sua posição materialista, o autor aproxima a presença ao físico, ao tangível, ele diz: “uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Porém, ao longo da obra, aponta de modo mais detalhado como a presença desenvolve/cria toda uma dimensão sensível, com o auxílio da experiência estética. Tal dimensão é pouco trabalhada na busca pelos significados, porque, como já vimos, este pressupõe um exercício de suspensão e espiritualização da matéria. Já ao final, numa bela passagem, ele nos diz:

Em um nível mais abrangente, talvez eu devesse acrescentar que o desejo de presença e de ‘coisidade’, que pretendo enaltecer, não é sinônimo de um desejo de ‘possuir’ ou sequer de ‘agarrar’ essas coisas. Quero insistir, ao contrário, naquilo que pode ser recuperado por meio de uma simples reconexão com as coisas do mundo – e ser sensível aos modos como o meu corpo se relaciona com uma paisagem (quando faço caminhadas, por exemplo) ou à presença de outros corpos (quando estou dançando) com certeza não equivale ao desejo de possuir propriedades ou a devaneios de dominação sexual (GUMBRECHT, 2010, p. 177).

É curioso que a paisagem só apareça agora, ao final da obra. Ao que parece, o autor comete o erro dualista de separar demais o que chama: efeitos de sentido e efeitos de presença, porque aproxima, de modo exagerado, a presença ao físico, ao tangível. Se ele tivesse seguindo com mais cuidado as intuições da experiência estética, veria que, ao invés do físico, trata-se mais do desdobrar do próprio visível. O que está em jogo é a visibilidade. É toda uma condição do visível que se a-presenta, que se encontra em questão e não se deixa domar pelos códigos dos significados, tão marcante e característico na tradição da leitura (SLOTERDIJK, 2000). Com isso, o desejo de posse que menciona no escrito acima nem precisaria ser evocado, afinal, ninguém ousaria afirmar que possui o visível. Certamente por isso, soa estranho falar em domínio do visível. Aliás, por mais que se tente, também é complicado afirmar que se tem domínio sobre o dito.

Com isso, nos aproximamos de Deleuze (2006). No livro *Foucault*, ele afirma ser impossível elidir a separação entre visível e dizível, porque temos que:

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. ‘Camadas sedimentadas’, elas são efeitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões. Buscamos esses últimos termos em Hjelmslev, mas para aplica-los a Foucault num sentido totalmente diferente, pois o conteúdo não se confunde mais com um significado, nem a expressão com um significante (DELEUZE, 2006, p. 57).

Ainda segundo os estratos e a autonomia entre o visível e o dizível, tem-se que:

Maneira de dizer e forma de ver, discursividade e evidências, cada estrato é feito de uma combinação das duas e, de um estrato a outro, há variação de ambas e de sua combinação. O que Foucault espera da História é esta determinação das visibilidades e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis (DELEUZE, 2006, p. 58).

Com o afã de compreender os fenômenos, a ciência se ajustou relativamente bem aos efeitos das palavras, mas buscou se afastar, o máximo possível da sensualidade ou interferência dos efeitos que as coisas têm em nossas vidas cotidianas. Um bom exemplo disso é a revolta platônica contra os simulacros, que teve boa acolhida em grande parte do fazer científico, na modernidade. É também por isso, como vimos, que o laboratório constituiu/constituiu um dos lócus centrais do fazer científico, pois nele as coisas são postas em suspensão e transformadas em objetos.

Porém, o corpo não somente fala. Ele também vê e é visto. Consiste em visibilidade que se põe em movimento, e, além disso, fala. Aliás, dificilmente a linguagem de sinais pode ser percebida enquanto mero discurso, sobretudo porque sua expressividade não pode prescindir da visibilidade. Portanto, também já temos que o corpo se expressa através de visibilidade que comporta gestos, paisagem, fala etc.

Possibilidades do caminhar e da criação dos 'conhecimentossignificações'

Os currículos e a ciência podem operar certo sequestro da fala, porque o discurso, a depender da aparelhagem instituída, é herdeiro da maquinaria da escritura, que ao repartir o mundo entre os que escrevem e os que falam, os povos da história e os da oralidade, restringe a fala à condição marginal e a faz dependente dos códigos característicos da escrita. É por isso que nunca podemos confundir a pompa exuberante do discurso e sua pretensão em se enquadrar na cultura letrada com a modéstia e provisoriabilidade da fala, que geralmente se dá de modo circunscrito e situado. Frequentemente, a educação escolarizada, ao priorizar o modelo da escrita como a forma mais legítima da linguagem, acaba participando ativamente do sequestro da diversidade que está sob abrigo da fala. Nesse processo, poderíamos dizer com Foucault (1987) que o regime da fala é docilizado, assim como podemos dizer com Sloterdijk (2000) que ele é domesticado. A maquinaria da escolarização, ao empreender e mobilizar o sequestro da fala, nas tentativas de operar sua adequação ao regime dos discursos, acaba operando passividade e imobilidade. As tentativas pedagógicas mais eficazes de domar a fala (domar quem fala) são transformando-a em discurso. Já estamos diante de várias repartições e hierarquias em relação àqueles que apreendem: grupos cultos e grupos incultos; pessoas que falam e pessoas que discursam; estudantes que se "destacam" e estudantes que continuam com "rendimento insatisfatório" etc.

Essas considerações mostram que a formação mobilizada por esse tipo de educação refere-se mais ao mundo como palco ideal dessa comunidade específica. Assim, temos que

o humanismo burguês, substancialmente, não foi mais que o pleno poder de impingir os clássicos à mocidade e reivindicar o valor universal das leituras nacionais. Nesse sentido, as próprias nações burguesas seriam até certo grau produtos literários e postais - ficções de uma predestinada amizade com compatriotas distantes e leitores congregados pelo puro e simples fascínio do conjunto de seus próprios autores (SLOTERDIJK, 2000, p. 13).

Porém, temos outras possibilidades de fazer educação. Segundo Ingold (2015), temos duas grandes possibilidades e perspectivas de estruturação dos processos formativos e curriculares em Educação, e, da produção do saber, de modo geral. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados. Possui grande acento nos fenômenos corporais, pois visa desconstruir a limitada dicotomia "cartesiana" entre corpo e mente. Se para a primeira faz sentido pensar em uma mente distinta do corpo, a (ii) procura modelos explicativos mais integrais em que os processos ditos "mentais" são compreendidos de modo mais dinâmicos e realçados, em contextos em que os sentidos estão sempre abertos e referidos a um mundo que se encontra em perpétuo estado de sendo. Pesquisar/estudar a vida que se desdobra no/ao/com caminhar, e, a produção de saberes que floresce nesse processo é tentar aprender simultaneamente os fenômenos de retenção/repouso e movimento/devir. Para Ingold (2015), o primeiro tipo de educação reforça um movimento de interiorização, introspecção e valorização da cognição. Ele chama esse tipo de movimento de caminhar para dentro. Já o segundo modo de educar, foca nos processos de exteriorização, o que exige a valorização de uma educação da atenção. Ele chama esse movimento de caminhar para fora. Parece que o caminhar para dentro possui forte relação com o que Gumbrecht (2010), chama de efeitos de sentido. Já o caminhar para fora é bastante sintonizado com os efeitos de presença. Também podemos dizer, de acordo com Foucault e Deleuze, que o primeiro tipo de caminhar orbita prioritariamente em torno dos efeitos discursivos; já o segundo tipo possui forte ligação com o mistério trazido pelas relações com o visível.

Parece que o segundo tipo de educação, para Ingold (2015), valoriza outro tipo de humanismo. Um que ao realçar a experiência coloca o sujeito sob constante risco, que se dá através de processos de subjetivação em que o próprio (posição) do sujeito está constantemente em cheque. Ele se ex-põe e, ao fazê-lo, fragiliza os códigos e normas discursivos vigentes, aguça um movimento no qual o próprio sujeito só se forma através de uma espécie de fuga de si, ou como diria Foucault (1984, p. 13), de uma escrita outra, "não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo". Ou seja, esse tipo de escritura mobiliza outros saberes. Estes envoltos em descaminhos que põem à prova a posição do próprio sujeito, ou do que se considera próprio ao sujeito. Ainda para dizer com o autor:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Essas pedagogias do devir, do movimento, nas quais não há estabilização do contentamento, nem preponderância dos julgamentos - afinal, a busca não é pela estabilização da interioridade, mas, ao invés, pelas aventuras propiciadas pelos movimentos que ocorrem na instabilidade do aberto, nas redes e franjas do instituído, parecem trabalhar com outro par de operadores, não mais o par discurso/prática, se desdobrando nos 'dentrosforas' (ALVES, 2015).

As reflexões de Foucault se assemelham bastante com os estudos de Walter Benjamin (1987, 2015), sobre a experiência do *flâneur* em Baudelaire e seu caminhar/vagar pela cidade. O que une Benjamin à Foucault são justamente as reflexões sobre os saberes que se oferecem somente àqueles que se ex-põem, e ao fazê-lo, se colocam sob os perigos auspiciosos dos descaminhos.

O filósofo da educação francês Jan Masschelein (2008, p. 37), explorando as semelhanças entre os filósofos citados, afirma que "a revolução está no caminhar, e não depende da terra prometida para onde ele levaria". O caminhar propicia um deslocamento do olhar que facilita a experiência. Uma experiência que não é dependente do modelo do mundo enquanto palco e leitura, mas de um mundo que se apresenta sempre em devir. "Não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada" (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Ou seja,

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) "melhor" ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

Estamos diante de modos distintos de educar, que mobiliza experiências e movimentos variados com o mundo, os corpos, olhares, falas, sons, paisagens, etc. Distante de uma educação que dociliza os movimentos, centrando-se exclusivamente no movimento cognitivo e no desenvolvimento dos discursos. Estamos também diante de pedagogias dos movimentos, inscrições que colocam os corpos todos em devir, através dos quais os caminhos não são apenas lidos, mas vividos de

outras maneiras, outros e variados modos de acesso. O ‘*conhecimentosignificação*’ liberado não mais dependente da clausura dos códigos — característicos das grandes cidades —, que podem ser traduzidos em “três principais: a lei, o contrato e a instituição” (DELEUZE, 1985, p. 10). Pode nos enviar a novos acordos e composições, em cenários nos quais a criação não se faça mais limitada ao princípio da interioridade. Trata-se de reorganização, de rearranjo dos ‘*espaçotempos*’ em que as velhas dicotomias soçobram sob o império da lógica do aberto, desdobrando educações dos sentidos, dos encontros, das trocas e dos toques, pois

É, a princípio e para sempre, esse embalo, essa ondulação e esse atrito que a sucção repete, relançando e retomando o desejo de se sentir tocado e tocante [...] Ou seja, também aberto ao exterior, aberto por todos os seus orifícios, minhas orelhas, meus olhos, minha boca, minhas narinas – e, claro, tanto esses canais de ingestão e digestão, quanto os de meus humores, de meus suores e de meus líquidos sexuais. Mas, a pele, no entanto, esforça-se em estender em torno dessas aberturas, dessas entradas-saídas (NANCY, 2014, p. 20).

Estamos falando de um mundo-clareira (RANGEL, 2018), mobilizador de pedagogias do tato, da pele, dos sentidos, em oposição ao mundo-clausura, criado pela centralidade do processo de uma urbanização que mais se assemelha a híbris. É por isso que uma concepção de currículo que trabalhe na perspectiva fenomenológica tem de operar uma implosão da política reinante dos corpos. Trata-se de mostrar a instabilidade constituinte, de evidenciar que os corpos são sempre vazados. Eles só existem mesmo como possibilidade de encontro, assim, só há corpos misturados, vazados, imersos, compostos de e em ambientes de relação. Corpos que se movem e falam. Falas que se dão através de registros modestos, singulares, despreziosos!

Aliás, a citação de Benjamin (1887), que tanto inspirou Masschelein (2008), e que se aproxima da noção de ensaio em Foucault (1984), traduz de modo exemplar os dois modos de educar. Vamos a ela:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comando faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mesmo leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas do seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copador o faz ser comandado (BENJAMIN, 1987, p. 16).

Tem-se que as distinções entre caminhar e voar se assemelham às distinções entre copista e leitor. O caminhante e o copista experimentam, enquanto os que sobrevoam as paisagens, sem tocá-las, se assemelham ao leitor, que não experienciam, mas realizam outro tipo de movimento. Trata-se de movimento ascendente, das clausuras do dentro, aos belvederes, clareiras, perspectivas do fora. A palavra perspectiva é interessante, porque ela marca o uso corrente que fazemos dela de modo a atrelá-la à hermenêutica da leitura. Porém, o que Benjamin sugere é outra perspectiva, a dos que movimentam o corpo, semelhante ao copista que não se contenta apenas com a contemplação silenciosa do texto, mas a ativa através dos movimentos das mãos. Assim, temos que “a mão pode pôr-se em uso, e nos movimentos que pratica pode contar história de sua própria vida” (INGOLD, 2015, p. 103).

O(s) caminhar(es) que se dá(ão) sob o amparo do abrigo é (são) qualitativamente e constitutivamente distinto(s) do(s) caminhar(es) que se dá(ão) sob os signos do desamparo. Afinal, quem se coloca ou está exposto ao risco, em perigo, tem seu caminhar modificado pela ex-posição, pelo des-amparo de alguém que se vê ex-proprio de uma experiência que o constituiu, o atravessou. “Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

Algumas movimentações (considerações) finais

Os processos de ‘*sentirfazerpensar*’ educação, muitas vezes, não levam em consideração os aspectos da presença e da visibilidade dos corpos. Corpos que se movimentam e se apresentam a partir de diversos sinais e sentidos que estão presentes nos processos da comunicação e do encontro. Os dois processos formativos e curriculares que Ingold (2015) apresenta (i – funcionalista-cognitivista; ii – fenomenológico) são possibilidades de acessar diferentes âmbitos do real, sem precisarmos cair em limitadas dicotomias, nem nos enveredar na escolha de ter de assumir um ou outro caminho de forma engessada, mas assumindo a postura de acessá-los a partir dos múltiplos modos como ocorrem nos cotidianos.

É de extrema importância, na educação, compreender o corpo em suas variadas facetas e conversar acerca dele nos processos formativos e curriculares dos fazeres ‘*docentesdiscentes*’. Essa busca pela homogeneização dos espaços e dos corpos no ‘*dentrofora*’ das escolas não contribui para uma educação emancipadora e libertária. Reitera diversos processos de castração dos corpos, da visibilidade que possuem e dos movimentos que podem transcender o ‘*espaçotempo*’ vivido.

O corpo em movimento é corpo encarnado e vivo. É busca pelo conhecimento e por se fazer ciência, sem alterar as condições de temperatura e pressão, em condições cotidianas, sem elisão. Faz-se notório a necessidade de compreendermos as caminhadas para fora e para dentro como processos complexos, dinâmicos e importantes aos processos formativos e aos currículos.

Referências

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Aditora, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras escolhidas, vol. 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). **Por que Nietzsche?** Rio de Janeiro: Achiamé, 1985. P. 9-17.
- FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade**, 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAUT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- INGOLD, TIM. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>. Acesso em: jan de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002.
- MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.
- NANCY, Jean-Luc. **Arquívada**: do senciante e do sentido. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CRV, 2018.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

[1] Para nossa temática do corpo em movimento e inspirado nos estudos nos/dos/com cotidianos, faz mais sentido grafar essas palavras juntas, acrescida do verbo sentir. Este modo de escrever junto e grafado, tais como os termos: *'aprenderensinar'*, *'práctateoriaprática'*, *'sencientepraticantepensante'*, *'espaçostempos'*, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para ultrapassar as limitações das dicotomias tão caras ao pensar moderno. Afinal, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento das pesquisas em vários âmbitos do saber, em especial na educação. Campo eminentemente constituído pela multiplicidade e pluralidade de saberes.

[2] Aliás, a leitura consiste numa importante maneira de *'sentirpensarpraticar'*, potente tecnologia do eu (FOUCAULT, 1984), mas não precisa ser compreendida como base de todo processo formativo e curricular nas/das/com escolas. Além dela, temos uma variedade de tecnologias de subjetivações a trabalhar, há toda a mobilização das pedagogias dos pés, dos tatos, dos cheiros, dos sons etc. A arte pode auxiliar muito nesse processo de desenvolver e criar novas maneiras de *'sentirpensarpraticar'* com os currículos cotidianos nas/das/com escolas.