

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caio Cezar Piraciaba de Brito

O corpo na Educação: a unidade corpo-mente nos processos educativos

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Piraciaba de Brito, Caio Cezar.

O corpo na Educação : a unidade corpo-mente nos processos educativos / Caio Cezar Piraciaba de Brito. -- 2021.
105 p.

Orientadora: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Corpo e mente. 3. Dicotomia e unidade. I. Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Aimberê, orient. II. Título.

Caio Cezar Piraciaba de Brito

O corpo na Educação: a unidade corpo-mente nos processos educativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração:

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

Juiz de Fora

2021

Caio Cezar Piraciaba de Brito

O corpo na Educação: a unidade corpo-mente nos processos educativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração:

Aprovada em 16 de julho de 2021

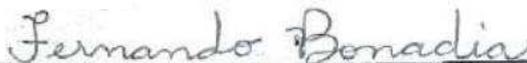
BANCA EXAMINADORA



Dr. Aimerê Guilherme Quintilino Rocha do Amaral – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Maximiliano Valerio Lopez
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Fernando Bonadia de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho as professoras e professores que tanto buscam um trabalho ético e responsável, fazendo possível incríveis vivências que reinventam o mundo e as formas de vê-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, amigos e a minha companheira. Estas são as pessoas amadas que estiveram ao meu lado nos momentos que nem mesmo eu estive. Agradeço aos professores e professoras do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) por me apresentarem diferentes e riquíssimos olhares para a Educação e para as possíveis relações de construção dentro dos espaços educativos. Agradeço também aos colegas que compartilharam suas experiências como educadores e pesquisadores nas inúmeras trocas em sala de aula e nos corredores do PPGE.

“Eu sou todo corpo e nada além disso; a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo; o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento do teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas ‘espírito’, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão (NIETZSCHE, [1992], p. 51).

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de pôr em debate e em análise a temática do corpo nos processos educativos. Neste trabalho, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty e das análises Foucaultianas, entre outras, buscamos entender do corpo que vai além de um simples acessório da mente, ou como o veículo que leva o “eu” de um lugar ao outro, reforçando uma perspectiva dualista do sujeito e dicotômica entre corpo e mente. Trata-se de uma pesquisa teórica a partir da análise e cruzamento de diferentes perspectivas filosóficas e educacionais. A escolha da metodologia deste trabalho se deve a relevância da temática e ao escasso material encontrado que trate tal problemática especificamente. A defesa da unidade corpo-mente aparece na história da filosofia, porém ao analisarmos este tema no recorte da educação há poucas pesquisas teóricas para nos fundamentar. Por fim a análise dos dados nos leva a pensar que os processos educativos envolvem muito mais que a construção de um sujeito pensante em termos do intelecto, e que a relação do pensar e agir aponta para a unidade corpo-mente. Além disso, podemos constatar também que a perspectiva filosófica dicotômica entre corpo e mente nos processos educativos traz consigo consequências que envolvem interesses e resultados relevantes no campo político-social pois interferem diretamente na construção da subjetividade dos sujeitos assim como na construção de identidade dos mesmos, o que reflete nas perspectivas de mundo e de ação no mundo.

Palavras-chave: Unidade corpo-mente. Processos educativos. Educação.

ABSTRACT

This work aims to debate and analyze the theme of the body in educational processes. In this work, based on Merleau-Ponty's phenomenology and Foucaultian analyses, among others, we seek to understand the body that goes beyond a simple accessory of the mind, or as the vehicle that takes the “self” from one place to another, reinforcing a dualist perspective of the subject and dichotomous between body and mind. It is a theoretical research from the analysis and crossing of different philosophical and educational perspectives. The choice of methodology for this work is due to the relevance of the theme and the scarce material found that specifically addresses this issue. The defense of the body-mind unity appears in the history of philosophy, however, when we analyze this theme in education, there is little theoretical research to support it. Finally, data analysis leads us to think that educational processes involve much more than the construction of a thinking subject in terms of the intellect, and that the relationship between thinking and acting points to the body-mind unit. In addition, we can also see that the dichotomous philosophical perspective between body and mind in educational processes brings with it consequences that involve relevant interests and results in the political-social field as they directly interfere in the construction of the subjectivity of the subjects as well as in the construction of their identity, which reflects on the perspectives of the world and of action in the world.

Keywords: Body-mind unity. Educational processes. Education.

Sumário	
1 INTRODUÇÃO	13
2 A RELAÇÃO CORPO/EDUCAÇÃO	22
2.1 CONTEXTUALIZANDO O CORPO NA EDUCAÇÃO.....	22
2.1.1. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CORPO.....	22
2.1.2. O CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES.	27
2.2 O CORPO SILENCIADO E ENQUADRADO NAS INSTITUIÇÕES	33
2.2.1. INSTITUIÇÕES DE SEQUESTRO.....	33
2.2.2. SER-SABER; SER-PODER; SER-CONSIGO.	35
2.2.3. CORPOS-DÓCEIS, QUADROS VIVOS E QUESTÕES SÓCIO- POLÍTICAS.....	39
3 O DEBATE DICOTOMIA x UNIDADE.....	44
3.1 DICOTOMIA EM DESCARTES E O DEBATE COM MERLEAU-PONTY .	44
3.2 CORPO E ALMA EM ESPINOZA.	53
3.3 UNIDADE EM MERLEAU-PONTY.	61
4 A FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY NO PENSAR EDUCAÇÃO	66
4.1 CORPO PRÓPRIO, CORPO VIVO E SER-NO-MUNDO EM MERLEAU- PONTY.....	66
4.2 ONTOLOGIA DO SER: A CARNE.	71
4.3 ESTESIOLOGIA DA CARNE, REVERSIBILIDADE, DOBRA, QUIASMA.	77
4.4 A CARNE E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho é resultado de uma inquietação que me acompanha desde que comecei a desenvolver o meu senso crítico e perceptivo, quando ainda como estudante do ensino fundamental (principalmente nos anos finais) não conseguia me adaptar ao modelo educativo que estabelecia maneiras específicas dos corpos estarem no espaço escolar. Digo corpos aqui, no sentido de corpos sujeitos, ou seja, somos nosso corpo, e através dele existimos e habitamos o mundo. Neste sentido, a maneira pela qual esta estrutura escolar agia, ao menos para mim, era de reter os meus movimentos e minha liberdade de controlar meu próprio corpo, com a retórica de que para aprender devidamente seria necessário silenciar o corpo.

Já no ensino médio pude perceber que o controle dos corpos nas instituições formais de ensino (principalmente as escolas) tinham uma origem e uma motivação muito maior do que a otimização do processo de aprendizagem, e a partir disso, na universidade optei por me debruçar nesta temática, e realizei uma monografia intitulada *O papel do corpo no processo de aprendizagem* (2018).

Evidentemente que não pude sanar a problemática em uma monografia, nem mesmo tenho a pretensão de sanar este profundo debate nesta dissertação, porém nos atemos aqui neste trabalho em tentar compreender quais são as perspectivas de corpo que existem nas instituições formais de ensino, e quais perspectivas filosóficas são base para esta prática educativa de silenciamento dos corpos. Aquilo que tomamos aqui como alvo de nossas críticas e nosso combate direto, são as consequências de uma perspectiva filosófica educacional dicotômica entre corpo e mente, que além de separá-las como substâncias distintas e inconciliáveis, hierarquiza essas substâncias colocando aquilo que é mental/intelectual/ideal como superior e mais válido do que aquilo que é corporal/sensível/material. A docilização dos corpos nos processos educativos traz consigo uma incapacidade de explorar a total potencialidade dos sujeitos, seja na aprendizagem, seja na maneira como os sujeitos lidam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Podemos perceber que as consequências desta dualidade privilegiam interesses específicos, já que formam sujeitos aptos a obediência e inaptos a ter a autonomia e a decisão sobre seus corpos e sobre como habitam os espaços.

Cabe aqui colocar uma particularidade da efetiva realização deste trabalho que atravessa diretamente a nossa problemática. A pesquisa e o texto aqui presentes foram realizados no período entre 2019 e 2021. Neste intervalo fomos assolados por uma pandemia que obrigou o ensino presencial a ser substituído temporariamente pelo ensino remoto (à distância). A não presença dos outros teve um impacto gigantesco no desenvolvimento do texto e da pesquisa em si. Pude perceber de primeira mão como o sentir e o estar no núcleo de pesquisa com meus colegas e professores trazia consigo o sentir e “ser” pesquisador. A ausência do estar no espaço universitário fez com que eu tivesse muita dificuldade em sentir que eu era de fato um pesquisador. Assim as relações de orientação e de troca se tornaram literalmente remotas. Viver esta experiência, ou melhor, ter vivido essa não-experiência de realizar o texto compartilhando a presença com meus colegas e meu orientador, me deu mais combustível e motivação para a discussão de tal temática, vide sua importância para que possamos construir uma educação mais libertadora e emancipadora dos sujeitos. O corpo nunca foi tão importante para educação quanto nesses tempos pandêmicos, e isso teve grande influência na elaboração deste texto.

Nos colocamos algumas problemáticas como norte para o desenvolvimento desta pesquisa, e para isso tomamos alguns autores e suas perspectivas filosóficas para compreender quais concepções de corpo abrangem a totalidade do ser enquanto ser corporal, e como essas noções teriam efeito nos processos educativos. A perspectiva Foucaultiana nos deu instrumentos para compreender o que acontece nos processos educativos nas instituições que enquadram, docilizam e uniformizam os sujeitos, fazendo com que eles sejam mais obedientes e passivos. Quais são os processos necessários para que isso aconteça, quais mecanismos são utilizados? Segundo Foucault, são os quadros-vivos (controle do espaço) dentro das instituições de sequestro (a escola é uma delas) que através do controle docilizam os corpos e os adequam a um sistema fechado.

Tentamos também entender as perspectivas filosóficas que deram força a dicotomia corpo/mente ou corpo/alma, oferecendo assim uma justificativa para a ênfase dos processos intelectuais, como se fosse possível excluir a presença do corpo. Para isso tomamos Descartes como grande defensor dessa dicotomia em sua forma moderna, já que a dicotomia em si vem desde antes de Agostinho.

A partir daí nos perguntamos: quais concepções de corpo o identificam como um corpo sujeito, que apresenta uma unidade do ser (unidade corpo e mente)? E sendo assim, como estas perspectivas se relacionam com os processos educativos e com a pedagogia? Por

que defender a unidade corpo e mente é importante e essencial para realização de uma educação ética e que contemple a totalidade dos sujeitos?

Desse modo, a busca realizada neste trabalho é a de investigar o corpo nos processos educativos, partindo da premissa de que o corpo é muito mais que simples matéria ou veículo da mente. Assim, travamos o diálogo com o corpo filosófico, o corpo fenomenológico, o corpo que é temporal, etéreo, que antecipa as ações, o corpo que não deixa de ser ou ter o pensamento. Para tal, colocamos em questão a perspectiva que separa o corpo da mente e que o coloca como inferior ao dito intelecto, reflexivo, ideal. Além dos debates sobre as diferentes concepções de corpo nos processos educativos e suas inevitáveis consequências, buscamos compreender as diferentes perspectivas filosóficas que norteiam a noção de corpo e sua relevância nos processos educativos das instituições formais de ensino. A partir de autores como Merleau-Ponty, Foucault, Espinoza e outros, nós problematizamos: qual é a noção de corpo para estes autores? A partir deste debate, qual noção de corpo podemos pensar na educação? Como pensar uma filosofia da educação que entenda que presença do corpo é necessária para uma educação que potencialize o sujeito enquanto livre, capaz de manifestar tanto seu pensamento quanto sua vontade, capaz de conhecer concretamente o mundo e de viver plenamente sua existência?

Para tal, o presente trabalho apresenta um exercício teórico de compreender a construção da relação dicotômica corpo-mente e identificar essa concepção nos processos educativos formais. Tentamos identificar conceitualmente as consequências de tal perspectiva e suas fundamentações, para que em um segundo momento possamos realizar a defesa de uma perspectiva educacional que coloque o corpo enquanto aliado nas práticas educacionais e que leve em consideração o sujeito enquanto um sujeito corpóreo, ou seja, a ideia é que a educação considere o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, e que além disso tem afetos e está inserido num contexto de relações. Partimos do pressuposto de que toda educação é uma educação do corpo, já que a presença deste se faz indispensável e assim não podemos negá-lo, já que mesmo quando negado, o corpo está presente na educação.

Entendo aqui o processo educativo como um fazer que marca o cotidiano das nossas vidas e sendo o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir. O processo educativo é, em consequência, mais amplo do que é o ensino em instituições especializadas. É preciso deixar marcado que o processo educativo não se identifica apenas com o processo de ensino e aprendizagem, e este é apenas um de seus aspectos.

Mesmo entendendo o processo educativo como indo além das práticas realizadas na educação escolar regular, são nestes processos educativos escolares que focamos nosso olhar. Assim, o processo educativo ao qual aqui me refiro envolve os aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem, ou seja, o sistema educacional formal como um todo e a estrutura que deste emerge. Estão envolvidas aqui as maneiras como as salas de aula são arrumadas, a organização do espaço, que compactua, muitas vezes, com um modelo de aula expositiva. Este modelo imprime um fazer educativo que inibe a experimentação e a participação ativa dos sujeitos ali presentes, além de retirar a possibilidade de construção de outros espaços educativos, como teatro, cinema, zoológico e etc.

É necessário aqui ressaltar que a escola básica regular realiza processos educativos diretamente ligados ao contexto de revolução industrial do século XIX. Neste período os objetivos eram específicos e a pedagogia visava atender à necessidade que a indústria impunha. É importante apontar que no século XIX a escola das massas é a escola do trabalho manual, braçal, técnica. Nas escolas técnicas o corpo é silenciado (no sentido de silenciar sua espontaneidade, sua essência enquanto força criativa) para ser utilizado como uma máquina, fazendo gestos repetitivos e sem sentido fora do aparelho industrial. E a falta de acesso ao conhecimento da teoria impede que ele se adapte ou melhore as suas ações: ele é condenado a repetir. E por outro lado há a escola para as elites, que ao contrário da escola para as massas coloca o corpo como instrumento que deve ser submetido, na ideia de que o foco dessa educação é o intelecto, a cognição. Nos dois casos o corpo é colocado em xeque: silenciado para a elite, que deve demonstrar qualidades de governança, e instrumentalizado para as classes inferiores, que devem vender seus corpos como força de trabalho. Vemos assim a reafirmação da dicotomia corpo/mente, onde de um lado o corpo é importante para sua ação e de outro para sua “não ação”, de um lado uma educação corporal e de outro uma educação mental.

A escola que aqui cito é a escola com herança intelectualista, diferentemente do modelo de escola técnica atual. É a esta escola regular (que herdou esta estrutura dualista e de controle/condicionamento dos corpos, inferiorizando-o perante a mente/alma) que me refiro em minha análise e a esta que direciono minhas críticas. Tal estrutura escolar traz consigo consequências e origens políticas, sociais, culturais

Esta estrutura escolar de cunho intelectualista (no sentido de valorizar aquilo que seria da faculdade do intelecto e da razão) das elites condicionou o corpo a ser apenas o veículo da mente (às vezes até um empecilho para a mente ou um obstáculo a ser superado) e, como tal,

é tido como algo a ser dominado e silenciado para que não atrapalhe no processo de aprendizagem de conteúdos específicos, tendo o papel de ser disciplinado para maior “aproveitamento” na absorção destes conteúdos. Esta concepção filosófica educacional não nasce especificamente neste período histórico, está relacionada com questões antropológicas e vem de uma construção histórica mais antiga que não pretendo aqui aprofundar. Realizo este recorte cronológico como um guia para o início de minha análise. Trabalharei este ponto com mais profundidade no capítulo 2.1.1., onde abordaremos as diferentes concepções do corpo.

É preciso levar em consideração que esta maneira de “ensinar”, reproduzida por muitos professores e professoras, se baseia filosoficamente no dualismo metafísico ocidental, que prioriza o conhecimento intelectual diretamente ligado a “processos mentais” e o aprimoramento do pensar, teoricamente realizados na mente, afirmando objetivamente uma separação ontológica entre corpo e mente; como se de alguma forma estes indivíduos entrassem em sala de aula para lecionar apenas para as mentes ali presentes, desconsiderando assim a relevância/presença do corpo (NÓBREGA, 2005). Este tipo de prática é refletido nos momentos de privação dos movimentos, de limitações espaciais dentro do espaço escolar, de controle da vestimenta e da linguagem corporal, no controle do tempo, entre outras práticas, que muitas vezes são reproduzidas pelos profissionais da educação sem maior reflexão crítica sobre elas.

Partimos do pressuposto de que chamar a atenção para o corpo é buscar ultrapassar o legado de repressão e negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente. Assim, não se trata de incluir o corpo na educação (escolar ou não escolar), trata-se de mudar a perspectiva do corpo no universo da educação, fazendo com que chegue aos educadores uma outra maneira de conceber o lugar desse corpo e mostrar que esse corpo é um corpo-vivo, ou seja, trata-se de revelar a potência do corpo como sujeito da educação, ao mesmo tempo que a mente, para melhorar a qualidade da educação. Nóbrega (2005, p. 610) ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação (a partir da compreensão fenomenológica do corpo, referenciada por Merleau-Ponty, Varela e Maturana) alerta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. Mesmo reconhecendo que toda educação é educação do corpo, vemos que há uma maior valorização dos aspectos intelectuais (a não ser no ensino técnico) ao se fazer referência ao processo educativo formal, sendo o corpo visto apenas como elemento acessório, um mero veículo para manifestação das capacidades mentais.

Neste sentido observamos a partir das lentes Foucaultianas como o sistema de educação escolar pode ser visto como um modo político de manter ou de modificar a apropriação e constituição das verdades, verdades estas que trazem consigo saberes e poderes. E as maneiras como os corpos habitam esses espaços escolares em conformidade com determinações específicas do espaço e do tempo, também são produtoras de verdades e fazem parte do processo educativo. A relação saber-poder veicula e produz verdades, e segundo Foucault, os saberes disciplinares e a disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar. Esta verdade funciona a partir de um conjunto de regras sobre o qual funcionam os efeitos de poder, ou seja, é nessa verdade que se justificam as relações de poder dadas em determinadas instituições. Segundo Ziboli et. al. (2006):

A verdade para Foucault (1997) está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Se, poder e verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. (ZIBOLI, SILVA, BORDAS, 2006, p. 20)

Esses discursos não se atrelam apenas à fala, mas também às práticas (ou não práticas) do nosso corpo. Para Foucault o discurso é uma produção coletiva e histórica que não tem autores específicos. Os discursos operam dando sentido ao que dizemos e fazemos e agem nessas relações de poder e na constituição das verdades.

Sobre este ponto, Nóbrega (2005) nos demonstra que a escola, a ciência, a filosofia, a educação, cada uma à sua maneira, criam e continuam a criar discursos sobre o corpo e sobre a mente, e que tais discursos são e se transformam em atos, em agenciamentos e/ou usos do corpo e da mente em diferentes instituições. Segundo a autora, esses agenciamentos operam pelo princípio civilizador impondo uma necessidade de controle dos sujeitos. Neste sentido, fazemos coro com a autora quando ela afirma que devemos, enquanto educadores, reformular as maneiras como lidamos com a presença dos corpos nos espaços e conseqüentemente nas instituições escolares:

Precisamos desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais: do biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano; dos sentidos que a historicidade cria em narrativas temporais distintas; dos encontros e desencontros que constituem a nossa existência. Considerando a

extensão do conceito de corporeidade, as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. Assim, quem sabe por meio dessas práticas sociais possamos transgredir, impulsionados pela paixão, para compor uma nova perspectiva de vida, mais ética e mais estética. (NÓBREGA, 2005, p. 612).

É exatamente neste ponto que identificamos a ideia de que trazer para os processos educativos espaços e lugares que acolham a corporeidade significa buscar um princípio educativo ético, pelo fato de que tenta contemplar uma maior parte da totalidade do ser. Isso fica evidente quando ela aponta para a carne como aspecto simbiótico e transcendente do ser humano. Aqui ela se baseia na perspectiva filosófica de Merleau-Ponty, autor que tomamos como referência para analisar como essa noção filosófica de carne apresenta uma nova ontologia do ser. Segundo o autor, o sentir vai muito além de uma reação motora passiva aos estímulos do ambiente. Para Merleau-Ponty a ideia de carne (trabalharemos este conceito com mais profundidade no capítulo 4, item 4.2, onde tentamos apresentar com mais clareza a perspectiva ontológica merleau-pontyana) permite dizer que o corpo se liga ao mundo e o mundo se liga ao corpo de forma ininterrupta e antidualista.

Essa maneira de pensar o corpo segundo a carne coloca o nosso corpo próprio como algo que não estabelece necessariamente uma fronteira nítida entre o dentro e o fora, entre o sujeito e o objeto. A ideia aqui apresentada é que a nossa experiência sensível é dada por uma relação quiasmática (apresentaremos melhor o conceito de quiasma no capítulo 4, item 4.3, onde é apresentado que o corpo é no mundo como uma relação estesiológica) entre o corpo e o mundo, que não é uma fusão de dois polos em um único, mas sim uma permanente relação em que um não existe sem o outro.

Não nos referimos à determinação de dois termos representados como conteúdos mentais, mas à manifestação de elementos vivos que se relacionam no mundo sensível. Tal perspectiva expressa bem o que Merleau-Ponty denomina de “entre-dois”, que descreve a transitividade ou oscilação permanente entre meu corpo e o mundo.” (CAMINHA, 2019, p. 94).

Se pensarmos os processos educativos a partir deste olhar, esta simbiose ou relação de interdependência entre o eu e o mundo, ou o eu e o outro, envolve o como habitamos os espaços escolares e como nossos corpos existem nas práticas educativas.

Assim, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty e das análises de Foucault, entre outros autores e autoras, realizamos a defesa de uma perspectiva educacional que entenda a

complexidade do sujeito enquanto um sujeito corporal-pensante, que imagina, que teoriza, que sente. A ideia, ao contrário de realizar uma inversão de valores (deixar de priorizar o intelecto e passar a priorizar o corpóreo), é apontarmos que a potência, tanto dos sujeitos, quanto dos processos educativos que envolve estes sujeitos, é enorme se considerarmos estes elementos em conjunto (mente e corpo).

Com a finalidade de apresentar uma argumentação lógica e para auxiliar na construção do pensamento que pretendemos aqui, optamos por dividir o trabalho de uma maneira que o leitor/leitora possa identificar a problemática que apresentamos e posteriormente possa identificar as possibilidades e alternativas que apresentamos para tais problemáticas. Dessa forma, iniciamos o trabalho realizando uma pequena contextualização do corpo na educação formal através da exposição de diferentes concepções de corpo, onde apresentamos também a noção de corpo que tomamos como referência e por fim apontamos qual papel é dado ao corpo nos processos educativos.

Depois disso trazemos a rica colaboração de Foucault ao abordarmos sua argumentação que coloca as escolas como instituições de sequestro, e que através dos seus quadros vivos têm o poder de silenciar os corpos. Optamos por nesta parte do trabalho nos aprofundarmos um pouco na ideia foucaultiana de que o sujeito é simultaneamente um ser-saber, um ser-poder e um ser-consigo, e tentamos aí tratar uma relação entre essa tripla constituição do ser e as relações de força presentes na instituição escolar, que, assim como aponta o autor, tem objetivos políticos específicos em manter os corpos dóceis, silenciosos e passivos.

Após esta etapa, trataremos sobre um ponto que aparece como um problema central da problemática do corpo na educação, que é o debate entre a dicotomia corpo/mente ou corpo/alma e a unidade do ser. Neste momento do trabalho, optamos por fazer um recorte neste longo, antigo e complexo debate através das críticas realizadas por Merleau-Ponty ao racionalista Descartes. Descartes defendia que o sujeito era constituído por duas substâncias distintas, diferentemente de Merleau-Ponty, que ao apontar as falhas conceituais da perspectiva dicotômica cartesiana, nos apresenta um novo olhar para o corpo e para o sujeito.

Ainda neste ato do trabalho optamos por trazer a perspectiva filosófica de Espinoza, que através de sua grande obra, a *Ética*, apresentou uma concepção do sujeito que está longe de identificá-lo enquanto uma alma presa a um corpo matéria. A perspectiva de Espinoza, além de apresentar fortíssimos argumentos dentro deste debate entre dicotomia e unidade, nos permite pensar como a compreensão do sujeito enquanto sujeito corpóreo é importante se

quisermos realizar uma educação ética e que tome para si a total potencialidade dos sujeitos presentes nos processos educativos.

Antes de nos encaminharmos para a etapa final do trabalho, optamos por fazer uma introdução sobre os conceitos e sobre a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty para que tenhamos maior clareza sobre como este autor compreende a unidade corpo/alma. Feito isso, nos passos seguintes trouxemos nossas contribuições no sentido de pensar a filosofia de Merleau-Ponty para a educação. Tentamos relacionar as suas ideias de corpo próprio, corpo vivo e de ser-no-mundo com o universo educativo e como tais concepções deveriam ser levadas em consideração nos processos educativos nas instituições formais de ensino. A filosofia de Merleau-Ponty vai além da fenomenologia e nos apresenta uma nova ontologia do ser, e através de seu conceito de carne ele tenta realizar um movimento de identificação do corpo enquanto aquilo que retém e que constrói o conhecimento. Segundo ele, e é neste ponto que tentamos enfatizar na parte final de nosso trabalho, a experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo.

Neste sentido, trazemos na parte final do trabalho noções como carne, estesiologia da carne, reversibilidade, dobra, quiasma. Noções estas que passam diretamente pela ideia de que o corpo não é coisa nem ideia, e sim movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora.

2 A RELAÇÃO CORPO/EDUCAÇÃO

2.1 CONTEXTUALIZANDO O CORPO NA EDUCAÇÃO

2.1.1. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CORPO.

Crer que ao falar sobre corpo, leitor e autor compartilhem a mesma ideia ou concepção deste é uma ilusão da qual não comungo. Até mesmo em conversas informais, ao dizermos o termo “corpo”, as diferentes possibilidades que tal termo proporciona torna difícil a comunicação precisa. Além disso, o lugar e o contexto em que se encontra este termo altera o valor, o peso e o significado do uso.

Porém algumas concepções de corpo são mais visitadas pelo senso comum do que outras, sendo estas construções sócio-históricas; neste sentido, diferentes contextos históricos ditam diferentes entendimentos sobre o que é o corpo, sua função e a perspectiva filosófica, educacional e política sob a qual ele é considerado.

Nesta parte do trabalho passaremos brevemente por algumas concepções de corpo que julgamos importantes iluminar a fim de criar um filtro, ou melhor dizendo, um direcionamento conceitual que possa esclarecer de que corpo falo e com que perspectiva buscamos olhar para o corpo na educação.

É importante deixar registrado que uma concepção sobre o corpo não necessariamente elimina a outra e que muitas vezes são apenas perspectivas e lentes que colocamos ou que são colocadas em nós a partir de nosso meio, contexto histórico, cultural, social, assim como entendimentos e saberes adquiridos ao longo da vida. Todos estes são elementos influenciadores para construção destas distintas concepções. Assim, como que por um movimento de eliminação, apontarei qual corpo eu “não utilizo” (conceitualmente, para a realização deste trabalho) e em qual corpo me ancore conceitualmente.

Há como olhar para o corpo como fisiológico, possuidor de órgãos, sentidos, que pertence a uma raça, uma espécie, que é mamífero, se reproduz, detém instintos e maneiras “naturais” de lidar com sua existência no mundo. É um corpo que funciona e em que suas funcionalidades têm uma organização e uma lógica apreensível e sistematizável, de maneira que a compreensão de um corpo individual do ser humano é capaz de ensinar sobre o corpo de qualquer outro ser humano. Há também o corpo da medicina enquanto um corpo físico-químico, onde os processos são considerados como lineares e controláveis, o que não é bem o caso da concepção organicista ou holística.

Podemos também identificar o corpo enquanto o corpo de um sujeito, ou um corpo/sujeito. A construção deste sujeito é refletida em seu corpo de maneira indissociável. Ou dizendo de outra maneira, o corpo é o sujeito da mesma forma que o sujeito é o seu corpo. Esta ideia é trazida por Foucault ao afirmar que a transformação do ser humano em um sujeito passa por três modos de subjetivação, e tal subjetivação acontece no corpo. Cabe aqui ressaltar o que Veiga-Neto (2003) aponta quando diz que

(...) foi Foucault quem, de forma mais detalhada, trabalhou para demonstrar de que maneiras esse sujeito se institui. (...) Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos. (...) Foucault tomou a palavra “sujeito” pelos seus dois significados mais importantes: sujeitos (assujeitado) a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. (VEIGA-NETO, 2003, p. 111)

Neste sentido, Foucault descentraliza o sujeito e não o vê como uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade (VEIGA-NETO, 2003). A construção deste sujeito envolve muitas práticas discursivas e não discursivas, os saberes, as relações de poder e saber dentro do espaço social específico em que se encontra.

Isso nos leva a compreender o corpo como o resultado provisório de diversas pedagogias que o formam em determinadas épocas, lugares e culturas, ou seja, ele é construído histórica, cultural e socialmente, a partir de representações e por meio do outro, que precisa existir para que o sujeito possa se perceber. Assim esta concepção de corpo já se aproxima um pouco mais do eixo de minha pesquisa, quando coloca o processo educativo (formal ou não) como eixo central da construção do que é “o corpo”. Ou seja, nesta maneira de olhar, toda educação é a educação também do corpo, e ela percorre por diversos caminhos, contradições e diversas formas de ser, sendo assim, o corpo/sujeito é educado pelos muitos elementos culturais, históricos, geográficos, políticos, sociais presentes, como roupas, comidas, religiões, mídia, arquitetura e etc.

É importante ressaltar que ao falar de corpo não pretendo defender um fisicalismo ou, como já apontado anteriormente, a inversão de valores do intelecto ao corporal. A ideia não é atribuir tudo isso unicamente ao corpo; e sim mostrar que o corpo participa de todos os processos sem excluir a dimensão intelectual, mental ou espiritual. Ou dizendo de outra forma: quando falamos de corpo, falamos de um corpo-vivo, um corpo pensante, que imagina, que detém uma psique, um campo abstrato e virtual. E ao falarmos de mente, de intelecto, falamos de algo que é apenas em um corpo, que não existe sem ele. Ou seja, buscamos e

defendemos a unidade inseparável, ou seja, a construção mútua destes elementos que foram historicamente separados por concepções filosóficas específicas.

Aqui nos aproximamos de outra concepção que é a do corpo como corpo social, e tal compreensão apresenta ricos elementos para refletir as hierarquias e desigualdades que a realidade social impõe para diferentes corpos; ou seja, o corpo que entendemos enquanto mulher e que entendemos enquanto homem, negro e branco, deficiente e não deficiente, gordo e magro, alto e baixo. Podemos tomar como exemplo também as pessoas que têm o corpo sexualmente definido por um gênero e as que se sentem pertencentes a outros gêneros. Sendo assim, percebe-se como o corpo fisiológico e o corpo fenomenológico se misturam de uma maneira dinâmica e mutável. Tais construções são, além de determinações sociais, maneiras de construir identidades sociais e de classificar os corpos a partir de relações de poder que hierarquizam e pré-determinam a vida dos sujeitos que se encaixam nestas classificações.

Se nos atermos à ideia do corpo extensão, do corpo matéria, como um corpo que compartilha a materialidade e a empiria do mundo, que segue as leis da física como qualquer outra matéria aqui presente, como um boneco, um manequim, uma pedra, uma cadeira, ou seja, poderíamos também pensar o corpo neste sentido de que compartilha das leis da física assim como esses objetos não vivos e não pensantes.

Se tomarmos a concepção de corpo em Platão, que apresenta um pensamento sobre o conhecimento que privilegia os aspectos relacionados ao raciocínio e ao intelecto em relação aos aspectos físicos e sensíveis do mundo, podemos perceber como há uma soberania da ideia sobre a sensibilidade e tudo aquilo de natureza material (o que inclui o corpo próprio e o corpo do outro). Segundo Platão, apenas podemos verdadeiramente conhecer as Ideias, já que estas são a verdadeira realidade, já que são a causa primordial das coisas acontecerem. Este privilégio dado ao mundo das Ideias traz consigo uma lógica que delega unicamente ao pensamento a função de ser. Ou seja, as Ideias seriam apreendidas somente pelo pensamento, e este seria uma ferramenta apenas da alma.

É exatamente esta lógica dicotômica que hierarquiza corpo e alma, colocando a alma como alvo de toda a importância e interesse que pretendemos combater neste trabalho. Tal perspectiva filosófica coloca o corpo como tendo características opostas à alma, retirando dele qualquer importância epistemológica positiva ou no seu papel de construção do conhecimento e/ou no aprendizado específico.

O pensamento de Platão coloca o corpo como a fonte dos vícios e vicissitudes, e por isso também tem sua condição inferior à alma. A conduta filosófica e a busca do

conhecimento seriam possíveis apenas através da alma que se mostra como o centro do filosofar, como condição da estrutura de todo conhecimento. Ou seja, a Ideia seria primeira, aquela que dá sentido à realidade da matéria.

Sócrates, ainda antes, apresentava uma perspectiva filosófica que coloca uma clara superioridade das faculdades puras da alma em relação a conduta popular do corpo. Segundo ele, o corpo é exaltado demasiadamente e a ele é dada uma importância a qual não lhe concede:

É, pois, para começarmos a nossa conversa, em circunstâncias dessa espécie que se revela o Filósofo, quando, ao contrário de todos os outros homens, afasta tanto o quanto pode a alma do contato com o corpo? [...] E agora diz-me: quando se trata de adquirir verdadeiramente a sabedoria, é ou não o corpo um entrave se na investigação lhe pedimos auxílio? (PLATÃO, 1972, p. 65).

O corpo é apresentado como algo com a capacidade de atrapalhar a alma na aquisição de conhecimento, sendo entendido como um obstáculo, um limitador para se alcançar a verdade. Platão estende suas críticas ao corpo demonstrando como ele seria uma “prisão” para a alma e suas possibilidades:

Há de haver para nós outros algum atalho direto, quando o raciocínio nos acompanha na pesquisa; porque enquanto tivermos corpo e nossa alma se encontrar atolada em sua corrupção, jamais poderemos alcançar o que almejamos. E o que queremos, declaremo-lo de uma vez por todas, é a verdade. Não têm conta os embaraços que o corpo nos apresenta, pela necessidade de alimentar-se, sem falarmos nas doenças intercorrentes, que são outros empecilhos na caça da verdade. Com amores, receios, cupidez, imaginações de toda a espécie e um sem número de banalidades, a tal ponto ele nos satura, que, de fato, como se diz, por sua causa jamais conseguiremos alcançar o conhecimento do que quer que seja. Mais, ainda, guerras, batalhas, dissensões, suscita-as exclusivamente o corpo com seus apetites. Outra causa não tem as guerras senão o amor do dinheiro e dos bens que nos vemos forçados a adquirir por causa do corpo, visto sermos obrigados a servi-lo. Se carecemos de vagar para nos dedicarmos à Filosofia, a causa é tudo isso que enumeramos (PLATÃO, 1972, p. 66).

Fica muito claro como a tese apresentada por Platão é de que é unicamente do corpo a razão do ser humano ser propenso a fazer coisas más, sendo ele responsável de todas as desgraças que acometem o homem. Responsabiliza o corpo por todos os desejos e por todas possíveis ações para saciar estes desejos. Para Platão, quando delegamos demasiada atenção para o corpo tendemos a negar e fugir da filosofia e da verdade, já que a verdade estaria além dos sentidos. A ideia central é que precisaríamos negar tudo que é proveniente do corpo pois o corpo seria incapaz de transmitir conhecimento.

Outra perspectiva dicotômica entre corpo e alma que cabe aqui ressaltar é a noção de Santo Agostinho (que muito se inspirou na filosofia Platônica) de que há uma separação hierárquica entre corpo e alma que prioriza a alma enquanto aquilo que foi dado por Deus antes do pecado original. Segundo este teólogo, é preciso dominar os apelos do corpo para que ele possa se aproximar do caminho de Deus. É pela aproximação da alma e afastamento dos desejos do corpo que se alcançariam a felicidade.

Encaminhamos a conversa até à conclusão de que as delícias dos sentidos corpo, por maiores que sejam, e por mais brilhante que seja o resplendor sensível que as cerca, não são dignas de comparar-se à felicidade daquela vida, nem merecem que delas se faça menção. (AGOSTINHO, 1973b, p. 245)

Santo Agostinho demonstra seu entendimento da superioridade da alma sobre o corpo:

Mas, se para as cores consultamos a luz, e para as outras coisas que percebemos mediante o corpo consultamos os elementos deste mundo, os mesmos corpos percebidos e os próprios sentidos de que a mente se serve como de intérpretes para conhecer as coisas externas; e, no entanto, para aquelas coisas que se conhecem mediante a inteligência consultamos, por meio da razão, a verdade interior [...] (AGOSTINHO: 1973a, p. 351-2).

Esta ideia de que o corpo permite a percepção das coisas externas, enquanto a razão permite o conhecimento das coisas internas reafirma uma dicotomia que indica o corpo como um instrumento que deve ser silenciado, controlado e domado. Por mais que Santo Agostinho não considere o corpo como algo necessariamente ruim (já que o corpo foi algo dado por Deus), ele demonstra que o conhecimento em si só seria possível através do contato fornecido por Cristo, e este contato só se dá de forma interna, ou seja, através da alma e não do corpo.

Nesta passagem o teólogo cristão demonstra claramente a colocação do corpo como uma barreira limitadora:

Que amo então quando amo o meu Deus? Aquele que está no cimo de minha alma? Pela minha própria alma hei de subir até Ele. Ultrapassarei a força com que me prende ao corpo e com que encho de vida o meu organismo. Mas não é com essa vida que encontro o meu Deus, porque (nesse caso) também “o cavalo e a mula que não têm inteligência”, O encontrariam, pois possuem essa mesma força que lhes vivifica os corpos (SANTO AGOSTINHO, 1973b, p. 200).

Em sua obra *Confissões*, Santo Agostinho demonstra que sua noção de que o caminho para Deus está na alma e não no corpo, já que a relação deste é meramente com o mundo. Desse modo, o que ele prega é a renúncia do corpo na vida terrena para que a pessoa possa atingir a eternidade em Deus. Neste sentido o corpo é dado como o preço a ser pago, a renúncia realizada. As consequências desta noção dicotômica do ser (e de que é necessário

privar o corpo de suas paixões e desejos para alcançar a verdadeira felicidade em Deus através da alma) são gigantescas, já que o corpo acaba representando apenas um instrumento pelo qual a alma age.

Nem mesmo a sensação, segundo Agostinho, é concebida pelo corpo, em que a alma é aquilo que realmente sente, e esta alma se situa no intelecto. Dessa forma, a alma percebe a mudança corporal e dirige sua atenção para os órgãos e partes do corpo afetadas, e isso produziria a sensação. Souza (2009) demonstra que

De acordo com Santo Agostinho, para que possa se reerguer, o homem não precisa se livrar de seu corpo, mas criar condições para que possa dominá-lo. Com o domínio da alma sobre o corpo, criam-se as condições ideais para o homem ir rumo ao processo formativo santificador, pois ele se afasta das coisas próprias do mundo e se volta para seu interior, o que lhe dá condições de encontrar a Verdade em sua alma, gozando da felicidade completa na contemplação de Deus (SOUZA, 2009, p. 2461).

Aqui fica evidente que é através da dominação, silenciamento e controle dos corpos que se encontraria o caminho para verdade, para o conhecimento e para a felicidade eterna segundo Agostinho. Esta maneira de entender o corpo e a relação corpo e alma traz consigo uma lógica educacional e de como deveriam ser os processos educativos.

Outro filósofo que tem grande importância no que diz respeito a uma concepção do ser dicotômica entre corpo e alma e que tem em sua filosofia um forte marco desta temática é René Descartes. Por questões de organização, fluidez do texto e da relevância de tal autor neste debate, optei por apresentar sua teoria de substâncias distintas de maneira mais profunda no capítulo 3, item 3.1, onde trago um debate entre Descartes e Merleau-Ponty sobre a dicotomia corpo/mente.

As reflexões que trazemos neste trabalho buscam problematizar as estas noções dicotômicas e reafirmar uma outra lógica para a compreensão do ser e de como deveríamos/poderíamos habitar os espaços educativos.

2.1.2. O CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES.

Os corpos presentes nas escolas passam por um processo que os educa objetivamente e subjetivamente, produzindo uma ‘docilidade’ (FOUCAULT, 1993). A educação escolar vista enquanto mecanismo de controle, colonizadora, que uniformiza os corpos enquanto corpos dóceis e disciplinados reproduz a lógica de cisão corpo/mente. Por isso, pensar novas

metodologias e pedagogias que valorizam a importância do corpo no processo educativo e de aprendizagem é crucial para que possamos transformar essa lógica educacional que se reproduz no passar do tempo. Assmann (1994, p. 113) ressalta que:

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica, percebemos o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido vemos que tal concepção de corpo de Assmann não é assumida pelas instituições escolares dentro do seu desenvolvimento histórico e tem uma posição de desvalorização a partir do juízo de valor dado ao corpo. Os processos educativos nas instituições formais de ensino se transformaram com o tempo, e inegavelmente trazem consigo as marcas dos contextos sociais de cada momento histórico. A relação com os corpos presentes nesses processos educativos escolares não é diferente, e as múltiplas concepções de corpo, assim como os objetivos das práticas corporais nesses espaços (formais) foi mudando.

A pedagogização ocorrida entre os séculos XVI e XVIII está diretamente relacionada com a produção de uma aprendizagem da civilidade, de um comportamento referente a exercícios socialmente aceitos que estava sendo produzida naquele tempo. Utilizo o termo “produzida” pelo fato de que tal pedagogização, diretamente relacionada com a escolarização, é de fato um projeto educacional para a construção de uma sociedade que buscou ensinar como lidar e como se comportar nas relações sociais de maneira a transformar o comportamento social dos sujeitos em comportamentos previsíveis (VEIGA, 2002).

Como aponta a autora Cynthia Veiga:

A invenção da escola nesse tempo foi dotada dos instrumentos necessários para a pedagogização das relações sociais, instrumentos estes que estiveram em consonância com os processos de produção das novas configurações sociais: tempo, espaço, manuais, métodos, disciplinas escolares. (VEIGA, 2002, p. 8).

Se falamos de produção de configurações sociais que se relacionam com todos estes elementos (“tempo, espaço, manuais, métodos, disciplinas escolares”), falamos de produção de subjetividade, de identidade, e conseqüentemente de maneiras específicas dos sujeitos lidarem com seus corpos e de como a sociedade lida com estes. Isso significa também produção de um mundo específico, organizado pelos valores, práticas, conceitos, ideais que tal “educação” condiciona. Essa pedagogização, como aponta a autora, é diretamente interligada ao processo de escolarização e a processos educativos envolvidos em um projeto

de sociedade em andamento, assim como a um projeto que constrói diretamente a maneira como as pessoas devem ou não devem agir e se comportar socialmente.

A partir do século XVI o corpo assume um papel significativo na história das ideias pedagógicas do Ocidente. Aqui as atitudes externas apontam e revelam o homem interior e por esse motivo a educação deve se preocupar com a educação do corpo. Houve aí tratados de civilidade que determinavam que o comportamento das pessoas em sociedade deve ser tomado de atenção e cuidados para com a apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições, dos encontros, do tratar com outras gerações, do como comer, etc. Dentre eles se encontra o mais emblemático dos tratados que é o de Erasmo de Rotterdam, escrito em 1530 e intitulado *A Civilidade Pueril*. Estas regras e tratados foram transformados em livros escolares e importados para a educação formal. Este movimento é somado com a nova noção de higiene emergente entre o século XVI e XVII e vão modificando a noção de aceitação e a noção de privacidade. São estas novas formas sociais que notadamente apontam para a construção de uma identidade burguesa da época (NÓBREGA, 2005).

A grande revolução do século XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade. (NÓBREGA, 2005, p. 13)

É necessário aqui levar em consideração que este processo que apresento é uma perspectiva mais geral da história do corpo na educação, e se desejamos tratar mais especificamente de tal temática, é importante que seja enfatizada a relação da história do corpo na Educação (formal e institucionalizada) com a história da educação física.

Esta disciplina escolar parece ter servido como resposta paliativa para a questão da presença do corpo dos sujeitos na escola, como se estes corpos estivessem presentes apenas nos horários específicos os quais são demandados (o horário da disciplina Educação Física), e que nos outros horários eles pudessem ser anulados.

No olhar de Cynthia Veiga não é tão simples assim. A relação de escolarização se mostra historicamente como a tentativa e a implementação de projetos de sociedade, de espaços de disputa de forças para o direcionamento educativo a um objetivo específico, a um tipo de sociedade desejado. A partir deste olhar enxergamos o habitar dos corpos nas salas de aula, assim como nos horários de educação física com uma lente mais crítica e analítica do contexto.

Soares (1992) demonstra que na Europa no século XIX o Estado começou a se atentar mais ao trabalho físico e as questões relativas à higiene (hábitos populacionais ainda não existentes, como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos). Para tal autor, a construção destes hábitos na sociedade Europeia do século XIX tinha forte relação com os interesses econômicos da época, relacionados aos trabalhos fabris industriais e a necessidade de uma mão de obra que fosse detentora de um mínimo de condições físicas/saudáveis para cumprir tais demandas. A Europa vinha sofrendo as consequências da falta de higiene: várias epidemias que dizimaram as populações, atingindo inclusive os ricos, fizeram necessárias as reformas urbanas do século XIX. Foram destruídos os bairros mais pobres e reorganizado o espaço urbano em função disso. Outra questão que começou a se colocar foi a da formação profissional (não é um acaso que as escolas técnicas nasçam justamente nessa época). A indústria começa a exigir pessoas capazes de ler e contar, de manipular máquinas mais complexas, etc. Estes interesses aparecem no movimento de urbanização e complexificação da vida social desde o renascimento, e que se intensificam com os resultados do capitalismo, a formação das cidades modernas e das reações econômicas envolvendo grande parte do globo. Sobre a metodologia do ensino de educação física, um coletivo de autores afirmou:

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

A ideia aqui presente é demonstrar que este movimento era base para, por meio do exercício físico, adquirir um corpo saudável, ágil e disciplinado a fim de cumprir as demandas da nova sociedade capitalista. Esta nova sociedade exigia então um novo tipo de homem, leia-se um homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor (SOARES, 1992). Isso demonstra que a importância/função do corpo no modelo educacional hegemônico que temos nas escolas básicas é a de cumprir funções específicas. Tal discurso do corpo enquanto instrumento que precisa ser disciplinado e ter a aprendizagem da civilidade encontrou um terreno perfeito na perspectiva da pedagogia dos métodos ativos, que tomam como compreensão o corpo enquanto elemento acessório no processo educativo.

Exatamente por este contexto socioeconômico a escolarização traz para seu processo os exercícios ginásticos através da sistematização dos exercícios físicos; os chamados Métodos Ginásticos. Esta metodologia trazida para a escola do século XIX na Europa, e que foi herdada das concepções filosóficas gregas, marcou a história da educação física, assim

como a concepção de corpo que temos até hoje. A ideia central de tal método era desenvolver a aptidão física das crianças e adolescentes na escola, e por isso as aulas de Educação física eram marcadas por rígidos métodos militares e disciplinadores, ordenados por uma divisão extremamente hierárquica (perspectiva de treinamento físico próximo ao que havia na Antiguidade Grega/Espartana) e embebidos pela lógica higienista do corpo. Esse movimento é muito bem apontado por Terezinha Nóbrega:

A ginástica será um dos elementos da pedagogização da sociedade, observada no século XIX. A ginástica científica como um novo código de civilidade, no século XIX, uma pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua. O corpo reto e o porte rígido como modelos para a sociedade burguesa. A ginástica precisou da racionalidade científica para legitimar-se socialmente. Destaca-se, desde então, a preocupação com a saúde como responsabilidade do indivíduo. Esta seria a grande vantagem na aplicação da ginástica, a saúde. A ciência e a técnica combinaram-se para controlar os excessos do corpo. Nessa lógica do controle, o corpo organiza-se de acordo com os princípios da mecânica (NÓBREGA, 2005).

Se na lógica do controle o corpo se organiza de acordo com os princípios da mecânica, como apontado acima, cabe questionarmos sobre forma pela qual os processos educativos escolares se desenvolveram, assim como suas consequências. É claro que esses movimentos de transformação não são lineares, evolutivos ou excludentes. Ou seja, tais perspectivas de práticas pedagógicas e função da educação física podem ser encontradas em diferentes escolas (inclusive hoje). Dessa forma diferentes perspectivas do corpo podem se misturar nas práticas de um mesmo professor ou professora. Além disso, são construções histórico-sociais e por isso a conceituação teórica e prática desta disciplina, assim como as outras, está sempre em disputa e configura-se como resultado das relações de poder dadas nestes espaços.

Hoje, podemos encontrar em muitos teóricos dessa disciplina uma concepção de educação física que quebra a lógica do corpo como uma máquina que deve ser exercitada para melhor funcionamento e treinamento condicionante. A concepção de corpo na educação física nestas perspectivas críticas leva em consideração que o ato motor não ocorre isoladamente, uma vez que o movimento só adquire significado dentro de um contexto.

Nessa perspectiva, a Educação Física, seja ela tomada como disciplina ou como área de conhecimento, é alvo de intensas discussões e debates, com o intuito de ampliar e melhorar as condições de vivência das práticas corporais no interior das escolas. Como consequência, propõe-se que as aulas de Educação Física na escola primem pelo princípio da inclusão e da diversidade; com isso, vivenciar as atividades desenvolvidas nessas aulas passa a ser um direito de todos os alunos, sem distinção de credo, cor, etnia, habilidades, entre outros.

Dessa maneira, a intervenção pedagógica na área da Educação Física discorre sobre o ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Portanto, a função da Educação Física Escolar é “introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área” (GALVÃO, 1995). Esse olhar sobre as práticas corporais, especificamente na Educação Física, traz o entendimento do movimento enquanto resultado de inúmeras variáveis que circundam a dinâmica social e cultural, exatamente por isso tem consigo uma capacidade cognitiva, afetiva, que envolve as habilidades motoras e capacidades físicas. Aqui, a motricidade é vista como uma forma de expressão, ação e comunicação humana. Assim, a manifestação humana pela motricidade se explicaria como sendo a base da interação do indivíduo com o mundo e o que permite a evolução das faculdades percepto-motoras, trazendo consigo a possibilidade de agir sobre o mundo.

Identificamos neste momento um conceito muito importante para a Educação Física que é “cultura corporal de movimento” sendo ela o objeto/conhecimento específico da Educação Física e que define o movimentar-se como uma forma de comunicação constituinte e constituída de cultura, além de possibilitada por ela. Essa concepção permite compreender que o movimentar-se e o próprio corpo necessita ser entendido e estudado como uma complexa estrutura social carregada de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Aqui nesta sessão do trabalho, mesmo que brevemente, podemos observar que a história da Educação Física é muito importante para entendimento do corpo nos processos educativos. Porém é extremamente importante que levemos em consideração a presença dos sujeitos enquanto seres corporais em todos os espaços e tempos escolares, e por isso não podemos nos limitar ao recorte da Educação Física. Na próxima sessão me debruçarei de maneira mais geral para observarmos estes processos educativos escolares e suas consequências para a maneira como a instituição lida com os corpos e como os sujeitos lidam com seus corpos e a relação destes com o mundo. Para isso, trago as análises e as lentes do filósofo francês Foucault.

2.2 O CORPO SILENCIADO E ENQUADRADO NAS INSTITUIÇÕES

2.2.1. INSTITUIÇÕES DE SEQUESTRO.

Antes de descrever o que Foucault entende como Instituições de Sequestro e como tal conceito se apresenta como importante instrumento para compreendermos a Escola e os processos educativos, é importante que tenhamos em mente que a metodologia utilizada por este autor, na elaboração de tal conceito, é denominada por ele de Genealogia. Tal maneira de pesquisa e trabalho científico busca “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor –, é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instruíram e ‘alojam tal objeto’. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge” (VEIGA-NETO, 2003, P.61).

Nas palavras do próprio autor:

A genealogia é cinza; ela é pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. ...Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar as singularidades dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos. (Foucault, 1988, p. 15)

Ou seja, Foucault busca compreender como uma prática, um comportamento, um hábito/acontecimento social é possível; quais são os elementos que sustentam a existência daquilo que ele observa e que se apresenta no mundo. A Genealogia de Foucault é uma metodologia que busca trabalhar a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade; ela não busca então os retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. Neste sentido a genealogia estaria mais próxima de uma *anticiência* que não busca somente o passado como a marca de acontecimentos singulares, mas sim a possibilidade dos acontecimentos. Moraes (2018) demonstra mais diretamente:

Assim que a tarefa daquele que busca realizar uma “genealogia da ‘alma’ moderna” deve partir da análise minuciosa das relações entre corpo e história. O exame do sujeito e de suas identidades remete o genealogista aos diversos acontecimentos heterogêneos pelos quais ele se forma, de modo que a indicação da proveniência permite a dissociação do Eu e das identidades constituídas. (MORAES, 2018, p. 4)

Exatamente por esta característica, Foucault quebra a norma acadêmica disciplinar e transcorre por diversas áreas do conhecimento, como história, sociologia, filosofia, antropologia. Esta metodologia e suas reflexões servem de subsídio para diferentes campos de conhecimento e aqui pretendemos trazê-la de forma que nos forneça uma lente poderosa de investigação e conceituação das instituições de ensino, em particular a escola.

Assim, a escola é entendida pelo autor como uma instituição de sequestro por enxergar em suas práticas, sua genealogia, uma instituição que se encarregou de operar individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumprindo um papel decisivo na construção da sociedade moderna analisada por ele. Veiga-Neto (2000) fazendo uma análise desta perspectiva foucaultiana nos aponta como a escola “foi sendo concebida e montada como a grande (e mais recentemente) a mais ampla e universal máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, tornando-os dóceis” (tratarei sobre os “copos-dóceis” e o processo de docilização dos corpos, idem o capítulo 2, item 2.3).

As instituições de sequestro têm por finalidade a fixação dos indivíduos em um aparelho de normalização destes; e no caso particular da escola, ela não exclui os indivíduos, ela os fecha e os fixa em um aparelho de “transmissão do saber”. O indivíduo é, através destas instituições, ligado a um aparelho normalizador, que se constitui como uma inclusão por exclusão, ou vice-versa, pois retira o indivíduo do convívio “livre” em sociedade e o insere em um espaço que é regulado, tanto espacialmente (através de sua arquitetura específica), quanto temporalmente através do controle do horário e das tarefas específicas para cada horário específico. Foucault aponta para diversas instituições que se enquadram nesse perfil, como as médicas (hospitais), penais, industriais e, claro, a que nos interessa aqui, as pedagógicas (escolas). Todas estas, segundo ele, compartilham das características de controle do tempo dos indivíduos. Segundo ele, o surgimento dessas instituições carregadas de controle do tempo tem relação direta com o contexto econômico do período do seu surgimento quando a necessidade de controle do tempo dos sujeitos para que pudesse ser transformado em tempo de trabalho produtivo era emergente. Pensemos na revolução que foi o relógio, no século XIV. Levou séculos para se difundir, por era um mecanismo extremamente complexo para a época. Mas de certa forma coincide com o fim do feudalismo e das sociedades rurais: o tempo era o tempo dos camponeses, o ritmo do sol e das estações ditava os horários de trabalho. O relógio permitiu uma organização do trabalho independente disso.

Não apenas controlar o tempo dos sujeitos: as instituições de sequestro se caracterizam por controlar os corpos dos indivíduos sujeitos a tais instituições. Isso quer dizer que além de terem suas funções específicas (a escola ensinar, a fábrica produzir, o hospital curar, a prisão punir), estas instituições compartilham uma interferência direta na existência dos sujeitos além de sua estadia na instituição respectiva. Alguns exemplos apontados por Foucault são as questões relacionadas com a higiene e com a moralidade sexual; exemplos estes que são formadores de controles que norteiam valores segundo um sistema específico.

O corpo aqui é tomado como um objeto de formação, reformação e correção, o qual deve adquirir qualidades, aptidões para adaptar-se ao trabalho. Dizendo de outra forma, há neste período histórico a transformação do corpo em força de trabalho independente dos ritmos naturais. Ou seja, ele já era força de trabalho nos campos, nas minas, na guerra. Mas o que muda é que ele se torna uma força organizada mecanicamente, com um ritmo regular e mais extenso. Outra função das instituições de sequestro é que nelas habitam práticas de poder (polimorfos e polivalentes), abrangendo questões que perpassam o poder econômico, político, judiciário.

Olhar para a escola como uma instituição de sequestro nos possibilita refletir sobre as práticas de poder e de saber que habitam o universo escolar. Não pretendo aqui apresentar uma análise generalista de que todas as escolas reproduzam tais características descritas por Foucault, ou que devemos enxergar com essas lentes os processos educativos formais, porém acredito que tal análise de Foucault nos permite pensar criticamente o papel que é dado aos corpos nas instituições formais de ensino e qual consequência e objetivos estas práticas tão reproduzidas e naturalizadas desde o século XIX trazem para nossa educação.

Além disso, é importante pensar que essas práticas de poder e saber trazem consequências para a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos sujeitos a tais modos de ser e modos de entender o corpo nas instituições formais de ensino. No item seguinte trago a perspectiva foucaultiana que melhor trabalha essa relação entre saber e poder e a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

2.2.2. SER-SABER; SER-PODER; SER-CONSIGO.

Foucault aponta que aquilo que transforma um ser humano em um sujeito é o processo de “subjetivação” e que tal processo se materializa e é objetivado no corpo. Para isso ele aponta três domínios deste processo de subjetivação. São estes: o domínio do saber (Ser-

Saber); o domínio do poder (Ser-Poder); e o domínio que trabalha e pensa sobre si mesmo (Ser-consigo). Explicarei mais detalhadamente cada domínio, porém é necessário esclarecermos que estes três domínios constituintes do sujeito carregam consigo aquilo que Foucault conceitua como “discursos”.

Foucault identifica que os corpos carregam “discursos”, e que estes são produzidos e regulados através de uma norma estabelecida que marca simbolicamente, socialmente, materialmente, produzindo sujeitos. Ou seja, os corpos dos sujeitos estão sempre imersos em uma cultura, que imprime marcas, e através delas são diferenciados, classificados, identificados. Assim, não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias; estes signos e marcas pressupõem padrões e referências geradoras de normas, valores e ideias da cultura. Percebe-se aí que, para além de uma relação cultural, há uma relação social imersa em relações de poder, que disputam o que é passível de aceitação, o que é tolerável, o que pode existir, tanto quanto seus opostos.

Assim, o “discurso” apontado por Foucault tem uma extrema importância que diz respeito a relações de poder, de dominação e de disputa deste poder. Segundo ele, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam, ou seja, eles são feitos de signos e fazem mais do que utilizar os signos para designar coisas; e essa mais que o discurso é capaz é torna o discurso irredutível à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1987.)

O que podemos perceber é que as práticas discursivas têm a capacidade e a função de moldar nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. “Os discursos não estão ancorados ultimamente em lugar nenhum, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2007, p.100). Mesmo Veiga-Neto nos demonstrando que os discursos estão ancorados em lugar algum, nos corpos eles encontram meios de se realizarem dentro do complexo jogo de disputa de forças e de poder para determinar os discursos aceitáveis ou não; logo a maneira de existir aceitável ou não.

Tendo isso dito, cabe agora aprofundarmos um pouco mais na compreensão disso que se apresenta como uma espécie de tripé que sustenta a unidade do sujeito, ou melhor dizendo, que nos constitui enquanto sujeitos. Assim, nos tornamos o que somos como sujeitos: de conhecimento, de ação e constituídos pela moral. Respectivamente: o que posso saber, o que posso fazer; e a consideração do ‘quem sou eu’ moralmente (valores e ideias que “determinam” o sujeito).

Nominar e identificar estes campos separadamente é importante, porém não nos equivoquemos ao ponto de esquecer que eles se fazem presentes no sujeito a partir da existência do mesmo e enquanto relação de troca e construção mútua; de fato como uma unidade de diferentes elementos, ou seja, eles não “existem de fato” separadamente. Neste sentido pretendo aqui privilegiar a explanação do domínio do Ser-Saber, e posteriormente a forte relação entre o Poder e o Saber. Volto a estes pontos posteriormente, porém primeiro creio que seja necessário demarcar alguns pontos básicos.

Ele aponta que na modernidade o campo do ser-saber está mais relacionado à construção de sujeitos de conhecimentos que estão assujeitados ao conhecimento, de tal maneira que os sujeitos não se encontram na origem dos saberes, assim como não são produtores dos saberes. Por mais que o sujeito tenha a capacidade de produzir saber ele também é um produto de um saber já sistematizado; dizendo de outra maneira ele é produzido no interior dos saberes. O Saber se apresenta em forma de discurso e este está imerso em relações de poder e de disputa.

Foucault entende Poder como uma ação sobre outras ações, uma ação que tem a capacidade de determinar e modificar outras ações e que para isso demanda uma força. Força esta que não se apresenta de forma unificada, centralizada, na mão de atores específicos e privilegiados da sociedade; as forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social.

O campo do Ser-Poder está diretamente ligado ao campo do Saber, tendo em vista que o Poder é o elemento capaz de explicar como se produzem os Saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. O Poder diz respeito àquilo que podemos fazer, de como podemos fazer, diz respeito a nossa identidade vista pelos outros e da posição em que estamos postos socialmente.

A relação Poder-Saber se faz muito clara, pois os saberes se organizam para atender a uma vontade de poder, funcionando como correia transmissora do próprio Poder a que servem. Ou seja, o Saber entra como um elemento condutor do Poder. E, se o saber se dá apenas pela mente, o que o corpo aprende é estar silenciado, ou como diria Foucault, docilizado? Parece que sim. E dado que ambos - Poder e Saber - se articulam (modernamente) com a produção, num corpo que é político, já não há que opor poder, saber, produção; são todos os três solidários, e fazem parte do mesmo corpo político (VEIGA-NETO, 2003).

Aqui cabe lembrar que todos estes campos se relacionam simultaneamente, que é através deles que nos tornamos sujeitos, e que este processo é objetivado no Corpo. Os corpos dos sujeitos nos processos educativos escolares encontram (a partir de uma perspectiva foucaultiana) todos esses processos, constantemente, na maneira como os seus saberes se manifestam, assim como nas relações de poder que permitem ou não que eles se manifestem. A correlação de forças é constante, está sempre em movimento e é determinante na construção da subjetividade e de como os sujeitos vão lidar consigo mesmo e com o mundo.

Temos então o domínio do Ser-Consigo. Veiga-Neto (2007) nos mostra como este está diretamente ligado à ética:

Ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos ‘elementos’ de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – o do “Ser-Saber” e o do “Ser-Poder” – operando simultaneamente (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

A este domínio cabe uma especial atenção no que tange ao campo que queremos problematizar (o corpo nos processos educativos). Aqui temos um elemento de enorme importância para aqueles que buscam uma educação emancipadora que valorize a colaboração na caminhada por uma educação crítica, reflexiva, e olha para os sujeitos presentes na escola enquanto detentores de uma potencialidade de pensar. O pensar, o refletir, sempre perpassa a nossa identidade. A relação do poder-saber perpassa inevitavelmente pelo Ser-Consigo, pois é este elemento que permite ao sujeito se identificar como potente o suficiente (ou não) para adquirir ou visitar determinado saber. A construção da subjetividade no que tange ao Ser-Consigo permeia a própria noção de “quem sou no mundo”, “que ações devo tomar”, “o que é certo, errado, justo”. E pensar educação é pensar nestas questões éticas que envolvem os processos educativos.

Mas, para olharmos especificamente as questões do corpo e o papel que é relegado a ele nos processos educativos, podemos pensar que o “Saber do corpo” é tido como pormenorizado com relação ao “saber-saber”. Assim, a construção deste campo do Ser-consigo que prioriza exclusivamente o intelecto levaria o sujeito a uma relação com ele mesmo que o faz entender-se como sujeito não corpóreo, ou ao menos a diminuir esse fato inevitável de que somos seres corporais. Dessa forma vemos como:

Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como esta produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 82)

Tendo dito isso, podemos entender melhor por que Foucault inclui a Escola como uma das instituições que ele intitula como “instituições de sequestro”. Instituições estas que executam diretamente uma prática de Saber-Poder e que capturam nossos corpos por tempos variáveis e os submetem a variadas tecnologias de poder.

Louro (2004) faz coro a tal perspectiva ao nos mostrar que há uma necessidade de manutenção da coerência e da permanência daquilo que é tido como norma. São realizados então investimentos continuados, reiterados e repetidos, sejam eles em e pelas leis, pela mídia, por médicos, entre outros. Uma relação que, sem cometer muitos equívocos acadêmicos, poderíamos chamar de Saber-Poder, construtora de Discursos, de subjetividades, de identidades, de sujeitos, imersos em uma relação de poder.

Estas normas regulatórias trazidas por Louro voltam-se diretamente para os corpos, no sentido de lhes indicar limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência; e aqueles que não respeitam tais limites são marcados como corpos-sujeitos-ilegítimos, imorais. São normas que constroem uma instituição escolar com papéis claros de um aparelho de seleção.

2.2.3. CORPOS-DÓCEIS, QUADROS VIVOS E QUESTÕES SÓCIO-POLÍTICAS.

Para entendermos o que é um corpo dócil é preciso que olhemos o exemplo de um corpo docilizado por uma instituição de sequestro, como por exemplo um corpo disciplinado pela escola, que é treinado ao silêncio e em determinado modelo de fala; que concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Aí, mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, e muita das vezes desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2016). Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências: afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem,

pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

No recorte da escola, pensarmos todas estas questões nos leva a entender que:

“Mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna... A escola foi sendo concebida e montada como a grande (e mais recentemente) a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2003, p. 84-85)

Encontramos em Foucault o corpo enquanto foco da objetivação e materialização das relações de poder-saber. Um corpo que deve ser ensinado, enquadrado, ou melhor dizendo, disciplinado. Para ele, o corpo sofre nas instituições formais de ensino processos com vieses anatomo-políticos que o disciplinam. São dispositivos disciplinares com objetivos específicos que, segundo ele, seguem vontades produtivas do Estado. A ideia fica clara ao falar de

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1999, p. 118).

Tratarei melhor da questão dos corpos dóceis no próximo item deste capítulo, porém já aqui fica claro o entendimento de Foucault de que o papel dado ao corpo no processo de aprendizagem é o de ser enquadrado, uniformizado com fins específicos e objetivos pré-estabelecidos. Para ele o corpo sofre através destes dispositivos disciplinares, estes por sua vez são mecanismos de poder que permitem extrair com mais eficiência dos corpos o tempo e o trabalho.

Na escola, os corpos sofrem estas coerções e controles, e seu aparato ideológico/burocrático age de tal forma que os indivíduos reproduzem essas forças e relações de Poder de maneira naturalizada e invisível a olhos não atentos, vide que:

Este processo pode atingir tal grau de eficiência:

(...) que o poder parece adquirir vida própria, como se prescindisse dos indivíduos. Assim, o poder parece simplesmente funcionar independentemente das ações dos mesmos. Através do aparato ideológico, burocrático e bélico, o poder se exerce, coagindo e fazendo com que os indivíduos se submetam, pois, apesar de o poder parecer invisível, adquire força na medida em que os indivíduos se transformam numa espécie de correia de transmissão e de reprodução (ORSO, 1996, p. 29).

Aqui entra o entendimento de como funcionam os “quadros vivos”, que são ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras", criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam fixações e permitem a circulação; recorrem segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 1999, p. 135).

Este mecanismo de poder dado na divisão e organização espacial sistemática "permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas" (FOUCAULT, 1999, p. 42). Tal movimento de padronização e uniformização dos alunos tem sempre um referencial a ser alcançado, o ideal, aquela imagem do indivíduo educado, civilizado, eficiente. Este “poder”, está articulado com um saber, que se ordena em torno da norma. Ou seja, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite esta articulação, na qual este poder é também um saber, o qual dita o que é ou não normal, o que é ou não correto ou incorreto, o que se deve ou não fazer.

Um “corpo dócil” é operado nos “quadros vivos”, já que estes são necessários para “domar” estes corpos através da configuração do espaço. São “aquilo que efetivamente transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1999, p. 174). Os “quadros vivos” são ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção é a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

Nas escolas do século XVIII os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc... Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (FOUCAULT, 1981, p. 106)

Podemos ver aqui como os conceitos de corpos dóceis e quadros vivos são ricos para enxergarmos as relações às quais os sujeitos são submetidos nas instituições formais de ensino, especificamente como são os mecanismos de poder que envolvem a vida escolar. Com

esta análise foucaultiana temos instrumentos para pensar os corpos nos processos educativos e os objetivos que se têm (intencionalmente ou não) para estes.

A distribuição espacial tem enorme importância aqui. Os sujeitos inevitavelmente estão imersos no espaço, e a relação espacial dentro de uma instituição de sequestro trabalha nesta relação direta de espaço e tempo. Uma quantidade de tempo determinada por determinadas demarcações espaciais específicas. Se partirmos do pressuposto de unidade corpo e mente, um corpo preso e disciplinado nesses moldes se constituirá como um sujeito condicionado. É neste ponto que buscamos refletir e repensar uma nova possibilidade educativa que tenha em consideração a existência e a construção de corpos/sujeitos mais livres, autônomos e envolvidos integralmente nos processos educativos. Isso, a partir do apontado aqui, tem que levar em consideração a construção e distribuição dos espaços nos quais ocorrem esses processos educativos.

Ao falarmos de poder, de objetivos produtivos e de controle disciplinar dos corpos, somos direcionados para o debate das questões político-sociais que envolvem este “papel” delegado ao corpo nos processos educativos. Tratarei disso com mais detalhamento no item a seguir. Porém, antes, é importante entendermos que Foucault entende Poder como uma ação sobre outras ações, uma ação que tem a capacidade de determinar e modificar outras ações e que para isso demanda aquilo que ele chama de Força.

Cabe apontarmos que o Poder se manifesta enquanto relações de Poder; e é nestas relações que habita a Força. Tal Força não se apresenta de forma unificada, centralizada, na mão de atores específicos e privilegiados da sociedade: as forças estão distribuídas difusamente por todo tecido social. Estas relações e forças atuam de maneira a coagir, disciplinar e controlar os indivíduos.

Assim como Foucault, Louro (2004) identifica que os corpos carregam “discursos”, e estes são produzidos e regulados através de uma norma estabelecida que marca simbolicamente, socialmente, materialmente, produzindo sujeitos. Assim, falar de corpos que carregam identidades, é falar de corpos sujeitos (podemos entender sujeitos nos dois sentidos da palavra: enquanto subordinado ou enquanto indivíduo). Fica evidente que estes autores não falam apenas de um corpo orgânico, material ou fisiológico; claro que não o negam, porém proponho que tentemos exercitar nosso pensamento na direção da problematização do que possa ser este corpo-sujeito, este sujeito-corpo enquanto unidade e a relação deste com a sociedade e consigo, e, a partir daí pensarmos sobre quais são os possíveis reflexos que as

práticas presentes nas escolas têm sobre o processo de construção e compartilhamento de conhecimento.

Nóbrega nos aponta como a construção de uma monopolização do saber nas instituições formais de ensino (reguladas pelo Estado) está relacionada com interesses políticos:

Dessa forma, temos que o processo de monopolização do saber pelo Estado abriu caminho para os processos de inclusão diferenciada dos indivíduos na sociedade. E este é o tema fundamental que nos permite compreender as técnicas de controle dos corpos e das mentes dos diferentes indivíduos, e a maneira como organizam-se e produzem-se os micropoderes. Tal qual no pressuposto da civilização, também para as elites a escolarização está concluída, é tarefa terminada como forma de referir a si mesmo e estabelecer-se no mundo. (NÓBREGA, 2005, P. 10).

Fica assim evidente que refletir sobre a questão do papel do corpo no processo educativo, usando como lente as questões teóricas apresentadas aqui, nos faz refletir sobre consequências políticas e sociais que são atravessadas por esse padrão historicamente construído nas instituições formais de ensino.

Outra questão sócio-política que nos leva a questionar é a própria dicotomia (e muitas vezes hierarquização) mente-corpo. Ou seja, entendemos que a construção filosófica e epistemológica do entendimento sobre a mente e corpo pode ter influência direta nas ações e na construção das subjetividades. Além disso, atrelar o conhecimento formal a um conhecimento mental pode levar a interferências nas escolhas dos sujeitos em seus posicionamentos políticos e de ação na sociedade. Estas são hipóteses que abrem caminhos para ricos campos de estudos e pesquisa, porém neste trabalho não me debruçarei sobre tais recortes. No item seguinte trago o exercício de debater e apontar para a questão específica da perspectiva filosófica da dicotomia corpo-mente, um antigo debate no campo da filosofia, ontologia e outros campos do conhecimento. A pretensão não é esgotar ou alcançar uma resposta para esta problemática, apenas trazer alguns elementos que entendo como importantes para pensarmos sobre os argumentos e que envolvem esta “disputa” entre a unidade do ser e a dicotomia/dualidade do ser; já que pensar o ser enquanto unidade é ter uma compreensão de aprendizagem e de processos educativos que muito se afastam da perspectiva intelectualista que reina nas instituições formais de ensino.

3 O DEBATE DICOTOMIA x UNIDADE

3.1 DICOTOMIA EM DESCARTES E O DEBATE COM MERLEAU-PONTY

É importante que seja apontado que dentro deste debate de unidade ou dicotomia reside uma “disputa” intelectual, conceitual e epistemológica entre diferentes escolas filosóficas, leia-se o Empirismo e o Idealismo. Mesmo que neste trabalho eu não vá me aprofundar nestas duas concepções, acho importante fazer algumas breves considerações.

Em primeiro lugar, é preciso entender que a perspectiva Empirista define a sensação como uma qualidade determinada, como um objeto; retirando-a da consciência. Na verdade, é “um objeto tardio de uma consciência científica” (MERLEAU-PONTY, 2018). Por isso, o Empirismo mais mascara a subjetividade do que a revela.

O olhar filosófico do Empirismo, ao ocultar estes inúmeros fenômenos originais, acaba por esconder aquilo que podemos chamar de mundo cultural do humano. Essa exclusão desconsidera aquilo que vivemos constantemente e atrelam a todos os detalhes e meandros da vida cotidiana a projeção de recordações. Assim, no empirismo, a percepção se torna uma simples operação do conhecimento que utiliza da memória como instrumento que lê o mundo a partir de seus registros qualitativos, fazendo com que o sujeito perceba o mundo assim como um cientista percebe suas experiências.

As duas perspectivas filosóficas (idealismo e empirismo) acabam convergindo por não considerarem na consciência o aprender, o idealismo ignorando a ignorância e o “vazio” que pode ser preenchido pelo aprendizado, e o empirismo ao inverso, colocando a típica ideia da “tabula rasa: o ser humano teria um vazio original de ignorância, pelo qual os conteúdos são o complemento e o preenchimento apresentado pelo mundo. Neste sentido, elas têm em comum a ideia de que a atenção nada cria, pois, “um mundo de impressões em si ou um universo de pensamento determinante estão igualmente subtraídos à ação do espírito” (MERLEAU-PONTY, 2018). O idealismo, cuja ideia central é que podemos atingir diretamente as ideias pela intuição intelectual (Platão vai até falar de um “mundo das ideias”). A questão é então compreender como podemos adquirir novas ideias, relativas à experiência e como podemos compor e construir ideias a partir das ideias primeiras, inatas. A perspectiva intelectualista da consciência deixa de captar ou de tentar entender a tomada de consciência por sua atualidade e busca compreender o que a torna possível. Isso demonstra uma incompletude desta concepção, já que a percepção efetiva e a significação carregada pelo signo sensível não são

passíveis de separação, nem mesmo idealmente. Merleau-Ponty apresenta uma alternativa de corpo a partir da perspectiva fenomenológica:

Ao criticar as compreensões de corpo defendidas pelo empirismo e pelo intelectualismo, Merleau-Ponty afirma que, na perspectiva fenomenológica, o corpo é compreendido não como objeto ou um modo do espaço objetivo, tal como o concebe a fisiologia mecanicista que reduz a ação ao esquema estímulo-resposta e a percepção como ordenadora do sensível, nem a partir da ideia de corpo da psicologia clássica, mas a partir da experiência vivida. (NÓBREGA, 2010, p. 53).

Devemos ressaltar aqui que o corpo está presente no empirismo, mas como mecânico. No idealismo também, ele é veículo ou instrumento. Nos dois casos é “neutro”, sendo unicamente uma ferramenta que produz a percepção, a partir da qual o conhecimento é pensado. O que traz Merleau-Ponty é que a própria percepção é *produzida* pelo corpo. Assim, dentro deste recorte que buscamos realizar, tanto o Idealismo quanto Empirismo dão ao corpo vivo um papel secundário, e conseqüentemente tais pensamentos filosóficos como base para formulação de um processo educativo também secundarizariam ou nem levariam em consideração a corporeidade. Além disso, tanto uma quanto a outra recaem em uma dicotomia entre mente e corpo, na qual a apreensão do real é valorizada por um ou outro elemento (externo ou interno), oposto ao elemento considerado como primeiro ou primário. São dois “extremos” que não se permitem caminhar na direção de uma complexidade que contemple a nossa consciência e nossa corporeidade no mundo.

Esse corpo de que falo não é apenas material, e este é um ponto crucial de toda problemática, pois a ideia central é de que o corpo é “ao mesmo tempo” material e espiritual, efetivo e virtual, espacial e temporal, etc. Não existe oposição entre corpo e mente porque o corpo tem algo em comum com a mente (estruturas, projeções, conteúdos e formas...) e a mente tem algo em comum com o corpo (afetos, posição, conteúdos...). O que se opõe, *in fine*, é o conceito abstrato de “matéria” (*hylè*) ao conceito abstrato de “forma” (*morphè*). O problema é que um não se concebe sem o outro: nem matéria sem forma, nem forma sem matéria.

Descartes é um Racionalista, um Intelectualista, tendo em vista sua perspectiva filosófica a respeito do que deve ser legitimado enquanto conhecimento verdadeiro e com relação aos perigos dos sentidos e do mundo material. Para entender melhor as críticas ao seu ver filosófico, assim como seu entendimento da separação entre corpo e mente, tomo as interpretações e críticas que Merleau-Ponty tece a Descartes.

Descartes postulou a separação total da mente e corpo, sendo o estudo da mente atribuído à religião e à filosofia, e o estudo do corpo, visto então como uma máquina, era objeto de estudo da medicina. Ou seja, ele considera o corpo e o espírito como duas coisas diferentes radicalmente e inconciliavelmente: duas substâncias (sendo, segundo ele, as únicas existentes). Este dualismo de substâncias afirma que existem dois tipos de fundamento: mental e corporal e que o mental pode existir fora do corpo e que o corpo não pode pensar. Diz ele:

[...] compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 1991, p. 47).

Nas *Meditações* (1991), versão original de 1641, Descartes traz na Sexta Meditação o argumento que distingue o corpo e a alma, porém ele aponta que essas diferentes realidades interagem e demonstra que:

A natureza me ensina, também, por esses sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo. Pois, se assim não fosse, quando meu corpo é ferido não sentiria por isso dor alguma, eu que não sou senão uma coisa pensante, e apenas perceberia esse ferimento pelo entendimento, como o piloto percebe pela vista se algo se rompe em seu navio; e quando meu corpo tem necessidade de beber ou de comer, simplesmente perceberia isto mesmo, sem disso ser advertido por sentimentos confusos de fome e de sede. Pois, com efeito, todos esses sentimentos de fome, de sede, de dor, etc., nada são exceto maneiras confusas de pensar que provêm e dependem da união como que da mistura entre espírito e o corpo.[...] E, também, do fato de que, entre essas diversas percepções dos sentidos, umas me são agradáveis e outras desagradáveis, posso tirar uma consequência completamente certa, isto é, que meu corpo (ou, antes, eu mesmo por inteiro, na medida em que sou composto do corpo e da alma) pode receber diversas comodidades ou incomodidades dos outros corpos que o circundam. (DESCARTES. *Meditações*. 1991, p. 218)

Por mais que Descartes tenha demonstrado no final de sua *Meditações* que não identifica que o sujeito seria apenas algo que duvida, questiona e reflete a partir da razão, e sim identifica o sujeito como uma realidade composta de uma relação entre esse ser que questiona e o seu corpo específico, ele parece não descartar a possibilidade dessa relação poder deixar de existir, ou seja, corpo e alma seriam como dimensões que, apesar de atuarem

de maneira conjunta, não se fundem em uma unidade, e além disso poderiam existir separadamente (BARBOSA, 2011).

Merleau-Ponty em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, na terceira parte da introdução, que trata da “atenção” e do “juízo”, apresenta um posicionamento bem demarcado, onde argumenta sobre algumas contradições cartesianas. Diz ele que o juízo na percepção e sua função ainda não foram bem compreendidos pelo filósofo que ele questiona.

Descartes entende que através da “inspeção do espírito” o conceito formado e compreendido desceria à natureza, ou seja, a razão escondida atrás da natureza seria revelada pela análise racional do *Cogito* (que é à sua maneira de compreender a intuição, como visão direta da essência. Ela produz a realidade objetiva, interna à mente). Merleau-Ponty considera que esta ideia Cartesiana é equivocada, e sua compreensão é exatamente o inverso, ou seja, a natureza é que se eleva ao conceito. Quando diz isso, apresenta que a percepção é um juízo que ignora suas razões, e o próprio Descartes o diz de certa forma: “eu observava que os juízos que tinha costume de fazer sobre esses objetos formavam-se em mim antes que eu tivesse tempo de pesar e considerar quaisquer razões que pudessem obrigar-me a fazê-los” (*VI Meditação*. AT IX, p. 60.). Assim, o objeto percebido aparece como unidade, mesmo que ainda não tenhamos apreendido a lei inteligível que o compõe. Aqui, vê-se um debate e uma reflexão sobre o aprender. Mesmo que em posições filosóficas contraditórias entre si e em forte debate, a fala de Descartes serve como um argumento para aquilo que defende Merleau-Ponty sobre a percepção e a aprendizagem (mesmo que não diretamente).

Merleau-Ponty aponta para o que posteriormente veio a ser um dos grandes equívocos e estereótipos atrelados a filosofia de Descartes. E é sobre este ponto efetivamente que nos interessa refletir com mais atenção. Ao falar do juízo natural, Descartes diz que não há nele tempo suficiente para pesar e considerar quaisquer razões, o que dá a entender que, sob o nome do juízo, ele visa à constituição de um sentido do percebido que não é anterior à própria percepção e parece sair dela (MERLEAU-PONTY, 2018). Acontece, como mostra Merleau-Ponty, que há aqui uma contradição iminente: de um lado a nossa “inclinação natural” tece uma relação de união entre corpo e alma, quando por outro lado a luz natural de nossa razão nos ensinaria a distinção entre estes.

Descartes parece ter assumido tal contradição: “não me parecendo que o espírito humano seja capaz de conceber muito distintamente e ao mesmo tempo a distinção entre alma e corpo e sua união, porque para isso é preciso concebê-los como uma só coisa e

conjuntamente concebê-los como duas, o que se contraria.” (*A Elisabeth*, 28 de junho de 1643, pp. 690 s.). Isso significa que:

Quando Descartes diz que o entendimento se sabe incapaz de conhecer a união entre a alma e o corpo e deixa para a vida conhecê-la, isso significa que o ato de reflexão se mostra como reflexão sobre um irrefletido que ele não reabsorve nem de fato nem de direito. Quando reencontro a estrutura inteligível do pedaço de cera, não me recoloco em um pensamento absoluto a respeito do qual ele seria apenas um resultado, eu não o constituo, eu o reconstituo. O “juízo natural” não é senão o fenômeno da passividade. É sempre à percepção que incumbirá conhecer a percepção. (MERLEAU-PONTY, 2018, p.73)

Descartes parece conceber o problema da percepção e entendê-la como um conhecimento primário, ainda assim identifica a condição humana à razão. A ideia é que o pensamento humano se constitui como garantia de si mesmo, de sua própria existência; além de ser a garantia de sua condição humana de fato, a razão se sustenta e se possui. Segundo Merleau-Ponty isso é mera aparência: a percepção é outra forma de juízo, não intelectual, mas racional. O que podemos dizer é que a razão não é só mental, mas também concreta e material nesse sentido. O corpo, deste modo, não se opõe à razão: ele é, nos diz Nietzsche, “a grande razão”.

Dessa forma, Merleau-Ponty assinala a limitação do argumento cartesiano, pois quando observo um objeto rapidamente, o tomo apenas como significação que me situa e me orienta no mundo; porém em um movimento mais intenso de contemplação deste mesmo objeto, posso apreender e aprender sobre suas características mais profundamente de tal modo que me percebo a cada percepção; este movimento renova o olhar sobre o objeto sob um arranjo momentâneo do espetáculo sensível que recomeça ao realizar esse olhar mais apurado de algo.

Aqui, temos um rico elemento para refletirmos a respeito de uma perspectiva educacional que prioriza o conhecimento formal como apenas apreensão de conteúdos. Todo conteúdo tem uma possibilidade de contemplação, e esta permite ao sujeito a renovação do seu olhar sobre aquilo que contempla. Neste sentido o sujeito coloca seu corpo a ver. Há a intencionalidade da ação corporal. Cabe inclusive pensar na percepção enquanto fornecedora de um sentido ao sensível, como uma “reflexão” operada pelo corpo.

Merleau-Ponty demonstra ser preponderante a sua ideia de uma fundação a partir da percepção:

É a de um ser fundado de uma vez por todas, e que nada poderia impedir de ter sido. Na certeza do presente, há uma intenção que ultrapassa a presença,

que antecipadamente o põe como um “antigo presente” indubitável na série das lembranças, e a percepção enquanto conhecimento do presente é o fenômeno central que torna possível a unidade do eu e, com ela, a ideia da objetividade da verdade. (*IDEM*, p.76)

Isso pressupõe que a perspectiva filosófica de Descartes retire completamente da experiência a conexão entre essência e existência, e que a análise reflexiva seja uma ideia dogmática do ser.

A lógica argumentativa de Descartes que valoriza o *Cogito* e o põe como a certeza da existência do sujeito, deixa passar o elemento da existência do outro, tendo em vista que a própria maneira de pensar logicamente e racionalmente que o leva a tal conclusão é construída culturalmente, e sua linguagem permite que relacione aquilo que pensa com a materialidade de um mundo construído e existente para além de sua individualidade. Ou seja, mesmo que confirme sua existência a partir do *Cogito*, o próprio Descartes, ou o sujeito que assim o pensa, precisa estar envolto em uma natureza, em um meio, em uma situação histórica.

Esse ideário será reforçado com a compreensão cartesiana das regras necessárias para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Aponto a dúvida metódica cartesiana e a interrogação que ela contém sobre a evidência da nossa existência na condição de seres corpóreos como um marco no desejo de conhecer e dominar os processos corporais. Descartes duvida da evidência posta pelo corpo e atribui à medicina o conhecimento da materialidade do corpo, expressa na metáfora do corpo-máquina, e à moral o exercício do controle das paixões (NÓBREGA, 2005, p. 5).

Ou seja, neste exemplo que dá do corpo-máquina (Descartes diz que se o corpo pode ser analisado, estudado e compreendido como se compreende o funcionamento de uma máquina, devemos fazê-lo, pois isto pode nos oferecer ricos conhecimentos sobre o organismo corporal), este entendimento deixa de ser apenas um exemplo para se tornar um símbolo (mesmo que muitas vezes utilizado de forma equivocada) da filosofia cartesiana, pois levar em consideração o corpo apenas como uma ferramenta que a consciência tem para apreender o real e afirmar que o corpo é apenas um corpo individual, sem levar em consideração o meio cultural, social, simbólico que envolve tal sujeito, é de certa forma considerar o corpo como objeto sem vida. É exatamente esta concepção do sujeito e do corpo que aqui me oponho e perdendo demonstrar.

Descartes deixa bem claro a sua perspectiva filosófica dicotômica e sua compreensão de que o “eu” habita/é o *Cogito*:

...já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que eu sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele (DESCARTES, 1989, p. 142).

Isso mostra que a dicotomia é ideal e não se dá, como o próprio Descartes afirma, na vida, e tal dualidade coloca, de um lado, as paixões relacionadas diretamente com os sentidos, os desejos e as necessidades do corpo e, de outro lado, a ideia de civilização/civilidade e racionalidade ligada ao intelecto, à razão. Como já apontado anteriormente, é a partir desta perspectiva que ele atribui à medicina o conhecimento da materialidade do corpo, expressa pela metáfora corpo-máquina que propõe um exercício do controle das paixões a fim de alcançar algum tipo de conhecimento minimamente legítimo, o que apresenta também um princípio da moral que se faz muito importante se pretendemos pensar a educação.

O resultado disso nos processos de aprendizagem na vida cotidiana é evidente: desaprendemos a conviver com a realidade corpórea na sua gama de possibilidades, tendo em vista que privilegiamos a razão sem o corpo. Esta é a base teórica e a concepção filosófica que dá fundamentação às práticas científicas e educacionais de grande parte das instituições formais de ensino e é o pilar que justifica a pedagogia dualista e intelectualista. Neste sentido a pedagogia tal como ela foi construída nos moldes antigos medievais, legitimada por Descartes, e daí então levada adiante, é uma Educação que se edificou contra o corpo. É uma pedagogia com o objetivo justamente de conter o corpo, as paixões do corpo.

O argumento que Merleau-Ponty apresenta para demonstrar que o *Cogito*, ao contrário do que Descartes aponta, tem lugar e está “localizado” no espaço e no tempo, é o fato de que no mundo fenomenológico minhas *cogitationes* estão situadas nas experiências que tenho e naquilo que vivo no mundo, neste sentido “o verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo.” (MERLEAU-PONTY, 2018). O pensamento é aí um fato inalienável que elimina qualquer idealismo que deixe de apontar que sou um “ser no mundo” (esta ideia de “ser no mundo” será melhor abordada no Capítulo IV, parte 1.3). Dessa forma, a percepção não se evidencia pelo pensamento ou pela demonstração adequada. O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 2018).

Descartes aponta também a impossibilidade de alcançar de primeira mão o puro pensamento de uma ideia (por mais simples que seja esta ideia). O pensamento de um sujeito sempre se constitui por ideias formadas previamente por ele ou por outros, construindo uma teia de memórias individuais ou coletivas (memórias de pensadores, autores, filósofos, etc.). Isso demonstra a importância para Descartes de realizar análises e de colocar crivos racionais para a percepção de modo a pensar criticamente sobre o percebido.

Dessa forma, temos por um lado o empirismo que considerava o mundo como uma totalidade de acontecimentos espaço-temporais, deixando de lado a consciência, e por outro lado a análise reflexiva (como este exemplo que apontamos de Descartes) que entra em cisão com o mundo pela constituição de uma operação consciente. A problemática aqui, segundo Merleau-Ponty, é que nesta segunda perspectiva a consciência é apresentada como constituinte do ser de tal forma que possibilita a ideia de um ser absolutamente determinado e pronto.

Para Merleau-Ponty é necessário que haja a percepção de algo enquanto unidade ou coisa para que posteriormente possamos criar uma atitude analítica de discernimento entre semelhança ou contiguidade nesta coisa/unidade. Dessa forma, entende-se que sem a percepção do todo nós não pensaríamos em observar a semelhança ou a contiguidade de seus elementos e que além disso, caso contrário, sem esta percepção de algo enquanto unidade, a compreensão destas “partes” não seria possível, pois ela não faria parte de um mesmo mundo, acarretando a impossibilidade da existência desta percepção.

Assim, ele aponta que a primeira percepção de uma categoria (Merleau-Ponty utiliza o exemplo da percepção de uma cor) realiza uma mudança da estrutura da consciência que redundando na construção de uma dimensão nova da experiência, ainda não realizada ou vivida; altera por completo nossa forma de entendimento do real que é atravessado por esta categoria. Esta reestruturação, ou melhor, esta estruturação do percebido cria um modelo originário que direciona a nossa atenção. Em um sentido mais claro é a partir do modelo destes atos originários que a atenção deve ser concebida, já que uma atenção segunda, que se limitaria a trazer de volta um saber já adquirido, nos reenviaria à aquisição (MERLEAU-PONTY, 2018).

O que é apontado aqui sobre nossa atenção é que ela não está relacionada apenas com dar luz aos dados preexistentes, mas consiste também em realizar neles uma nova articulação sobre estes dados. Há na consciência um movimento ambíguo, que Merleau-Ponty diz ser um milagre da consciência; ela faz aparecer pela atenção fenômenos que constroem uma unidade do objeto em uma nova dimensão e ao mesmo tempo, para fazê-lo, a destroem. Ou seja, a

ideia é que o objeto é reaprendido a cada instante e ao mesmo tempo em que se aciona a atenção, e isso é de suma importância para pensarmos a aprendizagem.

É interessante pensarmos que, segundo este autor, o pensamento em si se encontra neste jogo simultâneo da consciência e da atenção:

Mas pelo menos o ato de atenção acha-se enraizado na vida da consciência, e compreende-se enfim que ela saia de sua liberdade de indiferença para dar-se um objeto atual. Esta passagem do indeterminado ao determinado, essa retomada, a cada instante, de sua própria história na unidade de um novo sentido, é o próprio pensamento. “A obra do espírito só existe em ato”. O resultado do ato de atenção não está em seu começo. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 91)

A fenomenologia de Merleau-Ponty é um convite para o estudo das essências. Porém é importante entendermos que esta essência é presente na existência e que tal facticidade é algo ao qual devemos nos atentar. Merleau-Ponty não é exclusivo nessa tentativa conceitual e epistemológica de atrelar ao ser humano, e ao ser em geral, a unidade. Seja uma unidade entre alma e corpo, ou uma unidade entre interno e externo, até mesmo a unidade entre sujeito e mundo, mundo e universo.

O objetivo então do método fenomenológico para Merleau-Ponty é o de redefinir as essências a partir da existência, levando em consideração as nossas experiências vividas no mundo. Assim, ele não pretende compreender as ideias enquanto pensamentos que sobrevoam de um “lugar” distante do sensível. Pelo contrário, a fenomenologia tem nesta perspectiva a função de revelar as essências das coisas considerando tais essências sempre a partir da existência (CAMINHA, 2019).

O debate entre a perspectiva dicotômica apresentada por Descartes e a fenomenologia de Merleau-Ponty nos faz refletir a respeito de como as práticas educativas refletem em suas ações a perspectiva filosófica e educacional que compactuam. Ou seja, um educador que parta do princípio que o sujeito é constituído de um corpo material que carrega a sua mente imaterial e que esta mente é aquilo que deve ser o norte de sua atenção, terá uma prática diferente daquele educador que parta da ideia de que o sujeito é um corpo, que pensa, sente, vive e experiência as trocas com os outros e com o mundo.

Merleau-Ponty não foi o único e nem o primeiro a apresentar uma concepção de unidade do ser. É imprescindível que apresentemos aqui neste momento do trabalho a contribuição de Espinoza para o debate entre dicotomia e unidade do ser. Sua noção de corpo, mente, Deus, Substância, entre outros conceitos que fazem parte de uma ideia do sujeito que

passa longe de considerar a nossa corporeidade como um elemento menor ou inferior que a nossa mente ou nossa alma. Sua ideia de unidade permite uma participação do sujeito individual no todo, na Substância, e trazer esta noção para as práticas educativas é, sem dúvidas, garantia de que o corpo não será silenciado ou docilizado.

3.2 CORPO E ALMA EM ESPINOZA.

A perspectiva filosófica de Espinoza nos oferece uma rica reflexão para pensarmos não só a relação corpo e alma, mas também a relação do ser com o mundo e como essa conexão acontece, assim como a importância de pensarmos analiticamente e racionalmente, de maneira a compreendermos nossa participação direta com os movimentos do mundo.

Pelas lentes deste filósofo podemos afirmar que a Educação a partir da *Ética* é o carro chefe para pensarmos uma educação que leve em consideração as diferentes dimensões do ser. Neste sentido, ao falarmos em termos espinozistas, à medida que nos aproximarmos das essências nos aproximamos da *Ética*, e ao agirmos eticamente podemos sentir uma felicidade verdadeira e menos fugaz se comparada à satisfação de nossos prazeres.

Tomamos aqui como referência deste autor a obra *Ética* publicada pela primeira vez em 1677 (aqui utilizaremos a tradução de 2009), na qual ele demarca sua posição na busca de responder questionamentos pilares da filosofia, como: por que existimos da forma que existimos? Para que existimos? O que é a relação Corpo/Mente? O que é a felicidade? Como podemos verdadeiramente alcançá-la?

Espinoza foi um ferrenho crítico de Descartes, principalmente quanto à perspectiva Cartesiana sobre a relação mente/corpo. Para Espinoza, Mente e Corpo são modos dos atributos: no atributo da extensão que se modifica em corpo, e no atributo do pensamento que se modifica em mente. Mesmo que se apresentem como distintos atributos, eles fazem parte de uma mesma fonte (Deus), e nós, enquanto seres humanos, somos constituídos por estes dois atributos como uma unidade. Este item pretende tratar mais profundamente esta relação Corpo e Mente (alma) abordada por Espinoza e como sua concepção pode nos ajudar a refletir sobre os sujeitos presentes nos processos educativos formais.

Antes de entrar especificamente nesta questão da unidade, acredito que seja importante fazermos alguns apontamentos e contextualização sobre a rica filosofia espinozista, de

maneira que possamos compreender melhor de onde vem seu entendimento do corpo como uma modalidade do atributo extensão e como é construída sua ideia de unidade.

Espinoza constrói um pensamento sobre a unidade do todo (Substância) da qual fazemos parte e que compartilhamos. Seu racionalismo reflete não apenas na sua forma lógica de pensar filosoficamente, mas também em sua escrita que, construída *more geometrico* (ao modo geométrico) permite que ele seja claro, coeso e com argumentos fechados; de tal maneira que ele não se utiliza da retórica.

Espinoza busca evitar preconceitos, luta contra eles. Busca esclarecer a confusão que existe entre natureza, Deus e humanidade. É necessário compreendermos que em Espinoza a “Ética” é de extrema complexidade, pois parte de uma preocupação com o todo, ou seja, a Ética atinge e abrange a existência em seu sentido geral, não apenas dos seres humanos, ou de uma classe (no sentido de classificação) dos seres humanos. A Ética se enquadra no sentido de *ethos* (tanto na tradução como “casa” ou na tradução como “comportamentos ou costumes”), que seria esse lugar ou essa forma de ser que compreende o todo como a sua morada, e neste sentido “residir” na Ética também é um comportamento.

A Ética é então o pensamento das essências, e ser ético produz felicidade, pois nos coloca em uniformidade com a substância, com o movimento fluido que a ética permite. A Ética é assim universal e permite que sejamos livres.

O ponto que devemos aqui observar é que a essência do ser humano se manifesta a partir dos atributos que detemos e que inclui o fato de sermos extensão, de termos corpos materiais e que habitam um mundo. Em nenhum momento há o apontamento de um mundo das ideias ou a disposição da essência do ser humano enquanto algo unicamente espiritual que chegaria ao mundo material/corpóreo de alguma outra forma.

Entendemos a partir disso o porquê da complexidade da Ética, pois quanto maior a inteligência, mais nos aproximamos da Ética e nos aproximamos da capacidade de visitar as essências, sendo assim, não há afeto mais forte que a capacidade de visitar a essência.

Entendendo melhor esta Ética, é fundamental que saibamos o que em Espinoza é Substância: “Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (*Ética*, primeira parte, definição 3, p.7). Segundo ele, Deus é o mundo, e somos parte de Deus, porém o mundo é Deus enquanto existente (pois a existência é um dos atributos de Deus). Deus possui infinitos atributos cada um dos quais é infinito em si. Neste sentido, por mais que possamos identificar claramente a definição de Substância, a nossa

compreensão sempre será limitada e nunca poderemos verdadeiramente alcançar sua totalidade, pois simplesmente temos limitações relativas aos atributos (ou partes de Deus) e, além disso, o que verdadeiramente percebemos são os Modos dos Atributos, ou seja, são os afetos causados pelos atributos. Porém, como fazemos parte dessa Substância, podemos sentir e pensar o eterno. Espinoza entende Deus como um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita.

Tendo isso em vista, percebemos que Espinoza chama nossa atenção para não cairmos em armadilhas do pensamento e que não associemos erroneamente os nossos afetos humanos e limitados à verdadeira magnitude da substância. Não se pode pensar o todo a partir da experiência própria, mas podemos buscar entender as coisas singulares, e a partir disso podemos nos aproximar de entender mais Deus.

A eternidade é a própria existência de Deus e o pensamento de Deus é o mundo, por isso é impossível colocarmos características humanas, vontades, desejos, objetivos nos infinitos atributos de Deus, pois sua existência ultrapassa infinitamente a nossa limitação humana.

Espinoza entende “por atributo aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência” (*Ética*, primeira parte, definição 4, p.7). Ou seja, os atributos definem as diferentes essências e são aquilo que se coloca em relação a alguma coisa. O atributo é aquilo que o intelecto percebe que pertence à substância, é o que se afirma de alguma coisa, é algo que constitui o objeto referido.

A intenção de Espinoza parece ser de propor um olhar mais atento, mais racional e analítico sobre as coisas, ou melhor dizendo, sobre os Modos, sobre como somos afetados a fim de uma maior compreensão dos atributos, a fim de uma aproximação das essências o que levaria à felicidade verdadeira. No final das contas a Substância em si sempre se revela através de seus modos; neste sentido, para um olhar mais atento é necessário que saibamos claramente distinguir e separar Modo de Atributo. Essa separação proporciona maior clareza no pensar.

Espinoza entende por modo “as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebido.” (*Ética*, primeira parte, definição 5, p.7). Os modos são as afecções, e por termos as essências e os atributos que temos, os modos podem ser infinitos imediatos, infinitos mediatos e os modos finitos. Assim, o modo pode ser

entendido como afecções da Substância, pois são de certa forma as maneiras de ser de uma substância que somente percebemos por nossas experiências.

Por exemplo: esta ou aquela matéria, coisa singular, é um modo, é finita, mas é modo apenas pela afecção e a experiência que alguém tem na relação com tal matéria. Assim ao percebermos o mundo material, sentimos afecções e estas afecções são modos experienciais que sentimos daquilo que sentimos. Através destes podemos nos confundir, apreender de forma limitada, e por isso é uma “camada” mais superficial.

Essas ideias de Espinoza nos apontam para a existência do ser no mundo em uma constante relação “imersa”. Não há o mundo fora de si em nossa apreensão, compreendemos o mundo pelas modalidades que o mundo apresenta. Melhor dizendo, as modalidades que enxergamos nele. Temos, porém, a capacidade de nos aprofundar dessas compreensões e sair da apreensão apenas das modalidades e irmos em direção à essência das coisas, e essa capacidade se dá pelo fato de compartilharmos os atributos com o mundo que vemos, sentimos, pensamos. Ou seja, fazemos parte do mundo.

Ao pensarmos a educação pela perspectiva de Espinoza tomamos a Ética como a morada e o comportamento ideal; mas ao levarmos em consideração a construção, compartilhamento e a aquisição de conhecimento formal e informal devemos também levar em consideração a classificação construída pelo filósofo de três gêneros de conhecimento: 1- A imaginação, derivada de um conhecimento pela sensação (conjuntos infinitos aplicados aos conjuntos infinitos) relacionada à consciência do efeito do encontro de corpos/forças que vêm de fora do nosso próprio corpo. Como exemplo podemos utilizar uma criança que tateia as coisas com a intenção de conhecê-las ou simplesmente de tateá-las. 2- A razão, um conhecimento dado pelas noções comuns (o mesmo ideia de relações presente na ciência ou na física), seguindo o exemplo da criança que tateia algo, através desse tatear e pela sensação ela consegue compreender a relação de seu corpo, seu movimento, com o corpo externo. É um tipo de conhecimento eficiente, relacionado com a própria natureza. 3- A intuição, enquanto um conhecimento das essências (nível de compreensão da teoria matemática; nível capaz de criar novos conhecimentos ou nível intuitivo que dá uma visão direta do objeto para além de suas aparências). Um tipo de conhecimento que permite a abstração e a criação, assim como nos permite a aproximação e melhor compreensão das essências; como está ligado à essência, está também relacionado com a liberdade e com a Ética, de modo que esse tipo de conhecimento leva a intervir no sistema causal e ser propositivo.

É fundamental que compreendamos que estes três tipos de conhecimento não se anulam, como se após chegar no segundo tipo de conhecimento o primeiro fosse deixado de lado, ou alcançando o terceiro tipo de conhecimento os anteriores não mais contassem. Pelo contrário, o terceiro tipo de conhecimento demonstra um aprofundamento das informações sensíveis, demonstra um movimento em direção as essências, em direção a ética. Aqui, corpo e alma são um e não se anulam no processo de reflexão e de conhecer o mundo.

Fica evidente que para Espinoza, erudição é diferente de conhecimento, pois o conhecer de verdade tem que contemplar as dimensões do ser. Isso nos proporciona uma lente ao olharmos para Educação, tendo em vista que na perspectiva deste filósofo, a Educação de verdade aconteceria apenas pelo exercício de pensar.

Para ele, imaginar significa conhecer as coisas a partir dos afetos que elas causam em cada um a partir da experiência vivida (conhecer por imagens), seja com um conteúdo, com uma teoria ou com formas de pensar, mas que sempre são trabalhadas e aprendidas a partir dessas afecções de um corpo (experiências); o que faz sua compreensão de que o conhecimento é uma modificação do sujeito, tanto intelectual quanto corporal. O autor Sérgio Luiz Persch explica perfeitamente tal entendimento:

Da mesma forma, não se pode considerar a alma ou substância espiritual como algo mais rarefeito, um elemento tênue ou o éter, pois dessa forma jamais transpomos os limites da extensão, que, aliás, é infinita. Uma vez que a distinção a ser feita entre uma coisa extensa e uma ideia, entre um corpo e uma alma, não pode ser numérica e sim, tem que ser real, não se pode dizer, sem maiores esclarecimentos, que um ser se constitui de extensão e pensamento, que o homem se compõe de corpo e alma. Através de qualquer um de ambos esses seus princípios constitutivos, o indivíduo já se exprime por completo. O homem é corpo por inteiro e mente por inteiro. Por isso, não se pode confundir o conhecimento por imagens e o conhecimento por ideias. Não há vínculo causal entre um conhecimento por imagens e um conhecimento por ideias. Assim como um corpo só pode ser movido por outro corpo, assim também uma ideia só pode ser causada por outra ideia. E é justamente no encadeamento causal das ideias adequadas (isto é, não confundidas com imagens) que consiste o verdadeiro conhecimento (PERSCH, 2018, p. 39).

Neste ponto, ele demonstra um posicionamento que inclusive antecipa o pensamento filosófico da fenomenologia, que é dizer que pensar sempre é pensar alguma coisa. O pensar é um modo do pensamento (que por sua vez é um dos atributos do ser humano), e por ser modular ele é um objeto da ideia. Ele entende que a ideia é o primeiro modo do pensar em nossa mente e que pelo fato de podermos apenas pensar em alguma coisa, é inevitavelmente

atrelado ao outro atributo do ser humano, que é o atributo da extensão (que nos faz seres corporais).

A mente humana, enquanto modo do atributo do pensamento e o corpo humano enquanto modo do atributo da extensão fazem parte respectivamente do intelecto infinito de Deus e da extensão infinita de Deus, neste sentido vemos as ideias que já pertencem a Deus, mesmo que não possamos compreender todas devido a nossa finitude por essência. Ele não quer dizer que acessamos as ideias pela sensação que nosso corpo permite, mas que sem as sensações (lembramos aqui dos três tipos de conhecimento) não poderíamos acessar o conhecimento pela essência, e que esses três conhecimentos coabitam e coexistem simultaneamente. Ou seja, a mente humana é uma ideia, e a ideia tem um objeto necessariamente, e tal objeto é sempre o corpo; nossas ideias são articuladas ao corpo e se constituem com ele. Na proposição 14 da parte 2 do livro *Ética* isso fica mais claro: “Proposição 14. A mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado.” (*Ética*, segunda parte, proposição 14 p. 66).

Entendemos melhor tal lógica na própria demonstração da referida proposição: “Ora, tudo o que acontece no corpo humano deve ser percebido pela mente. Portanto, a mente humana é capaz de perceber muitas coisas e é tanto mais capaz quanto, etc.” (*Ética*, segunda parte, proposição 14, demonstração, p. 66).

Nesta existência simultânea entre corpo e mente (enquanto atributo do pensamento e atributo da extensão), a mente pode perceber: a si mesma (a própria mente); o próprio corpo (a extensão que coexiste com ela); e os efeitos dos corpos exteriores sobre seu próprio corpo (as afecções). Assim, o que percebemos são os efeitos das coisas, e não as causas. Nossa mente é dada por esse objeto da percepção de um corpo exterior. Essa percepção é confusa, e por isso Espinoza tanto nos enfatiza a importância de o “verdadeiro” pensar e da importância da quebra de preconceitos e confusões entre modos e atributos.

A partir dessa concepção do ser enquanto corpo e mente, entende-se que o corpo é em ato, e que conhecemos apenas a partir do mundo, já que não consigo pensar em outra coisa que não seja um corpo (lembrando que todo universo é um só corpo, leia-se, a Substância). Assim, todas as ideias se voltam ao corpo, e o próprio pensar suscita nossas afecções; o que acarreta compreender que na perspectiva de Espinoza, se a mente não tivesse um corpo ela simplesmente não existiria; pois a mente é uma ideia e seu objeto é o corpo. Aqui há uma relação direta, na qual a mente depende de um corpo que lhe diga sobre as alterações e

transformações externas; e aí reside a enorme potência do corpo enquanto único acesso ao conhecimento. O nosso corpo é complexo e em conexão com todos os outros corpos. Sentimos apenas os corpos e os modos de pensar, dessa maneira quanto mais sentimos de forma sutil, maior é o nosso suporte de pensamento. Vale aqui lembrar a definição que Espinoza dá para corpo: “Por corpo entendo um modo que exprime de maneira certa e determinada a essência de Deus, na medida em que é considerado como uma coisa extensa” (*Ética*, segunda parte, definição 1, p.51).

Se nosso corpo está conectado com o corpo divino, podemos então ter percepções e conclusões não criadas ou forjadas de coisas que de certa forma estão no mundo sem serem extensas. Mesmo que nosso corpo seja finito ele não pode ser reduzível a uma extensão. O corpo é extensão, e isso demonstra que um corpo finito pode sentir e participar dos atributos do corpo divino assim como uma mente pode sentir e participar dos atributos da mente divina.

No desdobramento dedutivo, o corpo aparece como uma base ontológica que possibilita e ao mesmo tempo determina os limites de toda a nossa existência. Para efeito de conhecimento, Espinoza estabelece as afecções corpóreas como base exclusiva de qualquer coisa que a nossa mente possa conhecer: é pelas ideias das afecções, as quais envolvem ao mesmo tempo o nosso corpo e os corpos externos que nos afetam, que a mente conhece, primeiro o corpo, depois os corpos externos se, enfim, a si própria. E dessa forma ela conhece de maneira inadequada, pois as afecções evoluem sempre apenas de modo parcial o nosso corpo e os corpos externos, pelo que também percebemo-los confusamente. (PERSCH, 2018, p. 41.)

Esta relação lógica está diretamente ligada à imaginação, que por consequência está diretamente ligada ao corpo. Sentimos os corpos como modos do pensar e o pensamento é um atributo de Deus. Nos corpos temos a percepção dos afetos e esta percepção acontece como um tipo de percepção, uma percepção alucinatória capaz de criar imagens como potência criadora do imaginar, do pensar, de produzir ideias. Neste sentido, todas as ideias são ideias da extensão já que só podemos imaginar coisas extensas. Da mesma forma, atinjo a matéria apenas pelas ideias. Dizendo de uma outra forma: sem materialidade não há ideia e sem ideia não há materialidade.

Persch (2018), ao analisar a proposição 19 da parte II, entende que o conhecimento do corpo humano se faz perceptível à mente pelo fato de ser afetado pelos corpos exteriores. A proposição diz: “A mente humana não conhece o próprio corpo humano nem sabe que este existe, senão pelas ideias das afecções de que o corpo é afetado” (*Ética*, II, prop. 19; p.107).

Persch (2018) nos esclarece então que:

Esse é, pois, o primeiro passo no processo do nosso conhecimento. Damos conta da nossa existência porque percebemos o nosso corpo sendo afetado por corpos externos. Uma vez que a mente humana é ideia do corpo humano, ela não o conhece independentemente das afecções, mas percebe-o, justamente, a partir das afecções. Essa determinação da existência é sempre complexa porque várias causas concorrem para a contínua regeneração do corpo, e as suas respectivas ideias na mente se opõem a uma suposta possibilidade de perceber o corpo limitado a si mesmo, separado do complexo encadeamento causal que põe a sua existência e o conserva. E por essa complexidade se entender a um encadeamento infinito de causas, das quais a mente só percebe algumas e de maneira parcial, já que se concluir que a mente não conhece o corpo adequadamente (PERSCH, 2018, p. 42).

Essa maneira de entender traz um novo olhar sobre a ideia, que não é o puro produto da relação do espírito com um mundo onde as ideias estão e são alcançadas por nós. Em Espinoza a materialidade do espírito é a própria ideia, já que toda ideia tem um objeto e a matéria seria como um objeto do intelecto.

Esta obra além de construir conceitos e lentes para enxergar o mundo e o universo como um todo, nos aponta indicativos que influenciam seu leitor a pensar de maneira mais aprofundada, e nos faz um convite a agir eticamente pensando no todo. Este convite é sedutor, tendo em vista que agir eticamente proporciona uma felicidade não fugaz, uma felicidade duradoura e verdadeira, que nos permite visitar a eternidade de Deus. Demonstra como a obediência externa e sem reflexão é frágil, e que entendendo a nós mesmos como parte do todo (o que inclui todo e qualquer ser) tenderemos a ter mais interesses e motivações universais.

A Ética proposta por Espinoza proporciona uma reflexão e entendimento que a tristeza que às vezes sentimos é na verdade a própria imaginação da incapacidade de ação e de resultados positivos no mundo, e que por sua vez a felicidade tem a ver com a atividade, logo não se pode ser feliz sendo passivo. Neste ponto vale ressaltar que muitos processos educativos colocam em prática uma passividade dos sujeitos ali presentes enquanto um objetivo e como algo positivo para o processo de aprendizagem. Muitas vezes é identificado que quanto mais passivo um aluno, mais ele tende a ser um bom aluno. Na perspectiva Espinozista este processo educativo está se afastando da essência do ser e conseqüentemente se afastando da possibilidade de felicidade.

O pensamento de Espinoza é de que Deus é uma coisa pensante como também uma coisa extensa, ou seja, Deus se expressa simultaneamente a partir dos atributos corpo e pensamento. Conseqüentemente o homem é também um efeito das modificações dos atributos

de Deus. A nossa mente é, portanto, uma parte do intelecto divino, assim como nosso o corpo é parte da extensão. Segundo ele, a ordem e a conexão das ideias é a mesma que a ordem e a conexão das coisas, e a “substância pensante” e a “substância extensa” de Descartes são uma só e a mesma substância, compreendida ora sob um atributo e ora sobre outro.

Tomar a filosofia de Espinoza como norte para as práticas educativas é automaticamente levar em consideração o sentir e o pensar enquanto coisas relacionadas e fazendo parte de uma experiência indissociável, é levar em consideração que somos potência de afecção, potência de encontro, com capacidade de afetar e ser afetado. A partir dessa lógica o papel da educação seria o de elevar o nosso poder de afetar e ser afetado nesses encontros para que possamos aumentar também a nossa capacidade de agir e de pensar.

Cabe agora neste momento do trabalho apresentarmos a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e como ele compreende a unidade corpo e alma, para que posteriormente possamos apresentar as relações e reflexões diretas com os processos educativos.

3.3 UNIDADE EM MERLEAU-PONTY.

Recorrer ao movimento fenomenológico, ao qual aponta Merleau-Ponty, mais do que à fenomenologia enquanto método de uma filosofia científica rigorosa, me parece mais condizente com a intencionalidade deste trabalho. Sinto-me obrigado a enfatizar que a fenomenologia é (como já apontado anteriormente) um movimento que busca as essências, mas que não as retira da existência e não deixa que elas percam a ‘facticidade’. Nas palavras de Merleau-Ponty: “Longe de ser, como se acreditou, a fórmula de uma filosofia idealista, a redução fenomenológica é a fórmula de uma filosofia existencial...” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 11).

Esta busca merleau-pontyana de superar a oposição entre realismo e idealismo através da fenomenologia é a tradução da vontade de superar também a divisão entre sujeito e objeto ou consciência e mundo. É a tentativa de volta às coisas mesmas, entendendo a consciência não apenas como a consciência de algo, mas também como a experiência reflexiva da consciência, caracterizada por sua intencionalidade de se dirigir a determinados objetos (MARCONDES, 2004). A ideia apresentada por ele é utilizar da fenomenologia como um método que permita olhar para a percepção a partir de nossa condição existencial. Logo, somos sujeitos perceptivos que vivenciam e compartilham os fenômenos, e não as coisas como substâncias externas.

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty não busca uma compreensão mais clara e evidente sobre o mundo percebido, que estaria escondida por trás das interpretações da tradição científica ou filosófica. Muito pelo contrário, é do mesmo mundo percebido que ele está falando. Entretanto, ele tenta pôr em evidência a dimensão “aparecente” da sua realidade. Ele procura, assim, uma maneira de considerar a percepção, evitando que ela seja desfigurada por conceitos que impedem de revelar as operações vividas do corpo situado no mundo. (CAMINHA, 2019. P. 28).

Esta compreensão da percepção enquanto vivida no corpo e situada no mundo é um forte argumento contra qualquer concepção dualista, tendo em vista que o sujeito é consciência, ou seja, a consciência está encarnada no corpo. Deste ponto de vista, pensar os processos educativos a partir do olhar fenomenológico e todo seu esforço enquanto método nos parece ser um movimento inesgotável, porém de suma importância filosófica, educacional, política e ideológica.

Tentar descrever a experiência vivida em um processo educativo tal como é, em sua existência, em sua presença, apresenta-se como um desafio que não pretendemos encarar. Porém chamo a atenção para a ‘Presença’, pois inevitavelmente as pessoas que estão envolvidas nas instituições formais de ensino estão presentes na correlação de forças e fenômenos ali estabelecidos. E se há pessoa (sujeito), há corpo. A presença é mais que um simples estar aí: ela refere a uma maneira de ser, ao relacionar-se com o presente enquanto momento específico em que o Ser se revela pela percepção. Se nesse momento a consciência estiver orientada para os objetos já constituídos (“**atitude natural**”) ela perde a capacidade de ver a própria constituição e cria-se a ilusão de um mundo objetivo interno à consciência. Ou seja, a presença é a marca do corpo em ação, percebendo efetivamente o mundo e não concebendo-o ou imaginando-o.

Não busco as origens deste processo, ou mesmo quais correntes de significação damos ou como nosso subjetivo correlaciona as informações e as processam. Busco um movimento, um olhar fenomenológico que me esclareça a relação do corpo na Educação, como ele é entendido e encontrar possíveis olhares para a presença dos corpos nos processos educativos.

Este olhar fenomenológico só será acessível, porém, se me permitir aventurar-me no exercício metodológico da fenomenologia. Descrever antes de explicar ou analisar. Assim é preciso que compreendamos o que é entendido como uma reflexão e qual movimento se faz necessário para tal “descrição” do mundo. Leia-se:

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo

para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (MERLEAU-PONTY, 2018. p. 10)

Tal argumento reafirma a fenomenologia enquanto uma filosofia existencial (ao contrário da tendência de muitos em apontá-la como uma filosofia idealista); já que a própria reflexão se faz como um distanciamento das coisas a fim de “ver brotar as transcendências”, de maneira a fazer aparecer aquilo que a pura materialidade ou os sentidos (puros) não seriam capazes de revelar. A consciência enquanto capaz de revelar o mundo como estranho e paradoxal, o distorcendo de sua concretude “estática” e permitindo análise e reflexão.

A fenomenologia, de certa forma, equilibra o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo através de sua racionalidade, pois sua visão de mundo é de um mundo poroso, não puro, feito de falhas, brechas ou buracos, que permitem o investimento da consciência perceptiva e abre espaço para a alteridade, noção fundamental também na ontologia merleau-pontyana e na educação. Ou seja, é a visão de um mundo que leva em consideração as intersecções entre as experiências de um sujeito com as experiências de outros sujeitos e as experiências que daí derivam; e estas relacionadas tanto com as experiências passadas, as do presente e as do outro relacionado com a minha. Vemos assim que este “mundo fenomenológico” busca de certa forma a fundação do ser. Dessa forma a fenomenologia se faz sempre inacabada, já que ela se coloca a árdua “tarefa de revelar o mistério do mundo e o mistério da razão” (*Idem.*).

A fenomenologia coloca então a sensibilidade e significação enquanto atreladas de tal forma que ambas são fruto do mesmo processo, da percepção. É exatamente este ponto de vista que nos faz imprimir um novo olhar sobre os processos educativos e sobre perspectivas educacionais que entendem o significado, o conteúdo, o conhecimento, como algo imaterial e não sensível.

Segundo Merleau-Ponty (1992a), toda experiência perceptiva se faz invariavelmente por meio de um campo perceptivo sempre presente e atual, que é vivido intensamente pelo corpo atado ao mundo. Nesse sentido, aquele que percebe está diretamente enraizado no mundo perceptivo. O sujeito que percebe nunca pode abandonar o fundo do mundo para realizar a experiência de sentir realizada pelo corpo. Do mesmo modo, não pode se identificar ao corpo meramente orgânico e funcional desprovido de subjetividade (CAMINHA, 2019, p. 86).

Fica evidente o quanto a compreensão do sujeito enquanto sujeito corporal ganha relevância se tomarmos a compreensão merleau-pontyana para olharmos os processos educativos. É o corpo próprio enquanto um eu empírico que nos permite essa união entre a

sensibilidade e o significado. Neste ponto, cabe aprofundarmos mais na argumentação de Merleau-Ponty a respeito de sua compreensão de unidade do corpo com aquilo que chamamos de “alma” ou “mente”.

Na sua obra *Fenomenologia da Percepção* Merleau-Ponty apresenta um trabalho detalhado e minucioso para demonstrar sua tese sobre a percepção e sua apreensão metodológica fenomenológica, não apenas como método de análise, mas como maneira de olhar o mundo que não deixe de lado a facticidade dos acontecimentos e dos sujeitos. Para isso o autor não economiza em argumentos e conversas com as perspectivas filosóficas às quais ele se contrapõe; neste sentido são apresentados limitações e equívocos (vistos por ele) do materialismo, do idealismo, do cientificismo, assim como diálogos diretos com Kant, Husserl, Descartes, entre outros.

Nesta obra, Merleau-Ponty não podia ser mais direto: “A sensação não é sentida e a consciência é sempre consciência de um objeto” (MERLEAU-PONTY, 2018). A rigor a sensação é alcançada quando, após a reflexão sobre as próprias percepções, temos a intencionalidade de exprimir que as sensações não são voluntariamente construídas por nós. Disso decorre que a sensação em seu estado puro é muitas vezes confundida com um estado primeiro do conhecimento, quando na verdade é o efeito último de uma construção teórica (e logo segunda) para explicar um fenômeno dado, um acontecimento que envolve meu corpo, o mundo e minha consciência. A **ciência em particular** tem esta ideia como um dado, um fato inalienável. Acontece que, segundo o autor, esta confusão é dada por uma ilusão natural na qual um espírito representa a sua própria história.

Assim, a reflexão sobre meu corpo, preso ao mundo e situado no aqui e no agora nos leva a um questionamento sobre a percepção e sobre a própria possibilidade que essa reflexão abre. “Eu saberia que estou preso no mundo e nele situado se ali estivesse verdadeiramente preso e situado?”. A questão que Merleau-Ponty traz é certa, pois demonstra que se existíssemos apenas como coisa situada no mundo, não teríamos uma consciência que permite o “ver-nos” no mundo. Merleau-Ponty, mais uma vez, se faz categórico:

Tudo que existe, existe como coisa ou como consciência, e não há meio termo. A coisa está em um lugar, mas a percepção não está em parte alguma porque, se estivesse situada, ela não poderia fazer as outras coisas *existirem para ela mesma*, já que repousaria em si à maneira das coisas (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 66).

Este pensamento do perceber é que caracteriza a percepção, ou melhor, a percepção é o pensamento do perceber. Merleau-Ponty, ao mostrar que a consciência depende de um

“algo” para ser (ideia husserliana de que a consciência é sempre consciência de algo), argumenta diretamente e demonstra logicamente a impossibilidade de uma separação entre corpo e alma.

Estas colaborações que Merleau-Ponty ofereceu à comunidade acadêmica deu frutos em diferentes áreas do conhecimento, como a biociência, as ciências cognitivas, a inteligência artificial. São ideias que apontam para a motricidade como aquilo que permite o surgimento da percepção, e que apontam para o sistema nervoso central como aquele responsável por conduzir o impulso (porém não responsável de elaborar o pensamento). Isso acarreta pensar na circularidade entre um organismo e um meio, tirando assim a total responsabilidade dos componentes físico-químicos e admitindo a organização de distintos elementos formadores de uma certa estrutura (NÓBREGA, 2005).

Como o próprio Merleau-Ponty aponta:

O estímulo adequado não pode se definir em si e independentemente do organismo; não é uma realidade física, é uma realidade fisiológica ou biológica. O que desencadeia necessariamente uma certa resposta reflexa não é um agente físico-químico, é uma certa forma de excitação da qual o agente físico-químico é a ocasião antes que a causa (Merleau-Ponty, 2018, p. 57).

Tal perspectiva apresenta-se como um convite para uma outra reflexão sobre o sujeito que habita, vive e convive em uma instituição de ensino. Para isso, é necessário que aprofundemos um pouco mais na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e os conceitos que a constituem.

É preciso entender que Merleau-Ponty identifica o corpo enquanto corpo próprio ou corpo vivido (corpo-vivo). Este olhar não exclui o corpo anatômico ou fisiológico, mas traz ao corpo o caráter de percebido que também percebe, sensível e que sente, que vê e é visto, que toca e é tocado simultaneamente.

4 A FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY NO PENSAR EDUCAÇÃO

4.1 CORPO PRÓPRIO, CORPO VIVO E SER-NO-MUNDO EM MERLEAU-PONTY.

A perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty nos direciona para um entendimento filosófico do corpo enquanto fundamental de ser pensado/considerado e utilizado nos processos de compreensão da realidade. Basear-se teoricamente em sua abordagem fenomenológica é automaticamente afirmar uma gigantesca relevância do corpo nos processos educativos, processos de aprendizagem e cognitivos. Para ele, o corpo não é coisa e nem obstáculo, e sim a dimensão da totalidade do ser humano. Dessa forma, o corpo não é algo que possuímos, cada um *É* seu próprio corpo. Merleau-Ponty afirma: “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (1945/1999, p. 207-208).

Sou meu corpo e por isso é importante atermo-nos àquilo que ele chama de “corpo próprio”. A relação que temos com o mundo se dá pelo corpo individual, e esta dimensão precisa ser levada em consideração. O corpo próprio para ele não é considerado de maneira completamente objetiva e material, para além disso o corpo próprio é como uma existência indivisa.

Devemos notar que, quando Merleau-Ponty se refere ao corpo, enquanto percebido, ele o considera como fenomenal, cujo modo de ser para nós não passa pelo mundo objetivo considerado em si. O corpo que nós vivemos não é um objeto transparente, que se introduz em nosso campo de visão como um objeto exterior, mas, essencialmente, uma vida que assumimos como uma estrutura sempre presente em todas as nossas ações (CAMINHA, 2019, p.31).

O corpo próprio está sempre ancorado nas paisagens do mundo que percebemos, e a espacialidade do corpo próprio nos ancora no mundo pois é a única maneira de sermos no mundo. Esta proposta pressupõe uma simultaneidade de sujeito e objeto como habitantes do mesmo espaço-tempo, tendo como referência central o processo perceptivo. O corpo próprio é então fenomenológico, pois é sensível e inteligível ao mesmo tempo.

Neste sentido, estamos sempre em direção ao espaço, já que estamos sempre situados no mundo e nele o corpo próprio cria um espaço de relação entre o ser “aqui” e o meio do mundo existente “ali”. Mesmo o corpo próprio sendo sempre o nosso ponto de referência do “aqui”, “ele sempre está situado como um ser no mundo, pelo fato mesmo de ser um corpo. Em outros termos, o corpo é um “aqui” que se faz “ali”, o que significa dizer que o corpo é

um centro global de referência a si mesmo, porém integrado no mundo” (CAMINHA, 2019, p. 35).

Neste sentido, o corpo próprio está no mundo através de uma relação sistêmica e de direta dependência do mesmo, já que é no espaço vivido por nosso corpo próprio que sentimos a presença de um mundo que se manifesta na experiência de estar no espaço e de vivê-lo pelo nosso corpo que percebe.

Assim, compreendemos a partir desta perspectiva filosófica a enorme importância de se pensar a espacialidade dos locais designados aos processos educativos, assim como a relevância de levarmos em consideração a relação que os corpos presentes nestes espaços criam.

É na paisagem do mundo percebido que o corpo próprio está instalado:

Assim, o corpo próprio já é um só corpo em cada uma de suas partes, estando presente simultaneamente em todas, para Merleau-Ponty, a síntese do corpo próprio não é a determinação de uma síntese realizada, mas de uma síntese aberta, conforme a maneira segundo a qual o corpo se realiza como unidade corporal no mundo percebido (CAMINHA, 2019, p. 38/39).

Somos e fazemos parte, enquanto sujeitos corporais, de uma coesão indivisa com a espacialidade e as paisagens que nos cercam. Neste sentido, o corpo próprio é sempre uma unidade dinâmica enquanto abertura para o mundo através da percepção (CAMINHA, 2019). Assim, o mundo é o que nós percebemos e o corpo próprio faz parte deste esquema corporal em simbiose com o mundo.

A motricidade faz parte deste processo de sentir o mundo enquanto sujeito perceptivo, e levando isso em consideração, cabe aqui fazer um paralelo com a perspectiva foucaultiana já explicitada neste trabalho. Com o conceito de corpos dóceis e instituições de sequestro (itens 2.2.1 e 2.2.3 respectivamente) podemos refletir no papel que muitas instituições formais de ensino cumprem ao corroborar com uma estrutura que silencia e dociliza os corpos ali presentes. Se a motricidade tem um importante papel na compreensão e percepção do mundo (como aponta Merleau-Ponty), a retenção destes corpos por um período específico dentro de um espaço específico pode causar limitações na potencialidade deste sujeito que percebe.

O que Merleau-Ponty enfatiza é que o sujeito que sente não é um meio inerte que é afetado pelo meio externo, nem tampouco um ser apenas pensante que analisa e nota as qualidades do mundo externo, ele é uma potência que se sincroniza com o meio em que está envolto. Isso significa pensarmos de maneira profunda a aparência das escolas, das salas, etc. Se buscamos uma educação potente, precisamos então colocar os corpos num ambiente

potente, e isso implica repensar a escola como um todo, conteúdos, métodos, espaços, decoração, etc.

É de extrema relevância entendermos aqui que o olhar fenomenológico que Merleau-Ponty coloca sobre a percepção leva a compreender nela a função de fundar/inaugurar o conhecimento. Neste sentido, a percepção não é acarretada por memórias passadas que trazem uma significação ao sentido, ao contrário, a consciência do presente desdobra experiências de um passado vivido. A percepção, ou melhor dizendo, o fenômeno da percepção verdadeira oferece uma significação que é inseparável dos signos, porém, não inseparável do juízo, que neste caso é uma expressão facultativa.

A percepção é o fundo pelo qual os atos e juízos se destacam e ao mesmo tempo é através dela que é possível que os atos, juízos e cultura nasçam. A percepção é o que enraíza o homem no mundo, é no mundo que o homem se conhece. Neste sentido, a maneira como vemos o mundo não deve ser entendida como algo recopiado através dos sentidos e sensações, mas sim como um processo de integração que constitui o mundo exterior como uma unidade que inclui o sujeito. Nesta constituição, é importante que frisemos que não há separação no fenômeno da sensação entre o fisiológico e o acontecimento psicológico (mesmo que separáveis a nível de disciplina científica), já que o próprio acontecimento fisiológico obedece a leis biológicas e psicológicas (...) A psicologia e a fisiologia não são mais, portanto, duas ciências paralelas, mas duas determinações do comportamento, a primeira concreta, a segunda abstrata (MERLEAU-PONTY, 2018).

Merleau-Ponty entende o sujeito enquanto corpo simultaneamente sensível e sensitível. Tal entendimento nos revela que o sujeito não apenas absorve as informações do mundo a partir de seus sentidos e posteriormente os interpreta e os lapida com a consciência, demonstra que há uma simultaneidade na maneira como o corpo habita o mundo enquanto passível de ser tocado, ser sentido, ser olhado, e isso altera nossa própria percepção e entendimento do mundo. Ou seja, não há a possibilidade de observarmos o mundo de fora, não há a possibilidade de habitarmos exclusivamente um mundo das ideias que a racionalidade domina e no qual ela não seria “intoxicada” pela imperfeição da matéria e da extensão.

O diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty com o processo educativo nos aponta diretamente para o sentido de que a experiência humana é culturalmente incorporada. No movimento dos corpos pode-se fazer a leitura, como lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do ser, do conhecimento e da cultura (NOBREGA, 2005). Neste sentido, todos os

significados que surgem nascem a partir de experiências, são sentidos de algo vivido, e são consequentemente determinados por marcas corporais que imprimem sentido à forma na qual o mundo é apreendido, como explica Caminha:

Antes de concebermos o mundo visível como aquilo que, efetivamente, aparece visível em nosso campo perceptivo, é preciso levar em consideração o corpo que se lança no mundo com seus movimentos de se pôr a olhar. Esses movimentos revelam a experiência do mundo tal como ele nos aparece, enquanto somos corpos situados no mundo. Assim, mesmo que não se possa ver, efetivamente, alguma coisa em sua plenitude, o nosso campo perceptivo é correlativo a nossa presença no mundo, vivida pelos movimentos do corpo, que se põem a olhar. Nesse sentido, a primeira grande contribuição da fenomenologia para a educação é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento. Isso representa, sem dúvida, a inauguração de novas perspectivas sobre o corpo e, consequentemente, sobre a educação (CAMINHA, 2012, p. 15).

Caminha convida os educadores e os agentes envolvidos nos processos educativos a estar sempre em um movimento de inovação e criação, buscando não apenas o entendimento do mundo pelas constatações já dadas, mas também pelo exercício da criação e interpretação constantemente renovados. “A partir desse olhar, o foco da escola não dever ser o de assegurar uma acumulação de conteúdos aprendidos, mas o desenvolvimento pessoal e a auto realização por meio do diálogo com diferentes perspectivas de pensar e do agir enquanto um” (CAMINHA, 2012, p. 7).

É necessário que a ciência abandone ou ao menos se posicione criticamente com relação a esta concepção de um mundo exterior em si *feito de matéria e oposto ao sujeito considerado como puro espírito*, pelo fato de que a ideia de que o corpo funciona como um simples transmissor/mensageiro do externo já se faz completamente superada e refutada. Sim, o sensível é apreendido com os sentidos, porém esta apreensão não é meramente instrumental como um condutor do externo para o interno; a apreensão fisiológica, como já mencionado, apresenta relações diretas e constitutivas com nossas concepções psicológica, sociais e culturais.

É importante levar em consideração que a percepção do corpo próprio, assim como a percepção externa são, em Merleau-Ponty, exemplos de uma consciência que não possui determinação plena de seus objetos, que esta percepção é uma *lógica vivida* que não dá conta de si mesma; dizendo de outra maneira, ela apresenta uma *significação imanente* que não é clara para si, e que se conhece apenas pela experiência de certos signos naturais (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 81).

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, a uma intenção única se concebe nele (...) (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 312).

Há aqui um sistema que permite a comunicação com o mundo, pelo qual a percepção (realizada *também* corpo) participa de um conjunto de correspondências vividas a partir de suas inúmeras possibilidades de movimento. Ou seja, é o nosso corpo vivo quem percebe, que se constitui como sujeito da percepção e que é aquilo a partir do qual um mundo de objetos seja possível (CAMINHA, 2019). Quando Merleau-Ponty realiza esse movimento de partir de um corpo vivo como existência, ele aponta para a nossa capacidade de projeção do movimento como fundamental para que tenhamos esse corpo vivo.

Nossa condição existencial de corpo que percebe nos coloca em um lugar de sermos no mundo, e conseqüentemente os nossos movimentos não são uma decisão de nossa mente que animaria nosso corpo. Pelo contrário, a consciência é regida pelo nosso próprio corpo, já que todo movimento já é direção para o mundo que o nosso corpo realizou e percebeu. A decisão de perceber já é em si a realização do perceber, por isso “a intencionalidade perceptiva, vivida por seus movimentos, é abertura dinâmica ao ser do mundo. O sujeito que percebe não se apropria do que percebe como um objeto totalmente determinado, mas se aproxima e se distancia do percebido pelos movimentos do corpo, que se põe ele mesmo a perceber” (CAMINHA, 2019, p. 18).

Somos ser-no-mundo por meio do nosso corpo, e segundo Merleau-Ponty pensamento e linguagem se relacionam como a expressão do ser no mundo. Isso significa que na perspectiva merleau-pontyana a palavra contém mais do que a fala, ela contém sentidos e atitudes que vão além do “sujeito pensante”, já que não há divisão entre os pensamentos e os processos corporais. A própria compreensão do que é linguagem se estende, relacionando-se com as experiências do corpo e da existência (NÓBREGA, 2010).

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as coisas. Assim compreendido, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto... (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 251).

O nosso corpo enquanto ser-no-mundo tem expressão, assim como o próprio mundo. Os nossos atos perceptivos nesse mundo que se expressa permitem modos de ser, ou seja, é a

estrutura do mundo que forma para nós aquilo que identificamos como verdade e o que entendemos como pensamento (MERLEAU-PONTY, 2018).

Pensando no recorte das instituições formais de ensino e de como elas refletem a respeito do corpo nos processos de aprendizagem, de socialização, de compreensão do mundo e de si, a perspectiva de Merleau-Ponty nos aponta que práticas que silenciam os corpos e que identificam os sujeitos ali presentes como sujeito apenas pensantes são prejudiciais em um nível ontológico.

O sujeito da sensação não é um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; ele é uma potência que co-nasce junto a um certo meio de existência ou se sincroniza com ele. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 245).

O meio o qual se pretende realizar o processo educativo é o próprio processo educativo tendo em vista essa relação do sujeito com o mundo. É a partir desta compreensão de um co-nascimento eu-mundo que Merleau-Ponty encontra a problemática da compreensão do que é o corpo, tendo em vista esta imbricação com o mundo. Ele propõe então o conceito de Carne, indo além da ideia de corpo vivo e apresentando uma perspectiva ontológica do ser.

4.2 ONTOLOGIA DO SER: A CARNE.

Entendemos a força do argumento da fenomenologia de Merleau-Ponty ao trazer para o foco o sujeito situado no mundo, no desejo, no **plano da experiência**. E aqui trazemos um importante conceito que representa este movimento da filosofia de Merleau-Ponty que ultrapassa sua descrição fenomenológica da percepção e caminha para uma ontologia daquilo que ele chama de Carne.

É importante frisar que ao fazer isso ele não abandona sua perspectiva fenomenológica, simplesmente avança em uma compreensão que tem sempre como foco o Ser do fenômeno. Nesse sentido a Carne é aquilo que aponta para o nosso vínculo primordial com o mundo sensível por meio de nosso corpo, sendo a mediadora constante e insubstituível de nossa relação com o mundo. A Carne tece nossa compreensão de que nosso corpo é inquestionavelmente “ser-no-mundo” pela experiência sensível e motora. É por essa razão que nosso corpo produz constantemente instrumentos de observação e ação. Essa produção não é

apenas a expressão de uma integração passiva ao mundo, mas também da projeção ativa de um mundo cujo nascedouro é a Carne (CAMINHA, 2018).

Assim, percebemos que este conceito tem imensa importância na filosofia de Merleau-Ponty e pode auxiliar para pensarmos com um novo olhar e uma nova perspectiva epistemológica, assim como ontológica, para o sujeito nos processos educativos e para aquilo que entendemos como aprendizagem. A ideia de que a mente é uma substância separada da substância corpo parece prevalecer nos processos educativos nas instituições formais de ensino, e isso se dá por questões histórico-sociais que compreendem o conhecimento formal “verdadeiro” como um saber exclusivo dos processos intelectuais e da consciência.

A noção de Carne de Merleau-Ponty nos propõe uma reflexão sobre a educação e a aprendizagem que perpassa questões didáticas, curriculares, a respeito das espacialidades e de práticas educativas, pois compreende o corpo em uma relação contínua com o mundo por ser um sujeito perceptivo. Não apenas do sujeito que percebe o mundo, mas o sujeito que habita o mundo e o mundo enquanto existência dos objetos dentro de um campo perceptivo na relação incessante com o corpo. Ou seja, uma mútua afetação corpo-mundo (CAMINHA, 2018).

O conceito de Carne se trata então de da dimensão de sensibilidade no próprio Ser, no dar-se-a-sentir do estofado constituinte do mundo: a solução para o problema da sensibilidade, diz Merleau-Ponty, está no fato que o mundo não é matéria inerte, como as ciências tendem a pensar. Essa é uma abstração que anula a posição encarnada do sujeito no mundo e projeta os resultados do ponto de vista de lugar nenhum, anônimo e por isso possível independentemente do sujeito. Mas a experiência efetiva é “aplicação de uma carne sobre outra carne” (carne do corpo e carne do mundo, as duas constituindo a Carne como elemento ontológico comum). A própria inteligência é um processo de desencarnação, deslocalização, abstração a partir desse contato efetivo e primordial.

Iraquitã de Oliveira Caminha demonstra a potência de tal conceito não apenas como um conceito estático, mas também como uma noção que aponta para o movimento do ser e do sentir que envolve o ser:

Pela noção de carne, Merleau-Ponty considera que o corpo estabelece com o mundo uma relação de *ineinander*. Isso significa dizer que a vida do corpo é determinada pela condição de ser inerente ao mundo como seu ambiente permanente. Tal inerência é pensada por Merleau-Ponty não somente no contexto da vida que precisa de um *habitat*, mas, sobretudo, da peculiaridade fundamental da vida que é o sentir. E se pensarmos o sentir sempre no mundo não basta apenas reivindicar para o corpo a condição de sujeito do sentir. (...) Considerando que o sentir nunca nos permite ter o mundo diante de nós, Merleau-Ponty propõe superar o conceito de corpo próprio pelo

conceito de carne. Por compreender que o corpo está sempre entremeado no mundo, ele elabora a noção de carne (CAMINHA, 2018, p.51).

A unidade corpo-mente proposta por Merleau-Ponty em sua filosofia nos oferece uma nova perspectiva para a educação. Porém, a potência desta noção de Carne vai além desta ontologia do Ser enquanto sujeito, pois permite pensar a sensibilidade da Carne como originária; o que renuncia a distinção entre sujeito/objeto. Neste sentido, pensar a Carne é pensar o sentido que liga o corpo ao mundo e que faz o mundo se ligar ao corpo de uma forma ininterrupta e antidualista. A unidade é presente em diferentes dimensões do ser no mundo. (CAMINHA, 2018).

Dentro desta perspectiva, os fenômenos ganham um caráter de inerência do corpo e do mundo com uma nova configuração ontológica. É este conceito que permite, dentro da visão merleau-pontyana, a superação da dicotomia sujeito/objeto a partir da experiência originária do ser que sente.

A Carne é então um circuito de existência no qual o ser se abre às coisas, e este abrir-se faz das coisas a própria Carne do mundo e do Ser. Ele aponta para a capacidade estesiológica do corpo (esta capacidade será mais aprofundada no item 4.3 a seguir) que sente a partir da sua implicação própria nas coisas e no mundo. A ideia é que fazemos parte de um circuito com o mundo e com os outros corpos, tendo em vista que não somos uma mente que sobrevoa o mundo, e sim somos seres de inerência na engrenagem do mundo.

Marilena Chauí (1981) apresenta, sobre este ponto, a ideia de uma *intercorporeidade originária*, na qual a carne do corpo próprio se adentra e é propagada no interior da carne do mundo. A proposta não é da existência de “duas carnes”, e sim a de que há uma simbiose onde a carne do mundo reverbera no interior da nossa carne, sem que se percam de si próprias. É uma complexidade que permite a ideia de elas continuarem a se compor, como o avesso e o direito de um mesmo tecido. Ou seja, uma só composição: nós mesmos e o mundo.

A Carne é então é a palavra que Merleau-Ponty escolheu para dar ao Ser, é a relação radical com o mundo, é o princípio de indivisão e o estofa comum entre todos os seres. Essa perspectiva demonstra uma noção ontológica que permite abordar o Ser partindo dos seres, ou seja:

Esse primeiro paradoxo não cessará de produzir outros. Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo feito do estofa mesmo do corpo. Essas

inversões, essas antinomias são maneiras diversas de dizer que a visão é tomada ou se faz do meio das coisas, lá onde persiste, como a água-mãe no cristal, a indivisão do sentente e do sentido.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16 e 17)

Ao contrário de privilegiar a análise da consciência, Merleau-Ponty traz para o centro da reflexão o corpo, o gesto, o conhecimento sensível, enfatizando a corporeidade. É inegável a grandiosidade das possibilidades que se abrem ao levarmos em consideração o conceito de Carne para refletirmos as práticas pedagógicas, os processos educativos, a nossa ideia de vida social, nossos afetos e o que entendemos como conhecimento.

É a carne do corpo que faz compreender a carne do mundo. Porém isso não indica que as coisas que percebemos são simplesmente somadas à carne do mundo. O que aponta o filósofo francês é que há sim uma diferenciação entre as coisas, mas que elas são todas encarnadas no mesmo mundo. Ou seja, as coisas percebidas são dimensões da membrura da carne do mundo, são provenientes do próprio mundo através de sua manifestação perceptiva para nosso corpo.

Segundo Nóbrega (2010), a questão central é compreender a inseparabilidade da matéria e da mente e aceitar a realidade paradoxal entre o um e o múltiplo que é dada pelo corpo e pela realidade. Entender um corpo não se limita ao conhecimento fisiológico, anatômico e físico, é necessário compreender também o simbólico. Segundo ela, a filosofia de Merleau-Ponty, através deste conceito de Carne pode ser compreendida como do desaparego da consciência e a possibilidade de uma reflexão corporificada. Em consonância com esta perspectiva, Caminha nos demonstra que:

Com efeito, nós podemos apreender o ser apenas a partir de nossa relação de dependência para com o mundo em que estamos presentes, antes de toda concepção a respeito dele ou sobre nós mesmos. Segundo Merleau-Ponty, na carne do mundo só se existe enquanto identidade na diferença. Nesse sentido, toda forma percebida particular que se faz presente para o corpo situado no mundo é uma singularidade em acoplamento com esse mundo, e não uma realidade distinguível pontualmente (CAMINHA, 2019, p. 96).

Assumir esta perspectiva ontológica do Ser como um norte no que pensamos como educação formal demandaria automaticamente uma revisão, tanto epistemológica, quanto da essência do que identificamos como pedagogia ou educação. A educação formal traz consigo uma história de dominação e disputas, tanto no campo social quanto no campo político, e a reconfiguração das práticas realizadas nos processos educativos nas instituições de ensino demandaria não apenas uma mudança de reflexão sobre o papel do corpo nos processos

educativos, mas também uma reflexão a respeito do motivo originário ou fundamental para que se ensina. Demandaria também uma reflexão sobre os objetivos das instituições e sobre o que se pretende construir com a vivência no momento em que elas acontecem.

Se tomarmos o exemplo de instituições formais de ensino que pensam a educação enquanto um mecanismo que tem como finalidade preparar para algo posterior (a educação como uma escada que serve para preparar o que está por vir), vemos uma contradição conceitual com a Carne e a compreensão merleau-pontyana. Isso porque o foco que Merleau-Ponty nos propõe em sua filosofia é no ser do fenômeno, na presença, e a Carne é aquilo que trata do nosso vínculo primordial com o mundo, que realizamos através do nosso corpo.

O corpo compreendido como nosso mediador que habita e é no mundo (ser-no-mundo), significa entender que através da experiência sensível somos/fazemos parte da carne do mundo. Neste sentido:

A carne não é matéria no sentido de corpúsculos de ser que se adicionariam ou se continuariam para formar os seres. O visível (as coisas com o meu corpo) também não é não sei que material psíquico que seria, só Deus sabe como, levado ao ser por coisas que existem como fato e agem sobre meu corpo de fato. De modo geral, ele não é nem soma de fatos materiais ou espirituais... A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo elemento, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Nesse sentido, a carne é um elemento do ser. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 135-136).

É na sua obra póstuma *O visível e o Invisível* (publicado originalmente em 1964) que os estudos sobre Carne são publicados, como uma forma de tentativa de superar a complexa dicotomia corpo-alma. É esse movimento que permite com que sua filosofia fenomenológica perpassasse também para uma ontologia.

Segundo Caminha (2019) esta ontologia da Carne é necessariamente uma fuga de qualquer forma de constituição prévia do mundo com o objetivo de ir ao encontro da experiência originária do mundo. Para isso é necessário dar foco na experiência que necessariamente nos adere ao mundo sensível. Neste sentido a percepção cria uma relação dupla de envolvimento entre o percebido e o sujeito que percebe, o que significa dizer que manter uma relação com alguma coisa é necessariamente manter uma relação com o mundo que é permanente e que se constitui como Carne através destas múltiplas relações intercorpóreas.

Como Quintiliano (2019) aponta, a carne para Merleau-Ponty é a natureza como o resultado de uma determinação do mundo motivada a partir da fundação corporal da consciência ou do Eu, que orienta e mantém a continuidade da experiência que nós temos no movimento vivo, situado no mundo da intuição [sensível].

Tomar tal perspectiva como algo relevante positivamente nos processos educativos é propor uma reflexão que supera a causalidade positivista, pois nos lembra constantemente que é por meio do corpo em movimento que é possível a nossa existência. Como demonstra Nóbrega (2005), o sentido dos acontecimentos está no corpo. Isso faz com que não seja mais possível identificar objetos positivos e essências que nos sobrevoam, e sim uma só essência, uma nervura comum entre o significado e o significante, uma aderência e reversibilidade (este termo será explicado melhor no item 4.3) de um com o outro (MERLEAU-PONTY, 1984).

Para além disso, o conceito de Carne nos apresenta a noção de que não é somente por necessidades que o corpo é animado, mas também por desejos, e é na relação intercorpórea com o mundo sensível que estes se estabelecem, já que perceber é buscar considerar o que se entrelaça. O movimento em direção à ontologia “conduziu Merleau-Ponty para uma instância pré-reflexiva e pré-objetiva da existência do mundo, que revela uma familiaridade originária entre a experiência perceptiva do corpo e as estruturas ontológicas do mundo sensível” (CAMINHA, 2019, p. 98).

Essa ontologia é baseada na espessura do acontecimento em si, nesta Carne que é do que somos formados. Isso anula qualquer perspectiva que conceba uma noção idealista do sujeito, mas não significa realizar um movimento de dualismo centrado no polo do corpo. A perspectiva ontológica da Carne se situa na dobra, no enigma que é o entrecruzamento do que entendemos como corpo-mente ou corpo-alma. Como Nóbrega (2005) aponta, trazer esta perspectiva para nossa maneira de compreender e agir no mundo nos proporciona um forte instrumento de expansão das possibilidades e potencialidades do corpo.

Precisamos desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais: do biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano; dos sentidos que a historicidade cria em narrativas temporais distintas; dos encontros e desencontros que constituem a nossa existência. (NÓBREGA, 2005. p. 612).

Esta expansão de possibilidades é compreendida pelo fato de que a Carne não é matéria como se fosse o somatório de tudo que há. E o nosso corpo, pelo fato de poder ser coisa visível e simultaneamente ser vidente, demonstra que há um entrelaçamento entre um e outro, assim como o corpo no mundo e o mundo no corpo. A carne (minha ou do mundo) convém a si mesma e opera como uma membrura do mundo detentora de “uma estrutura comum a todas as coisas no sentido de que aquilo que é visível como uma unidade percebida está sempre já ligada à situação em que ela se encontra no mundo” (CAMINHA, 2019).

É o mundo como manifestação fenomenal irreduzível e nunca saturada que nos dá o aparecer do que aparece enquanto o trânsito de um porvir visível, que nunca se realiza totalmente. É enquanto expressão de uma estrutura não acabada que o mundo perceptível, que é muito mais do que o mundo efetivamente percebido, se mostra sob a tensão do visível e do invisível, tornando inesgotável o aparecer do que aparece. É no terreno da tensão do visível e do invisível que nasce a ontologia da carne de Merleau-Ponty. (CAMINHA, 2019, P. 95).

Cabe aqui destacar que ao falar de Carne, Merleau-Ponty não estava enfatizando apenas o sentido da relação, mas sim da ênfase ontológica de uma carne estesiológica, dada pela experiência do sentir. Desta experiência não podemos escapar nunca, e esta concepção irrefutável nos implica a refletir criticamente a compreensão e determinação que damos ao sentir e ao papel do corpo nos processos educativos. É desta relação/capacidade estesiológica da Carne que trataremos no item a seguir.

4.3 ESTESIOLOGIA DA CARNE, REVERSIBILIDADE, DOBRA, QUIASMA.

Na perspectiva ontológica de Merleau-Ponty que apontamos no item anterior, podemos compreender como o sentir tem extrema importância para compreensão do que é o ser e de como entender o nosso corpo. Neste sentido, trazemos aqui a estesiologia como um instrumento que nos ajuda a compreender esta nossa capacidade de sentir a partir de nossos sentidos. A estesiologia seria então como uma ciência dos sentidos, que trata a respeito da nossa capacidade estesiologica de nos abrir para o exterior e habitar o mundo como se o incorporássemos.

Entender a estesiologia da carne é compreender o corpo como poroso, que permite passagens e caminhos entre o eu e o mundo. Ao mesmo tempo aponta para uma impossibilidade de divisão entre meu corpo e os outros corpos. Ou seja, a carne (do corpo) é o

que nos permite compreender a carne do mundo, e isso, por mais que, aparentemente, crie uma dualidade, na verdade permite uma relação simultânea e constrói, na teoria merleau-pontyana, o nosso vínculo com o mundo enquanto unidade (NÓBREGA, 2010).

Há então um certo tipo de estrutura estesiológica do corpo humano que é simbiótica, tendo em vista que os outros corpos e o mundo tornam-se também a nossa carne. Para Merleau-Ponty esta estrutura estesiológica é uma condição existencial e constante do ser (ontológica), que é o entendimento do corpo como carne estesiológica ligada ao mundo sensível.

Fica evidente o esforço de não só se afastar de qualquer tipo de ideia do Ser puramente metafísica, mas também de se aproximar de uma nova ontologia do Ser, que coloca o corpo e o sentir como elementos centrais para sua filosofia.

Nóbrega (2010) nos aponta a estesia como:

(...) comunicação sensível e tem nos possibilitado redimensionar muitas compreensões sobre o corpo por meio de uma racionalidade na qual a expressão e o expresso são inseparáveis, haja vista que o fenômeno da significação não se aparta do corpo e da existência, mas emerge na experiência do corpo: no gesto, na palavra dita, nos silêncios, como quiasma, entrelaçamento ou nó de sentidos. (NÓBREGA, 2010, p. 14).

Ou seja, a estesiologia ultrapassa a ideia de sentir como sendo apenas a compreensão de uma reação fisiológica e biológica a um estímulo externo que seria posteriormente interpretado pela consciência. A estesiologia aponta para o sentir mesmo da sensação, da expressividade, do desejo e também dos significados. Isso demonstra que compreendemos simbolicamente com nosso corpo ao nos entrelaçarmos com o mundo, o que delega uma gigantesca parcela de responsabilidade e de presença ao corpo no movimento de conhecer, de focar sua atenção sobre algo, aprender, significar e simbolizar.

Todos estes processos citados acima fazem parte dos processos educativos, e a compreensão de que o corpo é apenas um corpo/objeto nos parece privar os sujeitos presentes nas instituições formais de ensino de construir relações mais condizentes com seu potencial estesiológico. Não é apenas pela materialidade do corpo que ele se faz presente, mas também pela sua capacidade de ser corpo simbolicamente e estesiologicamente. A filosofia de Merleau-Ponty nos proporciona uma reflexão crítica a respeito do que são os processos educativos e também de como, muitas vezes, as instituições formais de ensino não tomam uso da potencialidade do ser enquanto ser corporal.

A crítica feita por Merleau-Ponty é direcionada mais especificamente a perspectiva da ciência clássica e sua ideia de causalidade linear. Esta perspectiva da ciência tem sua base em um esquema de lógica mecanicista (estímulo e resposta), o que para Merleau-Ponty acaba deixando de lado as diferentes dimensões do corpo, sua subjetividade, sua historicidade, e principalmente a estesia das relações, sejam elas afetivas, históricas, sociais ou as do próprio imaginário do sujeito (NÓBREGA, 2010).

É preciso levar em consideração a dimensão e o peso que a estesia da carne tem nesta compreensão, pois é a partir dela que é possível compreender a experiência vivida e suas múltiplas significações.

Como Nóbrega (2010) aponta, a experiência do corpo

(...) configura um conhecimento sensível sobre o mundo e sobre o Ser expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos fatos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro. Pela estesia do corpo é possível compreender a experiência vivida em suas múltiplas significações (NÓBREGA, 2010, p. 95).

Merleau-Ponty não poderia ser mais categórico ao anunciar que é pelo corpo que se faz a apreensão das significações, ou seja, aprendemos a ver as coisas e adquirimos um certo tipo de visão a partir de um novo uso do corpo próprio. Em outras palavras, ele afirma que o processo de aprendizagem está diretamente ligado à nossa capacidade de enriquecer e de reorganizar o nosso esquema corporal.

Este corpo estesiológico reflete as características ontológicas do Ser que consegue ao mesmo tempo tocar o corpo próprio, sendo tocante e tocado simultaneamente. O mesmo cabe ao exemplo de nossa voz, que é falada e ouvida simultaneamente. Esta característica de reversibilidade entre dentro e fora é o que caracteriza a Carne, tendo em vista o duplo sentido daquilo que com o qual sentimos e daquilo que é sentido.

A carne estesiológica forma esta relação de entrelaçamento que se estabelece por uma tensão que faz com que uma unidade nunca seja singular, aja vista que ela só é efetivamente na relação com uma “outra” coisa. Este entrelaçamento é muitas vezes explicado por Merleau-Ponty pelo conceito de quiasma.

A ideia é que tanto este quiasma quanto a reversibilidade apontam para a noção de que toda percepção é imbricada por uma “contrapercepção”, fazendo com que cada ação tenha duas facetas de uma mesma coisa. Como, por exemplo, a relação do falar-escutar, do ver-ser

visto, do perceber-ser percebido, que são relações circulares onde não mais se sabe quem fala e quem escuta, o que faz com que a percepção pareça se realizar nas próprias coisas.

Esta concepção de corpo está diretamente ligada ao sensível e ao compartilhamento do corpo próprio como feito do mesmo estofado do mundo. É um paradoxo que encaixa o corpo em um estado de ao mesmo tempo ser coisa e ao mesmo tempo não ser. Isso se faz possível por essa ideia de uma relação quiasmática, uma dobra que envolve o acontecimento da corporeidade (NÓBREGA, 2010).

Para chegar a essa compreensão, Merleau-Ponty se baseia nas pinturas modernas e contemporâneas, onde encontrou referências para lidar e compreender sobre o conhecimento do corpo. A partir de suas reflexões ele aponta “a reversibilidade dos sentidos na experiência da mão que toca e é ao mesmo tempo tocada, no gesto do pintor, na estesia da comunicação sensível e na percepção como ato de significação” (NÓBREGA, 2010, p. 67).

Essa reversibilidade disserta sobre a complexa e complementar relação entre o que seria o corpo-sujeito que vê, e o corpo-objeto que é visto. Revela sobre este sujeito sensível e sentente que não são apenas como camadas, “mas como dois segmentos de um único percurso circular que, do alto, vai da esquerda pra direita e, de baixo, da direita pra esquerda, constituindo, todavia, um único movimento em duas fases” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 134).

É inegável a contribuição deste pensamento para a quebra da lógica dicotômica que prevalece na epistemologia clássica, e também para a compreensão de que a corporeidade avança para níveis muito além do puro estado de matéria, revelando uma condição paradoxal a partir da reversibilidade do corpo (comunicação entre diferentes sentidos relacionada à motricidade). Entre o corpo como sujeito e o corpo como objeto e na reversibilidade entre eles podemos pensar uma unidade corpo e mente.

Há aqui o apontamento de um entrelaçamento no qual a Carne refere-se a essa comunidade de essência entre matéria, mente e espírito e a reversibilidade entre eles. Como aponta Merleau-Ponty:

A reversibilidade que define a carne existe em outros campos, é mesmo incomparavelmente mais ágil, e capaz de estabelecer entre os corpos relações que desta vez, além de alargarem, irão definitivamente ultrapassar o campo do visível (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 140).

Entendemos que a partir disso o corpo pertence a um gênero de ser paradoxal, já que ele pertence à ordem das coisas, mas ao mesmo tempo não é uma delas. É, segundo Merleau-

Ponty, exatamente, no cruzamento, na dobra, na reversibilidade entre sujeito e objeto que reside esta característica ontológica do Ser.

Além desta característica do Ser enquanto Carne em uma relação quiasmática entre sujeito e objeto, a compreensão de corpo em Merleau-Ponty aponta para a relação do corpo que sente e se sente, como indica Caminha (2019):

Meu corpo pode tocar sua mão esquerda com sua mão direita; e a mão esquerda pode ser percebida pelo corpo como mão-objeto e também como mão que sente que foi tocada e que toca ao mesmo tempo. O corpo se constitui assim de um duplo modo: objeto (coisa física) e sujeito (aquele que sente). Não sou apenas um corpo que recebeu uma forma consciente, proveniente de uma atividade intelectual. *Physis* e *Psyche* coexistem nos meus atos de sentir. Não podemos negar que o corpo humano se insere em contextos regidos por nexos causais da vida natural. Mas ele também se situa em contextos fenomenológicos regidos por atos intencionais. (CAMINHA, 2019, p. 89, 90)

Estes atos intencionais apresentados acima têm grande importância se tomarmos a ideia de que, para Merleau-Ponty, é exatamente esta intencionalidade, o que ele chama de intencionalidade do movimento, que enraíza a consciência no corpo, inaugurando uma compreensão de circularidade entre processos corporais e estados neuronais (relação corpo e mente) o qual é apenas possível através da comunicação com os sentidos. O corpo deixa de ser (em teoria) um suporte de uma consciência cognoscente, e passa a ser entendido como um corpo-sujeito que existe e habita o mundo pela experiência de movimentar-se no mundo e na comunicação entre seus sentidos (NÓBREGA, 2010).

A partir disso é possível compreender que há um envolvimento direto entre este corpo-sujeito a espacialidade que o envolve. Este envolvimento é exatamente o entrelaçamento, ou quiasma, que Merleau-Ponty aponta como a maneira segundo a qual o corpo habita no mundo a partir de uma espacialidade de situação. O corpo não compartilha da maneira como as coisas estão no espaço, o corpo-sujeito faz parte da carne do mundo e está inserido em um contexto, diante de tarefas e situações específicas, por isso espacialidade de situação.

É então por esta estesiologia da Carne que o corpo se diferencia das outras coisas e habita o mundo formando uma relação quiasmática que sempre o coloca como um ser de relação. Quiasma é então essa diferenciação nunca acabada entre o fora e o dentro, entre interior e exterior. Assim, pode-se falar da relação quiasmática eu-mundo, corpo-coisas, eu-outrem, como aponta Merleau-Ponty:

Não existe o Para Si e o Para Outrem. Eles são o outro lado um do outro. Eis por que se incorporam ao outro: projeção-introjeção – Existe essa linha, essa

superfície fronteira a alguma distância de mim, onde se realiza a mudança eu-outrem outrem-eu [...]. O único "local" onde o negativo pode existir verdadeiramente é a dobra, a aplicação um ao outro do interior e do exterior, o ponto de virada – quiasma eu – o mundo, eu – outrem, quiasma meu corpo – as coisas, realizado pelo desdobramento do meu corpo em fora e dentro, – e o desdobramento das coisas (seu fora e seu dentro) (Merleau-Ponty, 1984, p. 237).

É a partir da capacidade de sentir algo e de sentir a si mesmo que nasce a ideia de reversibilidade da Carne, e esta reversibilidade nunca se realiza de fato, ela está sempre em um estado de permanente realização, o que faz com que o corpo seja esta constante experiência estesiológica presente neste paradoxo de uma sensibilidade refletida, presente no corpo e em constante relação com a carne do mundo.

Merleau-Ponty tenta demonstrar que a complexidade do Ser e de sua relação com o mundo vai além de, por um lado o dualismo e, do outro, uma fusão monista. Como aponta Caminha (2019), há uma indivisão primordial entre o corpo do sujeito que sente e o mundo sensível, e a reversibilidade estesiológica da Carne seria o poder que torna possível a relação com o mundo a partir de uma abertura do corpo para o mundo. É no corpo próprio que acontece esta relação de reversibilidade da carne que permite ele dobrar-se sobre si próprio. Nosso corpo é então este modelo sensível que:

(...) enquanto lugar de um dobramento sobre si próprio, é posse, ao mesmo tempo, de si mesmo e do mundo. Isso significa que aquele que vê não pode possuir o visível a não ser que seja possuído por ele. Aqui, é impossível considerar o corpo como uma mera coincidência com ele próprio. Se há indivisão da carne, esta é impossível. A reversibilidade da carne do corpo próprio nos coloca no caminho dessa impossibilidade, tendo em vista que a mão tocante está sempre a ponto de se tornar tocada, e, a mão tocada, a ponto de se tornar a que toca, pelo fato de que as duas mãos são já presentes no mundo (CAMINHA, 2019, p. 97,98).

Neste sentido o corpo organiza as coisas sempre em relação a outras coisas, sempre a partir de determinada perspectiva. O aqui do corpo próprio na relação com o ali da coisa formam esse quiasma eu-coisa como lugares de um espaço objetivo tornando-se conectados um no outro (um pelo outro como relação). Isso coloca o corpo enquanto algo que toma lugar nas paisagens do mundo percebido, e faz com que o espaço ao nosso redor seja para nosso corpo próprio um espaço vivido, onde nosso poder perceptivo faz lugar pela sua intencionalidade. Este tomar o lugar na paisagem do mundo, como já apontado, só se faz na relação com algo, ou seja, mesmo que já aja previamente um mundo a ser percebido, é na mobilização da percepção que entendemos o mundo que se dispõe ao nosso redor.

Como aponta Caminha (2019), a perspectiva merleau-pontyana nos demonstra que os dados perceptivos sempre são frequentados pelo corpo, através de seu campo perceptivo que ele desenvolve ao seu redor. As coisas tornam-se perceptivas pelo fato do corpo estar enraizado neste campo perceptivo constituído por ele mesmo na relação permanente com o mundo.

Neste sentido, nos revelamos a partir de nossas manifestações corporais e ao observarmos o movimento de outro, não captamos algo simplesmente mecânico, como uma máquina, captamos as expressões que querem dizer algo, que apontam a unidade entre pensamento e ação, entre a dimensão física e psíquica. Assim, o corpo percebe e é percebido simultaneamente.

A experiência do corpo próprio permite que entendamos o espaço ao nosso redor a partir de nossa existência no mundo. Por isso, enquanto seres corporais, é na experiência do corpo vivo que sentimos que compartilhamos de uma espacialidade primordial que permite a execução desta relação orgânica entre sujeito que percebe e mundo. Um quiasma eu-mundo onde o espaço não é apenas o ambiente (real ou lógico) onde as coisas estão dispostas, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível (MERLEAU-PONTY, 2018). É exatamente este tipo de experiência que perdendo aqui pontar enquanto importante de se incorporar nas instituições formais de ensino. A escola teria a possibilidade, a partir destas implicações, de criar espaços e produzir experiências potencializadoras e emancipadoras dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Como nos explica Caminha (2019) a respeito deste ponto:

Nosso corpo não tem uma localização inerente no espaço. Ao contrário, já que perceber é ser “abertura para”, nosso corpo é nossa possibilidade permanente de ir para as coisas através de nossa capacidade motriz. Daí, se nosso corpo é insuperável, enquanto instância sempre presente ao nosso ato de perceber, ele somente é superado, de uma certa forma, enquanto presença no mundo. Aqui, o espaço corporal e o espaço exterior formam o que MP chama de “um sistema prático” pelo qual se realiza a espacialidade de situação que dá a possibilidade efetiva para o corpo que percebe habitar o espaço. Nosso corpo, nesse sentido, está sempre ao nosso dispor como um meio de inserção nas paisagens do mundo percebido, que exclui toda possibilidade de encarar as coisas percebidas como entidades transparentes, isto é, como entidades livres de toda aderência mundana percebida pelo corpo (CAMINHA, 2019, p. 36).

O autor supracitado nos demonstra que esta compreensão do filósofo francês nos faz entender que aquilo que poderíamos chamar de “aqui” do nosso corpo próprio seja, ao mesmo

tempo absoluto e contingente, em um sentido que sempre se dobra, enquanto pertença a si e simultaneamente pertença ao mundo.

Este entendimento sem dúvidas abre um enorme leque de possibilidades para as perspectivas educativas, tanto no que diz respeito aos processos educativos, quanto no que diz respeito a própria noção do que é educação. A ideia é que a escola possa propiciar movimentação, experiências de vida efetivas, liberdade de movimento, viagens, frequência de espaços culturais, de ciência, de arte, etc. Ou seja, corpos habitando diferentes espaços com autonomia e liberdade de ser.

Trazer as contribuições e a lente que Merleau-Ponty nos proporciona para compreender os processos educativos nos aponta para a necessidade de desenharmos novos mapas para compreender a geografia do corpo e sua espacialidade (de relação). O corpo move-se, e ao fazê-lo, coloca em cena inúmeras possibilidades de abordagens, lugares, perspectivas espaciais e temporais. As possibilidades que se abrem ao tomarmos os entendimentos acima citados são possíveis apenas por partirem da ideia da percepção como a experiência originária de se dirigir para o mundo, que está em constante renovação pela característica estesiológica da Carne (CAMINHA, 2018).

Ao nos situarmos na dobra, neste enigma de uma relação de cruzamento, quiasmática, de relação entre sujeito e mundo, vemos a gigantesca importância que há na experiência do corpo e em sua capacidade reflexiva de ser capaz de colocar o sujeito sempre em relação com o mundo e a partir desta relação construir atos de conhecimento.

É pelo corpo em movimento, pela experiência vivida através da percepção que percebemos e conhecemos o mundo. Pela dimensão da reversibilidade dos sentidos e da reflexividade corporal, Merleau-Ponty pode demonstrar como a percepção funciona como uma porta giratória, que quando uma face se mostra, a outra se torna invisível. A ambiguidade do objeto se desdobra nas inúmeras possibilidades e perspectivas a partir da relação entre sujeito-objeto. A atualização do meu olhar sobre as coisas faz surgir as significações e estas são dependentes da intencionalidade da ação, dos dados culturais e das experiências anteriores.

Nesse ponto, vemos a potência que é delegada ao corpo e suas infinitas possibilidades de ação a partir de sua espacialidade. Merleau-Ponty devolve ao sujeito na relação com o mundo a complexidade e a profundidade de uma relação paradoxal o qual as infinitas possibilidades de ação se desdobram a partir da estesiologia da carne.

A possibilidade de se criar diferentes formas de contato com o mundo nos faz lembrar que “navegar é preciso, mas viver não é preciso”. Navegar nos exige precisão, pois lançar-se ao mar sem o uso preciso da arte de navegar nos faz colocar a vida em risco. Mas a vida é misteriosa. Ela sempre escapa das decifrações mecanicistas, vitalistas ou naturalistas. Há um princípio de indeterminação da vida contido na própria natureza estesiológica da carne. Desse princípio deriva toda a criatividade da carne. Do ponto de vista estesiológico, nosso corpo não apenas repete padrões bioquímicos estabelecidos, como também inventa comportamentos em função da motricidade gerada pela nossa permanente relação sensível com o mundo (CAMINHA, 2019, p. 51)

Por mais que o sentido estesiológico da Carne proposto por Merleau-Ponty tenha sido originado a partir da experiência da reversibilidade tocante-tocado (ideia originalmente cunhada por Husserl, a sua abrangência vai muito além desta capacidade de reversibilidade do sujeito. Este sentido estesiológico da Carne é o que coloca o corpo próprio como uma massa interiormente trabalhada, sendo impossível realizar uma separação clara entre o que é o fora e o que é o dentro na relação entre o sujeito e o objeto. Este quiasma entre o corpo que sente e aquilo que é sentido nos indica um entrelaçamento do corpo sujeito com seu meio a partir de sua espacialidade e de seu habitar no mundo. O corpo sente, e aquilo que ele sente faz parte de si como coisas inseparáveis.

Esta ideia de corpo-sujeito (ou corpo-próprio) cunhada por Merleau-Ponty a partir de sua perspectiva ontológica do ser nos leva à reflexão sobre os processos educativos e sobre que tipo de educação seria necessária para levar em consideração estes aspectos da existência e da percepção do mundo. Como apontado anteriormente, o conhecer é a capacidade de reordenar o nosso esquema corporal e aprender um novo olhar sobre o mundo.

Neste sentido, cabe questionarmos que perspectiva filosófica é mais adequada para uma educação que tome em seus processos educativos o entendimento dos sujeitos enquanto sujeitos corporais e assim proponha práticas pedagógicas mais vivas e potentes. Mas que educação seria essa? Que processos educativos seriam esses? Seria através do aumento de práticas educativas que valorizem o movimento do corpo? Seria transformar todas as disciplinas em educação física com outros conteúdos? Seria proporcionar a liberdade dos corpos dentro das instituições formais de ensino para que eles não mais sejam corpos dóceis?

Neste texto já foi apontada a ideia de que toda educação é uma educação do corpo. Mas é preciso tomarmos cuidado para não nos decairmos em outro extremo, leia-se a instrumentalização do corpo como um elemento que auxiliaria melhor a aprendizagem da mente. Temos aqui uma proposta de reflexão profunda e complexa sobre a relação da ideia de

Carne em Merleau-Ponty e os processos educativos nas instituições formais de ensino. Como a perspectiva ontológica do ser em Merleau-Ponty nos auxilia para pensar processos educativos mais potentes e condizentes com nossa condição de seres corporais? É o que tentaremos discutir com mais profundidade no item a seguir.

4.4 A CARNE E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.

Nosso corpo é um constante princípio de distração e de vertigem do qual não podemos nos destrelar. Mesmo sendo este princípio, ele não tem o poder de criar no nosso campo de visão aquilo que não existe; limita-se a ele nos fazer crer que nós o vemos. Por um outro lado, a consciência só começa a ser quando ela determina um objeto, o que demonstra como a ideia de uma “experiência interna” só é possível quando se relaciona diretamente com uma “experiência externa” (como já apontamos anteriormente: o princípio compartilhado por muitos filósofos de que consciência é consciência de algo). Neste sentido, não há vida privada da consciência.

Merleau-Ponty nos aponta para a compreensão de que a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento, e que tal intencionalidade por sua vez não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.

O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

Isso nos indica a infelicidade e incapacidade da estrutura educacional, que silencia, imobiliza, os corpos/sujeitos quando pretende iniciar um processo que se diz de “ensino/aprendizagem”. É perceptível a contradição epistemológica e ontológica na qual, aí, esbarramos. Tomar a perspectiva de Merleau-Ponty como referência na educação e na aprendizagem é entender que é uma significação motora que sustenta a significação intelectual. É entender que “O eu, como centro de onde irradiam suas intenções, o corpo que as carrega, os seres e as coisas às quais elas se dirigem não são confundidos: são apenas três setores de um campo único”. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 141).

Olivier (1995, p. 60) acrescenta:

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros

corpos expansivos e com os objetos do seu mundo (...). O corpo se torna a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestar-se para mim em uma perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua (OLIVIER, 1995, p. 60).

A ciência mesma não pode alcançar o nível da percepção: esta sustenta nosso filtro cultural, de linguagem, de maneira que interpretamos o mundo e como iremos reagir a ele. Neste sentido nossa experiência está localizada em um plano além das relações externas que estamos envolvidos e perpassa por nós sempre como algo intrínseco, além das categorias que venho a me encaixar ou das definições que tenho ou que possa vir a ter sobre mim, sobre o outro, sobre o mundo ou sobre algo que me disponho a aprender.

Temos em Merleau-Ponty a ideia de que o sentir não pertence à ordem do constituído, ou seja, o Eu não o encontra desdobrado diante de si. Neste sentido o sentir representa aquilo que está “antes do espírito”. O que isso nos aponta é que há então uma dialética do naturado e do naturante, entre o que nós experimentamos como percepção e o que nós entendemos como juízo, de maneira que eles se invertem e de tal maneira que a percepção tem o poder de fazer ao mesmo tempo a análise de grandeza (comparativa entre objetos), de produzir a primeira significação destes objetos. Esta capacidade da percepção em relação com o sentir faz com que os elementos presentes nesta percepção se harmonizem com os outros elementos, compondo todos eles uma paisagem na qual todos *coexistem* (MERLEAU-PONTY, 2018).

O sentir deixa de ser assim algo apartado do Eu e nos leva a um olhar sobre a Educação e os processos educativos que inclui o sentir dos estudantes, sobre como a percepção do mundo “coexiste” com o fato de sentir o mundo e como o mundo o faz sentir. Esta unidade e coexistência é muitas vezes negligenciada nas escolas e universidades.

Nosso corpo é um *vinculum* entre o eu e as coisas. É a partir das coisas que se apresentam ao meu corpo, que por prolongação das possibilidades perceptivas e pela normatização regrada dessas possibilidades, percebo o objeto inteligível. Ou seja: a apreensão das significações se faz pelo corpo. Aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. (MERLEAU-PONTY, 2018).

Como apontado no item anterior (4.3), o mundo é do corpo no sentido que tem a mesma textura que o corpo próprio, ambos fazem parte do mesmo escopo, e exatamente por

isso é que sentimos o mundo. Como aponta Nóbrega (2010), esta reflexão do que é corporeidade, além de uma contribuição ontológica do Ser, permite uma reflexão epistemológica da corporeidade que auxilia na compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, assim como proporciona a criação de novos modelos de organização do próprio conhecimento, assim como novas condutas de convivência ética e social, e sem dúvidas, na compreensão do que é educação.

Vemos que, por mais que Merleau-Ponty não tenha se debruçado especificamente no campo da educação em sua obra, ao final de sua vida, nos cursos que lecionava na Sorbonne, pôde relacionar um pouco estes dois pontos que oferecem uma reflexão tão rica e urgente no contexto educacional, político e social que vivemos. Como Pinho (2014) demonstra:

Mas o tema do corpo não perpassa apenas as perspectivas fenomenológica e ontológica na obra de Merleau-Ponty. Ele perpassa igualmente a perspectiva educativa e pedagógica que subsiste no seu pensamento e que se manifesta essencialmente em Merleau-Ponty na Sorbonne. Resumo de Cursos (1949-1952). Neles, até porque são o reflexo das suas aulas enquanto professor catedrático de Psicologia e Pedagogia da Sorbonne, o filósofo revela a importância que a temática do corpo tem na educação e na evolução psicossociológica do indivíduo. (PINHO, 2014, p. 756)

O destaque dado à experiência do sentir demonstra que a ontologia da carne é dada por esta capacidade estesiológica da carne, e isso só é possível a partir de nossa relação radical com o mundo, ou seja, é na nossa experiência de sentir o mundo que entendemos e aprendemos o mundo. Toda descrição da nossa experiência também necessita dessa relação radical com o mundo.

A partir dessa ideia de estesia do corpo pode-se compreender que as práticas nos processos educativos, independentemente da forma que sejam executadas, sempre serão práticas corporais, e não apenas, como muitas vezes é pensado, nos momentos de educação física ou artes. Pensar o corpo estesiológico como carne na educação é levar em consideração mais que o simples movimento do corpo durante os processos educativos, esta ideia também supera radicalmente a compreensão de corpo enquanto um auxiliar para a aprendizagem da mente.

Como Nóbrega (2010) nos indica, a perspectiva ontológica da carne cunhada por Merleau-Ponty nos direciona à reflexão de novas perspectivas epistemológicas, que acarretam diretamente uma renovação dos processos educativos. Segundo ela:

Essa estesia do corpo pode ser experimentada na educação não somente em componentes curriculares como arte ou educação física, mas em todos os momentos nos quais a aprendizagem faça sentido para professores e

estudantes, criando condições para que os participantes do processo possam rever e acrescentar sentidos, criar, descobrir, imaginar, sentir, pensar, dizer, calar. Em todos os momentos nos quais o conhecimento seja carregado de subjetividade, nos relatos das experiências vividas, na escuta do outro. Em todos os momentos nos quais essas experiências são narradas, problematizadas, sistematizadas, mas que não sejam cristalizadas em conceitos e práticas estanques. Em todos os momentos nos quais a educação possa pensar o mundo de toda a gente, privilegiando o diálogo entre a vida e o conhecimento (NÓBREGA, 2010, p. 14).

Este diálogo entre a vida e o conhecimento, citado acima, representa a tentativa de um movimento de superação daquilo que foi muito criticado por Merleau-Ponty com relação ao subjetivismo filosófico, mais especificamente das escolas idealistas, que, segundo ele, ao privilegiarem a razão, e a compreensão do mundo a partir do aparato cognitivo, converteram o mundo em representação do mundo (como se fosse algo ocultado). Assim, o que aparece não é a coisa mesma, e os idealistas propunham representar o mundo para dar luz ao Ser verdadeiro.

Merleau-Ponty critica firmemente este olhar, tendo em vista que ele imprime uma ideia de inferioridade absoluta do predicado da extensão, como se o predicado da ideia fosse o único caminho possível para se alcançar e verdadeiramente compreender o mundo. Aqui fica mais clara a prerrogativa de voltar às coisas mesmas, que traz para o sujeito a capacidade de percepção do mundo como parte do mundo.

Por outro lado, Merleau-Ponty também não compactua com o objetivismo científico, fortemente representado nas escolas empiristas, que de certa forma reduzem os acontecimentos como acontecimentos do mundo que aparecem apenas na ordem do físico, fisiológico e observável. Se de um lado temos uma inferioridade absoluta, do outro, temos uma ideia de exterioridade absoluta.

O que Merleau-Ponty aponta é que o “sentir” e o “se sentir” só fazem sentido como modo de ser no mundo, enquanto experiência da presença carnal no mundo antes de todo tipo de representação. Assim, a compreensão do aparecer daquilo que percebemos está ligado ao próprio fenômeno do aparecer (CAMINHA, 2019).

E é aqui que surge um ponto muito forte entre a filosofia do Merleau-Ponty e a educação, já que é a partir do ser no mundo que o sujeito se constitui, sente e se sente. O sentir e o compreender fazem parte do mesmo ato de significação, e é nossa condição corpórea no acontecimento do gesto que detém esta capacidade estesiológica de inaugurar a possibilidade de uma racionalidade. Esta racionalidade emerge do corpo e de seus vários

sentidos (afetivos, biológicos, sociais, históricos). “Essas compreensões de percepção e de cognição são significativas para redimensionarmos o fenômeno do conhecimento, relacionando-o à experiência vivida, ao corpo e aos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam” (NÓBREGA, 2008, p. 10). Este é um importante argumento que demonstra que o conhecimento sobre o corpo não deve ser reduzido à função de processar informações, e o pensamento não tem o papel de sobrevoar o mundo e então transformá-lo em um objeto específico e inteligível.

Esta compreensão sobre o corpo abre caminho para diferentes olhares para educação e para os processos educativos, no sentido de proporcionar novas trajetórias e outros investimentos na sensorialidade, na capacidade de sentir o mundo fisiologicamente, simbolicamente, historicamente, e de maneira afetiva a partir dos sentidos. Isso pode, como nos aponta Nóbrega (2010), nos proporcionar outros modos de ser do corpo, outros modos de ser do conhecer, do desejar e do viver.

Esta valorização das coisas mesmas e daquilo que nos é apresentado aos sentidos, daquilo que é colocado diante de nós, faz com que ele seja um grande pilar para uma filosofia da educação que se baseie em outra concepção de corpo e de sujeito.

Segundo Pinho (2014), na visão de Merleau-Ponty:

(...) o que é determinante para a Educação é valorizar a sensibilidade, a corporeidade, a outriedade (intersubjetividade), a linguagem específica e a mundaneidade (relação com o mundo) do sujeito que está em processo de aprendizagem. E, para tal, é necessário enfatizar que tanto o Corpo como o Sensível se constituem como eixos problemáticos fundamentais para a compreensão do tema da Educação e da Pedagogia. Nesse sentido, Merleau-Ponty ocupa-se sempre do tema da Educação de um ponto de vista fenomenológico, isto é, educar consiste em ensinar a ver, em dar valor à Sensibilidade e à Percepção, em reconhecer verdadeiramente o Corpo. O importante é partir das próprias crianças, dos sujeitos que estão a aprender, escutando e acolhendo os seus pontos de vista (seus lugares, seus contextos sócio-culturais, suas especificidades). (...) trata-se de olhar e compreender a criança e o educando do seu próprio ponto de vista (de um ponto de vista diferente do nosso) (PINHO, 2014. P. 758).

A relação entre a filosofia de Merleau-Ponty e a educação nos leva a implicações epistemológicas que envolvem o campo do sensível e que salienta, assim, a necessidade de reinventar os processos educativos. Isso se dá pelo fato de que ao fazermos algo, estamos também criando uma teoria do fazer. Quando, por exemplo, uma pessoa lê, escreve ou dança, ela cria maneiras de se comunicar que ultrapassam a reprodução de uma verdade estabelecida por um sujeito externo. Esta comunicação se situa no enigma que envolve o cruzamento (a

dobra) entre o sujeito e o mundo e entre o sujeito e o outro, que são realizados a partir da experiência do corpo na carne do mundo (NÓBREGA, 2010).

Pensando no recorte dos processos educativos é preciso levarmos em consideração o olhar que partimos para compreensão do sistema de educação que temos e como o entendemos. Como já apontado no capítulo 2 deste trabalho, compartilhamos com Foucault a ideia de que todo sistema de educação representa uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e poderes que trazem consigo (ver item 2.2.2).

Fazendo um recorte mais específico das instituições escolares, essa visão de educação institucionalizada e sistematizada aponta para um mecanismo que realiza, através da disciplina, uma prática educativa que compactua (consciente ou inconscientemente) com a lógica dicotômica de corpo e mente. Esta lógica traz consequências:

Através da educação escolar, muitas vezes, o ser humano é colocado num sistema de interdição e privação. Isso se dá quando este é desconsiderado das suas condições e possibilidades de ser, dentro de sua complexidade. Quando ele é privado de cuidado, dignidade e respeito no seu modo de “ser” – enquanto verbo. Um dos fatores que desencadeia na interdição do ser humano na escola é a episteme fundada na cisão corpo/mente, visão esta que pauta grande parte de suas práticas. A escola valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e das atividades físicas (ZOBOLI; SILVA; BORDAS, 2006, p.18)

Neste sentido, os processos educativos realizados na instituição escolar passam a ser entendidos como um modo político de manter ou de modificar aquilo que apropriamos e constituímos como verdade. Essas verdades, segundo Foucault, trazem consigo saberes e poderes que se vinculam nesta constante “produção” da verdade. Essa disciplinarização dos sujeitos, assim como estes saberes disciplinares, são os elementos principais desta visão da organização escolar. E esta constituição institucional e sistematizada só é possível a partir da perspectiva dicotômica corpo e mente. É essa base de compreensão do ser que permite este tipo de prática educativa.

Além disso, o positivismo do século XIX impôs o pensamento metodológico e científico, o que reconfigurou a ideia do que é conhecimento. A partir daí a epistemologia foi reduzida à metodologia (aqui sinônimo de conjunto de regras, procedimentos, sem reflexões ou pressupostos). Aquilo que era entendido como conhecimento passou a ser sinônimo de redução e reprodução da realidade para sua compreensão.

O conhecimento formal, assim como as instituições de ensino, foi de reboque com a ciência clássica na elaboração de um modelo mecânico e previsível do mundo, no qual a busca pelo controle e pela predição fossem possíveis por meio dos modelos matemáticos e mecânicos (NÍOBREGA, 2010).

Esta visão utilitária do conhecimento é completamente oposta àquilo que propõe Merleau-Ponty, vide que para ele a compreensão do que é educação deve perpassar diretamente pelo corpo como sensível, sendo o eixo problemático fundamental. A educação para ele deve ser deparada a partir de um ponto de vista fenomenológico, onde a prioridade deveria ser ensinar a ver a partir da valorização da percepção e da sensibilidade, dando o verdadeiro reconhecimento no corpo enquanto nosso ancoradouro no mundo e que compartilha do estofo do mundo (PINHO, 2014).

Neste sentido, assume-se que a abordagem fenomenológica traz consigo automaticamente uma prática da atitude fenomenológica enquanto uma via educativa. Esta atitude seria aquela que sempre se ancora em uma experiência vivida primeiro, para poder posteriormente compreendê-la. Este movimento, ou atitude fenomenológica, traz uma constante de reaprender a ver o mundo como a atividade própria da filosofia. Partindo destas premissas, há uma impossibilidade de desassociar a fenomenologia da educação.

Merleau-Ponty demonstra de maneira bem clara que para ele até no ato de dizer uma palavra, todo o aparelho corporal se reúne na ação do falar. Isso gera uma alteração gigante na compreensão do corpo no que diz respeito ao seu papel nos processos educativos. A ideia intelectualista de que o “eu” (um eu interno, do plano das ideias, consciente) estaria aprisionado ao corpo, e limitado a ele para se expressar se inverte, e o corpo ganha, nesta perspectiva, a dimensão de totalidade do ser e de conexão com a carne do mundo. A palavra (o falar) ganha no corpo esta capacidade “mágica” de transportar a perspectiva do eu para o outro.

Este apontamento de Merleau-Ponty é revolucionário se pensarmos a respeito da transmissão de conhecimento, sobre o papel do professor/professora nas instituições formais de ensino e implica em uma reconfiguração da nossa compreensão sobre a origem do saber e sobre o que é educação. Partir desta base filosófica é automaticamente quebrar com a lógica dicotômica entre corpo e mente, e para além disso realizar um movimento de rever epistemologicamente e pedagogicamente os processos educativos realizados nas instituições formais de ensino.

Como Nóbrega (2010) nos aponta, esta filosofia do corpo vai muito além de uma nova perspectiva da filosofia da educação:

No entanto, essa filosofia do corpo não se restringe à Educação Física ou à Arte. Trata-se de uma reflexão mais ampla sobre a educação, em particular aquela que ocorre em instituições como as universidades e as escolas. A ideia de esboço, de inacabamento da obra de arte é figurativa de uma ideia de educação em que os processos de conhecimento não se reduzem a etapas pré-estabelecidas ou a categorias abstratas. Assim como na obra de arte, os olhares que se cruzam diante dos conceitos, das noções, das estratégias são permeados de sensibilidade e provocam sentidos múltiplos. Como consequência, não é somente uma forma de aprender ou mesmo uma coisa ou um conjunto definido de coisas a serem aprendidas. Podemos aprender diferentes coisas em uma mesma situação educativa (NÓBREGA, 2010, p. 115).

Aqui fica evidente que a perspectiva filosófica de Merleau-Ponty coloca a experiência de reaprender o mundo como infinita, já que o nosso corpo, por sua condição de vida de carne estesiológica, nunca deixará de estar atado e dependente do mundo sensível, e este mundo sensível está constantemente mudando a partir das interações quiasmáticas corpo-mundo.

Pensar e discutir o corpo (e o seu papel) nos processos educativos e de aprendizagem, nos remete a uma discussão que envolve a própria ideia do que é educação e para que serve, sua finalidade, seu objetivo. Nos leva a questionar por que as instituições formais de ensino têm as práticas que têm, e por que não observamos muito investimento na expansão das possibilidades de relação que os alunos têm com seus corpos e a relação destes corpos com o mundo. A escola parece estar ainda longe de considerar tais questões e sair da limitação da “presença do corpo” além das atividades nos horários de Educação Física.

Os corpos presentes nas escolas passam por um processo educativo que educa objetivamente e subjetivamente estes corpos, o que cria uma disciplina extremamente impactante para a vida dos sujeitos. Por isso pensar novas metodologias e pedagogias que valorizam a importância do corpo no processo de aprendizagem é crucial para que possamos quebrar essa lógica educacional que se repete historicamente.

Encontramos em Foucault o corpo enquanto foco da objetivação e materialização das relações de Poder-saber. Um corpo que deve ser ensinado, enquadrado, ou melhor dizendo, disciplinado. Para ele, o corpo sofre nas instituições formais de ensino processos com viés anatomo-políticos que disciplinam os corpos. São dispositivos disciplinares com objetivos específicos, que segundo ele seguem vontades produtivas do Estado. E desta forma, o papel que é dado ao corpo no processo de aprendizagem é diretamente o de ser enquadrado,

uniformizado com fins específicos e objetivos pré-estabelecidos. Para ele o corpo sofre através destes dispositivos disciplinares, que são mecanismos de poder que permitem extrair com mais eficiência dos corpos o tempo e o trabalho.

Já na perspectiva de Merleau-Ponty, que traz sua abordagem filosófica fenomenológica de unidade entre corpo e alma, podemos entender que é indubitável a gigantesca importância do corpo no processo de aprendizagem, já que para ele é esta unidade que efetua a síntese das informações recebidas, interpreta e apreende. O corpo é o mediador do ser com o mundo e a dimensão da totalidade de um ser humano, é em suas palavras, nosso “ancoradouro no mundo”.

Pensar a pedagogia e a educação a partir da perspectiva filosófica da Fenomenologia de Merleau-Ponty nos aponta para a importância de continuarmos a estudar e trabalhar o corpo ativo e livre dentro dos espaços de formação, já que tal olhar ilumina um possível potencial de gerar indivíduos mais livres e conscientes de si, e conseqüentemente de como se relacionar com o mundo.

O diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty e o processo educativo nos aponta diretamente para o sentido de que a experiência humana é culturalmente incorporada. No movimento dos corpos pode-se fazer a leitura, como lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura (NOBREGA, 2005). Neste sentido, todos os significados que surgem nascem a partir de experiências a partir de algo vivido/sentido.

O conhecimento seria como um constante sistema de substituições onde uma impressão anuncia outra sem dar razão a elas. Neste sentido, em Merleau-Ponty, temos que as palavras levam a esperar sensações e as significações daquilo que é percebido surgem como constelações de imagens que aparecem ainda sem razão, de maneira a recomençar esse ciclo de percepção-significação-percepção.

Pensar a pedagogia e a educação a partir da perspectiva filosófica da Fenomenologia e a visão de Merleau-Ponty tem conseqüências promissoras e fica perfeitamente claro a partir deste trecho que busca consolidar tal relação:

A fenomenologia nos ajuda a nos recusarmos a ver o educando como um indivíduo que se apossa de conhecimentos e habilidades para se integrar ao mundo globalizado como força de trabalho eficiente. O educando não é um número de uma massa amorfa, mas sujeitos de intenções e desejos que precisam ser emancipados pela força da responsabilidade, contestação e resistência. Nesse sentido, o educador não pode ser um mero cumpridor de programas pré-estabelecidos. Pelo viés fenomenológico da busca permanente de se reaprender o mundo, a educação não é o processo de padronização de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a

produção de modos de se viver por meio da busca de se situar como sujeito no mundo. A perspectiva fenomenológica, usada como referência para orientar a prática pedagógica, é um indicativo de que o sujeito da aprendizagem é o centro da atenção educativa e não os conteúdos que serão ensinados. O educando não pode ser reduzido a uma enciclopédia, nem o educador ao especialista que constata, por meio de processos avaliativos, que os educandos respondem corretamente saberes já estabelecidos de modo uniformizado (CAMINHA, 2012, p. 15).

Acredito que assim como nos aponta Caminha (2012), a fenomenologia tem muitos aspectos positivos para trazer à nossa forma de educar. E para além disso, a importância de continuarmos a estudar e trabalhar o corpo ativo e livre dentro dos espaços de formação tem potencial de gerar indivíduos mais livres e conscientes de si e de como se relacionar com o mundo; e talvez sejam novos caminhos que se abrem com a pesquisa. Ou seja, no caminhar da pesquisa, questiono-me: um corpo livre, autônomo, consciente de si, é um corpo que luta e se posiciona politicamente? Está aí uma nova possibilidade para aprofundamento, e um campo de pesquisa que não nos atemos neste trabalho, mas que considero de grande valia para a Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber no decorrer da pesquisa que a relação que se trava entre o corpo e a educação é múltipla e carrega consigo uma construção histórica, social, cultural e tem em sua essência determinadas perspectivas filosóficas. Quando tomamos como referência as instituições escolares para identificar quais concepções de corpo é possível destacar, vemos que há uma priorização da temática dentro do universo da Educação Física, e que muitas vezes a concepção de corpo que reina no meio das instituições formais de ensino é uma concepção dualista, dicotômica e hierárquica.

Quando trazemos aqui o corpo na educação é no sentido de pensarmos nas experiências que ali se produzem, e não necessariamente na atividade corporal em um sentido meramente físico. Esta valorização das experiências vividas é a busca de restaurar o corpo em contato com o mundo em sua manifestação “pré-científica”. Ou seja, é a compreensão de que todo conhecimento (até mesmo o científico) é sempre posterior às nossas experiências sensíveis, que são vividas pelo corpo.

Neste sentido, podemos observar que a estrutura escolar reproduziu em sua história um movimento de silenciamento do corpo, com a finalidade de enquadrá-lo em um *modus operandi* próprio. Aqui, podemos perceber, a partir das análises de Michael Foucault, como a estrutura escolar fez jus a interpretação deste filósofo como uma instituição de sequestro, que através de seus quadros vivos é capaz de docilizar os corpos, tornando-os menos independentes, mais obedientes e menos propícios para utilizar a sua força transformadora.

O objetivo de Foucault não era tratar dos processos educativos em si, muito menos das consequências pedagógicas dessa estrutura. Foucault nos permitiu identificar como essa estrutura escolar é condizente com uma lógica sócio-política de manutenção/formação de uma população dócil, obediente e enquadrada em modelos manipuláveis e não perigosos ao sistema econômico/social estabelecido. Aqui, porém, nosso enfoque foi tentar entender as consequências dessa estrutura para o processo educativo. Para isso, nos propomos a pensar a partir do olhar da educação e dos processos educativos, a respeito das consequências dessas práticas e dessas relações de poder estabelecidas nestas instituições escolares.

O movimento da pesquisa nos demonstrou também que mesmo com o vasto estudo de alguns núcleos especializados de pesquisa, ainda há muito que avançar nos estudos do corpo no processo de aprendizagem e/ou nos processos educativos, seja em instituições formais de ensino ou não. Carecemos de registros tanto no campo das pesquisas acadêmicas quanto no

campo dos relatos de experiência que apontem para práticas educativas que se referenciem em concepções como as de Merleau-Ponty ou Espinoza.

Outra problemática a questionar dentro desta área é que mesmo que na maior parte dos estudos sobre o corpo no processo de aprendizagem, nos universos escolares ou nos processos educativos, haja uma grande quantidade de críticas da desvalorização do corpo e da corporeidade, de problematizações profundas e embasadas a respeito da perspectiva filosófica/política envolvida, a quantidade de textos que abordem exemplos práticos, ou atividades pedagógicas possíveis utilizando o corpo como linguagem e instrumento principal envolvido no processo é reduzida. Faltam propostas, ideias, resultados. É necessária coragem para poder quebrar a lógica educacional que vem sendo carregada historicamente, para inovar, experimentar e descobrir aquilo que historicamente ficou encoberto e escondido nos moldes acadêmicos.

Sem dúvidas que essa problemática nos presenteia com um grande desafio, que seria construir uma nova perspectiva filosófica para a educação a partir de uma ontologia do ser que pressuponha a unidade do mesmo. Porém, o maior desafio não é a construção desta perspectiva ontológica de unidade do ser, e sim a desconstrução de um entendimento dualista e dicotômico do sujeito, que nos leva a uma lógica de silenciamento dos corpos com a finalidade de aprimoramento daquilo que é dito intelectual, da mente.

Este entendimento do sujeito enquanto repartido em duas substâncias trouxe consequências epistemológicas e, claro, pedagógicas. A distinção do corpo e da alma tem inúmeras consequências positivas se pensarmos, por exemplo, nos estudos da medicina e do corpo humano enquanto corpo fisiológico, que funciona de acordo com determinados sistemas e mecanismos. Porém se pensarmos na educação e nas consequências para os processos educativos, elas não são necessariamente positivas.

Essa perspectiva dicotômica influencia na modulação do pensamento na educação e em diversas áreas, como por exemplo a própria ciência, que, de maneira geral, se esforça para a objetivação da sensação humana, representando o organismo humano como um sistema físico em presença de estímulos definidos eles mesmos por suas propriedades físico-químicas.

Por outro lado, se tomamos como referência a noção de Merleau-Ponty de que a experiência perceptiva é o resultado do processo dinâmico do pôr-se a perceber do corpo e do pôr-se a aparecer do mundo já que somos seres corporais sempre situados neste mundo perceptível, podemos entender que a educação deveria então considerar o corpo que tenho

como também o corpo que sou, e que os dispositivos normalizadores das instituições formais de ensino acabam por suprimir as possibilidades dos sujeitos de serem de maneira livre.

Como aponta Nóbrega (2005):

Considerando a extensão do conceito de corporeidade, as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. Assim, quem sabe por meio dessas práticas sociais possamos **transgredir**, impulsionados pela paixão, para compor uma nova perspectiva de vida, mais ética e mais estética. (...) Essa compreensão de corporeidade poderá incendiar a paixão de ensinar e aprender como princípio educativo, visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância. A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo. (NÓBREGA, 2005, p. 612, 213).

Os gestos, a voz, a palavra, o silêncio, a impaciência, o riso, o choro e tantos outros elementos como estes apresentados pela autora já estão presentes nos processos educativos e nas instituições escolares de uma forma ou de outra. Aquilo que aparenta ser apontado por Nóbrega, ao que fazemos coro, é o fato desses elementos humanos existenciais não serem tomados como relevantes na construção do currículo, das práticas educativas formais, da formação dos professores, etc.

Se é no movimento dos corpos que fazemos a leitura do mundo, a significação das coisas é também uma significação vivida pelas marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo. Não há, portanto, como desconsiderar a necessidade de uma agenda do corpo na educação (NÓBREGA, 2005). Ou seja, a ideia é que a percepção não corresponde a uma ordenação lógica de dados sensíveis, mas sim à uma possibilidade de atribuir sentidos que se dá através do corpo em movimento. Ou seja, o próprio conhecimento emerge de processos corporais.

Assim, o olhar que propomos sobre o corpo nos processos educativos é no sentido de um corpo vivo, de um corpo sujeito, enquanto unidade do ser social, orgânico, do ser da experiência, da vivência e da cultura. É a ideia de um corpo vivo e ativo em seu movimento que através de sua experiência aprende e apreende o mundo ao seu redor a partir de sua

existência material. Esta concepção de corpo abarca a ideia de que é no corpo e através do corpo que vivemos e aprendemos o mundo, é uma concepção que não reafirma a cisão corpo/mente, porém que, pelo contrário, propõe esta unidade inseparável. Neste sentido, nosso corpo está inserido no mundo e ele é aquilo que sustenta a nossa relação com o mundo. A ideia é de que o ato educativo não pode se apartar do sensível, e essa aproximação do sensível se dá, segundo Merleau-Ponty, a partir de nossa percepção. Podemos identificar com clareza nesta passagem onde Pinho (2014) demonstra a posição de Merleau-Ponty sobre a relação entre a percepção e a educação da criança:

Valorizar a percepção em detrimento da inteligência implica, para Merleau-Ponty, defender que existe uma organização do campo antes da inteligência (que consiste na percepção). Significa isto que tal organização, apesar de não ser perfeita, existe desde o começo, desde que o indivíduo nasce, e, por mais que, aos olhos do pensamento adulto, ela seja vista enquanto desordem, ela tem uma ordem implícita, ainda que de outra natureza. No fundo, para compreender a verdadeira percepção da criança, é necessário representar-se uma ordem que não é uma ordem racional, mas que também não é caos, que é, a bem da verdade, ambiguidade e polimorfismo e que jamais devem ser castrados e suprimidos pelas questões que os adultos colocam às crianças. Numa palavra, quando Merleau-Ponty se debruça sobre a questão da educação, é essencial que se sublinhe que a metodologia que verdadeiramente importa é aquela que afasta “o pensamento realista do adulto” e que enfatiza o caráter ambíguo e polimorfo da percepção (PINHO, 2014, 758).

Isso demonstra como a nossa percepção está intimamente ligada à nossa corporeidade e conseqüentemente aos processos educativos e de aprendizagem, vide que não podemos pensar um dissociado do outro, já que o nosso ser corporal está na origem de nossa existência perceptiva através de nossa participação corporal nas paisagens do mundo percebido.

Nas palavras do próprio Merleau-Ponty conseguimos entender claramente que “a percepção sinestésica (refere-se à percepção dos movimentos) é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 308).

É através da ideia de corpo como carne do mundo que Merleau-Ponty nos oferece uma indicação de uma ontologia que revela nossa aderência medular ao mundo sensível, e tal perspectiva nos dá luz para encontrarmos o caminho de uma educação que valorize o sensível e a corporeidade dos sujeitos imersos nos processos educativos das instituições formais de ensino.

A consequência direta de uma filosofia da educação dicotômica é a formação de processos educativos que silenciam os corpos, fazendo com que desaprendamos tanto a conviver com nossa realidade corpórea, quanto a aprender a partir da reversibilidade dos sentidos, e isso se dá pelo fato da dicotomia corpo/mente privilegiar a razão sem um corpo.

Como aponta Nóbrega (2010):

As funções corporais são vividas, com prazer e delícia, ou com sofrimento e angústia, entre outras possibilidades, desafiando a análise e a compreensão teórica. Arte, ciência, filosofia, cultura e educação não esgotam as possibilidades da experiência vivida, mas redimensionadas pela ludicidade da criação e do fazer humano podem também refazer os nossos instrumentos de observação, interpretação e criação de realidades múltiplas e simultâneas, como as encenadas pelo corpo vivo na sua condição paradoxal de objeto e sujeito da existência. (NÓBREGA, 2010, p.113, 114).

É exatamente por esta razão que defendemos aqui, a partir de tudo que foi apontado pela pesquisa, que as práticas educativas devem partir deste pressuposto de que é na experiência do corpo, na sua flexibilidade, que se encontra a capacidade humana de se colocar em relação com o mundo e assim inaugurar atos de conhecimento.

Não pretendemos com este trabalho sanar toda a profundidade que há no debate sobre o corpo na educação e todos os consequentes desdobramentos dessa temática. Buscamos com este movimento de pesquisa contribuir com universo acadêmico para que possamos somar aos pesquisadores, pesquisadoras, aos educadores e educadoras que buscam uma educação ética e que contemple a totalidade do ser, com a finalidade de construir processos educativos que emancipem os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BARBOSA, Lucas Jordano de Melo. *O Espaço nas Meditações Cartesianas*. In: Revista de Estética e Semiótica, Brasília, V. 1, N. 2. 26-38, JUL./DEZ. 2011.
- CAMINHA, I. *Fenomenologia e Educação*. Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012
- CAMINHA, I. O. *O distante-próximo e o próximo distante: corpo e percepção na filosofia de MerleauPonty*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. _____. Fenomenologia e educação. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 12., 2010. Anais... Londrina: UEL, 2010b.
- CAMPOS, P. F. M. (2006). *Relações corpo educação: um estudo sobre o lugar do corpo na Escola*. <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>
- CHAUÍ, M. (1981). Experiência do pensamento (homenagem a Maurice Merleau-Ponty). In M. Chauí (1981), *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty* (pp. 179-279). São Paulo: Brasiliense.
- COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- VEIGA, Cynthia Freive. *A escolarização como projeto de civilização*. (2002)
- DESCARTES, René. *Meditações*. In: Os Pensadores–Descartes. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. V.1: A vontade de saber*: 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GALVÃO, Zenaide. *Educação Física Escolar: Transformação pelo movimento*.1995.
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e a escola do tempo integral*. In: Cadernos CENPEC. 2006.
- HUSSERL, E. *La philosophie comme science rigoureuse*. 4. ed. Paris: PUF, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LOURO, Guacira Lopes, *Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LOURO, Guacira. *A construção escolar das diferenças*. In: LOURO, G. (org.) *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-87.

LOURO, Guacira. "*Produzindo sujeitos masculinos e cristãos*". In Alfredo Veiga-Neto (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P.83-107

LOURO, Guacira. "*Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares*". In Luiz Heron Silva (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 33-47.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne / Maurice Merleau-Ponty – São Paulo: Cosac & Naify, 2004.*

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1984). *O visível e o invisível* (J. A. Giannotti & A. M. d'Oliveira, Trad.). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1964)

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. "Genealogia - Michel Foucault". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>>

NÓBREGA, T. P. *Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91. www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf, 2005.

OLIVIER, Giovanina G. Freitas. *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em < <http://www.unicamp.br/anuario/95/biomedicas/mode> > Acesso em jul. 2020.

PERSCH, Sérgio Luís. 2018. "*A identidade entre o agir do corpo e o pensar da mente em Espinosa*" – In: Percepção, corpo e subjetividade. Editora LiverArs.

PINHEIRO, Maria C. M. (2007). *Escapes do corpo na infância: Surtos possibilidades de resistência aos controles escolares*. OPSIS : Revista do Departamento de História e Ciências Sociais, Vol.7(8), pp.163-175. <https://doi.org/10.5216/o.v7i8.9408>

PINHO, 2014. *Corpo, Educação e Pedagogia em Merleau-Ponty*. In. Cadernos de História da Educação – v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014.

PINTO, Rúbia-mar. N. A (2004). *Educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”*. Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, v. 2, n. 4, <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637914/5605>

PLATÃO. Diálogos: o Banquete, Fédon, Sofista, Político. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores 3, 1972.

ROTTERDAM, Erasmo de. “*A Civilidade Pueril*”. 1530.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Abril Cultural, 1973b: 9-316. (Coleção Os Pensadores)

SANTO AGOSTINHO. *De Magistro*. São Paulo: Abril Cultural, 1973a: 319-56. (Coleção Os Pensadores)

SANTOS PRATA, Maria Regina. *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Revista Brasileira de Educação, núm. 28, jan-abr, 2005, pp. 108-115 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

SILVA, Claudinei, A. F. (2011). *Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p59>

SOUZA, Mariana Rossetto; PEREIRA MELO José Joaquim (2009). *A educação em Santo Agostinho: processo de interiorização na busca pelo conhecimento*. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

VARELA, Francisco, Evan Thompson, and Eleanor Rosch (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge MA: MIT Press.

VEIGA-NETO, Alfredo . *Foucault & a Educação*. 1ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

VEREZA, Solange C. (2016). *Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da linguística cognitiva*. Linguagemem (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 3.

ZOBOLI, F; SILVA, R. I da; BORDAS, M. A. G. *CISÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA SOCIAL*. In. © ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006 – ISSN: 1676-2592.