



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE ARTES VISUAIS

**A CORPORIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ARTES VISUAIS:
REFLEXÕES A PARTIR DO GESTO FILOSÓFICO**

Tiago Moreira Santos

**BRASÍLIA
2018**

Tiago Moreira Santos

**A CORPORIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ARTES VISUAIS:
REFLEXÕES A PARTIR DO GESTO FILOSÓFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Visuais da Faculdade do Plano Piloto, Asa Norte da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Fernández Méndez

BRASÍLIA

2018

Termo de aprovação

Tiago Moreira Santos

A CORPORIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ARTES VISUAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO GESTO FILOSÓFICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
seguinte banca examinadora:

Profª Drª Tatiana Fernández Méndez

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Cayo Honorato

Universidade de Brasília

Profª Drª Ana Paula Caixeta

Universidade de Brasília

AGRADECIMENTO

Primeiramente sou grato a Deus por me dar condições de ter percorrido esse longo caminho na Universidade, por estar realizando esse trabalho, por ter me consolado em momentos difíceis, e também por ter me corrigido em vários momentos.

Agradeço a minha mãe, Domingas Moreira, por ter me ajudado tantas vezes, nas suas ligações, cobranças e demonstração de carinho, por ter me educado e também pelo incentivo a conquistar meus objetivos. Agradeço às minhas irmãs, Fabiene Moreira e Camila Moreira, por ter lido os meus escritos, por ter me ouvido e por ter me corrigido diversas vezes. Agradeço ao meu irmão Lucas Moreira, por ser o exemplo de homem em casa, pelos seus ensinamentos e pelos nossos debates e afetos. Agradeço ao meu amigo José Rafael, que estudou junto comigo acerca de temas extremamente complexos, e me auxiliou na elaboração desse trabalho.

Agradeço a minha orientadora, Tatiana Fernández, que aceitou trabalhar comigo, me deu atenção, me corrigiu e muitas vezes ajudou (e ainda está ajudando) a me encontrar nos estudos em momentos que eu estava completamente perdido. Agradeço também ao professor Cayo Honorato, pelas suas sinceras correções, sugestões e por me ouvir e me ajudar a resolver muitos problemas.

Quero deixar minha gratidão a todas os professores de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Tive momentos maravilhosos e muito bem aproveitados na medida do possível com eles. Agradeço aos meus colegas de turma, pelos momentos de conversa e descontração.

“Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!”

Romanos 11:36.

Resumo: Esse trabalho de conclusão de curso tem por objetivo tratar de reflexões no ensino das artes, compreendendo que a arte difere das demais disciplinas, por seguir uma linha de conhecimento que também abrange a fenomenologia. Deste modo propõe refletir repensando questões no que concerne a corporificação da educação. Os métodos utilizados foram a leitura de artigos e livros publicados sobre a seguinte questão: O que é corporificar a educação no ensino das artes visuais? Pode-se refletir que a corporificação da educação nas artes visuais não se limita às quatro paredes de uma sala de aula, que o professor deve ampliar seus métodos de ensino para formar alunos que construam conhecimento através de experiências sensíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Corporificação do conhecimento. Arte e educação. Arte e corpo. Fenomenologia da percepção.

Abstract

This final course paper has for its goal to treat the reflections in teaching arts, understanding that arts is different from the other subjects, by following a line of knowledge that also approaches phenomenology. This way it proposes to reflect rethinking questions about education's embodiment. The methods used were the reading articles and books published about the following question: what is embodiment education on teaching visual arts? It is possible to reflect that the embodiment of education on visual arts does not limits the four walls of a classroom, the teacher has to amplify his teaching methods to form students that construct knowledge through sensible experiences.

Key words: embodiment knowledge. Art and education. Art and body. Perception's phenomenology

Sumário

INTRODUÇÃO	<u>9</u>
1. Os corpos na escola	<u>11</u>
1.1 <i>O surgimento da Escola atual da educação</i>	<u>12</u>
1.2 <i>Fenomenologia: A sensação e a corporificação como comunicação e aprendizagem</i>	<u>17</u>
2. O pensar artístico como método bibliográfico	<u>23</u>
3. A corporificação das Artes Visuais como metodologia na escola	<u>24</u>
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>26</u>
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<u>27</u>

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa aborda de maneira breve o processo de formação das escolas segundo José Carlos Libâneo (2003), para situar as ideias de Merleau-Ponty no campo pedagógico, sendo este um dos primeiros autores a tratar do assunto da percepção entre corpo, mente e sensação. O método utilizado para esta pesquisa foi a experiência direta de observação em sala, a leitura de livros e artigos.

Não é novidade que o ensino brasileiro traz problemas no que concerne a qualidade da educação. É importante ressaltar que o termo “qualidade” é muito amplo, que possuirá múltiplas respostas segundo os valores, experiências e posição social, cultural e artística de um indivíduo. Com o passar dos anos, no Brasil muitas pessoas tiveram um acesso mais fácil a educação, porém não haviam muitos profissionais preparados para dar a essa demanda, uma educação de qualidade, que atendesse a todas as diferentes culturas e necessidades de cada espaço, (ROMANELLI, 2012). Esse padrão de modelo tradicional são processos metodológicos que são usados em sala. O trabalho irá tratar da perspectiva artística sobre o olhar para a educação e não menos importante, o corpo, que é uma parte de extrema importância no aprendizado e no ensino. Investigarei sobre como Merleau-Ponty trata o conceito de linguagem, para assim propor reflexões sobre a fala, a sensação e por fim, o processo de comunicação em si, tentando responder a seguinte questão: “O que é corporificar a educação no ensino das artes visuais?”. Através dessa pergunta esse trabalho tem por objetivo propor reflexões sobre arte e corpo na educação, por meio de um levantamento bibliográfico.

A justificativa para tal trabalho se dá pela observação do modelo de ensino tradicional que valoriza uma certa “transmissão de conhecimentos”, em que o aluno tem que ser tratado como uma “esponja” no sentido de receber um determinado assunto de um livro e decorá-lo, como um computador por exemplo, em que diariamente inserimos um drive e assim copiamos e colamos exatamente o que se está escrito, deixando de lado um viés crítico individual interpretativo de cada aluno. Talvez com essa observação e práticas corporificadas possamos ter um ensino de “qualidade”, que valorize a cultura das artes visuais, dessa forma entendendo a arte como linguagem visual e corporal.

No capítulo 1 tratarei sobre as referências e um levantamento bibliográficos de dados sobre o corpo na educação, analisando o corpo através de uma ótica filosófica/fenomenológica de Merleu-Ponty (1999). Será feita uma análise sobre o corpo como comunicação com o meio e com outros corpos. Também analisarei o corpo dócil de Michel Foucault (2013) dialogando com o ensino tradicional descrito por Libâneo (2003). No capítulo 2 abordarei os métodos utilizados nessa pesquisa. No capítulo 3, através das reflexões dos autores, levantarei dados sobre o corpo na Arte educação, apresentando dados e discutindo sobre sua importância, e a seguir trarei a relevância da pesquisa para o campo das artes visuais e seus possíveis resultados.

1.Os corpos na escola

No século XX, o Brasil passou por mudanças estruturais que coincidiram sobre a constituição nacional da educação pública. Essas mudanças foram provocadas pelo advento da Revolução Industrial, fazendo com que o país passasse por uma modificação que se caracterizou por uma aceleração do modo capitalista de produção. No ano de 1930 a 1964 dois projetos de nação se enfrentaram. (Bittar, M. Bittar, M. 2012)

A politização da educação foi dividida, de um lado, a Igreja Católica com os setores conservadores que visavam manter as políticas tradicionais de ensino e de outro os liberais progressistas apoiando-se no ideal da Escola Nova, que defendiam a escola pública para todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 15 anos de idade. (Bittar, M. Bittar, M. 2012). Dado os acontecimentos apresentados entramos então, em um padrão de ensino que é adotado por uma grande parte das escolas do Brasil que é o modelo tradicional, e também veremos as influências deixadas por essa disputa ideológica, transformando, então, a escola no modelo que conhecemos atualmente. Com os professores dominando o conteúdo e assim transmitindo-o ao aluno, sob metodologia verbal e com ênfase na escrita e repetição como nos mostra José Carlos Libâneo, (1999). A partir do padrão de ensino tradicional descrito por Libâneo, veremos também o “corpo dócil” de Michael Foucault (2013), procurando entender a disposição dos corpos na escola.

Inicialmente tratarei sobre a escola e sua formação no Brasil trazendo uma reflexão sobre as consequências deixadas pela Revolução Industrial no ensino. É interessante ressaltar sobre algumas comparações entre países, já que o nosso país sofreu uma certa influência na educação. Entender o processo de educação no Brasil é antes de mais nada, pensar nas influências da Revolução Industrial sobre a educação.

A seguir trarei a visão fenomenológica sobre a corporificação da educação através da revisão bibliográfica de Merleau-Ponty. Para falar de corpo na educação me pareceu pertinente tratar sobre “*a fenomenologia da percepção*” de Ponty, em que adentrando ao campo filosófico, o autor traz uma volta aos conceitos básicos de

sensação e percepção para entender o corpo como meio de comunicação no processo de aprendizagem e de ensino.

1.1 O surgimento da Escola atual da educação

A escola como conhecemos atualmente se formou com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do estado nacional, para implantar a educação que ocorria na família e na igreja. Se consolidou com base na crença do progresso. (LIBÂNEO, 2003)

As escolas na Alemanha procuravam universalizar o ensino elementar ao invés da divulgação religiosa. Já na França, na mesma época, as escolas públicas objetivavam a disciplina, a instrução religiosa e ao ensino de trabalhos manuais atendendo a exigências e ao ensino ou solicitação das indústrias e do comércio, provocando então o começo do rompimento do ensino regido pelos jesuítas. Os mesmos resistiram a revolução científica em curso na Europa. (LIBÂNEO, 2003)

Michael Foucault (2013) traz uma leitura de como o corpo está presente como uma forma de disciplinar o indivíduo em diferentes esferas sociais, como veremos a seguir:

“Pode-se dizer que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é reduzida, de forma menos dispendiosa, como força política e maximizadora como força útil. O crescimento de uma economia capitalista deu origem à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja anatomia política, podem ser aplicados através de regimes políticos, de aparelhos ou instituições muito diversas.” (FOUCAULT, 2013, p.167)

O autor traz reflexões acerca de posturas de soldados, estes que, quando preparados para a “guerra” estão sujeitos a diversas regras corporais idealizadas no século XVII. As posturas desses soldados são iniciadas na escola com o próprio padrão de ensino tradicional francês, como afirma Libâneo (2003). Adentrando ao século XVIII Foucault descreve de forma minuciosa as regras estabelecidas sobre a posição dos corpos, para assim chegar a uma verdadeira disciplina de um soldado. Durante a época

clássica, deu-se uma descoberta do corpo como alvo de poder e de domínio. (FOUCAULT, 2013) “Não é certamente a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e prementes; em qualquer sociedade, o corpo é alvo de poderes muito estritos, que lhe impõem condicionalismos, interdições ou obrigações.” (FOUCAULT, 2013, p. 117)

Veremos uma imagem de uma aula tradicional observando como se comportam os corpos dos alunos e da professora:



Figura 1. Professora da Escola José Pedro Varela, em sala de aula (1923, Rio de Janeiro)

Fonte: somenteboasnoticias.files.wordpress.com

Na imagem acima nota-se uma certa padronização das cadeiras dos alunos, como mostra o modelo tradicional descrito por Libâneo (2003), em que estes sentam-se em fileiras uns atrás dos outros, com seus corpos completamente voltados para a professora, esta que está à frente dos mesmos, e ao que parece na figura, podemos interpretar que a professora está explicando algo e os alunos estão bem concentrados nela, as mãos dos alunos apoiadas sobre a mesa, e seus rostos demonstram certa seriedade e um silêncio total em respeito ao que a professora está mostrando. Os alunos não estão com os cadernos abertos sobre a mesa o que é curioso, a professora talvez esteja trabalhando uma aula expositiva/argumentativa apenas. Esse padrão de ensino descrito é um modelo Francês que traz um velamento do corpo, os transformando em “corpos dóceis”. (FAUCAULT, 2013)

O pesquisador John Dewey (1897) defende algo diferente ao ensino tradicional visto na figura 1. Em síntese ele defende que a formação de um indivíduo deve ser feita de dentro para fora, ou seja, os seres humanos nascem com aptidões mediante ao instinto, e o papel do professor é também trabalhar na mediação dos seus alunos. A educação se dá através das capacidades psicológicas da criança, dos seus interesses e hábitos. (DEWEY, 1897)



Figura 2: A escola-laboratório criada por Dewey (1897)

Fonte: eravargaseescolanova.blogspot.com/p/escola-nova

Na imagem acima é notório que as crianças estão em volta das mesas e em pé, e ao que indica, estão elaborando algum experimento químico, de forma corporificada. Seus corpos parecem estar em interação com os objetos do laboratório, juntamente com a professora, apesar da qualidade da imagem não ser tão boa, pode-se observar uma certa curiosidade nos rostos dos alunos, os deixando instigados a conhecer o experimento.

“Em primeiro lugar, a escala do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, por atacado, como se fosse uma unidade indissociável, mas de o trabalhar em pormenor; trata-se de exercer sobre ele uma coerção sutil, que assegurar o controle ao próprio nível da mecânica-movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.” (FOUCAULT, 2013, p.117)

O autor está chamando a atenção para a coerção exercida sobre o corpo de forma sutil, o transformando em um corpo dócil, em seguida temos um velamento do corpo o mecanizando em atitudes de acordo com a vontade de um sistema:

“Por último, temos a modalidade: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela mais pelos processos de atividade do que pelo seu resultado, e exerce-se segundo uma codificação que controla mais apertadamente possível o tempo, o espaço e os movimentos. Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade, podem ser designados por disciplinas.” (FOUCAULT, 2013, p.117)

Os pensamentos de Foucault (2013) estão de certa forma, evidenciando as consequências da influência da Revolução Industrial, que pode ser entendida como um velamento do corpo, os transformando em “corpos dóceis”, como pode-se notar no padrão de ensino tradicional descrito por Libâneo (2003). Para Foucault, o corpo dócil é um corpo que pode ser submetido, transformado. Essa transformação ocorre através das disciplinas.

“A invenção desta nova anatomia política não deve ser vista como uma descoberta súbita. Deve, antes, ser entendida como uma multiplicidade de

processos geralmente menores, de origem diferente, de localização esparsa, que se sobrepõem, se repetem ou se imitam, apoiam-se uns nos outros, distinguem-se segundo os seus domínios de aplicação, entram em convergência e, progressivamente, desenham um plano de um método geral. Encontramo-los, desde muito cedo, em funcionamento nos colégios; mais tarde, nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em poucas dezenas de anos reestruturam a organização militar.” (FOUCAULT, 2013, p. 118)

Dessa maneira nasce uma “anatomia política”, definida também como “mecânica do poder”; que mostra como ter um domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas também para que funcionem como se quer e no tempo que se deseja de acordo com a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2013).

“No século XVIII, das revoluções burguesas e do Iluminismo, aconteceram as primeiras tentativas sob a responsabilidade estatal.” (LIBÂNEO, 2003, pg.171). O trecho se refere a tentativas da participação do estado na educação. Deste modo temos a intervenção do estado na educação para a formação da escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória para atender à exigência de um novo quadro técnico industrial. Comparado ao Brasil, podemos perceber que os países Europeus foram os primeiros em que o estado participava na formação da escola, e de certa maneira, foi “recentemente” que o Brasil teve, pela população, o interesse de uma escola universal e gratuita para todos, pois até o século XX o índice de analfabetismo era muito alto em nosso país, se estendendo por grande maioria da população. Foi entre os anos de 1930 a 1964 que os projetos ideológicos dos setores conservadores e os liberais progressistas se enfrentaram, sem que fosse resolvido o problema de analfabetismo como cita Bittar: “Essa disputa ideológica atravessou décadas de reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos” (BITTAR, 2012, p.158).

Diferente dos países da América do Sul e de grande parte dos países colonizados do mundo, o nosso país foi visto como capital do Reino Português, isso após três séculos de dominação portuguesa, (BARBOSA, 1995). Ana Mae Barbosa coloca que, quando colonizado pelos jesuítas, no Brasil, foi proibido de ter escolas superiores, ensinos primários e secundários organizados e imprensa. Porém os jesuítas

mesmo assim foram expulsos pelo poder central, controlado pelo Marquês de Pombal, (BARBOSA, 1995). Por um consenso entre colonizados e colonizadores, levou o Brasil a tornar-se independente, por ordem de Portugal. O ensino de artes (nas universidades) no Brasil produzido no reinado de D. João VI, se comparado ao de Portugal, era muito mais avançado. Desde que o país foi tomado por Portugal, os pintores e arquitetos portugueses reclamavam acerca da desvalorização das artes visuais sofridas pelo seu país, (BARBOSA, 1995). Inclusive para sustentar o argumento a autora cita o livro “Da Ciência do Desenho”, publicado em 1571, por Francisco de Holanda, que o mesmo evidenciou que as artes eram pouco valorizadas em Portugal, tentando convencer o rei de que a compreensão das pinturas e do desenho eram importantes para a elaboração de estratégias de guerra (BARBOSA,1995).

As primeiras escolas de educação superior foram criadas no Brasil por D. João VI: a Faculdade de Medicina, de Direito e a Academia de Belas Artes (BARBOSA, 1995). A citação de outros países, e a comparação com outros é inevitável, visto que o Brasil foi de certa forma influenciado na educação, como é notável a Alemanha, Portugal (que, pode-se afirmar que este tinha um controle direto sobre o Brasil), a França, dentre outros. Foi no Século XX que o Brasil conseguiu universalizar as escolas públicas que antes, era destinada apenas para uma população elitizada, como nos mostra Carlos Libâneo (2003). Desde então, muito se tem discutido sobre a qualidade no ensino, inclusive é importante que sempre que possível se discuta, para que assim possamos refletir e tirar mais conclusões sobre uma possível solução dos problemas da educação do nosso país.

Uma herança Jesuítica deixada no Brasil foi a conhecida tendência pedagógica tradicional, termo utilizado por Saviani (1985) e Libâneo (1986), esta que consiste em uma didática de dar aulas pelo uso de uma explanação verbal e unicamente do professor, e da distribuição ou não de pontos, através dos exercícios de repetição e fixação por parte dos estudantes, (OLIVEIRA, SOCORRO, 2011). Dessa maneira, de acordo com o ensino tradicional, o estudante aprende ouvindo e devolvendo as informações, estas que foram depositadas em suas mentes vazias pelo professor, (OLIVEIRA, SOCORRO, 2011). A aprendizagem só ocorre mediante uma certa passividade do aluno, ou seja, quando o mesmo colabora com a distância, a obediência

rígida e o silêncio, estas sendo consideradas condições para que aprendizagem aconteça. A autora esclarece que está se referindo ao modelo da cultura do colonizador, do dominador, que foi imposta sem o consenso de quem aprende (aluno). (OLIVEIRA, SOCORRO, 2011).

No Brasil, o movimento da Escola Nova, nos anos 20 do século XX, trouxe questionamentos na educação escolar tradicional e propôs uma escola em que o discente passasse a ser ouvido, para assim, ser um local de formação de um novo indivíduo. Com o movimento da Escola Nova se contrapondo ao modelo tradicional, obtivemos então a construção das escolas públicas (obrigatórias para toda população), e algumas escolas construtivistas.

Pensado no ensino da disciplina de artes, o modelo tradicional não é coerente com o “ensino” em sala. A função da disciplina de artes (inserida de forma recente no currículo obrigatório), é para a formação do indivíduo como Cidadão, para fazer com que ele exerça a cidadania, para enriquecer o seu conhecimento cultural.

“O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para a experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas.”
(BRASIL, 1997, p.49).

Como vimos, no Brasil temos um sistema de ensino estabelecido, porém este modelo não funciona de forma coerente para todas as disciplinas. Para ser mais específico:

No entanto, o sistema de ensino ainda se mantém preso a métodos analíticos de ensino e aprendizagem que se atêm especialmente a modelos didáticos fragmentados e pouco dinâmicos e à leitura como principal instrumento mediador do processo, prescindindo do poder estimulante de métodos e enfoques pedagógicos que despertem para outras instâncias da sensorialidade.
(LACERDA, 2007, p.02).

As ideias da autora acima são importantes para que os alunos e professores não fiquem condicionados ao sistema tradicional de ensino e aprendizagem trazendo as

artes com diferentes abordagens no ensino. Afinal, as artes e os artistas possuem uma importância significativa para a formação do ser humano, pois em cada cultura podemos observar que as “artes” estão presentes, desde a época de pinturas nas eras da idade da pedra, até os dias atuais.

A arte é uma forma de educação que não deve ser negligenciada para que assim se possa compreender, de uma forma crítica, a nós mesmos e a nossa sociedade. Essa compreensão se dá através da reflexão sobre experiências vividas, corporificadas, fenômenos estes que são inerentes aos seres humanos.

1.2 Fenomenologia: A sensação e a corporificação como comunicação e aprendizagem

Entendendo que as artes desempenham uma função significativa na formação do indivíduo como cidadão, entramos então em uma das questões centrais dessa pesquisa: O que é corporificar? Como ponto de partida para a resposta deste questionamento, este trabalho teve como base os pensamentos de Merleau-Ponty em seu livro “*A fenomenologia da percepção*”, em que ele trata de filosofia à cerca da percepção do pensamento, do corpo e do existir no mundo.

A corporificação para Merleau-Ponty é tudo aquilo que é conectado ao nosso corpo, não se limitando a objetos, mas indo além, isto é, se apropriando também do campo abstrato. Os objetos são tratados pelo autor como instrumentos do corpo, ou seja, as ações de um objeto ligados ao nosso corpo, incorporam a si seus instrumentos e os fazem como parte original do corpo próprio. (MERLEAU-PONTY, 1999). Em uma aula de desenho, por exemplo, podemos entender que o aluno, em um simples ato de pegar uma caneta ou um lápis para desenhar, de certa maneira está corporificando um determinado conhecimento. A maneira que capturamos uma determinada cena do dia-a-dia em uma fotografia apertando um botão pode ser uma prática corporificada. O simples ato de produzir, entrar em contato com a arte, já é uma prática corporificada, seja a forma em que pegamos em um pincel e movimentamos o braço para usar uma

linguagem em uma obra, temos a tela, o pincel, a tinta, dentre outros materiais, que podem ser considerados instrumentos do corpo e conseqüentemente se integrando como partes autênticas de nosso corpo.

Deste modo, para facilitar a compreensão, podemos dividir as práticas corporificadas de dois modos, sendo estas: a corporificação de objetos; como é o caso de quando pegamos em um lápis para escrever, ou desenhar algo, temos o exemplo explicitado acima, e dentre vários outros, e a corporificação de objetos abstratos; este que se refere ao campo das ideias, um bom exemplo seria na prática artística da dança, em que um indivíduo não necessariamente precise de um objeto para se expressar. Evidentemente, a diferença é que uma prática ocorre em um campo abstrato e outra ocorre no campo palpável, de forma mais direta. Uma necessariamente não exclui a outra, porém não é apenas através da fala e da repetição (como nos mostra o modelo tradicional descrito por Libâneo, 1986) que o ser humano aprende, afinal o próprio Merleau-Ponty, 1999, defende que o processo da fala consciente de forma autêntica é naturalmente tardia. Chegamos então a seguinte pergunta; uma pessoa pensa enquanto fala? Para Merleau-Ponty, um orador não pensa no ato da sua fala, seja antes de falar, ou enquanto fala; a sua fala é seu próprio pensamento.

Dessa forma compreende-se que a própria expressão corporal em si antecede o processo da fala, vejamos melhor; se o processo da fala significa tornar-se um com o objeto, com uma finalidade de entender o objeto, de representar e conhecer, não se compreenderia porque que antes de falar e através do pensamento expressamos o que queremos de forma corporal, (MERLEU-PONTY, 1999). O autor está chamando a atenção para observar que o processo da linguagem falada não é a única forma pela qual comunicamos nosso pensamento; a própria expressão, e de maneira geral o contato com o objeto é indispensável na expressão.

Além da autora, o próprio Merleau-Ponty defende que: “Na realidade, os próprios reflexos nunca são processos cegos: eles se ajustam a um “sentido” da situação, exprimem nossa orientação para um “meio de comportamento” tanto quanto a “ação do meio geográfico sobre nós.” (MERLEAU-PONTY, 1999, pg.118). Dessa forma compreende-se que o espaço de ensino tem uma certa influência sobre o ensino das artes, assim como o mundo a nossa volta. Pois, para Ponty (1999), estamos em contato

direto com o mundo e não há como nos separar deste até mesmo após a morte, nunca estamos suspensos no nada.

A fala é algo muito presente, em diferentes situações: desde uma simples roda de conversa com amigos até mesmo a uma apresentação de um trabalho por exemplo. Temos por consequência sensações que são provocadas em nós, e por nós em um público.

É claro que as conversas não se limitam apenas à fala. Temos outras opções sensoriais que variam de gestos corporais e até mesmo indo além do sentido tátil. Desta maneira os seres humanos, como seres sociais, se relacionam entre si e também com o mundo: “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema.” (MERLEAU-PONTY, 1999, pg.273).

Merleau-Ponty (1999), escreve filosofias à cerca da percepção do pensamento, do corpo e do existir no mundo. O autor define a fenomenologia como o estudo das essências, como “a essência da percepção” ou “a essência da consciência”, por exemplo. Essa também pode ser definida por colocar essência na existência, e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira, se não por sua “facticidade”, ou seja, é uma tentativa direta de entender nossa experiência tal como ela é baseada em fatos, (MERLEAU-PONTY, 1999). Para que se tenha uma compreensão mais clara comecemos entendendo o conceito de sensação para o autor:

Eu poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo. O cinza dos olhos fechados que me envolve sem distância, os sons do cochilo que “vibram em minha cabeça” indicariam aquilo que pode ser o puro sentir.” (MERLEAU-PONTY, 1999, pg.23)

Começando um estudo sobre percepção, encontra-se na linguagem a noção de sensação, esta entendida de forma bruta: “sinto o vermelho, o azul, o quente, o frio (MERLEAU-PONTY, 1999, pg.23). O autor renuncia em definir a sensação pela impressão pura, indo mais afincado, ele traz uma reflexão de que o vermelho, o verde e outras cores não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da nossa consciência, mas uma propriedade do objeto pois, essa qualidade é sentida de

fora para dentro, de acordo com que temos contato com o mundo ela provoca em nós ações e/ou reações. Se vejo um copo “azul” na minha frente, não são os meus olhos, ou minha mente que o faz enxergar essa cor no objeto, mas a cor do objeto em si é uma característica do próprio objeto, portanto ela é sensível à percepção humana. A “coisa” perceptiva sempre está no meio de algum campo, assim como uma superfície realmente homogênea significa que não tem “nada” para se perceber. A pura impressão é inalcançável e também impensável como momento da percepção, (MERLEAU-PONTY, 1999). Se a sensação para o autor é definido como algo muito controverso, então qual seria o conceito de objeto? Poderíamos considerar o “corpo próprio” como um objeto. Como em uma simples apresentação de um trabalho, como foi citado, o nosso corpo seria um objeto? A psicologia clássica segundo Merleau-Ponty, 1999, atribuía “caracteres” não coerentes com o estatuto de objeto. Ela definia, a princípio, que meu corpo se diferencia de um objeto, uma mesa por exemplo, porque ele é notado de forma constante, enquanto posso me distanciar da mesa. Isso leva a crer que o corpo é um objeto que não me deixa, (MERLEAU-PONTY, 1999). “Em outra maneira o objeto seria verdadeiro como uma ideia e não presente como uma coisa.” (MERLEAU-PONTY, 1999, pg.134). O autor define que o objeto só é objeto se pode distanciar-se e, no limite, desaparecer do campo de visão. Se a psicologia clássica tivesse estudado a permanência do corpo próprio, poderia ser levado a compreender o corpo não mais como um objeto do mundo, mas como o meio de nossa comunicação com ele.

Alexandre Flores, 2016 traz um artigo sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty, e dessa maneira perpassa pelos principais pontos, sendo estes: tentar descrever o caráter corporificado da nossa experiência sensível, trabalha a tese de que pensamento e percepção estão interligados de forma inseparável, e evidencia uma interconectividade entre a consciência, corpo e mundo, como forma de mostrar a existência concreta e objetiva do ser. Temos uma ideia de que a filosofia surge dos pensamentos simples do nosso dia-a-dia e da nossa capacidade de apreciar e ficar surpresos com os mesmos, sendo originários desde a Grécia antiga. Comumente não damos muito valor, ou atenção aos momentos do nosso cotidiano e conseqüentemente na própria ação docente, (FLORES, 2016).

Dessa forma o filósofo Merleau-Ponty (1999) tem o objetivo de analisar de forma mais sistemática as nossas experiências, rediscutindo pressuposições que se referem ao nosso campo de vida habitual. É assim que temos a fenomenologia, como método de pesquisa, esta fundada por Edmund Husserl no início do século XX, tem por objetivo central descrever o conjunto de “fenômenos” que manifestam-se na consciência, pela via da redução ao campo das ideias (eidética). A fenomenologia não é todo o ato da consciência que visa identificar o “não objeto em si”, e sim a maneira como o objeto se mostra e manifesta-se ao indivíduo (FLORES, 2016). O autor Alexandre Flores (2016) traz uma divisão das vivências dos indivíduos em duas partes, em que de uma se dá uma vivência capaz de adequar as coisas do mundo sensível, e por outro de uma vivência que arquiteta e classifica essa mesma experiência, emitindo certa definição, e lhe concebendo uma essência que se definiria por ordem intuitiva. Tudo o que podemos abstrair a respeito do mundo se sintetiza a esses fenômenos, apreendidos intuitivamente presentes apenas no imaginário os quais tem por função, doar sentido e significado às coisas.

A posse da linguagem é compreendida em primeiro lugar como a simples existência efetiva de “imagens verbais”, quer dizer, de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas ou ouvidas. Em suma, toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte (MERLEAU-PONTY, 1999).

Merleau-Ponty (1999) enfatiza o que parece ser determinante em nossa experiência; que a mesma não se apreende somente no campo mental, mas também está vinculada à dimensão do corpo.

A autora Márcia Strazzacappa (2001) traz um bom exemplo de uma aula de dança para todos os professores de diferentes áreas do ensino formal (educação física, educação artística, línguas, dança e professores de pré escola). Alguns professores esperavam receber fórmulas prontas de ensino, passos prontos e decorados para passar para seus alunos, receitas. Eles não acreditavam em seus potenciais criativos. O objetivo da oficina consistia em trazer para os professores a oportunidade de “pensar com o corpo”, dessa maneira fazendo relações entre arte e corpo:

Acreditava-se que nesta oficina seria muito mais salutar ensinar os professores a pensar com o corpo, que ficar discutindo sobre o corpo, como se este fosse

um objeto à parte de nós mesmos. Ao mexer com o corpo, ao criar, ao se expressar, estes professores estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e discussões teóricas. Acreditava-se que, numa oficina, deveria oferecer-lhes o que não encontrariam em livros: a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo. (STRAZZACAPPA, 2001, p.76).

O pensar com o corpo consiste em não apenas trazer ao discente uma preparação ligada a experiência e repetição, mas antes, fazer com que o indivíduo adquira o saber e o entender, que segundo Aristóteles (2002), estes estão mais próximos da arte. E como não fazer isso senão por meio do próprio movimento? Podemos entender o corpo não apenas como forma orgânica, mas também como uma forma subjetiva ora, se estamos falando, é porque pensamos, e se pensamos é porque tivemos uma vivência corporificada em forma de experiência.

Tratar do corpo no conhecimento, no ensino, é sempre um desafio empolgante e ao mesmo tempo podemos notar a sua complexidade ao analisa-lo. A própria aprendizagem, quando colocada em questão nos estudos puramente acadêmicos, permanece ainda inacessível. A educação se perde em caminhos de simples palavras indo além até mesmo de um simples ensino entre quatro paredes de uma sala de aula, (SANTANA, 2009). O autor trata em sua pesquisa de pensar o corpo utilizando primeiramente o método filosófico, defendendo que a partir do momento que corpo e aprendizagem se tornam questionáveis, pensáveis estes se interligam.

2. O pensar artístico como método bibliográfico

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a corporificação do conhecimento qualitativo de modo comparativo e descritivo com base em fontes secundárias. Essa busca foi realizada com a leitura de textos, livros e artigos, sobre o ensino das artes corporificado e a fenomenologia pontiana. Além disso, para a compreensão do “corpo na educação”, foi inevitável uma busca sobre o conceito do mesmo, sobre a essência da percepção, a sensação e, desse modo fui levado a refletir sobre simples cenas do próprio cotidiano que passam “despercebidas”. Diante da busca de entender o corpo na educação e as influências da Revolução Industrial, fui levado a pesquisar sobre a ideia de “corpo dócil” proposta por Michael Foucault (2013).

A princípio, busquei a visão de diferentes autores sobre a história da educação no Brasil, para compreender de forma mais objetiva os problemas referentes a educação, situando-os no contexto histórico de cada época, e assim trazendo para uma reflexão dos problemas na educação nos dias atuais. É importante deixar claro que existiam muitos estudos sobre a mesma (história da educação no Brasil) de maneira abrangente como: Carlos Libâneo (2003), Romanelli (2012), Bittar M., então fiz uma seleção de dados mais relevantes no contexto da disciplina de artes.

3. A corporificação das Artes Visuais como metodologia na escola

Foi levantado um questionamento sobre o que seria a corporificação das artes visuais na educação. Anteriormente ao referido questionamento, pensei no que exatamente seria o aprender, será que a aprendizagem, no que se refere as artes visuais, está ligada a pura memorização ou transmissão de conhecimentos entre o professor e aluno? Esses questionamentos foram feitos a partir do conceito normativo do padrão de ensino tradicional descrito por Libâneo (2003), em que o aluno deve ser tratado como uma “esponja” em sala de aula para então aprender.

Adentrando as reflexões apresentadas sobre a fenomenologia da percepção, destaca-se que o corpo também aprende e ensina. Não é apenas através de uma metodologia verbal que se constrói o conhecimento, que se apreende algo. Por isso é importante que as aulas de artes sejam levadas a sério a todo momento, com um docente sempre disposto a flexibilizar suas metodologias, para assim atender a perfis de diferentes alunos.

A corporificação da educação nas artes visuais não se vincula apenas ao modelo tradicional (da explanação verbal, da escrita e repetição), ela traz uma ideia de que é importante o “pensar com o corpo”, que segundo Strazzacappa (2001), significa uma prática direta com uma atividade artística, isto é, através da prática. O corpo não deve ser tratado como um receptáculo para o cérebro, e nem como uma “ferramenta” da mente. Ele deve ser entendido como um objeto autônomo, que está a todo momento se comunicando com o mundo de forma inseparável. Merleau-Ponty (1999) descreve que a própria linguagem se ensina por si e transmite o seu sentido no espírito do ouvinte, por isso é importante que tratemos as artes visuais de forma que os alunos as pratiquem e a corporifiquem, tratando a teoria e prática como linguagens interligadas.

Foi possível reforçar que as pesquisas bibliográficas sobre a corporificação da educação foram importantes, pois levou-se a refletir sobre as metodologias de ensino das artes, estas que devem estar sempre sendo discutidas e repensadas durante a carreira docente para assim, formar cidadãos que estejam em contato com a arte e se desenvolvam culturalmente e socialmente. As reflexões dessa pesquisa conduzem a

observar que a corporificação das artes visuais na educação pode ser entendida por um modo de pensar sobre o próprio corpo na ação do ensino e aprendizado, não se limitando ao mero condicionamento entre as quatro paredes da sala de aula, mas indo além, fazendo o corpo abstrair sensações, com uma experiência real ao que se trata do campo das artes visuais. A partir do momento em que refletimos sobre o corpo, este que as vezes passa tão despercebido, estamos de fato corporificando alguma coisa, estamos transmitindo uma linguagem, afinal, jamais estamos suspensos sobre o nada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deixadas para esse estudo são importantes porque propõe que o profissional docente repense sobre o conceito de corpo na educação com diferentes metodologias, que precisam estar em constante transformação se adequando dessa maneira, a diferentes situações. Pudemos notar, que a corporificação da educação nas artes vai além de simples explanação verbal e não verbal em sala.

Dentre as principais reflexões dessa pesquisa, nota-se que é através linguagem e de suas aptidões que o ser humano aprende, podendo ser influenciado pelo meio, e dessa forma obtendo “instintivamente” um complexo de informações dentro de si que o ajudam ou não a agir.

Essa pesquisa levou a uma compreensão de que a corporificação no ensino das artes é uma ação não necessariamente limitada ao campo verbal, ou as quatro paredes de uma sala, mas sim um não condicionamento do docente a respeito de um determinado método de ensino, tentando formar um aluno que entenda, conheça e saiba, através de experiências sensíveis.

Considero ter alcançado os objetivos de trazer uma resposta ao questionamento de como ocorre a corporificação da educação nas artes visuais, entendendo um pouco a respeito do conceito de fenomenologia e metafísica, estes que estão presentes na educação de modo a alternar o ensino das artes entre teoria e prática, e assim evidenciando que quando as assimilamos (teoria e prática), já é um início de interdisciplinaridade. Portanto, é importante pensar na corporificação da educação nas artes visuais também sobre outras disciplinas, e que ainda é possível fazer mais estudos sobre questões do corpo na educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Traduzido por Marcos Marcionilo. Edição brasileira. São Paulo. Loyola, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. "Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras." *Revista Polyphonia* 27.2: 19-39.

BITTAR, M, Bittar, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education [internet]. 2012;34(2):157-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733002>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. **My Pedagogic Creed**. 1897. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acessado em: 01/07/2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, and Maria do Socorro Lima Marques França. "Didática e docência: aprendendo a profissão." Brasília DF, Editora Ltda., 2011.

DE CARVALHO LL. **A CORPORIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO**.

FERREIRA, Mário dos Santos. **Da abstração e da metafísica** : <https://www.youtube.com/watch?v=57YwFPCO4YM&t=1s>, acessado em 01/06/2018.

FLORES, Alexandre. **A fenomenologia de Merleau-Ponty**. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwi>

<http://www.fajeadu.br/periodicos/index.php/pensar/article/download/3652/3753>&usq=AOvVaw00oOQWgYa9zoT_AmUNnuxT, acessado em 06/07/2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir, nascimento da prisão**. Traduzido por Pedro Elói Duarte. Portugal. Lisboa. Edições Almedina, S.A. 2013.

MARCONDES Machado, Marina. "**Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte.**" *Revista e-curriculum* 8.1 (2012).

MERLEAU, Ponty. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo:Ltda, 1999.

POZZANA L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *Fractal: Revista de Psicologia*. 2013 Aug 29;25(2):323-38.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. "**História da educação no Brasil.**" *Petrópolis: vozes* 268 (1978).

STRAZZACAPPA M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. *Cadernos Cedes*. 2001 Apr 1.4