

## Educação somática: limites e abrangências<sup>1</sup>

*José Antonio de Oliveira Lima\**

Resumo: Este artigo faz considerações sobre as interfaces que o recente campo da educação somática mantém com as áreas da educação, da saúde e da arte e sobre a dificuldade de estabelecer seus limites, tanto pela atuação daqueles que se denominam seus “educadores”, quanto pelos profissionais que a disputam como campo de trabalho. O artigo propõe, ainda, ampliação de seu conceito, em função das premissas que a sustentam.

Palavras-chave: técnica corporal; expressão corporal; consciência corporal; educação somática.

Somatic education: limits and reach

Abstract: This article is about the interfaces that the young field of somatic education keeps with the areas of education, health and art. It also considers the difficulty of setting their limits, both through the performance of the so-called “educators” in the field and professionals who are trying to work as educators. The article also proposes the extension of the somatic education concept from the assumptions that support it.

Key words: body technique; body expression; body awareness; somatic education.

Por mais facetadas que se apresentem como universos de conhecimento no mundo acadêmico e por mais resistentes que possamos ser às relações que existem entre as áreas de educação, saúde e arte, não poderíamos deixar de admitir pelo menos uma continuidade: o corpo que por elas transita.

Os relatos da “educação somática”, por sua vez, ocorrem propondo, por várias razões, uma nova continuidade entre elas, também manifesta sobre o corpo.

Recentemente, Michèle Mangione (1993) distinguiu três períodos no desenvolvimento da educação somática: da virada do século aos anos 30, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos, geralmente a partir de uma questão de auto cura;

\* Pesquisador do movimento corporal humano no Projeto Oficina do Movimento, Campinas, SP, Brasil. lima-jose@uol.com.br

1. Este artigo é oriundo de um capítulo de minha tese de doutorado intitulada: “Educação Somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica (Lima, 2010).

1930-1970, período que conheceu uma disseminação dos métodos graças aos estudantes formados por estes pioneiros; e dos anos 70 até hoje onde vemos diferentes aplicações se integrarem às práticas e estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos (Fortin, 1999, p. 41)

Sua delimitação como campo de intervenção junto ao indivíduo, já com características definidas e fins específicos, é relativamente recente e coincide com a crescente *valorização e exposição* da temática corporal na sociedade ocidental.

Thomas Hanna (1928-1990), a quem se deve o termo, criado em 1976, define a educação somática como sendo: “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (Fortin, 1999, p. 40) e complementa: é “[...] o campo de estudo que lida com o fenômeno somático, i.e., o ser humano como experienciado por ele mesmo (ou ela mesma) de seu interior.” (Hanna apud Hanna, 2009)<sup>2</sup>.

Sua aceitação fácil por aqueles que são próximos do fazer cênico ou das artes do corpo, assim como dos que adotam as soluções *alternativas* como abordagem aos seus males, tende a tornar nebulosa sua solidez conceitual, científica e filosófica, em troca do convencimento fácil e da aceitação.

Embora busque um espaço específico, disputa-o com as *ginásticas* de academia, as técnicas orientais, o ioga, o *step*, o *t'ai chi ch'uan*, o *lian kung*, o *body building* e, se apresenta limites precisos de aplicação, corre o risco de, assim como eles, ser vendida como a panaceia que promete fechar a caixa de Pandora.

Situação que não é seu privilégio. Em 1973, Al Huang fazia, em livro recém-lançado, a seguinte queixa:

Atualmente uma coqueluche de t'ai chi parece estar tomando conta rapidamente de todas as grandes cidades. Todo mundo faz t'ai chi e recebe diplomas – até certificados para principiantes e adiantados. Estou contente que haja tanta gente interessada nesta bela prática, mas ao mesmo tempo fico um pouco preocupado com a degeneração do t'ai chi. (Huang, 1979, p. 83).

Situada na confluência de várias áreas de conhecimento, a educação somática vem sendo tratada com uma enorme carga de simplificação e modismo.

Não escapam dessa armadilha, na disputa do mercado de trabalho, nem mesmo os profissionais que se apresentam como formados nas ditas *técnicas* de

2. [...] the field of study dealing with somatic phenomena, i.e., the human being as experienced by himself (or herself) from the inside.

educação somática, quando as tratam como se, ao indivíduo, fosse suficiente a prática de um receituário de movimentos e de um punhado de pensamentos para que se modifique sua relação com seu próprio corpo e seu estar no mundo, tarefa já suficientemente cumprida pelo *t'ai chi ch'uan*, pelo *lian kung* e outras propostas semelhantes, nas quais o esoterismo do discurso não compromete sua eficácia e resultado, se conduzidos por mestres capazes na execução de sua técnica.

Num *folder* do Departamento de Dança de uma universidade brasileira, lia-se que iria ser ministrada oficina na qual seriam utilizados elementos da educação somática, muito embora a ministrante não tivesse formação em nenhuma área que lhe pudesse conceder tal competência. Após uma descrição simplória, incluindo a definição de que se tratava de uma “abordagem corporal alternativa”, afirmava a educação somática como “uma proposta terapêutica de saúde” que podia ser utilizada em várias áreas.

Ouçamos o que tem a dizer Marcia Strazzacappa (2009, p. 52) a respeito dos assuntos tratados acima:

Embora trabalhos sérios de Educação Somática já sejam realizados no Brasil há mais de quatro décadas por inúmeros profissionais formados em diferentes linhas, a Educação Somática, vitimada por um modismo (como tantos outros que já presenciamos no país), passou a ser vista como “um selo de garantia” ou um “certificado de qualidade” das técnicas corporais. Isso levou a uma tentativa desenfreada de intitular trabalhos corporais como pertencentes à gama de técnicas de Educação Somática. Sob esse ponto de vista, professores das mais variadas técnicas corporais se auto-intitularam educadores somáticos ou, ainda, passaram a chamar e divulgar suas atividades como Educação Somática, no intuito de aumentar a clientela e o valor bruto de sua hora de trabalho.

Ainda que os preceitos da educação somática tenham fundamento em preceitos científicos que também norteiam os conhecimentos da área das ciências da saúde, a educação somática não é *terapia*. Tal afirmação encontra eco nos preâmbulos do Código Deontológico do R.E.S.<sup>3</sup>, adotado em outubro de 2003 e revisto em novembro de 2004.

3. R.E.S. (Le Regroupement pour l'éducation somatique), Reagrupamento pela educação somática: organismo sem fins lucrativos fundado em 1995, em Quebec, Canadá. Lugar de troca, de pesquisa e de ações pelo avanço e pela prática da educação somática. Reconhece como métodos de educação somática: a Técnica de Alexander, o Método de Feldenkrais, a Aproximação Global do Corpo e Método de Liberação das Couraças e a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried.

Mesmo admitindo que haja benefícios que se manifestam em sensações de bem-estar no plano físico ou psicológico, o posicionamento do grupo é muito claro:

*A educação somática não é em si uma terapia.* Ainda que possa claramente haver benefícios no plano terapêutico, ela não pertence ao campo médico. Ela não detém o discurso sobre a patologia, não estabelece o diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental. Aliás, a educação somática não substitui nenhuma forma de aproximação centrada diretamente sobre o diagnóstico, o tratamento e a cura, seja em se tratando da fisioterapia, da psicoterapia, da massoterapia, da ergoterapia até mesmo da osteopatia e de toda outra forma de tratamento de sintomas e de doenças. Os mediadores em educação somática respeitam os limites de seu trabalho não envolvendo seus alunos em investigações do tipo médico ou terapêutico. (R.E.S., 2009, grifos do autor).<sup>4</sup>

Posicionamento semelhante tem, nos Estados Unidos, o Ismeta<sup>5</sup>, que prevê em seu Código de Ética que: “O profissional filiado ao Ismeta não pode diagnosticar ou prescrever para condições de cunho médico” (Ismeta, 2009).

Terapia, do latim *therapia*, derivado do grego *therapeia*, é, em qualquer dicionário, leigo ou especializado, do Ocidente: o exercício da terapêutica, que significa a parte da medicina que se ocupa da descoberta e da aplicação de métodos adequados na cura ou no alívio das doenças.

Esse conceito exige que a atividade dita terapêutica se relacione a uma afecção cujo diagnóstico, uma vez estabelecido, associe-se a um método científico e eficaz de abordagem do mal, com a intenção de cura ou de minimização de seus sintomas.

A simples associação da vivência, em propostas de educação somática, com a experientiação de sensações que possam ser definidas como positivas não a torna

4. *L'éducation somatique n'est pas en soi une thérapie. Quoiqu'elle puisse clairement avoir des bénéfices au plan thérapeutique, elle n'a rien de médical. Elle ne tient pas de discours sur la pathologie, n'établit pas de diagnostic, ne fait pas de traitement ni même de pronostic de résultat et ce à la fois au plan physique, psychologique ou comportemental. D'ailleurs, l'éducation somatique ne remplace aucune forme d'approche axée directement sur le diagnostic, le traitement et la guérison, qu'il s'agisse de la physiothérapie, de la psychothérapie, de la massothérapie, de l'ergothérapie voire de l'ostéopathie et de toute autre forme de traitement de symptômes et de maladies. Les intervenants en éducation somatique respectent les limites de leur travail en n'engageant pas leurs élèves dans des démarches de type médical ou thérapeutique.*

5. ISMETA: International Somatic Movement Education and Therapy Association.

6. *ISMETA practitioners may not diagnose or prescribe for medical conditions.*

uma proposta terapêutica. Essa não é sua tarefa. Por outro lado, não obstante tenha sido introduzida, disseminada, cultivada e apresentada como base para técnicas relacionadas às artes do corpo, também não é *arte*. Antes, por não ter a intenção de sê-la (Best, 1974) e, ainda, por não se tornar substância como produto do movimento corporal; e, sim, como reflexão sobre esse movimento, dirigindo-se ao indivíduo mesmo e tornando-se, de imediato, seu aspecto.

Pedro de Alcântara (1997), em seu livro sobre a Técnica de Alexander, revela que este supunha que *corpo e mente* fossem partes separadas do mesmo organismo, só tendo mudado de opinião durante suas experiências no desenvolvimento de uma técnica de trabalho pedagógico. Preferindo falar da totalidade do organismo psicofísico humano, utilizava o termo “o eu”.

Mathias Alexander achava que o mal advinha da má utilização que o indivíduo fazia de si mesmo. Discordava de que a má utilização de si pudesse ser devida à educação, à vida moderna, à civilização, à religião ou à sua ausência, à família ou ao estresse. Acreditava que o mal não estava no que os outros, incluindo o outro sociocultural, pudessem nos fazer, mas naquilo que fazíamos a nós mesmos (Alcântara, 1997).

Face à estimulação constante da vida, vós podeis reagir sadicamente (utilizando-se dos meios que cada situação exige para a sua perfeita resolução), ou duma forma malsã (ignorando os meios exigidos e *precipitando-se em direção ao almejado*, não importando o preço a pagar) (Alcântara, 1997, p. 23, grifos do autor).<sup>7</sup>

Conclusão que expõe de imediato que, para um bom resultado na utilização de si, não é necessário “fazer-se bem”, mas “parar de fazer-se mal”. (Alcântara, 1997).

Alexander demonstrou que certa relação dinâmica entre a cabeça, o pescoço e as costas determina a coordenação global de todo vertebrado. Ele nomeou esta relação “controle primário”. A boa utilização do controle primário é a condição *sine qua non* para a boa utilização de si e, por consequência, para o bom funcionamento do organismo como um todo (Alcântara, 1997, p. 32)<sup>8</sup>

7. *Face à la stimulation constante de la vie, vous pouvez réagir sainement (en utilisant les moyens que chaque situation exige pour son parfait dénouement), ou dune façon malsaine (en ignorant les moyens exigés et en fonçant droit au but, quel qu'en soit le prix à payer). La cause ultime du mauvais usage de soi, dans la vision d'Alexander, est cette habitude universelle de « foncer droit au but ».*

8. *Alexander a démontré qu'une certaine relation dynamique entre la tête, le cou et le dos détermine la coordination globale de tout vertébré. Il a nommé cette relation le « contrôle primaire ». Le bon usage du contrôle primaire est la condition sine qua non pour le bon usage de soit et, par conséquent, pour le bon fonctionnement de l'organisme tout entier.*

A despeito de entrever certo absolutismo na afirmação da cabeça como determinante da “coordenação global de todo vertebrado”, a neurofisiologia afirma haver uma inter-relação especial entre os movimentos de cabeça e coluna, processo que seria iniciado, todavia, pela relação entre o movimento dos olhos e as cavidades orbitais, à qual responderiam a cabeça, a coluna cervical e o restante da coluna vertebral, todos imediata e sequencialmente conectados por movimentos ditos *conjugados*<sup>9</sup>.

Algumas questões suscitam reflexões nas propostas de Alexander: a afirmação de que o ambiente e a história não interferem nas reações dos indivíduos e nas respostas corporais às contradições aí existentes; e, decorrente da anterior, a afirmação de que basta não fazer o incorreto para que as reações positivas comecem a manifestar-se, reforçando a ideia de desinserção do indivíduo do contexto sociocultural que o circunda.

Postulamo-nos pela crença, definitiva, de que o ser humano é seu corpo inserido num contexto sociocultural e histórico; assim, não vamos estender nossas contradições às posições de Alexander e seguidores. Não obstante, seriam os resultados da técnica eficazes diante de sua proposta de recuperação do *bom funcionamento do organismo como um todo*?

Não foram colhidos dados objetivos sobre esta questão, mesmo porque secundária em relação ao que nos propomos. Podemos citar que, no Brasil, a repercussão da técnica diminuiu em relação aos meados da década de 1980, o que não nos informa, por si só, se a técnica tinha ou tem, entre nós, bons resultados ou não. Nos Estados Unidos e no Reino Unido, onde essa técnica é considerada processo terapêutico, vários artigos em terapia física citam seus benefícios, e os departamentos de artes de várias universidades americanas, assim como conservatórios musicais do Reino Unido, utilizam-na como ferramenta para prevenção e cura dos males de ofício.<sup>10</sup>

Moshe Feldenkrais, por sua vez, parte de outros ângulos para sustentar seus princípios:

Nós agimos de acordo com a nossa auto-imagem. Esta, que, por sua vez, governa todos os nossos atos – é condicionada em graus diferentes por três fatores: hereditariedade, educação e auto-educação.

9. Denominam-se movimentos conjugados aqueles que, uma vez que um seja feito, produz-se, em seguida, uma indução automática para que o outro o acompanhe. Citaremos como exemplo os olhos em relação à cabeça: ao virarem-se os olhos para um dos lados, retirando-os do centro da órbita, temos a imediata reação dos músculos rotadores, flexores e extensores da cabeça para levá-la a uma posição em que os olhos voltem ao centro da órbita.

10. As informações foram colhidas na internet, em pesquisa no Google, sob o verbete: *Alexander Technique academic research*, com a apresentação de vários sites especializados.

A parte herdada é a mais imutável. [...] Sua auto-imagem desenvolve-se de suas ações e reações no curso normal da experiência.

A Educação determina a língua e estabelece um padrão de conceitos e reações comuns a uma sociedade específica. Estes conceitos e reações variarão de acordo com o ambiente no qual a pessoa nasceu; [...].

A Educação determina amplamente a direção de nossa autoeducação, que é o elemento mais ativo no nosso desenvolvimento e socialmente de uso mais frequente que os elementos de origem biológica. Nossa autoeducação influencia o modo pelo qual a educação externa é adquirida, bem como a seleção do material a ser apreendido, e a rejeição daquilo que não podemos assimilar. (Feldenkrais, 1977, p. 19)

Para Feldenkrais (idem, p. 20), o indivíduo desenvolve-se no interior de um ambiente sociocultural que participa na determinação de seu desenvolvimento e estabelece seu alvo quando diz, mais adiante, que: “Dos três fatores ativos no estabelecimento da nossa auto-imagem, somente a auto-educação está em alguma medida em nossas mãos”.

Para este teórico, a autoimagem, em princípio, espelha-se no modo como o indivíduo enxerga sua aceitação pelo ambiente social em que vive, com a geração de conflitos em todos aqueles que, ou não conseguem alcançar os ideais supostamente adequados pelos que a compõem, ou não se conformam às imposições que lhes são dirigidas, de qualquer modo resultando em máscaras sociais que escondem a ansiedade, o remorso, a frustração pelos processos vividos. Como consequência, há o possível aparecimento de conflitos e perturbações que se manifestam em toda a esfera de relações do indivíduo. É nesse contexto que Feldenkrais propõe que a ação de recuperação da autoimagem deve dar-se, essencialmente, sobre a autoeducação, único fator que pode ser apreciavelmente sujeito à vontade.

Uma vez estabelecido o alvo, como agir para alcançá-lo?...Pelo movimento:

O movimento é a base da consciência.

A maior parte do que vai dentro de nós, permanece embotado ou escondido de nós, até que atinge os músculos. Sabemos o que está acontecendo dentro de nós, logo que os músculos da face, coração ou do aparelho respiratório, se organizam em padrões, conhecidos por nós como medo, ansiedade, riso ou qualquer outro sentimento (Feldenkrais, 1977, p. 56).

Com exercícios efetuados em tempo, modo e sequência adequados, as tensões musculares decorrentes do modo de inserção do indivíduo em seu ambi-

ente poderão ser, com perseverança, desfeitas, modificando o padrão até então adotado como autoimagem.

Thérèse Bertherat (1981, p. 65-66) tece os seguintes comentários a respeito do trabalho de Feldenkrais:

Da minha experiência só posso tirar uma conclusão: a arte de Moshe Feldenkrais consiste em adotar o caminho mais curto para a realização do movimento, caminho que se acha contornando os obstáculos que são as tensões profundas do corpo. [...].

Como esses discípulos chegam a novas proezas? Eis um exemplo: a finalidade do movimento proposto é apenas de abaixar-se para frente, encostando as palmas das mãos no chão. Muita gente não consegue fazer isso não porque tenha pernas compridas demais, braços curtos, barriga saltada ou porque as mensagens cerebrais se embaralham; a impossibilidade vem do fato de a musculatura posterior estar presa e encurtada, o que “rouba” o comprimento necessário. Mas para que o aluno consiga fazer o movimento, Moshe Feldenkrais propõe que ele efetue uma rotação interna do quadril, joelho e finalmente do pé, isto é, que ele dirija o pé para o movimento compensatório que todos nós fazemos, não de forma consciente, quando queremos à força encostar no chão.

Embora duras, as palavras de Bertherat atingem um ponto delicado e crucial do trabalho de Feldenkrais: será possível que, reforçando movimentos ou posturas inadequadas, o indivíduo consiga melhorar sua autoimagem?

Bertherat (1981, p. 66) reforça suas críticas com as seguintes inferências:

Quem consegue fazer com facilidade esse movimento tem, seja uma rotação interna das coxas ou dos braços, seja a nuca côncava (em lordose), seja um hallux valgo exagerado, seja uma rotação externa dos pés, seja um recurvado da perna: o joelho no eixo do astrágalo. Não precisa, portanto, aprender essas compensações com um professor; já chegou lá sozinho.

A intensidade da crítica não impede que Bertherat (1981, p. 67) trate o trabalho de Feldenkrais com respeito, embora se restrinja aos exercícios que envolvem a “coordenação das ligações nervosas e cerebrais com a ação muscular, e os mecanismos pelos quais o corpo aprende”; aos exercícios que propõem movimentos contraditórios para diversos segmentos corporais, cabeça deslocando-se para a direita e ombro para a esquerda, e ainda os movimentos em

que “o aluno não possa se valer de pontos de referências espaciais” (Bertherat, 1981, p. 68).

Não posso deixar de concordar com Bertherat nas duas afirmações; entretanto, novamente surge a questão: quais são os resultados da Técnica Feldenkrais? Quanto à sua penetração, podemos, sem dados concretos, citar que, desde sua entrada no território nacional, essa técnica vem paulatinamente ganhando adeptos, principalmente nos meios universitários e entre profissionais que portam diplomas universitários. Sua aceitação e prevalência, nos Estados Unidos e na Alemanha, são, provavelmente, os principais motivos para o grande número de artigos em jornais e revistas científicas na área da dor e da reabilitação física. Há, também, notável número de artigos relacionados à dança.<sup>11</sup>

O trabalho de Bertherat, denominado Antiginástica, é originário de seus extensos contatos com o método de Françoise Mézières<sup>12</sup> de cujo conceito aquela se apropria e o reputa como revolucionário: “A única causa de toda deformação corporal é o encurtamento (inevitável) da musculatura posterior” (Bertherat, 1981, p. 8), considerando-se que musculatura posterior são todas aquelas que podem ser vistas na face posterior de um indivíduo em postura ortostática natural.

“A estrutura determina o comportamento” (Bertherat, 1981, p. 10), o que significa que a forma que seu corpo apresenta determina o modo como você funciona. Tanto sob o aspecto físico quanto sob o comportamento psíquico, os quais considera indissociáveis (Bertherat, 1981, p. 11-12).

Movida pela crença inabalável nesses preceitos e em outros não citados aqui, recuperados a todo instante em seus livros, com grande destaque ao primeiro deles, propõe, para a solução desse mal, que não se façam exercícios que possam fortalecer a musculatura posterior e que se façam exercícios de relaxamento, utilizando-se do movimento corporal como argumento e acessórios como: bolinhas, bastões e outros.

Surgida na década de 1970, a Antiginástica tornou-se, rapidamente, uma febre. Adotada por um número significativo de fisioterapeutas, foi utilizada como a solução primeira para um grande número de desconfortos corporais. Já no final da década de 1970 e no início da década de 1980, começaram a surgir os primeiros casos de entorses e estiramentos de articulações, principalmente

---

11. Informações colhidas na internet, em pesquisa pelo Google, sob o verbete: *Feldenkrais academic research*, com a apresentação de vários sites especializados

12. Françoise Mézières (1909-1991), fisioterapeuta francesa, criadora do conceito de cadeias musculares e iniciadora do Método Mezières, considerada por um segmento de profissionais franceses como tendo promovido uma revolução na reeducação e trazido uma nova visão da mecânica humana. Outra técnica derivada de seu método e ensinamentos é a RPG, criada por Philippe Souchard.

de membros inferiores (tornozelo e joelho), por insuficiência de sustentação devida ao excesso de relaxamento muscular.

Bertherat sempre se queixou de que sua técnica era muito confundida com técnicas de “relaxação”, às quais, generalizando, considerava técnicas de sugestão como as originadas da hipnose (Bertherat, 1981, p. 70). Das sessões de que participei, com profissionais da técnica, nos meados de 1970, sempre saí com a impressão de que o único benefício tinha sido a sensação de musculatura relaxada.

Pelo menos quatro comentários merecem ser feitos às teses de Bertherat: primeiro, as tensões musculares, em resposta às condições do meio ambiente, ocorrem também em musculaturas da face anterior do corpo; vide as mãos crispadas, os braços em flexão, os troncos em flexão anterior. Segundo, a musculatura das pernas, embora se encontrem nas faces posteriores do corpo, são musculaturas flexoras que tendem a manter um gradiente de contraposição às musculaturas extensoras e um gradiente de aposição às musculaturas flexoras. Sua tensão provocaria uma flexão de pernas, que jogaria o corpo para frente, fazendo-o perder a curvatura lombar e diminuir a tensão sobre o psoas, fatos veementemente defendidos por Bertherat como resultantes do processo de crispção muscular. Terceiro, o encurtamento da musculatura posterior no tronco levaria a uma hiperextensão com resultados diferentes dos apontados no seu discurso. Quarto, a todo instante a postura humana é um jogo de equilíbrio entre musculaturas posteriores e anteriores: não há como estar em pé, por exemplo, sem o concurso em tensão das musculaturas posteriores do tronco e do quadril e das musculaturas anteriores das pernas. A falta de tensão pode ocasionar queda para diante do tronco e rotação interna das pernas, com perda do cavum do pé e conseqüente tendência ao geno-valgo.

Atualmente, perdendo espaço e pouco difundida, a Antiginástica não é classificada como educação somática pelas organizações internacionais já citadas, e não há dados objetivos que expliquem sua perda de utilização.

Vale citar que, nestes últimos anos, a febre ocorre em torno da técnica de Pilates<sup>13</sup>.

Entre as várias técnicas corporais ainda poderiam ser citadas: o BMC, o Fundamentals de Bartenieff, a Eutonia, a Ideokinesys, a Ginástica Holística que, embora discretas no Brasil, mantêm na Europa e nos Estados Unidos forte aceitação.

As técnicas chamadas de educação somática não caminham pelas mesmas veredas, nem propagam os mesmos preceitos.

13. O método Pilates foi criado por Joseph Hubertus Pilates (1883-1967). Durante a I Guerra, no ano de 1914, exilado e trabalhando em hospital com doentes e mutilados de guerra, Pilates iniciou o uso de molas como processo auxiliar na recuperação. Em 1923, abriu seu primeiro Estúdio Pilates em Nova Iorque.

Se as diferenças são devidas aos mais variados conceitos, destacaríamos os pontos comuns mais frequentemente encontrados:

1. A defesa da indivisibilidade do ser: corpo/espírito, alma/matéria, corpo/mente, etc.
2. A defesa de que as relações que o indivíduo mantém com o seu fazer no mundo podem criar situações que se fixariam sobre o comportamento psicomotor, impedindo seu adequado desempenho, cuja recuperação cada uma das técnicas, a seu modo, propõe.
3. Os conhecimentos que dão suporte às teses são de caráter científico e fazem parte das ciências biológicas e humanas.
4. Todas trabalham no sentido de desenvolver no indivíduo a consciência de seus próprios atos como instrumento de mudança.

É ainda de Fortin, Vieira e Tremblay (2008, p. 119) o discurso que segue, antes de serem complementadas as considerações sobre o tema:

No plano filosófico e ético, Guimond (1999) deixa claro que a educação somática propõe “uma relação nova a si e aos outros: aprender a sentir o que fazemos, a saber o que nós sentimos, não mais se considerar como um objeto, mas como a criadora de sua própria vida” (p. 6). Deste modo, os métodos de educação somática permitem resistir às tecnologias da dominação, uma vez que, segundo Johnson (1983), o exercício do poder no seio do discurso social ocidental dominante se observa por uma desconexão sensorial imposta por uma idéia fantasmagórica do corpo ideal, frequentemente distante do corpo vivido. Reencontrar a capacidade de sentir isto que escapava à consciência crítica permite ao indivíduo livrar-se parcialmente das ideologias da dominação. Esta idéia é confortada por Shusterman (1992) que explica: “Se é verdade que as relações opressivas do poder impõem uma pesada identidade codificada no nosso corpo mesmo, então estas relações de opressão podem ser colocadas em xeque pelas práticas somáticas alternativas”<sup>14</sup>.

14. *Au plan philosophique et éthique, Guimond (1999) précise que l'éducation somatique propose « une relation nouvelle à soi et aux autres : apprendre à sentir ce que l'on fait, à savoir ce que l'on sent, ne plus se considérer comme un objet, mais comme la créatrice de sa propre vie » (p.6). Ce faisant, les méthodes d'éducation somatique permettent de résister aux technologies de la domination puisque, selon Johnson (1983), l'exercice du pouvoir au sein du discours social occidental dominant s'observe par une déconnexion sensorielle imposée par une idée fantasmée du corps idéal, souvent loin du corps vécu. Retrouver la capacité de sentir ce qui échappait à la conscience critique permet alors à l'individu de s'affranchir partiellement des idéologies de la domination. Cette idée se trouve confortée par Shusterman (1992) qui explique : « S'il est vrai que des relations de pouvoir oppressives imposent une identité pesante encodée dans notre corps même, alors ces relations d'oppression peuvent être mises en questions par des pratiques somatiques alternatives » (p. 68).*

Como médico e educador, agrada-me sustentar a tese de que toda ação terapêutica só se completa ao manifestar-se também como ação pedagógica, educativa, assumindo, como contrapartida, que toda ação educativa só estará completa se apresentar como resultado circunstancial uma faceta *terapêutica*.

Por mais que isto possa parecer contraditório com o que foi dito antes, com relação à definição de terapia, cumpre entender que a ideia traz como analogia: a ignorância como doença a ser tratada e o processo educacional como método terapêutico a ser aplicado.

Ao médico, é imprescindível que sua ação não negligencie que é um indivíduo, com articulações específicas no mundo, o objeto de seu interesse. Que não saia de seu horizonte de preceitos que sua ação profissional sobre a queixa — a qual adquire substância em possível e eventual afecção trazida por esse indivíduo — é mero complemento da extensão de seu entendimento de como se dá a manipulação daquelas relações e, em oferta, no compartilhamento deste entendimento que, submetido ao tratamento do portador, cria o momento em que a relação se torna educativa por excelência, tanto para o solicitante quanto para o solicitado.

A terapia só se completará no momento em que o *paciente* tiver formado uma compreensão suficiente dos estados que o levaram às manifestações apresentadas e quando tiver se apropriado, ele mesmo, dos mecanismos ou das decisões de como enfrentar o fato desnudado, independente do *estado da doença*.

Nesse momento, a consciência de ambos do processo que se deu terá criado um conhecimento novo que será compartilhado, doravante, por ambos em seus próximos contatos-contratos sociais, um aprendizado insubstituível de suas ações no *mundo dos homens*.

O médico pode sanar uma febre ou uma dor à custa de medicamentos específicos; pode enfrentar uma população inteira de micro-organismos, com ações clínicas ou cirúrgicas, na intenção de debelar uma infecção; pode resolver definitivamente uma afecção inflamatória, extirpando um órgão de um indivíduo. A terapia, entretanto, só se concretizará se o caminho tiver sido trilhado inteiramente por ambos os atores, o que, por si só, pode às vezes ser passo suficiente para o novo estado, prescindindo de artifícios terapêuticos complementares.

Em contrapartida, ao educador cumpre entender que o processo educacional só se completa, se tiver em conta todo o contexto em que se inserem os circunstâncias, pela consciência desse contexto e de como ele se modifica diante dos novos dados. Informação necessária para preservar o indivíduo nessa nova realidade — preservação é antecipação, dado terapêutico por excelência; é prevenção.

Todo novo conhecimento deve ter o indivíduo como referência, deve ensejar a sua modificação, deve servir para harmonizar o seu estar no mundo, para manifestar-se em novos caminhos a serem percorridos e em novas possibilidades a serem exploradas.

Quanto não serão os vários significados de 2+2 que podem estar sendo preteridos, quando a preocupação é apenas o resultado matemático, e não o indivíduo e o caminho que deve ser percorrido na busca das possíveis respostas? A cada novo dado, transforma-se o mundo percebido e transforma-se o sujeito no mundo; é a conquista desse novo equilíbrio que o coloca conforme, em conformidade — mas não conformado — ao estado do todo, ao novo estado do todo que a sua nova ótica criou, numa ação *terapêutica* que se estende por toda essa nova realidade, embora centrada no indivíduo mesmo, como educando e como educador.

É frequente a surpresa que nos assoma, ao sabermos que ensinar e aprender são vertidos para o francês em um só verbo: *apprendre*, fato que supera qualquer discurso que pretenda estabelecer a unicidade que há entre o aprendizado e o ensino. Fato que restabelece a ideia acima expressa de caminho e equilíbrio na criação de um novo estado, de um novo ser.

Percorridos os caminhos que, dentro de nossos propósitos, interligam os diálogos entre a saúde, a educação e a arte, uma nova pergunta, diante dos vários desdobramentos surgidos do discurso, impõe-se:

Ainda que exemplificada e descrita sob a designação de “técnica” em várias propostas conceituadas de experiências em aprendizado corporal, seria a educação somática, no plano pedagógico, uma *técnica* ou mesmo um conjunto delas?

Poderíamos citar a educação somática, como tantos o fazem, como técnica para minimização e mesmo recuperação de situações posturais inadequadas ou, ainda, como facilitadora dos processos de aprendizado de movimentos corporais de cunho técnico (Fortin, 1998). Esta ótica recupera o valor de cada uma das propostas técnicas citadas e suas ênfases específicas, mas é apenas uma parte da resposta.

Se subvertêssemos a questão colocada, teríamos: O que podemos considerar como uma técnica de educação somática?

As afirmações feitas em parágrafos anteriores já nos forneceram certas pistas: quando elencam as similaridades flagrantes presentes nas variadas proposições; quando se referem às críticas dirigidas, seja às técnicas em si, seja aos descuidos cometidos em fazeres corporais do cotidiano ou de cunho específico, cujas consequências são o objeto de trabalho dessas mesmas técnicas. Mas não respondem a nossa questão subvertida.

Como médico, como educador e como artista, mesmo que sem dados objetivos para saber o quanto de valor foi adicionado ao mundo por cada uma dessas atuações ou quanto essas intervenções se aproximaram do medíocre; enfim, como experimentador e circunstante próximo desses eventos, se me apresenta que permanecer nas explicações oferecidas é permanecer na superficialidade do que é essa proposta, é enxergar apenas a sua funcionalidade, a sua utilidade (Dumouchel, 2009).

Strazzacappa (2009, p. 52) propõe-se a uma resposta:

O que permite a uma determinada técnica ser considerada como Educação Somática não é o fato de ser realizada com maior preocupação e atenção com o corpo, e sim, como vimos no presente texto, sua gênese, seus fundamentos, suas metas e as metodologias empregadas para chegar a esses objetivos.

O R.E.S. (2009) manifesta-se quanto à natureza da educação somática, o que utilizaremos na falta de uma definição do que consideram uma técnica de educação somática:

A educação somática é um jovem campo disciplinar que se interessa pela aprendizagem e a consciência do corpo em movimento no interior de seu meio. A educação somática propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Este processo educativo é oferecido em cursos ou lições onde o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, atividades pedagógicas de movimento e de percepção do corpo.<sup>15</sup>

A quantas técnicas conhecidas, conceituadas e não reconhecidas pelo R.E.S. poderiam ser aplicadas essas palavras?

O Ismeta, também já citado, descreve os benefícios que podem ser obtidos pelas técnicas aceitas pela instituição, tais como: coordenação, percepção e consciência pelo movimento; mas também não descreve quais técnicas considera como educação somática. Cumpre lembrar que seu catálogo é muito mais extenso que o apresentado pelo R.E.S., mantendo, ainda assim, diferenças entre seus afiliados.

Mesmo Fortin, nas obras consultadas, não se manifesta sobre que tipo de técnica consideraria como de educação somática.

15. *L'education somatique est un jeune champ disciplinaire qui s'intéresse à l'apprentissage et à la conscience du corps en mouvement dans son environnement. L'education somatique propose une découverte personnelle de ses propres mouvements, de ses propres sensations. Ce processus éducatif est offert lors de cours ou leçons où l'intervenant propose par la parole, ou encore par le geste ou le toucher, des activités pédagogiques de mouvement et de perception du corps.*

Um caminho possível é assumir a definição do que seja educação somática, quanto à sua natureza, incluído o conceito emitido por Thomas Hanna, já citado no início deste artigo, e circunscrevê-la na definição da técnica emitida por Strazzaccapa.

Não obstante, creio que a este respeito são possíveis mais algumas palavras.

Benoit Lesage (1998, p. 79), adiante da quantidade de nomes que se escondem por trás do que hoje é denominado educação somática e, poderíamos incluir, da quantidade de técnicas, assim se manifesta:

Esta plethora de nomes é, por ela mesma, muito instrutiva. Ela nos indica um movimento multifocal e em plena eferescência, e nos introduz, a partir das conotações das expressões empregadas, a uma referência ao corpo específico. É, de fato, questão de entrançamento psicossomático, de construção individual, de doçura, de sensorialidade, de consciência, de natureza... As influências do movimento potencial humano parecem evidentes, e nós podemos pressentir uma ideologia *alternativa* subjacente (grifo do autor)<sup>16</sup>

Uma ideologia a ser modelada, a ser preenchida pelos nossos princípios.

Cada indivíduo é um evento entre os vários eventos do universo, e talvez esta consideração seja a proposta mais honrosa da educação somática: proporcionar-lhe, proporcionar ao indivíduo os mecanismos de aprofundar essa sua relação com os outros eventos que o cercam, não apenas por meio de suas ações, mas também no modo como elas são concluídas e de sua consciência sobre esses fatos.

Ao influir sobre um indivíduo por meio de ações sobre seu corpo, estamos agindo sobre toda a sua história, isso em qualquer circunstância. Nesse contexto, incluem-se as ações médicas, as ações pedagógicas, as ações religiosas, as ações artísticas. Qual seria, então, a especificidade da educação somática? Acredito, particularmente, que essa especificidade esteja relacionada ao projeto de apropriação, pelo indivíduo, da ação que lhe é proposta. Será essa apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus limites.

Essa apropriação é conhecimento, no seu mais profundo significado; é liberdade, no seu mais singelo significado; e, sob esses aspectos, processo terapêutico de cunho social.

16. *Cette pléthore de noms est en elle-même fort instrutive. Elle nous signale un mouvement multifocal et en pleine effervescence, et nous introduit, de par les connotations des expressions employées, à un rapport au corps spécifique. Il est en effet question d'intrication psychosomatique, de construction individuelle, de douceur, de sensorialité, de conscience, de nature... Les influences du mouvement du potentiel humain paraissent évidentes, et on peut pressentir une idéologie alternative sous-jacente.*

A intenção é projetar a ideia de que “somática” é um conceito relacionado ao modo de fazer, e não a uma técnica específica. A educação somática não é uma técnica: é, antes, uma proposta de *um modo particular de como aprender, de como trocar conhecimento, um método, uma proposta pedagógica*; e, como ação pedagógica ímpar, insere-se nos processos de transformação do indivíduo e, por consequência, da sociedade.

As técnicas ditas “somáticas” não seriam outra coisa senão a objetivação de uma parcela desse conceito com abrangência específica, e sempre haveria um modo de, buscando numa técnica, a princípio não somática, os princípios originais da “somática”, encontrar um modo de percebê-la e praticá-la “somaticamente”.

A partir desse entendimento, somos levados a crer que, uma vez assumidos esses princípios, a “somática” como forma de pensar tem condições de permear todas as nossas ações sobre o corpo, sejam elas médicas, pedagógicas, artísticas, técnicas, entre outras.

É significativo terminar este artigo com uma frase de Michel Dertouzos, diretor do Laboratório de Informática do MIT<sup>17</sup>, durante uma entrevista à imprensa em outubro de 2000 e citada pelo R.E.S. em sua página na internet: “Eu gostaria que nós tivéssemos uma quarta revolução, na qual nós tentaríamos compreender o mais precioso recurso que nós possuímos: nós mesmos”. (Dertouzos, 2000, apud R.E.S., 2009).<sup>18</sup>

Dois contos:

Primeiro conto. Conta-o Al Huang:

Uma das minhas amigas treinou judô durante anos e anos. Ela estava esperando uma oportunidade de poder usar o que tinha aprendido, mas por muito tempo ninguém tentou atacá-la. Até que um dia alguém a agarrou num estacionamento – e ela revidou batendo com a bolsa! E então pensou, “Mas o que foi que aconteceu com o meu judô”? Ela certamente praticou judô como se fosse uma coisa isolada. (Huang, 1979, p. 91)

Segundo conto. Conto-o eu mesmo:

Em minhas idas a Salvador, antes de iniciar minha tarefa diária de professor convidado na universidade federal local, acostu-

17. M.I.T.: Massachusetts Institute of Technology.

18. *J'aimerais que nous ayons une quatrième révolution, dans laquelle nous essaierions de comprendre la plus précieuse ressource que nous possédions: nous-mêmes.*

mei-me a levantar bem cedo, enquanto ainda se fazia escuro, para andar ou correr na praia. Em várias ocasiões eu tive oportunidade de ver cenas que me levavam à reflexão: na praia quase deserta um capoeirista experimentado fazia seu treinamento absorto a tudo. A alguns metros de distância um punhado de crianças, predominantemente na faixa dos 10 aos 14 anos de idade, repetia seus movimentos, sem perturbá-lo, sem perguntar um ao outro como fazê-lo. Não sei se isto se dava numa constância que poderia ser suficiente para a transformação daquelas crianças em capoeiristas, mas ali eu enxergava com clareza uma fantástica situação de aprendizado-ensino. As academias têm pressa e transformam esse processo em um punhado de exercícios e formas.

## Referências bibliográficas

- ALCANTARA, Pedro. *La technique Alexander*. St.Jean de Braye: Dangles, 1997.
- BERTHERAT, Thérèse. *O correio do corpo*. Novas vias da antiginástica. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BEST, David. *Expression in movement and the arts: a philosophical enquiry*. Londres: Lepus Books, 1974.
- DERTOUZOS, Michael. *Regroupement pour l'Education Somatique*. Disponível em: <<http://www.education-somatique.ca/edusom/description>>. Acesso em: 13 jul. 2009.
- DUMOUCHEL, Andrée. *Éducation physique et éducation somatique: y a-t-il une réelle difference?* Disponível em: <<http://www.movimentoes.com/page-3e.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2009.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1977.
- FORTIN, Sylvie. Somatics: A tool for empowering modern dance teachers. In: SHAPIRO, S. B. *Dance, power, and difference*. Ontario: Human Kinetics, 1998. cap. 3, p. 49-74.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. *Cadernos do GIPE-CIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade, Imaginação e Teatralidade*, n. 2, p. 40-55, 1999.
- FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. Expérience corporelle des discours de la danse et de l'Education Somatique. In: FORTIN, S. (Dir.) *Danse et santé. Du corps intime au corps social*. Quebec: Presse de l'Université, 2008. cap. 4, p. 115-139.
- HANNA, Eleanor C. What is Somatics? Somatics Educational Resources. Disponível em: <<http://www.somatcsed.com/whatIs.html>>. Acesso em 02 set. 2009.
- HUANG, Ai Chung-liang. *Expansão e recolhimento – Essência do T'ai Chi*. São Paulo: Summus, 1979.

INTERNATIONAL SOMATIC MOVEMENT EDUCATION AND THERAPY ASSOCIATION (ISMETA). *Code of Ethics*. Disponível em: <<http://www.ismeta.org/standards.html>> Acesso em: 20 set. 2009.

LESAGE, Benoit. À corps se crée l'accord secret de la construction du corps en danse. In: ROUSIER, Claire. (Dir) *Histoire de corps – à propos de la formation du danseur*. Paris: Cité de la Musique, 1998. p. 61-83.

LIMA, José Antonio de Oliveira. *Educação Somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta de Reorganização Postural Dinâmica*. Campinas, 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REGROUPEMENT POUR L'ÉDUCATION SOMATIQUE (R.E.S), *Code de Déontologie*. Disponível em: <<http://www.education-somatique.ca/res/deontologie/>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

STRAZZACAPPA, M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório Revista Acadêmica de Teatro e Dança*, v. 2, p. 48-54, 2009. (Edição Eletrônica). Disponível em: <<http://www.revistarepertorioteatroedanca.tea.ufba.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2010.

*Recebido em 10 de março de 2010 e aprovado em 11 de maio de 2010.*