

Corpoarte: felicidade e educação dos sentidos como ponto de partida para os direitos humanos

- *Cuerpoarte*: felicidad y education de los sentidos como punto de partida para los derechos humanos.
- *Bodyart*: happiness and education of the senses as starting point for the Human Rights

Kathya Maria Ayres de Godoy¹,
Rita de Cássia Franco de Souza Antunes², Rita Ribeiro Voss³

Resumo: O artigo constrói o conceito de *Corpoarte* como acionador de uma educação para os direitos humanos a partir de três perspectivas: a de Wallon, pensador francês, que insere em sua teoria as instâncias cognitiva, motora e afetiva presente na atividade sensível do humano; a de Makiguti, educador japonês, que elaborou uma pedagogia com base no sistema de criação de valores com vistas à felicidade; e a do pensamento complexo, que busca religar os saberes apartados pela lógica da fragmentação e especialização dos saberes. Com essa constelação teórica,

1 Kathya Maria Ayres de Godoy, doutora em Educação pela PUC-SP, Professora efetiva do Instituto de Artes da Unesp-SP e líder do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (IA/UNESP). E-mail: kathya.ivo@terra.com.br

2 Rita de Cássia Franco de Souza Antunes, doutora em Educação Física pela UNICAMP, com pós-doutorado em Artes realizado no IA/Unesp-SP. Professora aposentada da UNESP e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (IA/UNESP). E-mail: antunes@fc.unesp.br

3 Rita Ribeiro Voss, doutora em Educação pela UFRN, com pós-doutorado realizado na PUC-SP, professora efetiva do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (DFSFE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É pesquisadora do COMPLEXUS, Núcleo de Estudos da Complexidade (PUC-SP), do Coletivo BUTUCA – Grupo de Pesquisa Subjetividades Coletivas, Processos de Resistência e Inovação Política em Práticas Educacionais (UFPE) e do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (IA/UNESP). E-mail: ritavoss@live.com

abre-se a possibilidade de construir estratégias cognitivas que redimensionam os objetivos da educação e promovem a felicidade como um direito humano fundamental.

Palavras-chave: Corpoarte, Educação e Direitos Humanos, Wallon, Makiguti, Pensamento Complexo.

Resumen: El artículo construye el concepto de *Cuerpoarte* como accionador de una educación en derechos humanos desde tres perspectivas: de Wallon pensador francés, que inserta em su teoría la instancia cognitivo, motor y afectiva presente en la actividad humana sensible; de Makiguchi, educador japonés que desarrolló una pedagogía basada en el sistema de creación de valores para alcanzar la felicidad, y del pensamiento complejo, que trata de volver a conectar el saberes separados por la lógica de la fragmentación y especialización del conocimiento. Con esta constelación teórica, se abre la posibilidad de construir estrategias cognitivas que redimensionan los objetivos de la educación y promueven la felicidad como uno derecho humano fundamental.

Palabras clave: Cuerpoarte. Education y Derechos Humanos. Wallon. Makiguti. Pensamiento Complejo.

Abstract: The article constructs the concept of *Corpoarte* as a trigger of a human rights education from three perspectives: of Wallon, French thinker, which inserts in his theory the instances cognitive, motor and affective present in sensitive human activity; of Makiguchi, Japanese educator, who developed a pedagogy based on the system of value creation aiming to happiness; and of complex thinking, which seeks to rebind knowledge that was separated by the logic of fragmentation and specialization of knowledge. This theoretical constellation opens up the possibility of constructing cognitive strategies that resize the goals of education and promote happiness as a fundamental human right.

Keywords: *Bodyart*. Education and Human Rights. Wallon. Makiguchi. Complex Thought.

Introdução

As ações empreendidas no plano da sociedade civil e da política, no sentido de superar e garantir o direito à vida e à felicidade das pessoas, avolumam-se; mas ainda assim, mostram-se insuficientes frente ao drama cotidiano em diversos lugares por todo o planeta em relação a direitos universais da pessoa humana das minorias étnicas, políticas e sociais.

Nossa civilização tem sofrido abalos frequentes em suas bases materiais e espirituais. Fóruns em defesa do ambiente, da educação, do direito à moradia, à saúde e à paz revelam profundos contrastes. Conforme Luís dos Santos Vieira Marques (2013)⁴ aponta, a visão copernicana e o holocausto na história recente constituíram-se em marcos na jornada

4 Filósofo, Sociólogo, Advogado. Diretor e Professor na Escola Ambiental Ipê-Amarelo, Fundador e membro do Conselho Diretor na Universidade Aberta do Meio Ambiente de Minas Gerais, ambos com sede em Belo Horizonte.

da humanidade. Entendemos que esses marcos evidenciam a contradição humana em seus avanços e retrocessos quando consideramos decisões em prol do bem comum, à realização individual, e ao ambiente social e natural que adiam sempre atitudes desejáveis para o desenvolvimento sustentável e convivência pacífica.

O lugar que o ser humano ocupa neste mundo é o de educador, independentemente de intencionalidades. Cabe aqui, no entanto, ressalva. A evolução humana evidencia a educação, no sentido amplo, com relação a uma característica tão humana que a aprendizagem desde o início da vida é naturalizada e por isso não nos damos conta de que para sermos humanos temos que aprender a sê-lo. A natureza humana tende à sociabilidade em que se manifesta cada individualidade, numa espécie de sentimento oceânico, impregnado do coletivo que nele existe; tal sentimento revela o pertencimento de cada um à entidade maior, a uma coletividade, que aparece na abordagem freudiana das relações do ego com o superego.

Assim, a interação humana é em si mesma educação. E a fonte dessa interação é a cognição que opera sensorialmente, capta e emite informações internas e externas ao ser humano viabilizando a produção/apreensão de significados transformados em ações no mundo, em sentimentos, percepções e pensamentos.

Diferente dos mentores do holocausto, Goethe e Einstein, por exemplo, viram o imenso universo ao olhar para as estrelas, e nesse olhar, viram a condição humana de uma perspectiva mais abrangente (IKEDA, 2002). Nessa perspectiva, pode-se compreender a condição humana, que oscila a cada instante entre seus estados de vida, com seus fatores de individualização e inseridos nos variados ambientes em que a existência se manifesta a depender também da decisão de cada pessoa em construir seu próprio entorno (VOSS, 2013). Goethe e Einstein construíram com criatividade um universo simbólico novo que resignificou o mundo. Essa comparação é importante, pois compreendemos que a mesma inteligência humana que promove a guerra e a destruição, elucida como nossa criatividade pode ser aplicada a distintos fins de acordo com a tendência humana prevalente. A intencionalidade de cada sujeito no mundo, portanto, é um conceito chave para avaliação das ações humanas e, conseqüentemente, de seus resultados.

Estamos vulneráveis e à mercê das circunstâncias ou – ao nos colocarmos como responsáveis por nós mesmos, por nossas escolhas e por nossas decisões – podemos recriar nossa realidade? O que podemos fazer no sentido de valorizar os aspectos do bem viver em sociedade, em meio aos outros seres, com o propósito de estabelecer uma vida mais satisfatória e, portanto, mais feliz? Questões como estas tornam-se cada vez mais prementes à medida que percebemos os aspectos negativos do desenvolvimento da cultura ocidental, que levou a tantas guerras, a despeito da crença nos poderes explicativos e elucidadores dos fenômenos naturais e sociais por meio da ciência, e à degradação da natureza e ao risco da extinção da espécie. Com essa preocupação em mente, refletimos sobre o tema educação para os direitos humanos, considerando o pressuposto: saber dos poderes humanos para enfrentar problemas, propor respostas e escolher o que é melhor, inerente à condição humana, portanto, a base para a identificação e reconhecimento de direitos. Com isso afir-

mamos que somos sempre corresponsáveis pelo que se materializa diante de nós. Quando olhamos ao redor, nos vemos como promotores de ações concretas no mundo, mas custamos a nos ver refletidos simbioticamente no mundo onde interferimos e transformamos. No entanto, não se trata de culpabilização e de sentimento de piedade, no sentido religioso, que são termos inócuos. Temos uma visão proativa. Ao invés de esperar o extermínio profetizado nos abater, cabe à humanidade humildemente rever sua história e redirecionar suas ações sobre a Terra.

Para que isso seja possível, sentir, perceber, pensar e interferir precisam estar integrados e resultar em sistemas de organização social para o desenvolvimento e fortalecimento de culturas de convivialidade, de equidade, de respeito à vida, à diversidade humana e à biodiversidade do planeta. Trata-se de defender um processo de enculturação vivenciada na educação que religa instâncias separadas e menos valorizadas no desenvolvimento do conhecimento ocidental, como a do corpo entendido aqui como um acionador cognitivo, que opera na lógica do sensível. Consideramos que com a arte esse corpo adquire um sentido verdadeiramente humano, religando as instâncias de natureza e cultura, os aspectos sensíveis e espirituais da existência humana.

Outra instância dessa aprendizagem diz respeito às escolhas que homens e mulheres precisam fazer cotidianamente. Materializamos tudo o que determinamos e decidimos realizar, desde as mais altas aspirações humanas até a mais reprovável das ações, como as pesquisas científicas que resultam em remédios ou em tecnologias de morte como as câmaras de gás no regime nazista da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Trata-se aqui de transcender a discussão sobre direitos humanos em seus aspectos fenomenológicos, isto é, é preciso ir além da manifestação da existência no mundo para abordar os problemas enunciados axiologicamente para responder a questão de como reforçar os valores positivos da existência individual e coletiva. Nesse sentido, bem, benefício e beleza no sistema educacional de criação de valores humanos, que aqui tomamos como modelo pedagógico, oferecem parâmetros para as escolhas, para decidir entre o que é bom ou ruim para si e para a coletividade (MAKIGUTI, 2002). Toda a obra humana, assim compreendida, isto é, inserida nesse sistema, traduz-se em cultivo, em arte para e pela paz. Na arte do ser em movimento, criação e expressão ganham forma na dança, na música, nas artes plásticas, no verso e na prosa, que podem traduzir-se em matemática, em física e em geografia. Enfim, cada um tem algo de si para dar ao mundo ao cultivar os valores do bem, do benefício e da beleza. A arte, portanto, é um acionador de valores positivos para a vida, uma vez que exercita a dimensão sensível e valorativa humana.

Os quereres, os amores, as paixões nos movem e acionam em nós os instrumentos de nosso agir no mundo. Caminhos se abrem, se cruzam e se fecham; existências se entrelaçam e findam num movimento eterno que reproduz a própria vida. No entanto, estes são aspectos impermanentes da existência, uma vez que o tempo passa implacável. Somos marcados pelo tempo-espaço vivido, construído e destruído por nós mesmos. Por causa dessa precariedade da existência, a base para os direitos humanos são os valores que podemos transmitir por as futuras gerações. Se a educação no seu sentido amplo e abrangente

– familiar, escolar, profissional, formal e não formal – comprometer-se e cumprir essa tarefa, estará realizando uma grande missão. Com esse sentido de missão, alguns educadores dedicaram-se a pensar a educação integral para a formação de seres humanos realizados e felizes; o que – dado o sentido da educação moderna de educar para o mercado – é uma forma de resistência à submissão aos valores meramente mercantis ou mesmo bélicos.

Felicidade, corpo, arte encontram-se no cerne da nossa contribuição aos direitos humanos, focados no campo profissional da educação, em que reafirmamos a visão de que a revolução que se espera na educação é a própria revolução humana. Isto implica em assumir o que Edgar Morin (1997) chama de política voltada para uma civilização humanizada e ciente de seu papel para a sobrevivência da espécie; isso requer assumir a realidade construída até hoje e lhe contrapor valores, conceitos e ações altruísticas mais adequados à condição de impermanência, de incerteza e do desconhecido no cotidiano da experiência vivida.

No sentido de sugerir uma educação para os direitos humanos, damos ênfase a três autores que pensaram a religação de instâncias humanas separadas pelo pensamento fragmentado e especializado, do pensamento filosófico e científico clássicos: Tsunessaburo Makiguti (1871-1944), Henri Wallon (1872-1962), e Edgar Morin (1921).

Makiguti elaborou um sistema teórico educacional pautado nos valores do bem, do benefício e da beleza. Para ele somente um sistema integrado em que os valores positivos – materiais, espirituais e estéticos – desenvolvidos nos contextos sociais e naturais de acordo com a experiência de cada pessoa, isto é, no contexto em que são vividos cotidianamente – pode garantir uma formação que pragmaticamente reverte seus benefícios para a coletividade e para o desenvolvimento de qualidades pessoais que levam à felicidade. Para o educador, o direito humano mais fundamental é a felicidade, entendida como o pleno exercício da capacidade humana de encarar e resolver seus problemas, transformando situações indesejáveis em trampolins com a expansão de habilidades para alcançar equilíbrio emocional e social. Uma educação em direitos humanos deve possibilitar o exercício da felicidade de cada ser humano.

Wallon, psicólogo e médico francês, concebe os aspectos sócio-cognitivos, por meios de seus estudos sobre o desenvolvimento humano e considera que a educação tem que se adequar às instâncias racionais e emocionais da constituição do sujeito do conhecimento. Particularmente, o autor insere a dimensão corporal como expressão da dimensão afetiva, emocional. Wallon defende uma pedagogia mais afinada, na interação de professor-estudante facilitada pelo que sabemos sobre a cognição humana.

Um autor que inspira as ideias aqui desenvolvidas sobre os saberes que transversalizam a ideia de educação para os direitos humanos é Edgar Morin. Segundo ele, para erigir uma civilização consciente de seus potenciais e de seu compromisso com a convivialidade social e com outros seres é preciso reformar o pensamento, a forma como vemos a vida e o mundo. Religação de saberes em nossa sociedade científica e tecnológica significa não só religar as disciplinas, mas também construir metatemas que coloquem em pauta a tarefa

de responder aos problemas resultantes de nossa dupla condição humana a um só tempo: natureza e cultura.

Essas três abordagens tão afinadas nos permitem pensar o *corpoarte* como instância de religação da qual emerge uma condição de plenitude consciente de si e do mundo em que estamos, cujo futuro depende das escolhas que fazemos hoje.

1. A educação dos sentidos em Wallon

Nos estudos de Henri Wallon, encontramos uma multiplicidade de olhares. Em primeiro lugar porque as suas ideias caracterizavam o perfil de um humanista. Teve uma vida marcada por uma intensa produção intelectual e uma ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época. Sua biografia nos apresenta o perfil de um homem que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento. Antes de chegar à psicologia, passou pela filosofia e medicina, numa trajetória que trouxe marcas para a formulação de sua teoria.

Ao longo de sua carreira, foi tornando-se cada vez mais explícita sua aproximação com a educação. Sua preocupação com o social, manifestada pelo compromisso ético e engajamento político, teve origem em sua infância, pois como membro de uma família de tradição universitária e republicana, foi criado numa atmosfera humanista. Ele viveu em um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política como: as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África que atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França. Embora tenha vivido nesse período, foi sensível ao mundo da arte. Por ter sido amigo de vários pintores, possuía em sua casa uma respeitável coleção, com obras de artistas com Renoir, Matisse e Signac. Esta sensibilidade faz-se presente em sua teoria, que abre espaço para o campo estético, o da pura expressividade.

Há um grande parentesco entre o artista e o cientista. O cientista tem necessidade de mais imaginação do que se costuma supor. Ele precisa re-manejar a realidade para compreendê-la. O artista precisa desarticulá-la para reafirmá-la à sua maneira. (WALLON, in: GODOY, 2003, p. 41).

Essa época nos oferece um panorama rico sobre o contexto sociocultural em que foi gerada sua teoria e aponta bases que a psicologia pode oferecer à atuação pedagógica. Nesse sentido, Wallon vai enfatizar que a criança e o jovem formam-se na cultura e que todos os alunos, independente de sua origem étnica, religiosa ou social tem direito a uma educação cultural.

Para Almeida (2003), a escola de Wallon não limita sua ação à instrução; ao invés disso, também considera o aluno uma pessoa em processo de desenvolvimento e reconhece que seu papel repousa no conhecimento desse aluno, de suas capacidades e necessidades; reconhece também que o saber escolar não pode isolar-se do meio físico e social e, sim, nutrir-se das possibilidades que esse meio oferece. Dessa maneira, o aluno é uma pessoa

concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica e fisiológica, como de seu contexto histórico, com inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições. Mas é preciso ficar atento para o fato de que o desenvolvimento não se dá numa evolução linear, sem conflitos; na verdade, a regularidade do desenvolvimento são os avanços, os retrocessos, os saltos.

A sequência de estágios proposta por Wallon para o desenvolvimento cognitivo mostra que cada estágio apresenta comportamentos dominantes, decorrentes das possibilidades do momento. “Cada etapa é, por sua vez, um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.” (WALLON, 1968, p. 31).

Na teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo na construção da pessoa do aluno; as dimensões do conhecimento, da afetividade e do ato motor são integradas, uma se nutrendo das outras. Dessa forma, o professor pode considerar que as conquistas do aluno – por exemplo, no plano afetivo – são um lastro para o desenvolvimento do conhecimento e do ato motor e vice-versa. A teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e razão; logo, o professor precisa criar condições para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento dos outros domínios, ou seja, tornar a situação de aprendizagem não ameaçadora. Como a emoção é corpórea, concreta, visível e contagiosa, o professor pode “ler” seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento intelectual do processo de ensino e da integração funcional dessas dimensões (ALMEIDA, 2003).

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, pois pode reconhecer os diferentes climas que se instauram na sala de aula e aproveitá-los para provocar o interesse do aluno, atuando como um parceiro nas situações de ensino e de aprendizagem.

Wallon ressalta que é dever da escola oferecer ao aluno, sem discriminação, o que existe de melhor na cultura e como o professor é um componente privilegiado no meio do seu aluno. A mediação do professor poderá ser mais eficaz se possuir a habilidade de utilizar todas as linguagens artísticas. Essas linguagens podem canalizar as emoções em favor do pensar, ampliando o repertório cultural do aluno.

Para Wallon, a emoção é uma linguagem antes da linguagem. Ela é orgânica e se expressa por meio das atitudes e posturas que o corpo revela. O corpo “decalca” as emoções e é por ele que expressamos o que sentimos. Por isso, podemos dizer que a pessoa constitui-se do entrelaçamento entre as condições orgânicas e as condições de existência cotidiana, em uma determinada sociedade, cultura e época por meio de uma dinâmica própria.

Mas a constituição da pessoa deriva ainda da integração de componentes chamados conjuntos funcionais, sendo cada um deles responsável pelo predomínio de uma faceta nas atividades constitutivas do ser humano: o ato motor, o conhecimento, a afetividade, a pessoa. Eles formam um sistema integrado em que cada um deles depende do funcionamento do sistema como um todo e participa da constituição de todos os outros, compondo uma unidade, que mantém seu significado essencial se for considerada essa dinâmica de funcionamento. Nessa medida, não existe justaposição, mas sim integração, como uma rede,

possibilitando a esses conjuntos funcionais uma atuação paralela, simultânea e de inter-relação.

O ato motor é um recurso usado pelo ser humano para atuar no ambiente garantindo sua visibilidade e inserção na situação concreta, pois oferece as funções responsáveis pelos movimentos e deslocamentos das várias partes do corpo.

O movimento garante o contato com o outro; é o primeiro recurso de sociabilidade e garante a sobrevivência da pessoa e da espécie. Pelo movimento, sinalizamos a necessidade do outro e mostramos nossa característica geneticamente social (GODOY, 2003).

Mas o ato motor tem a função de ser o substrato, o apoio para as emoções e sentimentos. Elas se expressam por meio do corpo, no tônus, nas diferentes atitudes e posturas assumidas.

O tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes, posturas. Ora, as atitudes, as posturas, são modeladas pelo adulto e são na criança os seus primeiros modos de expressão... As atitudes, em relação com os seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade, constituem a infraestrutura das suas emoções. (WALLON, 1968, p. 14).

Para Dantas (1992, p. 37), “o ato motor é sempre sinônimo de psicomotor”. A autora ainda diz que o ato motor garante a sobrevivência da espécie humana por meio da motricidade expressiva. Essa motricidade não tem efeitos do ponto de vista instrumental, pois não tem efeitos transformadores sobre o ambiente físico. Mas o mesmo não acontece em relação ao ambiente social: pela expressividade, o indivíduo humano atua sobre o outro. A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

Antagonismo, descontinuidade entre ato motor e mental, anterioridade da modificação do meio social em relação ao meio físico são elementos necessários à compreensão da teoria walloniana.

Ao longo do processo de fortalecimento das estruturas mentais, por ocasião da aquisição crescente dos signos culturais, o ato motor tende a se virtualizar em ato mental. Nessa medida, os gestos adquirem maior expressividade e passam a ser intencionais. Os gestos, que são as manifestações refinadas das sensações que já foram discriminadas, favorecem o processo de diferenciação. Nesse sentido, o uso da imitação transcende a repetição de movimentos, pois é necessário captar a essência do movimento, discriminar, para que a expressão pessoal seja decalcada no tônus. Esse é outro recurso para nossa comunicação na sociedade (GODOY, 2011).

Portanto, esse conjunto funcional é o primeiro recurso, preponderando sobre o conceitual, apontando que a direção do desenvolvimento se dá do ato motor para o mental.

Dessa forma, para Wallon, o ato mental que se desenvolve a partir do ato motor, passa a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea.

Assim, o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, faz com que este participe nas mesmas condições que ele. (WALLON, 1968, p. 183).

Mas existe outro conjunto funcional que junto ao ato motor atua na constituição da pessoa. Esse conjunto é a afetividade, que sinaliza como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo a ele. Junto ao ato motor, a afetividade oferece os recursos de sociabilidade e de comunicação.

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunidade e de comunidade. As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1968, p. 152).

Para ele, a afetividade abrange as emoções, os sentimentos e as paixões. Como já explicitamos anteriormente, a emoção se faz visível pelo tônus; é identificada pelo seu lado orgânico de curta duração, enquanto os sentimentos e paixões envolvem a representação, diferentes níveis de visibilidade e intensidade de controle diante das situações.

No próprio domínio da afetividade surgem transformações... a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, a confusão entre emoção com sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional... a paixão pode ser viva e profunda, mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa, ela pressupõe a capacidade de autocontrole. É indubitável que o sentimento e, sobretudo, a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação ou conhecimento e da pessoa. (WALLON, 1968, p. 154).

Ainda para a constituição da pessoa, também considerada por Wallon um conjunto funcional, é necessária a contribuição do terceiro conjunto funcional, o conhecimento. Esse é o responsável pela aquisição, transformação e manutenção de conceitos por meio de imagens, noções, ideias e representações que constroem a experiência concreta e mental. Tal experiência é a mola para o desenvolvimento, mas o conhecimento se faz por meio da

obtenção das diferentes linguagens. Toda linguagem é sígnea. O domínio dos signos é a referência para o pensamento. Nessa perspectiva, podemos dizer que as representações nos auxiliam no processo de organização da experiência concreta por meio do conhecimento e da aquisição da linguagem.

Simple condição de base, esta sobreposição ao espaço, onde estão e se produzem as coisas e os gestos, da intuição que os vê surgir, está, indubitavelmente, longe de explicar toda a função da linguagem, ou as consideráveis consequências que dela resultaram para a espécie e para o indivíduo. Sem falar aqui das relações sociais que torna possíveis e que a modelaram, nem o que cada dialeto contém e transmite de história, é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se resolve a experiência bruta. Ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos... Através da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, pela sua presença, se impõe à percepção. Ela fornece à representação das coisas que já não existem ou que poderiam existir o meio para serem evocadas, e confrontadas entre si e com o que é atualmente sentido. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Ela sobrepõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são os pontos de referência do pensamento, num meio em que este pode imaginar e seguir livres trajetórias, unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo. Mas esta substituição da coisa pelo signo não se efetua sem conflitos. Ela se obriga a resolver na prática os problemas cuja reflexão especulativa só mais tarde se adquire. (WALLON, 1968, p. 186-187).

Cabe ao quarto conjunto funcional a manutenção e a expressão da integração dos outros conjuntos nas suas inúmeras possibilidades. É a pessoa, a resultante desse processo.

Para Mahoney (2003), cada pessoa tem uma forma própria e única que caracteriza sua personalidade em movimento contínuo, desde a pessoa orgânica até a pessoa moral. Nessa passagem, a consciência de si como um ser único e sempre o mesmo,

[...] que se mantém através das transformações contínuas, com a incorporação de valores, dos quais o mais central é a consciência do dever de guiar seus próprios comportamentos pela constelação de valores assumidos e que se manifestam através de seu caráter. (p. 7).

Assim emerge a pessoa com consciência de sua identidade, de seus valores, de suas possibilidades e de seus limites, percebendo que existe um equilíbrio entre si e o outro, podendo favorecer, por meio da capacidade de adaptação, transformações úteis para sua vida.

Para Wallon,

[...] a pessoa parece então ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceite e onde havia se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles. (1968, p. 223).

Na perspectiva walloniana, a constituição da pessoa só é possível porque existe a integração entre esses quatro conjuntos ao longo do desenvolvimento. Essa integração apresenta diferentes configurações em função do desenvolvimento. Existe uma alternância de preponderância entre os conjuntos; ou seja, nas atividades da pessoa, as funções exercitam-se conjuntamente sob a preponderância de uma delas. Assim, todos os conjuntos participam do processo ao mesmo tempo, com a preponderância de um deles conforme a situação apresentada no momento.

O que se desenha pedagogicamente em Wallon é que não se pode pensar uma educação humanista sem considerar a constituição do sujeito cognoscente, uma vez que a cognição é estratégia racional acionada pelas dimensões emocionais, motoras e afetivas. A perspectiva walloniana coopera para o entendimento de uma pedagogia que necessariamente deve partir da condição fenomenológica do sujeito.

2. A pedagogia da felicidade de Makuguti

Outra perspectiva importante para a pedagogia que estamos delineando aqui é a ideia sistêmica de educação para a criação de valores humanos. Nesse sentido, Wallon e Makiguti complementam-se no que se refere à compreensão de que cognição e valores são aspectos do fenômeno educacional.

Tsunessaburo Makiguti não é um autor muito conhecido entre os acadêmicos brasileiros. Seus trabalhos começaram a ser publicados no Brasil na década de 90, graças ao antropólogo americano Dayle Betel, que organizou uma de suas obras mais importantes; no Brasil tem o nome de *Educação para uma vida criativa*. Há também uma publicação sobre a utilização das ideias e propostas de Makiguti no Brasil de Dilma de Melo Silva (2001). Ela descreve o projeto Makiguti em ação iniciada pela Coordenadoria Educacional da Associação Brasil Soka Gakkai Internacional, organização fundada pelo educador, cuja matriz se encontra em Tóquio, no Japão, e auxilia várias escolas públicas principalmente na capital paulista, oferecendo como perspectiva uma educação voltada para os valores humanos.

Nos últimos anos, tem havido um maior interesse da academia pelo educador. Vários estudos entre trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado tratam direta ou indiretamente de suas ideias pedagógicas. Esse interesse está ligado a sua teoria do sistema de criação de valores humanos. Para compreender esse sistema precisamos introduzir as preocupações do educador sobre a educação moderna.

Makiguti chama a atenção para algo importante que viu moldar a educação no Japão de seu tempo. As transformações pelas quais o seu país passou a partir da Restauração Meiji (1868-1912), alteraram profundamente a relação das pessoas com a educação formal. A extrema padronização do ensino implantada pelo governo japonês tinha como objetivos

a formação de cidadãos submissos ao imperador, a ocidentalização do Japão com a implantação da economia de mercado acompanhada pela difusão cultural do Ocidente, principalmente vinda dos Estados Unidos da América, e a preparação dos jovens para a guerra.

Para Makiguti educação é um campo axiológico por excelência. Mas o que ele via em franco desenvolvimento era uma educação de meros conteúdos transmitidos aos estudantes e estes eram avaliados em função do que tivessem aprendido em sala de aula. A ênfase não estava na criança e como aprendia, mas nos conteúdos e na completa racionalização da aprendizagem, acompanhada pela padronização, longe de adequar-se à cognição humana.

Para o educador, o conhecimento humano é multifacetado. Sua dupla condição natural e cultural concorre para a sua complexidade. Ao processo cerebral e às operações que possibilitam abstrações, apreensão de regularidades e classificações – aspectos da estrutura lógica de nossas operações cerebrais – ele chama estritamente de cognição. À cultura ele atribui um campo de valores em interação com a cognição, sem os quais não é possível haver conhecimento. A prova disso reside na afirmação de que, ainda que não consideremos esses fatores e o chamemos de exteriores à cognição e, portanto, não passíveis de avaliação, eles constituem o cerne da aprendizagem. As pessoas pertencem a um contexto cultural, cujos valores se constituem em guias para aprender a ser humano. Aprende-se a viver em sociedade, aprendendo os costumes, a língua, o trabalho, as convenções sociais, seus ritos e tabus. São aprendizagens que naturalizam a existência de cada pessoa em uma dada comunidade. Essa necessidade de enculturação deu-se graças à hominização, processo evolutivo biológico, ocorrido simultaneamente ao processo de hominização, à necessidade de aprendizagem para construir um mundo humano e recriá-lo geração após geração atendendo a necessidades humanas, sejam elas reais ou imaginárias. Cultura, aprendizagem e criatividade estão, portanto, intimamente relacionadas.

Makiguti estudou as condições humanas da aprendizagem e por isso, compreendeu o processo educativo à revelia das diretrizes imperais. Ele acreditava que o objetivo da educação não era aquele visado pelo governo do imperador, mas sim a felicidade. Só essa declaração o fazia uma espécie de subversivo diante do espírito japonês da época, atraído que estava pelo estilo de vida ocidental. Essa felicidade, no entanto, é tomada por ele em seu sentido pragmático e estava fortemente ligada à nossa condição biocultural, de decidir em termos de necessidades humanas das mais básicas como o quê e como comer às mais complexas como a criação de ritos e mitos. Quanto mais formos capazes de escolher e decidir tendo como referência virtudes cultivadas dentro de um sistema de criação de valores mais condições nós temos de construir uma vida satisfatória.

Se, ao contrário, privilegia-se o aprendizado baseado apenas em nossa condição cognitiva – como processo de apreensão de abstrações, leis e princípios – está-se mutilando o conhecimento e a possibilidade de atingirmos aquilo para o qual fomos feitos: a felicidade. Para enfrentar esse problema, Makiguti propõe uma reforma da educação a partir do sistema de criação de valores humanos. O sistema educativo, que tem na ciência uma parceira para fundamentar nossas decisões, nos empodera porque nos prepara para a vida.

Makiguti estudou a filosofia ocidental e notou o que para ele era um equívoco. A filosofia do Ocidente desenvolveu-se na tríade: verdade, bem e beleza. O problema é que a

verdade é estranha à beleza e ao bem porque não é um valor. O valor diz respeito a qualidades que o sujeito atribui a um objeto; imputa-lhe um valor positivo ou negativo. A verdade, ao contrário, independe de juízo de valor de um sujeito. O sol nasce, os corpos caem devido à gravidade, faz frio etc. são verdades que não dependem de forma alguma de um sujeito para a sua manifestação. Ao mesmo tempo, ele notou que a condição humana mais básica, mais elementar não era considerada nessa tríade, a dimensão da necessidade, da subsistência, de proteção, isto é, dos valores materiais. Ao retirar a verdade e adicionar o benefício, no sentido de construir valores materiais, Makiguti completa o sentido antropológico que a educação tem para ele.

O sistema: “bem e benefício e beleza” pode ser assim definido:

A vida só tem valor se for bem vivida, ou seja, se se cultivar o “belo”, como aprimoramento interior das qualidades subjetivas que, por extensão, adicionam qualidades estéticas à existência; se se considerarem os valores do “bem”, os valores compartilhados pelo indivíduo na sociedade; e, completando a tríade, se se cultivar o “benefício”, o aspecto material da vida que resulta de necessidades reais ou imaginárias. É a satisfação do indivíduo inserido nesse sistema de valores que Makiguti entende como plenitude de existência e chama de “felicidade”. Esta não é algo abstrato nem postergado. Ela se realiza no domínio da experiência bem-sucedida de homens e mulheres no mundo vivido. (VOSS, 2013, p. 68).

Cultivar é a palavra-chave para compreender como a cultura se insere no sistema de criação de valores humanos na pedagogia que Makiguti delineia em sua obra. Se considerarmos a necessidade de uma educação que nos ensina a decidir e escolher o que é melhor para a vida pessoal, coletiva e ambiental, temos que tomar a educação como processo centrado no aluno e na aprendizagem. Ampliando-se a compreensão da obra do educador japonês para a construção de um currículo que considere a condição biocultural do humano, sua característica mais marcante, a criatividade – isto é, a possibilidade e potencialidade de criação e recriação do mundo dentro do sistema tripartite – compreendemos que virtudes e valores são cultivados a partir da pessoa humana. Isso significa dizer que seu potencial é desenvolvido quando desde muito cedo compreendemos que o que criamos passa por um corpo e que o cultivo de valores se inscreve dentro de um universo subjetivo de desenvolvimento das qualidades humanas, dentro de um universo estético do sujeito. Cabe aos professores fazer emergir os valores do bem, do benefício e da beleza, nessas dimensões corpóreas e estéticas. Por esse motivo, a pedagogia makigutiana, nas escolas em que sofre sua influência e inspira o cotidiano escolar, tem considerado a experiência de incluir o entorno do estudante: sua cultura, família, vizinhança, a dimensão corpórea da aprendizagem e a dimensão estética para promover uma cognição mais integrada.

É possível, a partir dessas reflexões, pensar no currículo para os direitos humanos como aprendizagem para a felicidade. Nesse sentido, tanto a corpo como a arte devem ser tomados como acionadores cognitivos para o conhecimento, uma vez que educam os sen-

tidos e promovem o cultivo das virtudes e valores que queremos ver florescer nas futuras gerações.

Uma pergunta que vem à tona quando falamos da pedagogia makigutiana: é saber como podemos desenvolver práticas educativas na realidade cotidiana de alunos e professores em sala de aula. Embora a questão seja legítima, a pedagogia makigutiana propõe um sistema pedagógico inspirado pela necessidade de educar segundo valores positivos. Como a diversidade cultural inscreve as necessidades humanas, cada comunidade escolar precisa decidir como construir um ensino/aprendizagem que faça sentido para as pessoas envolvidas no processo educativo.

3. O corpoarte no currículo para os direitos humanos

Uma proposição de prática educativa inspirada nas ideias expostas anteriormente nos remete ao constructo *corpoarte*, desenvolvido por Antunes (2010) como requisito do estágio pós-doutoral, realizado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp-SP). Particularmente significa conceber o ensino-aprendizagem protagonizado por professores e estudantes em uma relação que se configura, metaforicamente como no processo de reprodução da Flor de Lótus, em que emergem simultaneamente flor e semente, correspondente à condição cultural da aprendizagem humana.

Convém lembrar que falamos aqui sobre a educação formal e que – no sistema pedagógico de criação de valores humanos – a família, a comunidade escolar e a vizinhança se espelham mutuamente e dialogam no planejamento escolar, pois estão em constante interação. Nesse planejamento, podem ser empreendidas ações com potencial para gerar múltiplos interesses permeados pelo apreço pela vida, justificado pela necessidade de experiências de vida compartilhada, solidária e feliz, aqui e agora. Compreende-se que cada pessoa, por ser única, realiza o que ninguém mais poderá fazer em seu lugar.

O conceito de currículo que adotamos é o de currículo em ação, de Geraldi (1994, p. 117). “[...] entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, mas sob responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar.” Campos e Geraldi acrescentam que essas aprendizagens vivenciadas pelos alunos, são “[...] a história da sua vida, dos seus amigos, seus brinquedos, brincadeiras, programas preferidos na TV. O mundo que o rodeia em casa, na escola, na rua.” (2011, p. 1).

Desse modo, consideramos que ao planejado cabe deixar margens para que a prática pedagógica seja conduzida pelas presenças vivas de professores, de estudantes e do cotidiano que, como se espera, mudam a cada instante. E, as variáveis intervenientes assumem destaque na condução consciente adotada pelo professor abarcando dimensões pessoais e técnicas, que impregnam inevitavelmente o ambiente escolar com sua influência e valores. Suas decisões e determinação passam a fazer toda diferença, inclusive quando elege o corpo – *o ser em movimento artístico estético, ético e pacífico* – como um dos eixos para o ensino interdisciplinar e transversal. O corpo é formador de tramas de saberes, tecidos coletivamente em dada sala de aula, com infinitas possibilidades extraídas das realidades

local e universal em que a formação humana depende de velozes e incontroláveis espirais de ondas cerebrais.

É no “ser que se move”, conceito trabalhado por Parlebás (1987) propondo a mudança de foco dado na Educação Física sobre ‘o estudo do movimento’ para ‘o estudo do ser em movimento’, que os componentes curriculares de Educação Física e Artes abrem a sala de aula à comunicação e à expressão como as Artes e a Literatura. Essas, ao abarcarem o ser sensível, adentram um campo de significação abrangente, em que interagem com a sensibilidade, fontes e repositórios de saberes, como acionadores e operadores cognitivos vivos no *corpoarte* (ANTUNES, 2010).

A dimensão onírica como condição humana é uma dimensão importante da formação. Por isso, Almeida (2005) defende que essa condição humana seja considerada nos lugares oficiais de transmissão da cultura – família, escola e religião – e em seus discursos autorizados. Essa dimensão, em seu aspecto mais criativo – o ato de sonharmos acordados, é geralmente atrofiado:

[...] desde criança aprendemos que a vida em sociedade é marcada pela regra e que a regra é gestada pela razão [...] capaz de domesticar e impor limites às emoções humanas que seriam responsáveis pelo desregramento, pela desordem e pela selvageria social [...] Os artistas, os poetas, e mesmo na ciência, os pensadores não enclausurados nos paradigmas da repetição e da ordem, experimentaram outras verdades. (p. 1).

A autora argumenta que: a) o ato de sonhar acordado se acha “na base da construção do sujeito, na sua projeção identitária para além dos condicionamentos biosociais”, pois funda sua aptidão para gerar utopias e desejos e dialogar com a realidade e; b) a emoção, que não se reduz a um aspecto afetivo, nem a um estado subjetivo do agenciamento de estados psíquicos (super sensibilização diante de uma obra de arte, de um filme, de um encontro afetivamente forte e inusitado):

[...] pode desdobrar-se no afetual mas não se reduz a ele. É mais precisamente o atributo que impulsiona as ações humanas e estrutura o sujeito, como argumentam Humberto Maturana e Boris Cyrulnik. Por consequência a razão não é o contra ponto da emoção, mas um estado de ser dessa atividade cognitiva. (p. 2).

Nessa mesma linha de pensamento complexo inspirado em Morin, Mariotti (2009) dedica uma fala sobre os saberes que contribuem e concorrem para a construção de um novo tipo de conhecimento e de relações humanas. Os saberes se referem a valores que permeiam conteúdos integrantes do arcabouço do conhecimento acumulado, reconhecido como lugar legítimo das descobertas e criações humanas. O autor sintetiza o livro *Os sete saberes para a educação no século XXI* de Edgar Morin, as reflexões de Fernando Pessoa e de outros escritores, em cinco saberes principais. Esses demandam competências suje-

tivas, intrínsecas ao ser, marcas de sua manifestação no mundo. São eles: saber ver, saber esperar, saber conversar, saber amar e saber abraçar. Poderiam ser esses saberes fundamentos da educação para os direitos humanos? É um direito fundamental do ser humano uma formação sensível e feliz, como a noção de *corpoarte* quer expressar?

Se a resposta for sim, um novo elemento passará a ser considerado no currículo em ação, adicionando o entendimento de que um currículo se forma por seleção e que desta forma evidenciará critérios e, por conseguinte, valores que o conduzirão, abrindo oportunidade de revitalização do ensino. Essa revitalização estará voltada à criação de valores humanos, para a convivência feliz e pacífica. O planejamento, por sua vez, considerará o abraçar da perspectiva walloniana sobre a constituição da pessoa e sobre o papel do professor na mediação entre o estudante e o conhecimento com a proposição pedagógica makigutiana. Essa se baseia na experiência e na interação, em que cognição e avaliação concorrem para escolhas positivas no cotidiano escolar, nos círculos sociais e também para a felicidade do estudante.

Isso significa que o ato educativo se encontra “aqui e agora”, não num remoto futuro. A pessoa que frequenta a escola o faz na busca da materialização, da expectativa de, não só de obter conhecimento, mas também de realizar sonhos de grandeza ímpar, inusitada, potencial para muitos “Einsteins e Goethes”. Ao partir da experiência vivida desencadeada pela emoção de aprender, o fenômeno educativo alcança dimensões inimagináveis dentro de cada ser. O *corpoarte*, portanto, desencadeia processos cognitivos de saberes embebidos de bem, de benefício e de beleza, que regam o potencial humano para o exercício da solidariedade, alegria e esperança de construções para o bem-estar e o bem-querer mútuo das comunidades terrestres. Por conseguinte, ficam ressaltados aspectos da cultura da e na escola, e a necessidade de compreender a dinâmica desses aspectos transpostos para o cotidiano escolar, inclusive do ponto de vista legal, no que compete de autonomia a cada unidade escolar em relação ao currículo (BRASIL, 1996, art. 26).

Sintetizando, a *experiência* corresponde à atividade sensorial ou intelectual e a *interação*, à atividade sensual ou emocional. A abordagem sensorial e intelectual da compreensão leva à experiência que gera pensamento; a abordagem emocional e intuitiva do pensamento leva à interação que gera sentimento. Quando associadas promovem no sujeito uma visão abrangente da vida, de si e de seu meio. Outros dois itens, em conjunto, cognição e avaliação marcam o distintivo modo humano de lidar com o mundo exterior, possibilitando a obtenção de um retrato mais completo da realidade, com o maior número possível de informações. A cognição se materializa por transferência da realidade física exterior para a realidade conceitual interior por meio da linguagem – fenômeno exclusivamente humano.

Podemos fazer um exercício desse entendimento. O mundo é redondo; sem início e sem fim. Tudo que vive está dentro dele, contido. Vidas também são sem início e sem fim, se vistas como energia em alternância entre latência e aparência – morte e vida, se adotarmos a perspectiva de complementaridade dos opostos da visão oriental que inspirou o pensamento complexo de Morin. Mas cartesianamente adotamos uma visão de mundo que não é relacional, mas sim dicotômica. A própria definição que aparta Oriente e Ocidente

revela esse *apartheid* mental. Na verdade a definição de onde está o Leste e o Oeste é arbitrária, pois depende de uma referência. Representá-los em planisfério ou globo corresponde ao traçado de linhas com régua ou transferidor. Podemos também traçar os caminhos da aprendizagem incorporando ou não um mundo que nos foi dado no momento em que nele penetramos e onde passamos a ser vistos por nosso corpo inédito, que com outras presenças humanas desvela-se ao mundo criativo como *corpoarte*. Em termos de transversalidade, esse ensino – como veículo único e fundamental para toda a aprendizagem – nada mais é do que um processo desvelador do que cada ser humano é; de sua condição para ser o que é e o que pode vir a ser à medida que é estimulado no e pelo meio em que vive. Os limites se refazem entre os saberes quando “o ser” é a justificativa maior do aprender e abandonamos a ideia de que fomos criados. *O corpoarte* perpassa o ser porque é ao mesmo tempo criador, criatura e criação. Considera a distinção entre os conceitos de vida (eterna) e existência (impermanente), amplia condições para desfrutar o mundo, compartilha-o, recria-o, mas preserva os ecossistemas para que a vida se repita e manifesta em seres humanos cada vez mais criativos e felizes.

A arte e a dignidade humana transparecem no *corpoarte*; uma nova maneira de relacionar as tarefas inerentes ao ensinar e aprender com a necessidade de criar preservando a vida e a felicidade. Configura-se com o *corpoarte* uma “educação por inteiro” em que várias dimensões da existência são estimuladas no ser humano para a geração de cultura de paz baseada no amor e afeto ao produzir bem, benefício e beleza. Nesse novo currículo, Educação Física e Arte, componentes até então menosprezados pelo currículo burocraticamente concebido para formar pessoas para o mercado de trabalho e para atingir os fins do Estado, se tornariam eixos de uma elipse sem fim de possibilidades de integração e produção dos saberes de ensino a partir do *corpoarte*. Um engendrar de teias de saberes, com os fios do prazer, do espontâneo, do particular e imprevisível, com laçadas certeiras em meio às incertezas de um caminho desconhecido, sempre a ser aberto a possibilidades e firmado nas âncoras do já conhecido e da cultura, darão margem ao novo.

Considerações finais

Nesse momento, esclarecemos o que entendemos por *corpoarte*, construído a partir das abordagens de Wallon, Makiguti e do pensamento complexo para podermos vislumbrar uma educação para os Direitos Humanos.

Em primeiro lugar, *corpoarte* é uma estratégia de prática pedagógica inter e transdisciplinar, portanto uma possibilidade de pensarmos a educação a partir de paradigmas em que há interlocução entre os vários saberes que a esclarecem. Em segundo lugar, implica em religação de duas dimensões do conhecimento, geralmente apartadas pelo pensamento fragmentador e especializado, a dimensão sensível e estética do conhecimento. O corpo e arte, que se inscrevem no *corpoarte*, na perspectiva pedagógica aqui delineada, interagem no sentido de construir um ser humano consciente de sua condição sensível e de sua potencialidade para criar valores humanos liberando o seu potencial criativo. Em terceiro

lugar, esse conceito que religa o sensível e o belo, que chamamos de *corpoarte*, depende de relações de convivialidade entre as pessoas e seu meio, porque sem elas não é possível cultivar valores isoladamente, a partir do corpo e o que ela expressa em termos de emoção e afetividade. Em quarto lugar o *corpoarte* é estratégia cognitiva que considera a felicidade e que tem como principal alvo a construção de um mundo, natural e culturalmente, viável e sustentável.

Por fim, pensar uma Educação para os Direitos Humanos requer esforços como esse: experimentar pedagogias no espírito da multidimensionalidade do homem e daquilo que ele produz, a diversidade cultural. Em suma, significa dizer que precisamos de modelos cognitivos abertos que religuem os saberes nas escolas, pois eles promovem uma revolução humana silenciosa e eficaz, no que se refere ao direito de todos a uma vida feliz e digna.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. C. *Biologia social das emoções*. São Paulo: GRUPEC/UNINOVE, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/Biologia_social_das_emocoes_Ceica.htm>. Acesso em: 05 ago. 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Ser professor na proposta de Henri Wallon*. São Paulo. Edições Loyola, 2003.

ANTUNES, R. C. F. S. *Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes. Artigo de conclusão de pós-doutoramento*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes – Área de concentração: Artes Cênicas – Instituto de Artes da Unesp – Campus de São Paulo, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

CAMPOS, M. C.; GERALDI, C. M. G. Educação como resposta responsável. Disponível em: <<http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/cristina-maria-campos-corinta-maria.html>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE; YVES de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Revista Pró-posições*. V. 5, n.3 [15], novembro, 1994.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a for-

mação inicial e continuada. In: KERR, Dorotea Machado (Org.) *Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v. 5.

IKEDA, D. *Nova Revolução Humana*. v. 8. São Paulo: Ed. Brasil Seikyo, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Desenvolvimento e aprendizagem: a constituição da pessoa. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Ser professor na proposta de Henri Wallon*. São Paulo. Edições Loyola, 2003.

MAKIGUTI, T. *Educação para uma vida criativa*. São Paulo: Record, 2002.

MARIOTTI, H. *Os cinco saberes do pensamento complexo*. Pontos de encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores. São Paulo: GRUPEC / UNINOVE, 2005. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/OS_CINCO_SABERES.htm> (1 de 27). Acesso em: 12 jun. 2008.

MARQUES, L. S. V. Ciência Humanística. Palestra Magna. *I Seminário Nacional de Ciência humanística*. São Paulo: Departamento de Cientistas da Brasil Soka Gakkai Internacional – DEPAC/BSGI. março, 2013.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MENEZES, Francisco; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). *Para nevegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

_____; NAIR, S. *Uma política de civilização*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

PARLEBÁS, P. *Perspectivas para uma Educación Física Moderna*. Andalucía: Unisport Andalucía, 1987.

SILVA, D. M. *Makiguchi em Ação - Educando para a Paz*. São Paulo: BSG do Brasil, 2001.

VOSS, R. R. *Pedagogia da felicidade*. Campinas: Papyrus, 2013.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.