

SOBRE ANDAR A PÉ, CONHECER E APRENDER: O SUJEITO CAMINHANDO E O PROCESSO EDUCACIONAL

ON WALKING, KNOWING AND LEARNING: THE SUBJECT WALKING AND THE EDUCATIONAL PROCESS

SOBRE CAMINAR, CONOCER Y APRENDER: EL CAMINANTE Y EL PROCESO EDUCATIVO

Marcelo Roberto Andrade Augusti¹

<https://orcid.org/0000-0002-7100-2500>

¹ Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: marceloaugusti@uol.com.br.

Resumo

Este artigo trata da relação entre caminhar e aprender, contrapondo processos educacionais que ocorrem predominantemente de modo espontâneo pela vivência corporal, com as formalidades dos métodos de ensino na educação escolar em que, impera o conhecimento conceitual em detrimento dos saberes adquiridos pelas experiências de vida. A prática da caminhada, inserida em um contexto educacional, expressa, pois, o sujeito caminhando, isto é, aquele que vivencia o mundo andando a pé e dele apreende o saber por meio das percepções da existência, tornando-se, então, o sujeito conhecendo o meio em que habita. O referencial teórico obtido pelo levantamento bibliográfico aponta que, pelo caminhar, alcança-se um tipo de saber que não se aparta da realidade, confere sentido à existência e significado ao mundo em que se vive, e dá sentido ao conhecimento para além do universo conceitual. Trata-se de um saber concreto, mediado pela experiência do existir, que se faz caminhando, em um mundo real, vivenciado. Cabe à educação escolar explorar os recursos didáticos e pedagógicos que a prática da caminhada oferece como instrumento eficaz para um processo de aprendizagem contínuo e vinculado com a existência.

Palavras-chave: Caminhada. Vivência. Conhecimento.

Abstract

The article deals with the relationship between walking and learning, contrasting educational processes that occur predominantly spontaneously through body experience, with the formalities of teaching methods in school education, where conceptual knowledge prevails at the expense of the knowledge acquired by life experiences. The practice of walking, inserted in an educational context, expresses, therefore, the subject walking, that is, the one who experiences the world walking on foot and learns it through the perceptions of existence; then he becomes the same, in a subject knowing the environment in which he lives. The theoretical



framework obtained by the bibliographic survey points out that by walking a kind of knowledge is reached that does not depart from reality and that gives meaning to existence and meaning to the world in which one lives, and gives meaning to knowledge beyond the conceptual universe. It is a concrete knowledge, mediated by the experience of existing, which is done walking, in a real, lived world. It is up to school education to explore the didactic and pedagogical resources that the practice of walking offers as an effective tool for a continuous learning process linked to existence.

Keywords: *Walk. Experience. Knowledge.*

Resumen

Este artículo aborda la relación entre caminar y aprender, contrastando los procesos educativos que ocurren espontáneamente a través de la experiencia corporal, con las formalidades de los métodos de enseñanza en la educación escolar, donde prevalece el conocimiento conceptual en oposición de los saberes adquiridos por las experiencias de la vida. La práctica de caminar, insertada en un contexto educativo, expresa el sujeto que camina, esto es, el que experimenta el mundo caminando y de él aprehende el saber a través de las percepciones de la existencia, convirtiéndose en un sujeto que conoce el entorno en el que vive. El marco teórico obtenido por la búsqueda bibliográfica señala que, al caminar se alcanza a un tipo de conocimiento que no se aparta de la realidad, da sentido a la existencia y significado al mundo en el que vivimos, y da sentido al conocimiento más allá del universo conceptual. Se trata de un saber concreto, mediado por la experiencia del existir, lo que se hace caminando en un mundo real. Depende de la educación escolar explorar los recursos didácticos y pedagógicos que ofrece la práctica del caminar como una herramienta efectiva para un proceso de aprendizaje continuo vinculado a la existencia.

Palabras clave: *Caminar. Experiencia. Conocimiento.*

1 Caminhar, conhecer e aprender

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, pois ele se tornará, assim, uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Albert Einstein

A experiência do andar a pé estreita-se com aquilo que o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1994) reconheceu como uma comunhão do homem com o mundo, ou seja, que o ser humano somente é capaz de interagir com o mundo por meio da vivência corporal. A motricidade, portanto, em suas mais variadas formas de expressão, na concepção de Merleau-Ponty (1994), é o modo como o ser humano, biológica e culturalmente, adquire conhecimento

sobre si mesmo e sobre o mundo. Desse modo, aprender é uma experiência corporal que está vinculada ao mundo em que se vive, pois não há como dissociar corpo-mente, corpo-mundo e corpo-conhecimento, pois estar no mundo é estar corporalmente presente nele, e conhecer o mundo é conhecê-lo pelo corpo.

Conforme aponta Nóbrega (2009), no processo de formação do ser humano denominado civilização, a percepção sensorial e a atividade motora como fontes de aprendizagem, foram perdendo valor para as formas ditas racionais de se obter conhecimento. O conhecimento, tal como concebido em sua forma de manifestação predominante, é do tipo analítico, ou seja, dá maior atenção aos métodos de conhecimento e seus processos de decompor, reduzir, explicar, identificar, medir, pôr em equações as variáveis do objeto do que ao sentido do conhecer, como posto por Canguilhem (2012). O autor em questão afirma que esse tipo de conhecimento predominante desfaz as experiências da vida por meio de abstrações e conceitos e, assim, somente se podem conhecer fragmentos da realidade pelas reduções analíticas de ciências específicas.

Atrelado, portanto, ao processo civilizador, o conhecimento analítico, que se realiza pelo processo de descorporalização do saber, fez-se atuante e hegemônico na sociedade moderno-contemporânea, significando que tanto as interações sociais quanto a apreensão do mundo foram tornando-se cada vez mais independentes das habilidades corporais e suas práticas, separando-se o pensar do sentir e do agir, em uma oposição entre razão e sensibilidade, na qual, a razão prevalece triunfante (GONÇALVES, 1994).

Essa concepção de um “saber sem corpo” acabou por se tornar a base da educação escolar, pois, com a complexidade da vida social, os processos educacionais que outrora ocorriam de modo espontâneo pela vivência corporal, foram suplantados pelas formalidades pedagógicas dos métodos de ensino-aprendizagem da educação institucionalizada, passando a predominar o saber conceitual em detrimento das experiências de vida. A ação do ser humano no mundo se dá, contudo, pelo seu corpo e os movimentos que dele emanam, e isso é o que define uma maneira particular de apreender o mundo vivido¹, de modo ao mesmo tempo sensível e inteligível, ou seja, pelo movimento e pela percepção (NÓBREGA, 2009).

¹ Mundo vivido ou mundo da vida é o mundo tal qual ele é dado a todos pela experiência imediata das sensações, do contato direto e livre de representações e que se impõe como a “principal realidade” para a experiência concreta individual da existência. É o mundo da atitude natural, isto é, da realização espontânea, pois o indivíduo encontra-se imerso no curso das experiências cotidianas. É nele que a subjetividade se faz presente com maior

Corpo e movimento, assim, constituem elementos que conferem sentido a uma determinada prática, no caso, a corporal – como o ato de caminhar. Para Silva e Damiani (2005), uma prática corporal expressa a intenção do *fazer por meio do corpo*, portanto, carrega em si um sentido cultural do modo de expressar-se corporalmente. Essa compreensão cultural das práticas corporais, para as autoras, coloca-se como um pressuposto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas – pela ressignificação do entendimento corpo-movimento –, posto que exaltam suas características coeducativas que permitem atividades não excludentes de gênero, idade ou condição social.

Desse modo, a experiência nas relações com o ambiente natural e cultural – que é um fato da tradição que caracteriza o mundo vivido – proporcionada por atividades corporais não excludentes, tende a restabelecer vínculos entre acontecimentos e pessoas, reconstituindo a capacidade da memória e possibilitando que os sujeitos compartilhem, coletiva e integralmente, processos educativos potenciais (a construção do sujeito autônomo e emancipado, do sentimento de alteridade), pois que permitem vivências corporais densas e significativas. As práticas corporais, portanto, podem constituir-se mesmo em “uma possibilidade de vida, de um modo de existência caracterizado pela dignidade” (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 24).

O antropólogo Tim Ingold², autor que se coloca na contramão da perspectiva cognitivista da aprendizagem, afirma que o conhecimento é menos uma ação do pensamento individual e mais uma ação que resulta dos modos de se relacionar com o mundo. Assim, conhecer nada tem a ver com a aquisição de representações do mundo (abstrações e conceitos), mas, sim, com as relações diretas dos sujeitos com os objetos e coisas do mundo e de suas disposições naturais para aprender e conhecer a partir dessa relação sujeito-mundo. A aquisição e a transmissão do conhecimento, para Ingold, portanto, dá-se pela educação da atenção dos sujeitos a partir das vivências que se estabelecem em suas relações com o mundo (INGOLD, 2010).

intensidade, ou seja, os sentidos e significados singulares que o indivíduo atribui à sua própria conduta, seus motivos e suas cogitações que fundamentam o seu modo de ser/pensar/agir no mundo (SCHUTZ, 2012).

² Timothy Ingold, antropólogo britânico, professor na Universidade de Aberdeen, tem como principais focos de estudos a percepção ambiental, as linguagens, as tecnologias, as habilidades e práticas e a abordagem ecológica da antropologia. Seus trabalhos mais recentes contestam o modelo tradicional de aquisição e transmissão do conhecimento, refutando-o com base em uma abordagem relacional entre as ações dos sujeitos e as habilidades incorporadas da percepção do ambiente que, transformadas em práticas cotidianas, promovem o desenvolvimento humano.

O sentido de educação para Ingold extrapola o entendimento de *educare* que prevalece nas escolas e salas de aula: a inculcação de padrões de condutas aprovados pela cultura juntamente com os conhecimentos que a sustentam e que servem aos propósitos da sociedade. Ingold prefere o uso de *educere*, ou seja, “educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento *dentro* das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora” (INGOLD, 2015, p. 3).

Ingold questiona o conhecimento em si como algo capaz de conduzir à sabedoria, ou seja, que leve o aprendiz a enxergar as verdades daquilo que há no mundo. Assim, o fato de conhecer científica ou conceitualmente seja o que for – por exemplo, o nome científico dos pássaros, seu *habitat* e modos de vida – apenas manteria os indivíduos presos aos seus próprios compêndios e catálogos pré-classificados em sua mente, obscurecendo a realidade: o indivíduo, ao se deparar com pássaros, encontraria o seu próprio conhecimento, mas não os pássaros em si, já que perderia o olhar encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê no mundo. Ingold esclarece que esse tipo de conhecimento, não construído na realidade do mundo, mas que se forja fora do mundo vivido – em laboratórios ou salas de aulas – não permite percepções ou sensibilidades capazes de proporcionar vivências significativas na relação sujeito-mundo.

Na perspectiva de Ingold, todavia, não é qualquer tipo de caminhada que se propõe convidativa ao aprendizado. Uma caminhada que se inscreve em um contexto de aprendizagem é aquela que proporciona estímulos à curiosidade e à livre expressão, que se faz em percursos que não apenas se limitam a conduzir o indivíduo entre dois pontos, mas que ofereçam à imaginação e à percepção distrações diversificadas que capturem a visão do sujeito: dos contrastes entre luzes e sombras aos voos dos pássaros ou seus gorjeios, dos latidos dos cães ao perfume das flores ou às folhas caídas, enfim, tudo aquilo que possa revelar o lugar por onde se caminha e, assim, fazer brotarem a atenção do olhar e a perspicácia para o conhecimento da vida (INGOLD, 2015).

Andar a pé ou caminhar, portanto, é um modo de apreender o mundo e de obter conhecimento sobre a vida e a própria existência. Trata-se de uma vivência corporal, orientada pela educação da atenção, capaz de possibilitar experiências significativas de vida. Assim, ao andar a pé, faz-se necessário estar atento, pois caminhar é uma maneira de estar no mundo, conforme este se apresenta à experiência corporal.

Caminhar como meio para adquirir conhecimento sobre o mundo não é, entretanto, uma novidade. No estudo de Aguiar (2010) sobre as relações entre saberes, educação e cultura, a transmissão do conhecimento em uma comunidade quilombola se faz, entre outras formas, por meio de caminhadas nas trilhas do lugar onde habitam. É nas trilhas que “brotam muitas informações, aprendizado, surpresas e descobertas” (AGUIAR, 2007, p. 41). As caminhadas pelas trilhas são frequentes e significativas, pois são nessas andanças que se revelam os saberes sobre as ervas medicinais, a vida das plantas e dos animais, a preservação do ambiente e da própria vida. Adultos, jovens e crianças se comprazem em conversas ilustrativas que falam de eventos passados, de hábitos, e desvelam a história e a cultura da comunidade.

A caminhada nas trilhas também é a oportunidade da descoberta de novos caminhos ao longo dos trechos percorridos e, para os mais jovens, esse ir mais longe significa afastar-se do mundo conhecido – das imediações da casa, do quintal –, fazer novas descobertas e buscar novos conhecimentos. Assim, a caminhada constitui-se em “uma maneira de atentar para o mundo que os cerca, buscando identificar novos parceiros para a vida na natureza, novas explicações para a dureza do cotidiano e, quem sabe, respostas a tantas indagações que rodeiam as mentes” (AGUIAR, 2010, p. 41).

Partindo dos pressupostos teóricos de alguns autores, como da pedagogia de Célestin Freinet³, o ato de caminhar pode ser considerado uma possibilidade de desenvolver o que esse pedagogo denominou de “tateamento experimental”, isto é, uma técnica pedagógica cujo objetivo é a construção do conhecimento, por intermédio da assimilação de saberes em que o aluno tem papel ativo como sujeito cognoscente em relação ao meio, ou seja, o lugar onde ele é parte fundamental de um processo do conhecer que tem como base as experiências de vida.

O princípio pedagógico da experiência tateante de Freinet (1998) – conhecer pela experiência – se coaduna com o ato de andar a pé, pois ambos constituem condutas universais do ser humano. Logo, caminhar e vivenciar são elementos básicos do processo educacional

³ Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, acreditava na educação como um processo de formação de sujeitos atuantes. Para Freinet, além das técnicas pedagógicas, o professor deveria conhecer a realidade dos alunos, participar da vida comunitária e não ignorar os aspectos sociais e políticos no entorno da escola. Freinet considerava o processo de ensino-aprendizagem teórico demais e, portanto, afastado da realidade da vida. Os princípios norteadores de sua prática educativa fundamentavam-se na experiência vivida, na cooperação e na livre expressão.

que visa à aquisição do conhecimento em uma relação recíproca e direta entre o sujeito caminhando e o sujeito conhecendo.

Aqui cabe uma diferenciação entre processo educacional e processo educativo. Entendo que o processo educacional se caracteriza pela contínua busca pelo saber, pela indagação, pelo aguçamento para a aprendizagem e o despertar para o conhecimento, atentando aos desdobramentos da realidade e às compreensões mais profundas da mesma; faz-se por escolhas que podem ser tanto pessoais quanto decididas em conjunto, de modo aberto; escapa à fixidez do controle técnico-pedagógico da instituição escolar, já que é situacional e se dá em toda parte.

No processo educacional não há pressupostos que delimitem ou determinem objetos, que enquadrem fenômenos em categorias; trata-se de desvencilhar-se de conceitos e preconceitos e penetrar generosamente no mundo vivido, aproximando-se para desvendá-lo, conhecê-lo e, dele, extrair o saber. Difere, pois, do processo educativo, ou seja, a educação como procedimento técnico, caracterizado pelo método, pela imposição de conteúdos padrões e que requer um sistema de ensino unificado para a sua operacionalização, que se dá por meio de agentes profissionais especializados na transmissão de conhecimentos disciplinantes⁴.

A prática da caminhada deve ser considerada pelos educadores, portanto, antes como uma metodologia de aprendizagem do que um método de ensino que, no contexto da educação escolar, possa contribuir para uma experiência genuína do conhecimento. Talvez, assim, a educação escolar, um dia, venha a cumprir um propósito que se assente em uma base antropológica e que, por fim, conduza os “desprovidos de luz” à tão decantada emancipação.

2 A educação pelo corpo e pelos sentidos

Não apenas caminhando, porém, enxergando o que se vê quando se olha – eis como se dá o conhecimento pela prática da caminhada. Assim, para se vivenciar o contexto experienciado, não basta apenas lançar o olhar para a realidade e dela apreender a pertinência e relevância dos elementos constituintes do lugar por onde se caminha; necessário se faz

⁴ Faço aqui uma referência à disciplina (*Cayaponia espelina*), planta da família das cucurbitáceas, também denominada de espelina verdadeira. Era usada como instrumento com que frades e penitentes se flagelavam, açoitando o próprio lombo. Um conhecimento disciplinante ou disciplinático (um neologismo) seria, por extensão, algo que aborrece e que incomoda, que causa dano pessoal ou coletivo, provocando angústia e aflição.

reaprender a olhar. O modo de olhar de cada pessoa, portanto, reflete aquilo que ela conhece previamente e o que ela pensa sobre a realidade – um olhar e um pensar instituídos pela cultura e pela sociedade, impostos pela educação técnica ou tradicional (BERGER, 1999). Na ação do sujeito caminhando, não basta apenas dirigir os olhos a uma direção: é preciso observar e considerar com atenção a totalidade do ambiente percorrido.

O sujeito caminhando, pois, deve ser capaz de não apenas ver o mundo à sua volta, mas de enxergar e reconhecer a constituição da realidade como uma totalidade integrativa e ser mesmo capaz de devanear e imaginar sobre esse mundo vivido. Assim, no ato de enxergar, há uma possibilidade de recriar o mundo que se encontra diante de quem olha e vê, de quem reconhece e imagina.

Olhar para algo é, pois, uma questão de escolha (consciente ou não), de foco e descarte. Uma pessoa olha para tudo, para todos os lados, mas nem tudo desperta sua atenção; apenas o que é do seu interesse é retido. Mas se ela apenas olhar (dirigir os olhos aos detalhes que lhe interessam) e não for capaz de enxergar (de distinguir os elementos pertinentes e relevantes que dão contorno e textura àquilo que se vê, aos fragmentos que descortinam a realidade, que a expõem em sua quase totalidade e abrem as portas ao saber), nenhuma compreensão daí será resultante.

Percorrer com o olhar, enquanto se caminha com os pés, eis o modo de atentar para o mundo, para, então, dele, extrair vivências que promovam aprendizagem e conduzam ao conhecimento. O saber caminhar e o saber olhar estão atentos, portanto, às nuances, abertos às experiências, despertam percepções e sensações, provocam a imaginação e o desejo de intervenção, revelam, por fim, lugares que, mesmo já percorridos em outras situações, desvendam-se como descobertas.

Não apenas o olhar é importante nesse processo de conhecimento pela prática da caminhada. Podemos afirmar que essa prática, no sentido educacional, exige que o corpo disponha de pelo menos quatro de seus recursos sensoriais: visão, tato, olfato e audição. Aprender e conhecer pelo caminhar, logo, revela que é a condição corpórea que permite ao sujeito experimentar o mundo – física e sensorialmente. Essa condição é a que possibilita distintas vivências de diferentes lugares por onde se passa. Mesmo que, para a sociedade ocidental, a visão apresente uma supremacia em relação aos demais sentidos (LE BRETON, 2016), ao caminhar para conhecer, necessário se faz estar presente integralmente.

A caminhada como instrumento pedagógico, então, apresenta-se como uma possibilidade de experiência corporal mais sensível do que objetiva, e tanto mais significativa e duradoura quanto mais pessoal é a sua vivência. Deste modo,

A experiência do caminhar perdura além do efêmero e possibilita uma combinação entre o prazer estético (admiração) e o desejo de conhecer. Uma série de sensações físicas se faz presente – olfativas (odores de plantas, flores, detritos e outros), táteis (calor temperado pela brisa, temperatura da água, por exemplo), visuais, auditivas, em um meio ambiente a ser descoberto, percebido e conhecido pelo aguçamento dos sentidos. Uma experiência de contemplação filtrada por valores e concepções de vida (BRUHNS, 2009, p.164).

Caminhar, logo, proporciona um tipo de aprendizagem mais espontânea e menos técnica, mais livre e menos objetificada. Aprender caminhando torna-se, aos poucos, uma atitude perante a existência, uma ética pessoal que permite escolhas autênticas e que satisfaz as necessidades de conhecimento de cada indivíduo. Pois cada um se lança àquilo que mais lhe chama a atenção e mais lhe interessa.

3 Educação é educação pelo ambiente

O processo educacional aqui exposto somente se torna realidade no contexto de uma educação compreensiva⁵. Na abordagem, que aqui propomos, o professor é parte integrante e interessada de uma realidade sempre em construção e transformação, portanto, a tarefa docente não é a transmissão de conceitos e ideias sobre essa realidade tão extensa e variada, pois isso levará somente a um tipo de conhecimento petrificado, dado como certo e acabado, ainda que cientificamente comprovado.

A educação compreensiva, logo, parte do princípio de que há variados meios de obter conhecimento sobre a realidade, sendo que orientações metodológicas e sistemáticas que se

⁵ Os aportes teórico e filosófico dessa concepção de educação compreensiva são paralelos e explícitos ao conceito da sociologia compreensiva de Maffesoli. Conforme esse autor, no âmbito da sociologia do conhecimento, as experiências dos indivíduos não devem ser desqualificadas por conceituações ou preconceitos, até pelo fato de que muitos argumentos sociológicos tomam de empréstimo as noções de um saber comum que pauta a vida social para, assim, explicar a realidade. Os fatos concretos do cotidiano, portanto, não devem ser interpretados pelas ideias elaboradas a seu propósito (MAFFESOLI, 2010).

dão unicamente por conceitos e ideias, tendem a cerrar as portas do saber. Ora, o saber⁶ não é um conhecer rígido ou fixo, pois que se adquire no cotidiano ao se vivenciar plenamente a ampla dimensão da vida comum. Não se trata de produzir conteúdos intelectuais, extraídos de observações fortuitas ou mesmo sistemáticas da realidade, sem que dela seja parte ativa e interessada; o conhecimento que se adquire pelo saber, portanto, faz-se pela aproximação e reciprocidade do objeto ou fenômeno que se deseja compreender, buscando desvendá-lo em sua totalidade para que, ao final, obtenha-se um conhecimento para além das aparências.

Cabe ao professor, portanto, como elemento constitutivo da realidade, interessar-se por ela (e não poderia ser de outra maneira, pois são todos participantes e integrantes da vida, queiram ou não). Assim, sua tarefa primordial na educação compreensiva é proporcionar aos alunos a reflexão sobre a realidade, chamando-lhes a atenção para o fato de que a realidade, por se apresentar extensa e variada, exige que se lhe compreenda em profundidade, pois os fenômenos (sociais, culturais, naturais) se apresentam situacionalmente, e a cada evento participado e vivido, permite outras experiências da realidade em que, compartilhadas, outros saberes se construirão.

Avançando nesse sentido, podemos afirmar que todo ambiente, isto é, todo lugar em que se habita e se vive, é, *per se*, educacional, portanto, toda educação é relativa ao ambiente que se vivencia. Nesses termos, podemos também afirmar que conhecer pelo caminhar refere-se, antes, a uma pedagogia da existência, e não da essência. E aqui cabe uma indagação: a experiência do andar a pé, como práxis de uma educação compreensiva, provocaria a reflexão crítica sobre as questões ecológicas e instauraria no sujeito caminhando o aprendizado necessário para uma conscientização abrangente que levaria a uma mudança de atitude perante o mundo vivido, no sentido de um viver sustentável?

Diante dessas considerações, acreditamos que a prática da caminhada, em suas possibilidades educativas, na promoção da autonomia, da reflexão e da contemplação, possibilitaria a aquisição de um tipo de conhecimento sobre o mundo que levasse a um

⁶ O saber como um processo ininterrupto de busca, de vivências, com o propósito de compreender a realidade assim com ela se apresenta. Trata-se de habilitar a liberdade da reflexão, a partir das experiências que se adquirem no mundo vivido; de alcançar a plenitude de um entendimento (por meio do trabalho contínuo do espírito) que seja diverso daquele apregoado apenas pela razão instrumental. Difere do conhecer como uma função psíquica que torna um objeto presente aos sentidos ou à razão, de modo a dominá-lo ou utilizá-lo. Conhecer, antes, é mais a apreensão intelectual de uma técnica de aferição ou um procedimento descritivo da realidade, de modo a tornar verificável, calculável ou previsível um objeto, uma situação. As atitudes e práticas que decorrem do saber (da experiência direta com a realidade) e do conhecer (do que se alcança apenas por meio de elaborações), portanto, diferem em ações, conteúdos e procedimentos (ABBAGNANO, 2007).

processo de emancipação das verdades absolutas propagadas pela publicidade. Trata-se de um processo de educação emancipadora, desvencilhando-se de uma educação domesticadora como apregoado por Noam Chomsky (MACEDO, 2004). E quais seriam as bases teórico-metodológicas de uma proposta educacional que teria, na prática da caminhada, seu elemento realizador?

A proposta pedagógica denominada crítico-emancipatória, de Elenor Kunz (1994)⁷, aliadas à pedagogia de Freinet e ao pensamento de Ingold, talvez seja o pressuposto que mais se ajusta a sustentar, teórica e empiricamente, o ato de andar a pé como método de ensino-aprendizagem. A abordagem crítico-emancipatória de Kunz enfatiza que o ensino, nessa concepção deve:

[...] ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses, e desejos que são construídos nos alunos a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem, visão esta originária de um mundo regido pelo consumo, pelo melhor, mais bonito e correto. Assim o ensino deve confrontar-se pela libertação destas falsas visões de mundo, libertar-se da coerção imposta por parte do professor e do conteúdo que se ensina. Essa libertação no sistema escolar deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências como a autorreflexão, que possibilita uma libertação livre da coerção (KUNZ, 1994, p.115-116).

Kunz (1994) afirma que o principal conteúdo pedagógico da Educação Física escolar, como não poderia deixar de ser, é a motricidade. Os objetivos primordiais de ensino constituem-se no desenvolvimento de competências: a competência comunicativa, a competência social, e a competência objetiva. A competência comunicativa esclarece o indivíduo de que a linguagem não é o único modo de expressar seus sentimentos e comunicar-se com o mundo: pelo corpo em movimento, o indivíduo se comunica com o mundo. Ou seja, corporeidade e motricidade são formas de o sujeito ser, estar e agir no mundo. Já as relações socioculturais e suas tematizações no mundo em que se vive (os problemas e contradições entre os indivíduos e interesses acerca de expectativas de diversos grupos que atuam na sociedade) são base para o tipo de competência que gera o conhecimento da realidade social.

⁷ Elenor Kunz (1951-), doutor pelo Instituto de Ciências do Esporte da Universidade de Hannover (Alemanha, 1987) e professor do Centro de Desporto da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como base principal de seus estudos o pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente Jürgen Habermas, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Em 1994, publicou a sua principal obra, intitulada *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, a qual expõe suas ideias e propostas para uma inovação pedagógica na Educação Física escolar.

Enfim, a competência objetiva refere-se às informações que chegam ao indivíduo e como elas podem ser analisadas, interpretadas e compreendidas para a reflexão e o agir eficaz.

Pode-se considerar, então, que o método de ensino da Educação Física, proposto por Kunz (1994), conforme explicitado, alia-se à prática da caminhada como meio de aprendizagem, pois possibilita um diálogo corporal com o contexto sociocultural em que se vive e é uma forma elementar de estar no mundo e dele extrair o conhecimento da vida pelas vivências corporais. A caminhada, portanto, inserida em um processo de aprendizagem em que corporeidade e motricidade são elementos fundamentais para a educação – considerando a motrivivência uma pré-condição para experiências de vida significativas, ricas e variadas –, torna-se um recurso didático elementar capaz de proporcionar vivências corporais abrangentes acerca do mundo e, pelos pressupostos pedagógicos apresentados, constituir-se no principal instrumento de esclarecimento sobre o mundo vivido, a sociedade e a própria existência. O conhecimento adquirido nesse processo mais espontâneo e menos sistemático se daria, pois, pelas diversas situações vividas com o corpo, com a consciência e com o corpo-e-a-consciência, como diria Brandão (1981).

A filosofia que complementaria essa proposta teria como fundamento a educação centrada no aluno, ou seja, voltada para o sujeito, e não para conteúdos curriculares de tal ou qual área de conhecimento específico. Focalizaria, portanto, a atualização da pessoa vista como um todo, abrangendo, assim, suas formas humanas de conhecer, como, por exemplo, a cognitiva, a emotiva, a sensorial e a social, cuja preocupação consiste em revelar ao sujeito a realidade das realizações humanas, a compreensão da natureza, da natureza humana e do mundo dos objetos, o entendimento das pessoas e das divergentes visões de mundo (MARTINS, BICUDO, 2006).

Partindo-se do princípio de que educar é encontrar o próprio caminho pelo terreno da experiência – da vivência corporal no cenário da prática (INGOLD, 2010), entendendo que movimento e conhecimento são dimensões não apenas do “estar no mundo”, mas de estar vivo para o que nele acontece (INGOLD, 2015), a prática da caminhada pode proporcionar este “estar no mundo”, e a técnica intitulada “aula descoberta”, de Freinet (1998), juntamente com a abordagem crítico-emancipatória de Kunz (1994), pode ser o referencial pedagógico e metodológico para fundamentar a saída dos alunos e professores do âmbito da escola para, então, proporcionarem-se as experiências do andar a pé e suas relações com o conhecer e o aprender.

4 Andar a pé, o triunfo do corpo

L'espèce humaine commence par les pieds (Leroi-Gourhan, 1982).

Roy Lewis, em 1960, em sua obra *The Evolution of Man*, afirmava que o modo de vida arbóreo, característico dos primitivos hominídeos, constituía uma marca distintiva do atraso evolucionário do ser humano. Para Lewis, a condição básica para a sobrevivência do ser humano foi, exatamente, uma vida terrestre ao nível do solo, o que eleva o caminhar ao modo antropológico, por excelência, de locomoção do ser humano.

O bipedalismo, portanto, tornou-se elemento fundamental para a sobrevivência dos hominídeos que, antes mesmo de se tornarem seres “inteligentes”, já caminhavam eretos. É assim que se pode compreender o andar a pé como estratégia de um comportamento humano que, ao ter êxito na luta pela sobrevivência, possibilitou moldar a estrutura físico-biológica do ser humano, desenvolvendo e aperfeiçoando um modo de locomoção latente, apenas à espera do impulso inicial, fazendo-se uma característica comum da espécie (FOLEY, 2003).

Eretos, com a visão do horizonte ampliada e as mãos livres, foi caminhando que os longínquos descendentes da espécie partiram em direção à conquista da Terra. Esses primeiros humanóides foram deixando, literalmente, o seu rastro sobre a terra, ferindo o solo com seus passos e, como qualquer outro animal, deixando atrás de si as evidências de suas trajetórias.

Abrir caminhos, caminhando, como nos versos do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), “*caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”⁸, pode-se dizer, talvez, que seja o primeiro empreendimento humano na Terra, isto é, a formação de percursos que, como as trilhas deixadas por outros animais, vieram a se transformar em estradas, ou seja, em vias de comunicação mais elaboradas entre os lugares que foram sendo habitados⁹.

⁸ Da obra *Proverbios y Cantares* (1909), extrato XXIX.

⁹ Como, por exemplo, a Natchez Trace Parkway (EUA), uma rodovia de mais de 700 km que liga Natchez (Mississippi) a Nashville (Tennessee), originada de uma milenar rota migratória de bisões. Cf. National Park Services. Disponível em: <http://www.nps.gov/natr/index.htm>. Acesso em: 7 jun. 2020.

David Le Breton explora o andar a pé em seu mais amplo conteúdo antropológico. Para ele, o caminhar retoma ao ser humano a possibilidade de uma reconciliação com o mundo (a Natureza em si e a natureza animal do homem): restrito em suas aptidões naturais de mobilidade pelo modo de vida urbano das sociedades modernas, o andar a pé, no contexto do mundo contemporâneo, evoca uma nostalgia e uma resistência contra o controle social dos corpos, contra a padronização dos gestos, contra a degradação das forças físicas e psíquicas do ser humano impostas pela modernidade. Trata-se de uma “aventura do corpo”, um momento de introspecção, de meditação e de contemplação capaz de proporcionar uma “filosofia elementar da existência”. Conforme Le Breton (2000, p. 63):

O caminhante, como um antropólogo, observa atentamente os lugares por onde passa, distinguindo as diferenças na arte do jardim, nas janelas, na arquitetura das casas, no modo de preparar os alimentos, na acolhida dos habitantes, nas inflexões da língua ou mesmo na condução dos cães de uma região para outra.

Esse caminhante observador de Le Breton tem muito em comum com o caminhante colecionador do escritor Anatole France (1844-1924), que dizia que caminhar era um modo de colecionar coisas: as coisas que se veem e as coisas que se pensam enquanto se anda a pé. Ou seja, caminhar é um modo de atentar para o mundo e dele extrair sabedoria e conhecimento.

Assim, o caminhar, como uma “atividade antropológica por excelência” e uma “biblioteca infinita” de coisas e lugares, de percursos que reabilitam a memória de quem caminha ao se deparar com ruínas e monumentos – “um cruzamento de paisagens e palavras” –, ao mobilizar o ser humano, leva-o a interrogar e a compreender o mundo em que habita; é o “triumfo do corpo”, o elemento da existência humana que possibilita a liberdade de ser e estar, uma abertura para a aprendizagem, para a emancipação e a construção dos mais variados mundos (LE BRETON, 2000).

Como o artigo está fundamentado na revisão de literatura e na experiência do autor como sujeito caminhando, considera-se que pesquisas devem ser realizadas no contexto da educação escolar para que se possam obter resultados que comprovem a relevância da caminhada como meio de aprendizagem na aquisição de conhecimentos.

No mais, cabe à educação escolar explorar os recursos didáticos e pedagógicos que a prática da caminhada pode oferecer como instrumentos eficazes para um processo de aprendizagem contínuo e vinculado existência e permitir que o sujeito caminhando conduza os próprios passos na direção daquilo que lhe afeta, toca e chama a atenção, sendo capaz de fazer escolhas na vida de modo consciente com mais regularidade. Aos professores que se lançarem ao desafio do andar a pé para conhecer e aprender, muitas propostas educacionais podem ser apresentadas. A educação, assim, transcendendo a escola, será constituída de infinitas possibilidades de ensinamentos; a escola será, por fim, o próprio mundo em que se vive.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, C. M. **Educação e Saberes: correlação com a natureza e a cultura**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRUHNS, H. T. **A busca pela natureza: turismo e aventura**. São Paulo: Manoel, 2009.
- CANGUILHEM, G. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREINET, C. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- INGOLD. T. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD. T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- INGOLD. T. Da transmissão da representação à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí/RS: Unijuí, 1994.

AUGUSTI, M. R. A.

KUNZ, E; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, D. **Éloge de la marche**. Éditeur: Métailié, 2000.

MACEDO, D. Para além de uma educação domesticadora. Entrevista com Noam Chomsky. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 5-21, jan./jun. 2004.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARTIS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. Natal: EDUFRRN, 2009.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. *In*: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org.) **Práticas Corporais**: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

Enviado em: 07/06/2020

Revisado em: 08/02/2021

Aprovado em: 02/03/2021

Publicado em: 10/1/2022