



SUJEITO ENCARNADO: O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO

ENSAIO TEÓRICO

PINHEIRO, Sueli Lago¹, FERREIRA, Graziela Silva²

PINHEIRO, Sueli Lago. FERREIRA, Graziela Silva. **Sujeito encarnado: o lugar do corpo na educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 06, Vol. 07, pp. 34-49. Junho de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sujeito-encarnado>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sujeito-encarnado

RESUMO

O debate acerca do corpo é atual e ganha contornos diferentes em várias áreas do saber. Nesse sentido, quando se afirma, por exemplo, “eu possuo uma casa” ou “eu possuo um corpo”, esta última assertiva ganha uma significação bastante distinta - sua apropriação implica na questão da identidade, pois a partir do conhecimento de si o sujeito pode compreender o outro e o mundo. Partindo da premissa de que a educação precisa ampliar o leque de discussões ontológicas e epistemológicas sobre o indivíduo, esse ensaio tem como problemática apontar como os escritos de Merleau-Ponty podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas. Assim, tem como objetivo suscitar reflexões sobre a relevância da concepção de corpo proposta pelo referido autor e suas implicações para a educação. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico uma revisão narrativa de literatura tendo como aporte teórico os escritos de Merleau-Ponty (2018), Nóbrega (2005), Dors (2019), além de outros referenciais para a construção dos argumentos. Ponty defende que é a partir da existência do sujeito encarnado que o mundo pode ser revelado através de suas percepções, ou seja, o indivíduo está aberto enquanto ser no mundo. Trata-se de um reconhecimento do sujeito enquanto corpo que transforma e é transformado pelo ambiente e pelas relações com o outro, apontando uma nova agenda do corpo como palco para a construção de sentidos, de investigação e criação de outras realidades em conexão com diferentes meios na produção do conhecimento. Portanto, o estudo sobre o corpo no processo educativo baseado no pensamento de Merleau-Ponty pode oferecer um arcabouço importante para a promoção de experiências acadêmicas e de mundo. Faz-se necessário, nesse horizonte, a adoção da corporeidade como princípio epistemológico capaz de agenciar novas paisagens cognitivas e remodelar metas educativas.

Palavras-chave: Corpo, Merleau-Ponty, Sujeito encarnado, Educação.

O outro



Como decifrar pictogramas de há mil anos

se nem sei decifrar

minha escrita anterior?

Interrogo signos dúbios

e suas variações caleidoscópicas

a cada segundo de observação.

A verdade essencial

é o desconhecido que me habita

e a cada amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado

com ironia, desprezo, incompreensão.

E assim vivemos, se ao conforto se chama viver,

unidos, impossibilitados de desligamento,

acomodados, adversos,

roídos de infernal curiosidades.

Carlos Drummond de Andrade

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca do corpo é atual e ganha contornos diferentes em várias áreas do saber. Nesse sentido, quando se afirma, por exemplo, “eu possuo uma casa” ou “eu possuo um corpo”, esta última assertiva ganha uma significação bastante distinta - sua apropriação implica na questão da identidade, pois a partir do conhecimento de si o sujeito pode compreender o outro e o mundo. Partindo da premissa de que a educação precisa ampliar o leque de discussões ontológicas e epistemológicas sobre o indivíduo, esse ensaio tem como problemática apontar como os escritos de Merleau-Ponty podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas. Assim, tem



como objetivo suscitar reflexões sobre a relevância da concepção de corpo proposta pelo referido autor e suas implicações para a educação.

Para tanto, utilizamos como recurso metodológico uma revisão narrativa de literatura. Segundo Rother (2007), essa metodologia constitui de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor. Assim sendo, foram eleitos como aporte teórico os escritos do próprio Merleau-Ponty (2018), Nóbrega (2005), Dors (2019), além de outros referenciais para a construção dos argumentos.

Fazendo uma pequena digressão, a discussão acerca do corpo se intensificou na contemporaneidade (FURLAN, 2005). Na tradição da filosofia ocidental, o conceito de ser humano referenciado através das elaborações judaico-gregas que se fundiram posteriormente no cristianismo, nos legou um conceito de corpo que o tornou negativo (como o local de censura - nele todas as sanções serão sentidas) (REALE, 2002).

Platão, na filosofia clássica, talvez seja o modelo mais radical no que concerne a separação entre alma(psyche) e corpo(soma) (REALE, 2002). Para ele, assim como para os órficos, a alma intelectiva é uma entidade absolutamente simples. Ela pertence, originariamente, ao mudo inteligível do qual - ou por necessidade natural, ou para expiar uma culpa - cai no corpo, seu cárcere ou tumba (SCIACCA, 1967). Observa-se que a ideia de corpo aqui defendida é a de uma masmorra, aquele que de certa forma aprisiona a alma. E o conceito de ser humano, para Platão, segundo Reale (2002), é definido como se tivesse duas dimensões que mantêm uma relação de antítese entre si.

Delegados sobre essa antítese, mais comumente conhecido como dualismo corpo/mente, muitas teses foram defendidas para sustentação dessa visão. A exemplo, pode-se destacar que, historicamente, a postura dualista adotada na filosofia de Descartes, depois de percorrer a dúvida metódica encontra a primeira certeza no enunciado existencial simples "cogito ergo sum", como certeza da consciência de si, enquanto substância pensante (res cogitans), sobre a qual fundamenta todas as demais certezas, a partir do que afirma, também, a existência da substância corpórea



(res extensa), dividindo desse modo, o ser humano em duas substâncias distintas – corpo e alma.

Esse legado trouxe embaraços epistemológicos na explicação do que seja o sujeito pensado enquanto totalidade, uma vez que é formado por partes. Essa questão recairia no problema da redução. Se a alma é inteiramente distinta do corpo, como pensar no corpo sem negá-lo, enquanto matéria, não redutível ao pensar se ao pensá-lo já se constitui como uma forma de reduzi-lo ao pensamento?

Com o avanço das ciências, particularmente da Biologia, considerações antes aceitas foram reformuladas e a definição de ser humano tomada, sustenta-se em explicações científicas, de cunho mais positivista, que tende a reduzir os processos psíquicos à consciência, considerados enquanto processos biológicos, neurofisiológicos (admitindo-se unicamente uma ontologia fisicalista). Assim, definir o que é corpo, em certa medida, esta pergunta direciona-se a responder o que seja o “homem concreto” (CORBIN; COURTINE, 2012).

Neste contexto, a definição de corpo e a sua importância para as relações políticas, sociais e educacionais, torna-se questão basilar. Destaca-se, por exemplo, a preocupação com o corpo a partir da revolução industrial, entendido enquanto aquele que serve na produção de mercadorias, apto a realização de trabalho. O que incide em uma educação mais voltada para a disciplina e mais técnica, a partir de um processo de “disciplinarização dos corpos” (FOUCAULT, 2011).

Fazendo um pequeno recorte, pode-se ressaltar, ainda que sucintamente, a concepção de corpo defendida por Merleau-Ponty. Para o filósofo, o olhar deve se dirigir ao aspecto interno do indivíduo, como ele se percebe enquanto corpo que vive experiências de mundo. É a partir da existência do sujeito encarnado, que o mundo pode ser revelado através de suas percepções. O sujeito está aberto enquanto ser no mundo, ou seja, “[...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14).



Diante desta perspectiva, compreende-se o ser humano como ser situado no mundo, de forma objetiva e subjetiva e que se constitui a partir das interações consigo e com os outros. Com isso, espera-se que esse ensaio possa incentivar os profissionais da educação a elaborar novas práticas educativas (com criatividade, sensibilidade e desejo de avançar para outros possíveis horizontes).

2. O CORPO NA PERSPECTIVA DE MERLEAU-PONTY E OUTROS DIÁLOGOS

Há diversos caminhos teóricos para a construção do conceito de corpo e as reflexões impulsionam o desenvolvimento de novas formas de vê-lo e entendê-lo. Na esteira dessa discussão, a compreensão de corpo de Merleau-Ponty (2018) aponta que somos seres atuantes no mundo e que temos consciência de nossa existência porque somos um corpo no mundo. Para o autor, o corpo se experiencia e experiencia a realidade que o circunda, ou seja, a complexidade de ser que se situa no mundo como percepção de mundo.

“Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 142).

Afirma-se, com base nesse debate, que a percepção se faz por meio de uma atitude motora, um gesto, a partir do qual o corpo se expressa no mundo, se percebe situado no mundo sensível, que lhe faz sentido, na medida em que, se comunica com os outros.

Maurice Merleau-Ponty inaugura uma fenomenologia do corpo. Um de seus esforços é romper com a dicotomia cartesiana entre corpo e mente. O corpo que não é simplesmente objeto e nem reduzido à consciência, mas é como se manifesta no mundo e o habita. Nesse sentido, aponta que só somos capazes de entender, sentir, pensar, porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Assim, a perspectiva engendradora de mundo deriva das experiências pelas quais o corpo passa. Em síntese, para o autor, nós não temos um corpo: somos corpos (MERLEAU-PONTY, 2018).



Nesse ínterim, a aprendizagem humana não ocorre somente na esfera da dimensão intelectual. Aprende-se na totalidade com: sensação, percepção, imaginação, como aponta Santos (2016, p. 18):

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, a consciência adquire um novo significado; ela é definida como percepção, de modo que não há separação e oposição entre os dados sensível e racional no ato da apreensão das coisas. Nossas experiências constituem a fonte de todo o conhecimento, sendo este adquirido no próprio mundo, o mundo que existe ao nosso redor e que só passa a existir efetivamente para nós, quando lhe atribuímos um sentido.

Tal assertiva significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Em contrapartida, é preciso considerar que “ser corpo é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205). Ou, em outras palavras, a experiência perceptiva do sujeito surge mediante a sua presença enquanto corpo no mundo. Dors (2019), traz uma complementação à essa discussão quando aponta que para Merleau-Ponty não existe limite algum entre a interioridade e a experiência que se faz no mundo, pois o ser humano está no mundo, e é no mundo que se experimenta e se conhece.

Portanto, é o corpo que nos faz ser essencialmente seres de relação com o mundo e com os outros corpos. Assim, ele não é uma coisa, nem uma ideia abstrata, ele é presença sensível e intencional, que faz do sujeito perceptivo uma consciência encarnada no mundo (SANTOS, 2016). É por essa razão que Merleau-Ponty aponta sobre a necessidade de reaprender a ver o mundo que experienciamos permanentemente.

Na esteira dessa discussão compreende-se que o conhecer acerca do mundo surge de um corpo que não é um ser pensante, mas um corpo que percebe. Que não é a extensão das coisas e nem mesmo uma coisa entre as coisas. O corpo não somente apreende o que existe no mundo como também se relaciona por uma corporeidade vivente, isso quer dizer, as suas apreensões sobre o mundo são manifestações inteligíveis constituídas de significações.

Seguindo esse rastro, Souza e Souza (2017), apontam que o eu, merleauPontyano, enquanto este ser corporal e também consciente, não é resultado de múltiplas



causalidades, mas, é este ser que experiencia a realidade. Compreendem, dessa forma, que o corpo não é mero objeto. Ele se configura um corpo/sujeito pois, há um total imbricamento entre o corpo e a consciência.

A consciência em Merleau-Ponty (2018) é uma percepção, ela é uma consciência corporizada, tudo o que a consciência abarca só é possível na medida em que é construída sobre o mundo vivido. Assim, não é a racionalidade que produz o conhecimento, mas, antes, o mundo enquanto abertura a um sujeito encarnado que originalmente pode produzir conhecimento.

O mundo é sempre uma experiência primeira. Não há uma separação entre a sensibilidade e a racionalidade no momento de apreensão da realidade. O conhecimento que se tem do mundo é sempre uma fonte inesgotável de possibilidades, uma vez que é sempre perspectivista. Há muitas possibilidades de conhecê-lo, isso irá depender das experiências, das vivências experimentadas.

Seguindo a ideia da fenomenologia husserliana, a consciência para Merleau-Ponty, está sempre voltada para o mundo e está sempre se dirigindo a algo, é sempre consciência de algo, tem sempre uma intencionalidade. E essa intencionalidade, ou, pode também ser chamada de uma qualidade da consciência, está sempre inseparavelmente ligada ao mundo, e manifesta-se através da motricidade. É a partir da motricidade que o sujeito pode captar o sentido do mundo. Contrariamente a posição cartesiana do corpo máquina, Merleau-Ponty apresenta o corpo-próprio, um corpo dotado de intenção e fonte de conhecimento.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) incide no reconhecimento da autenticidade de um pensamento que dá primazia ao corpo e que, nesse mesmo sentido, elabora a ideia de um sujeito nas suas próprias experiências. Assim, provoca a reflexão sobre a existência como presença do ser no mundo.

O corpo apontado aqui é o corpo-próprio considerado por Merleau-Ponty, como o corpo que se dirige ao mundo e para o qual se revela como sujeito encarnado (SANTOS, 2016). Nesse sentido, Merleau-Ponty considera o corpo como sujeito e não



simplesmente uma massa ou um organismo vivo capaz de sentir. Ele tem experiências perceptivas e é capaz de se localizar no espaço, de buscar o melhor ângulo para ser, sentir, perceber o mundo.

Conectando esse debate Najmanovich (2001) propõe a ideia de um sujeito encarnado com um imaginário complexo e com um corpo multidimensional, “um corpo, ao mesmo tempo, material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual” (p. 24). Para a autora, somos nosso corpo, só podemos conhecer o que somos capazes de perceber com nosso corpo. Percebe-se, que as articulações aqui explicitadas, reconhecem o corpo como experiência presente. E, assim como Merleau-Ponty, ela está preocupada com o corpo vivo, que se movimenta, que percebe.

Partindo da premissa que o corpo é o modo de ser-no-mundo tem-se que a subjetividade humana é, necessariamente, corporificada ou encarnada. Ou seja, o ser corporificado é a carne do mundo. A partir dessa reflexão podemos dizer que somos corpo no mundo e somos no mundo enquanto corpo.

3. O LUGAR DO CORPO NO PROCESSO EDUCATIVO FORMAL

O processo de se instaurar uma perspectiva educativa que conceba o corpo como sujeito de ações intencionais exige uma prática pedagógica que o valorize e reconheça o modo de apreensão da realidade, exatamente por ser ele, o corpo, a condição dessa possibilidade.

Utilizando um referencial da Antropologia, Jocimar Daolio (2005) discute a construção cultural do corpo humano, com o intuito de reconstruir o universo de representações sobre o corpo. O foco cultural, exposto pelo autor, visa contribuir, também, para a análise do corpo como algo dotado de significações sociais, trazendo uma visão que procura despi-lo de preconceitos. Afirma ainda, que o corpo não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura imprime especificidades, mas sim, o fruto da interação natureza\cultura.



Nesse sentido, pensar o corpo como um espaço privilegiado de características ímpares que expressam, entre outros, valores afetivos, éticos, estéticos, sexuais, morais, políticos e também aspectos físicos, biológicos é considerar a condição de existência do sujeito como resultante dos ajustes que a natureza e a cultura travam no decorrer do tempo.

Segundo Morin (2011), o ser humano é uma unidade complexa e multidimensional; dessa forma, é biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Nessa paisagem, se faz necessário o debate sobre o lugar do corpo no processo educativo formal, pois revela a emergência de se pensar esse espaço pedagógico como algo que deva ser articulado de forma a refletir as questões mais em sua totalidade, do que em observações mais estratificadas, que tendem a observar e considerar em partes desarticuladas.

Uma discussão bastante profícua no que concerne à educação é a estratificação do conhecimento, compartimentados em partes, nas chamadas áreas específicas, e parece-nos que cada vez mais particular. Na obra, “A cabeça bem feita”, Morin (2003) critica o pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz, e propõe que, numa nova maneira de educar, se busque “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes” (MORIN, 2003, p. 24). Além disso, nos chama a atenção para este debate, ao dizer que a separação e a inadequação do ensino estão cada vez: “[...] mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2003, p. 13).

Trata-se, portanto, da reforma de como pensamos. Uma cabeça bem-feita, para Morin (2003, p. 21), não significa acumular o saber, “é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido”. O que enfatiza, portanto, é a necessidade de se repensar o processo do educar e dimensionar a importância de se levar em consideração aspectos cognitivos, mas de compreender todas as dimensões do sujeito, agente do processo educacional.



Segundo os passos de Merleau-Ponty (2018), a ação do corpo e o sentir são elementos chaves para compreender o outro, ou seja, mais do que uma inserção no mundo pela dimensão cognitiva, ela ocorre pelas formas como os seres humanos são inseridos nas experiências do mundo vivido a partir das corporeidades.

Enquanto agente do processo educacional, o ser humano é pensado enquanto partes, a saber: corpo e alma, e para a educação, parece-nos ser muito mais alma, ligada a ideia de consciência, do que corpo. É sempre valorizado por sua capacidade intelectual e o corpo relegado a uma condição física e não pensado no sentido da corporeidade. Pode-se pensar, por exemplo, no componente curricular Educação Física, vista, por alguns, como área do conhecimento que se restringe às questões puramente motoras. O que demonstra e expõe o modo pelo qual as instituições escolares se articulam e mantém a concepção dualista de corpo.

No entanto, para a Educação Física um corpo se movimenta intencionalmente, ou seja, realiza algo que tenha sentido e significado para sua existência. É um corpo que almeja o autoconhecimento de modo indivisível, acreditando que sua individualidade é e está consigo, em todo o tempo e lugar, sem dividir-se em biológico, social, afetivo e motor (DAOLIO, 2005). É ser e estar e se entender no mundo como sujeito das suas ações.

A manutenção de dualismos, tais como interno/externo, natureza/cultura, corpo/alma etc. configura-se como um ponto crucial para se pensar a corporeidade e a ciência. Se essa dicotomia propõe análise do corpo, sobre um ponto de vista da distinção, pensamento próprio da modernidade, esta visão conduziu, de certa forma a equívocos para o conhecimento, resgatar a sua importância e entender o seu lugar é fundamental para o combate à discursos e posturas, no mínimo, questionáveis.

Sob o prisma da corporeidade, não se pode falar de mente como estando desencarnada. A mente é corpo, a ética, a moral são também corpo. É a partir da compreensão do ser humano enquanto corporeidade, que se pode afirmar, segundo Rezende (1978), que mundo e corpo não devem ser pensados separadamente, pois ambos dependem um do outro para ser. Destacar a importância do estudo da



corporeidade para a educação é defender que “o ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (SILVA *et al.*, 2016, p. 190).

Para além da discussão sobre dualidades, os corpos que transitam nas instituições escolares estão sujeitos às relações de poder, como aponta Foucault (2009). Estas relações hierarquizantes buscam, a partir da forma estabelecida de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimento, tornar estes corpos obedientes, disciplinados e reprodutores dos valores da sociedade da qual fazem parte.

Em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Foucault (2009) demonstrou que as instituições, como; escola, quartel, hospital psiquiátrico e família, tem como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse, de maneira exaustiva, os exercícios; que estivessem baseados em objetivos para quantificar, punir e recompensar. Infelizmente, é possível ver, ainda hoje, algumas destas características modernas nos processos pedagógicos de uma maneira geral.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. 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 (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Nesse sentido, Foucault (2009) aponta que a disciplina aumenta as forças do corpo em sua utilidade econômica e diminui essas mesmas forças enquanto ser político. Segundo ele, a disciplina dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ele procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso. “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Enquanto [...] “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada” (FOUCAULT, 2014, p. 136).



Na educação contemporânea ainda são flagradas algumas práticas com foco na memorização, a partir do armazenamento de conteúdos, na cópia e repetição sem possibilidade de investigação e/ou contextualização, comunicação pautada no modelo de transmissão de conteúdos, sem participação dos alunos; preocupação em disciplinar como forma de adestramento. No entanto, outras concepções de ensino e aprendizagem já concebem o conhecimento como uma resultante da interação humana com o mundo, valorizando a atividade do sujeito, a importância dos meios, tanto simbólicos quanto técnicos, na produção do saber considerando a dinâmica cognitiva e a produção de sentido. Assim coloca Najmanovich (2001, p. 112):

(...) as propostas que estão surgindo das didáticas específicas e as novas epistemologias acentuam a importância dos conteúdos e a relação de ensino a partir de uma perspectiva de atividade e produção de sentido, em que o estético (o estilo e os meios de ensino) está ligado ao ético (o reconhecimento da subjetividade e capacidade dos estudantes), ao relacional (destacando os tipos de diversos vínculos diferentes da organização piramidal clássica) e o cognitivo (entendido como atividade produtora de conhecimento de sujeitos encarnados no seio de uma cultura).

Trata-se de um reconhecimento do sujeito enquanto corpo que transforma e é transformado pelo ambiente e pelas relações com o outro. Estabelece, assim, uma nova agenda do corpo como palco para a construção de sentidos, de investigação e criação de outras realidades em conexão com diferentes meios na produção do conhecimento. Um corpo capaz de unificar todas as suas experiências, corpo vivido, corpo próprio, corpo sujeito, corpo encarnado. Um corpo que está sempre no mundo, parafraseando Merleau-Ponty (2018).

3.1 (RE)VER O CORPO NA EDUCAÇÃO

A educação pode ser compreendida e analisada a partir de diferentes enfoques. No entanto, o ato educativo está direcionado a uma determinada sistematização que a humanidade produz com o objetivo de desenvolvimento de competências e habilidades, assim como direcionamentos sociais, estéticos, comportamentais, éticos e morais que são reforçados de uma geração a outra para satisfazer as necessidades de sobrevivência de uma determinada cultura. Seguindo essa linha de raciocínio,



pode-se apontar a necessidade de observação de divulgação de uma nova maneira de compreensão de corpo. Isso requer amplitude de conhecimento para que se entenda a complexidade humana e o significado do corpo no seu sentido mais amplo.

Najmanovich (2001) nos chama atenção que é preciso considerar que o corpo é oriundo de nossa experiência social e histórica, num contexto específico, e que está atravessado por múltiplos imaginários. Nessa direção, nos aponta para a multidimensionalidade da nossa experiência corporal e propõe pensar numa nova forma de corporalidade: o corpo vivencial ou corpo experimental. Corporalidade é definida pela autora como sistemas autônomos em constante troca como o entorno - que envolve os sujeitos em uma rede de relações que implica comprometimento e dinâmicas de transformações em co-evolução com o ambiente.

É certo que a discussão sobre corpo/corporeidade é hodiernamente muito intensa. No entanto, esse debate para os processos de aprendizagem, para os processos educativos ainda requer cuidado. Como salienta a professora Teresinha Nóbrega, quando adverte sobre essa questão ao afirmar que “[...] apesar de valorizados no processo educacional, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” (NÓBREGA, 2005, p. 603).

Entretanto, considerando a fenomenologia de Merleau Ponty (2018) como referencial significativo para construção de novos caminhos no processo de formação, não seria possível relegar o papel e a importância do corpo ao próprio conhecimento do mundo, uma vez que estes são interdependentes. O modelo de educação que preserva o aspecto instrumental do corpo, ainda o encarcera e o limita e negligência, parâmetros outros, também importantes, como por exemplo, seus aspectos simbólico e histórico, como mencionados acima.

Buscar uma compreensão do corpo, para além das fronteiras dualistas implica em restituir “a unidade corpórea, ou seja, a relação do corpo com o mundo e a indivisibilidade corpo-mente-alma” (FREIRE; DANTAS, 2012, p. 151). É a partir do olhar sobre a complexidade da existência e a inseparabilidade do corpo na formação da pessoa que o conhecimento pode ser gerado. Assim, ao reconhecer que “sou meu



corpo”, reconheço não um objeto entre outros, mas aquilo que me individualiza e me faz reconhecer o outro como individualidade também, possuidor de um “corpo próprio”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a importância de uma discussão sobre a corporeidade no processo de educação, possivelmente não é uma novidade. Todavia, este debate ainda é atual, portanto, reconhece-se seu mérito, mas sua efetividade ainda requer atenção e cuidado. De certa forma, a herança moderna sobre a compreensão de corpo como dual continua vigente. Tal dicotomia dificulta a compreensão do corpo enquanto integralidade, fazendo com que essa visão encapsulada direcione práticas educacionais limitadoras.

Partindo da premissa de que a educação precisa ampliar o leque de discussões ontológicas e epistemológicas sobre o indivíduo, esse ensaio teve como problemática apontar como os escritos de Merleau-Ponty podem contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas. Teve como objetivo suscitar reflexões sobre a relevância da concepção de corpo proposta pelo referido autor e suas implicações para a educação.

Merleau-Ponty (2018) propõe o retorno ao corpo nas dimensões do saber, assim como a sua indissociabilidade. A concepção Merleau-pontyana de corpo pressupõe a experiência que é, por sua vez, vivida no mundo, situada em um determinado espaço e tempo. Assim, essa reflexão interessa, na medida em que, ele considera as limitações e determinações próprias da nossa condição de ser e estar no mundo sem negar a possibilidade da criação (o que para os processos de educação é imprescindível).

Pensar corpo e mundo numa relação mútua na constituição do saber em sua integralidade requer compreensão da realidade que nos cerca. A educação pressupõe uma formação que deve possibilitar entender o mundo e as relações de forma dinâmica, além de permitir criar o novo, no convívio e nas trocas estabelecidas



socialmente. Nesse devir, é possível repensar o processo educativo trazendo para as ações pedagógicas as proposições de Merleau-Ponty, pois seus escritos oferecem um arcabouço conceitual importante para reflexões sobre o corpo enquanto sujeito encarnado. Ou seja, não há uma indissociabilidade entre mundo e corpo. Só é possível produzir conhecimento a partir da experiência de mundo que se dá no corpo, através das percepções do sujeito enquanto corpo encarnado.

Nesse ínterim, o processo de educação é um campo de possibilidades que pode levar o sujeito a reconhecer/desenvolver aspectos como: sensibilidade, criatividade, alteridade, como imbricados na formação que reconhece o corpo em sua experiência viva.

Portanto, pensar o lugar do corpo na educação é superar a compreensão do aspecto dual e instrumental herdado do pensamento moderno e adotar a corporeidade como princípio epistemológico capaz de agenciar novas paisagens cognitivas e remodelar metas educativas. As instituições de ensino precisam, nesse sentido, entender o corpo em sua totalidade, ou seja, em sua complexidade que envolve o sentir, o perceber, o pensar, o agir, revelando a intencionalidade de suas ações, entendendo que suas experiências constituem a base da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, George. **Da Renascença às Luzes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DESCARTES, René. **Meditações**. In: Descartes (vol. II). Trad. 1. Guinsburg e B. Prado Jr. 4 ed. S. Paulo: Nova Cultural, 1988. Pp. 5 - 61 (Col. Os Pensadores).

DORS, Litiara Kohl. **Merleau-Ponty e Winnicott: intersubjetividade e psicanálise infantil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 23 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Edições Graal. S. Paulo, 2011.



FREIRE, Ivanilda; DANTAS, M. **Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo**. Natal: Rio Grande do Norte, 2012. HOLOS, Ano 28, Vol 4.

FURLAN, F. de Almeida Silveira Reinaldo. **Corpos Sonhados – Vividos**: a questão do corpo em Foucault e Merleau Ponty. Tese (Faculdade de Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo-USP). Ribeirão Preto – SP, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 11 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **A cabeça bem feita**: pensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. Campinas, v.26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago 2005.

REALE, Giovanni. **Corpo, alma e saúde**. S. Paulo: Paulus, 2002.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Educação e ser no mundo**: um projeto de fenomenologia da educação. 1978. Tese (Livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, S. Paulo Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIT/252237>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta Paul. Enferm. São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 20 jul. 2021

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo**: a perspectiva de Merleau-Ponty. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SCIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia**. S. Paulo; Mestre Jou. 1967.

SILVA, Luiza Lana; *et al.* **Reflexões sobre a corporeidade no contexto da educação integral**. EDUCAÇÃO EM REVISTA. BELO HORIZONTE. v. 32. Nº 1, P.185- 209. JANEIRO/ MARÇO DE 2016.

SOUZA, Klédson Tiago Alves de; SOUZA, José Francisco das Chagas. Corpo-próprio: de corpo-objeto à corpo-sujeito em Merleau-Ponty. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 8. n.



2 (2017), p. 48-56 ISSN 2236-8612. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/32509/18351>. Acesso em: 10/08/2021.

Enviado: Outubro, 2021.

Aprovado: Junho, 2022.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento – PPGDC, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Filosofia pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. ORCID: 0000-0003-1684-8551.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento – PPGDC. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Exercício Física Aplicado à Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho – UFG. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. ORCID: 0000-0002-8631-5200.