



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Brasil

Nóbrega, Terezinha Petrucia da  
QUAL O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO? NOTAS SOBRE CONHECIMENTO, PROCESSOS  
COGNITIVOS E CURRÍCULO

Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 91, mayo-agosto, 2005, pp. 599-615

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716015>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## QUAL O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO? NOTAS SOBRE CONHECIMENTO, PROCESSOS COGNITIVOS E CURRÍCULO

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA\*

É indigno de um homem bem educado descobrir, sem necessidade, as partes do corpo que o pudor natural leva a esconder. Quando a necessidade nos força a fazê-lo, devemos dar mostras de um recente recato – ainda que ninguém nos observe (...). O passo não deve ser nem demasiado lento nem demasiado apressado. O primeiro é próprio de um insolente, e o segundo de um descabelado. Há que evitar também o balanceamento, porque não há nada mais desagradável do que essa claudicação (...). Brincar com os pés, quando se está sentado, é próprio de um tolo; gesticular com as mãos é sintoma de uma razão que não se encontra intacta.

(Erasmo de Roterdã)

*RESUMO:* O texto aborda elementos do projeto Iluminista e sua influência na educação do corpo, notadamente os aspectos da civilidade e a cultura do corpo no ideário da pedagogia moderna, considerando a perspectiva da instrumentalidade. Apontamos para possíveis caminhos das relações entre corpo e educação na contemporaneidade, com base em uma fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos. Por fim, apresentamos indicadores para pensar o conhecimento do corpo na educação, partindo de reflexões sobre a educação do corpo e a organização do conhecimento no currículo.

*Palavras-chave:* Cultura do corpo. Civilidade. Fenomenologia. Processos cognitivos. Conhecimento.

\* Doutora em educação, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa “Corpo e Cultura de Movimento”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: pnobrega@ufrnet.br

WHAT'S THE BODY'S PLACE IN THE EDUCATION?  
NOTES ABOUT KNOWLEDGE, COGNITIVE PROCESSES AND CURRICULUM

*ABSTRACT:* This paper brings forth elements of the Enlightenment project and their influence on body education, mainly the aspects of politeness and body's culture, in the modern pedagogy's ideas, considering the perspective of instrumentality. From a phenomenology of the body and its relation with the cognitive processes, we point our possible paths for the relations between body and education in the present times. Finally, we present indicators to think the knowledge of body in education based on reflections upon body education and the organization of knowledge in curricula.

*Key words:* Culture of the body. Politeness. Phenomenology. Cognitive processes. Knowledge.

Corpo e educação na cultura renascentista

**A** idéia do homem como construtor de si mesmo marca o pensamento renascentista e coloca o humanismo como um projeto pedagógico de intenso alcance social. O quadro “A escola de Atenas”, de Raphael, pode ser considerado a representação de uma síntese do pensamento renascentista, ou seja, a tentativa de unificar a metafísica e a filosofia da natureza. O Renascimento não é a renascença da civilidade contra a barbárie, do saber contra a ignorância, mas o nascimento de uma civilização diferente, fundada num individualismo prático, no naturalismo filosófico e num aguçado gosto artístico. De modo geral, pode-se dizer que o século XV configurou um pensamento sobre o homem, e no século XVI esse humanismo foi ampliado com um pensamento sobre a natureza. Portanto, entre a Idade Média e o Renascimento não há nem ruptura, nem continuidade, mas diversidade de interesses e de proposições, sobretudo uma diferença de nível histórico-crítico do conhecimento que os humanistas tiveram com relação às tradições latina e grega (Reale & Antiseri, 1990).

Nesse projeto, a educação do corpo assume um papel significativo na história das idéias pedagógicas do Ocidente. Há na cultura renascentista formas de educação do corpo divulgadas pelos manuais pedagógicos, por exemplo o tratado *A civilidade pueril*, de Erasmo de Roterdã (1978), no qual encontramos importantes reflexões sobre a educação dos gestos. As atitudes exteriores não são gestos superficiais, inúteis ou des-

necessários, elas revelam o homem interior, por isso a educação deve pre-ocupar-se com esses aspectos. Os tratados de civilidade descreviam, em versos fáceis de serem fixados na memória e no corpo, a forma de bem se conduzir em sociedade, numa época em que se vivia sempre em conjunto, no seio de uma comunidade restrita, de limites bem precisos (Ariès, 1978).

O tratado *A civilidade pueril*, publicado em 1530, foi dedicado a um menino nobre, Henri de Bourgogne, filho do Príncipe de Veere; embora fosse escrito para a educação de crianças, o livro trata de um assunto de interesse geral: “o comportamento de pessoas em sociedade e, acima de tudo, embora não exclusivamente, do decoro corporal. A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais, este comportamento externo de que cuida o tratado é a manifestação do homem interior por inteiro” (Elias, 1994, p. 69).

As regras diziam da apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições e do portar-se à mesa, dos encontros, de como se dirigir aos mais velhos, do dormir e do jogo. Essas regras eram provenientes da cultura oral e foram transformadas em livro escolar, uma compilação de regras de comportamento, de regulações da vida social. Entre os séculos XVI e XVII, essas regras vão sendo modificadas, principalmente por uma nova noção de higiene e pela aceitação de uma nova privacidade, como nos aponta Revel (1991) em suas reflexões sobre os usos da civilidade como uma produção corporal que irá marcar fortemente as formas de privatização e as expectativas que se articulam com as novas formas sociais, notadamente com a burguesia.

Outra importante referência sobre a educação do corpo no período renascentista pode ser encontrada em Montaigne. O filósofo reflete sobre a natureza e o significado das expressões corporais como uma linguagem do corpo que projeta o indivíduo para fora de si mesmo e o expõe ao elogio ou à sanção do grupo. Essa linguagem do corpo está circunscrita ao privado, ao íntimo, ao secreto, ao inconfessável. Uma transformação da intimidade cujos procedimentos de controle social se tornam mais severos por meio de formas educativas da gestão da alma e do corpo.

Na apologia de Raymond Sebond, unida à valorização da ciência como conhecimento útil, apresentam-se questões relativas ao corpo, sobretudo no que se refere à natureza do corpo e à natureza do gesto.

Os amorosos brigam, reconciliam-se, imploram, agradecem, marcam encontros com olhares: o próprio silêncio tem sua linguagem (...). E não nos exprimimos com as mãos? Pedimos, prometemos, chamamos, despedimo-nos, ameaçamos, suplicamos, rezamos, negamos, interrogamos, admiramos, recusamos, contamos, confessamos, manifestamos nosso arrependimento, nossos temores, nossa vergonha, nossas dúvidas (...). E que mais não externamos, unicamente com as mãos, cuja variedade de movimentos nada fica a dever às inflexões da voz? (...) Não há gesto ou movimento em nós que não fale, de uma maneira inteligível que não é ensinada e que todos entendem. (Montaigne, 1972, p. 215)

O desenvolvimento do Iluminismo, compreendido como um intenso movimento filosófico e pedagógico, entrelaça-se com o desenvolvimento da burguesia. As luzes da razão foram difundidas pelas Academias e pela Maçonaria. A *Encyclopédia*, cujo principal idealizador foi Diderot (1713-1784), foi o empreendimento mais representativo da cultura e do Iluminismo francês. Nela, aspectos como o sensismo proposto por Condillac e o materialismo mecanicista proposto pelo médico La Mettrie configuravam o sentido da razão e a preocupação com as causas e os efeitos dos fenômenos naturais. *O homem-máquina* de La Mettrie, publicado em 1748, afirma que não se pode conceber a alma separada do corpo por abstração. Descobrir a alma pelos órgãos do corpo, por meio da experiência e não do *palavrório* dos filósofos. Deve-se partir de fatos empíricos; as doenças, por exemplo, são meios pelos quais se pode fazer a correlação entre os estados da alma e os estados do corpo, dado que as faculdades da alma dependem da organização do corpo (Reale & Antiseri, 1990).

O processo de racionalização chega ao corpo por meio do desenvolvimento da ciência médica. Rousseau, em *O Emílio*, um tratado sobre educação publicado em 1762, discorre sobre a educação partindo do conhecimento do corpo. Não se fundamenta na distinção clássica das faculdades: sensibilidade, moral, inteligência, mas na necessidade de uma educação diferenciada de acordo com as idades (da natureza, da força, da sabedoria). Assim: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto... Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece” (Rousseau, 1995, p. 32). O autor faz uma crítica à medicina curativa e enaltece a higiene, considerando-a uma parte útil da medicina. Nesta perspectiva, a educação do corpo objetiva civilizar as paixões, os de-

sejos e a necessidade do corpo por meio de exercícios físicos. O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano.

A pedagogia de Rousseau concebe o homem no estado natural, sendo necessário um contrato social baseado na vontade coletiva geral. A educação é socializada e regulada pelo Estado e sua natureza é negativa e indireta. Desse modo, a educação do Emílio deve ser conduzida segundo uma liberdade bem orientada, composta do exercício intelectual dos sentidos. A cultura, em seu projeto civilizacional, tem fragmentado o ser humano em vários domínios, sobrepondo-se aos movimentos vitais, e assim surgem o sujeito, as intenções, o domínio da racionalidade sobre o corpo.

Essa proposta será plenamente exercida com Pestalozzi; uma educação afetiva, dominadora das paixões e que se pretendia não-repressiva, haja vista que buscava incentivar a autonomia da criança, mesmo que, paradoxalmente, operasse por regras de civilidade. Observa-se o investimento nos métodos de ensino, a utilização de objetos e a solução de problemas, o jogo como elemento significativo na educação das crianças, sobretudo pelo aprendizado de regras de convivência social (Manacorda, 1999).

Percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a idéia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza, sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo.

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.<sup>1</sup> Descartes duvida da evidênciaposta 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 (Descartes, 1987).

Nos séculos XIX e XX, a escola assumiu as funções de educação, nomeadamente as que pertenciam à comunidade e à família; a civilida-

de vai deixando de ser ensinada nas escolas, tornou-se um gênero menor, substituída, por exemplo, pela ginástica ou educação física. A partir do século XIX, à educação cortesã, caça, música, dança e letras somam-se os cuidados com o corpo e uma nova dimensão da educação, viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte (Manacorda, 1999).

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. Impõe-se uma estética da fixidez e da norma em oposição à estética da liberdade do artista de rua (Soares, 1998).

Alheio ao mundo do trabalho, os estudos da educação das crianças burguesas preocupavam-se com a higiene, a educação rítmica e os sentidos. A educação para as mulheres também era especial, valendo-se das músicas e da dança como linguagens (danças gímnicas). Embora utilize a arte para firmar-se no campo da ciência, a educação física deve fundamentar-se na biologia. Confirma-se, ainda, a ramificação da ciência, da técnica e do Estado, consolidando a mentalidade científica positivista, o capital privado e o Estado burguês. Consolidada no século XIX, a educação física não se restringe à escola, e a atividade física cresce fora de seus muros. Surgem, desde então, várias organizações de ginástica e esportivas. Diferentes métodos ginásticos confrontam-se num claro embate político. Em 1902, Demeny organiza o primeiro curso de ensino superior em educação física, na França, o que não impede o avanço do método sueco – menos rigoroso nas suas explicações e sem a elaboração do método experimental do laboratório de Joinville, criado por Marey (Soares, 1998).

A cultura do corpo faz parte do ideário da Escola Nova. “Nela, a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos e tendas” (Manacorda, 1999, p. 311). Esse discurso do corpo, fundamentado na instrumentalidade, no

disciplinamento e na aprendizagem da civilidade, encontrou solo fértil e foi construído no interior das diferentes especializações, assim como a educação da sensibilidade e o jogo foram elementos fundamentais no ideário das pedagogias ativas.

De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante. Nossa reflexão busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção. Fazemos essa leitura considerando as reflexões de Merleau-Ponty e dos biólogos Maturana e Varela.

### Corpo, percepção e conhecimento

As reflexões de Merleau-Ponty apontam para aspectos importantes do estudo da percepção, que hoje são retomados pelos estudos das biociências, das ciências cognitivas e da inteligência artificial (Varela et al., 1996), tais como: a percepção emerge da motricidade; o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento; a relação circular entre o organismo e o meio, admitindo fenômenos transversais e considerando não apenas os componentes físico-químicos, mas a organização dos elementos, a estrutura. Desse modo, “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, 1975, p. 57).

Varela (1997) considera suas teses sobre a cognição uma continuação da pesquisa filosófica francesa, particularmente dos estudos de Merleau-Ponty, contemplados no contexto atual das ciências cognitivas. Estas conservam, de Merleau-Ponty, a exigência científica cultural do Ocidente, que considera nossos corpos uma estrutura viva e experiencial, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunicam, sem oposições.

Consideram, ainda, as diferentes situações, ou seja, a de Merleau-Ponty e a atual, referindo-se ao estágio científico. À época de Merleau-Ponty, não havia uma comunicação entre as ciências – neurologia, psicanálise, psicologia, inteligência artificial, entre outras, diferente do que acontece hoje. Entretanto, sua reflexão permanece válida e atual: ao enfatizar a experiência vivida, possível pela corporeidade; os estudos iniciais sobre uma nova abordagem do sistema nervoso, diferentemente da tradição positivista; o sentido do corpo em movimento, configurando uma percepção que, ao interpretar a realidade via motricidade, desloca o sujeito como epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais (Varela et al., 1996).

Esse diálogo entre a filosofia de Merleau-Ponty e o atual contexto das biociências e das ciências cognitivas pode vir a contribuir significativamente para os estudos da corporeidade, unindo diferentes áreas do conhecimento, diferentes abordagens metodológicas e de intervenção, em busca de uma compreensão transversalizada do fenômeno. Especialmente nos estudos da percepção apresentados por Merleau-Ponty, há uma aproximação com a pesquisa científica atual da cognição, no sentido de que a experiência humana é, culturalmente, incorporada. Nessa visão está colocada em cena a crítica ao conceito mentalista de representação, enfatizando-se a compreensão interpretativa do conhecimento baseada na percepção e no movimento.

Os estudos da percepção têm contribuído para ampliar a compreensão de cognição, no sentido de tornar mais claro como acontece a realização do fenômeno *conhecer*. A *enação*<sup>2</sup> desloca o papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado, isto é, refere-se ao fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras, e estarmos imersos em contextos múltiplos. A *enação* enfatiza a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação se vincula às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto biopsicocultural. O termo significa que os processos sensório-motores, percepção e ação, são essencialmente inseparáveis da cognição (Varela et al., 1996).

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de

reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação *enactiva*, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento. “Essas capacidades são originadas na estrutura biológica do corpo, vividas e experienciadas no domínio consensual e em ações da história e da cultura” (Varela et al., 1996, p. 149). A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo.

Essa compreensão da percepção é possível porque os sentidos não são considerados janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, ele assume configurações variadas para cada acontecimento. Assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo perante o entorno, em contextos múltiplos.

Além dessa revisão do conceito de “sensação” e das relações entre os sistemas aferente e eferente, cabe refletir sobre o papel do movimento na percepção. Considerando-se que, “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (Merleau-Ponty, 1994, p. 497), é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade. A percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade 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” (idem, ibid., p. 159).

A experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem como a do próprio ato perceptivo. Esse autor critica o pensamento ob-

jetivo, pois não há distinção entre o sujeito, o objeto e o ato de ligação, destacando o movimento e o sentir como elementos da percepção. “A percepção sinestésica<sup>3</sup> 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” (idem, ibid., p. 308).

Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegiamos a razão sem corpo, no entanto a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade, pode resgatar esse saber. Merleau-Ponty (1975) refletiu a respeito da organização do movimento, considerando a unidade dos processos sensório-motores expressos na experiência corpórea e a reflexão sobre a circularidade característica desse processo.

Dessa forma, a percepção é identificada pelo corpo em movimento. “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,<sup>4</sup> uma intenção única se concebe nele” (Merleau-Ponty, 1994, p. 312).

Com base em *O visível e o invisível* (Merleau-Ponty, 1992), com a dimensão da reversibilidade dos sentidos e da reflexividade corporal, a concepção de percepção é definitivamente identificada com a experiência vivida, com o corpo em movimento. A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível. O objeto é ambíguo e cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades. Sob o meu olhar atual surgem as significações. Mas o que garante a relação entre o que vejo e seu significado, entre o dado e o evocado? Essa relação é arbitrária, depende das intenções do momento, de dados culturais e de experiências anteriores.

A fé perceptiva é uma adesão ao mundo, à realidade e ao mundo tal como o vemos. No entanto ela exige a reflexão, o exame radical da nossa existência por meio do corpo em movimento. Essa reflexão deve superar a causalidade positivista e a idéia de uma síntese conceitual dogmática. O sentido dos acontecimentos está no corpo. “Não há mais essências acima de nós, objetos positivos, oferecidos a um olho espiritual, há, porém, uma essência sob nós, nervura comum do significante

e do significado, aderência e reversibilidade de um a outro, como as coisas visíveis são as dobras secretas de nossa carne e de nosso corpo” (Merleau-Ponty, 1992, p. 117).

A compreensão da percepção interroga sobre o alcance e a significação do conhecimento, critica, principalmente, a imagem imóvel do universo e de alguns aspectos propostos durante muito tempo pela ciência, ao mesmo tempo em que anuncia novas possibilidades para o conhecimento científico. Na produção do conhecimento, seja em ciência, seja em filosofia, seja em arte, seja em educação, a idéia do mundo verdadeiro, pensado pelo entendimento, é deixada à parte. A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da intelecção, emergindo dos processos corporais.

No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. “A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser” (Merleau-Ponty, 1997, p. 68). As significações que surgem (o sentido) são, em última instância, significações vividas, portanto marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo. Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, pensamos sobre o currículo e a necessidade de uma agenda do corpo na educação.

### Currículo: qual o lugar do corpo na educação?

Quando perguntamos sobre o lugar do corpo na educação, indagamos fundamentalmente sobre o modo pelo qual o corpo foi compreendido nos currículos escolares, sobretudo na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar. A perspectiva de currículo aqui abordada certamente não esgota a questão; o objetivo principal é refletir sobre algumas maneiras de compreender a cultura do corpo na educação. Neste sentido, apresentamos elementos para o debate e aprofundamentos em contextos mais específicos e que consideram as distintas realidades que configuram o espaço escolar.

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte.

A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo divulgada no ideário da Escola Nova, nos métodos ginásticos ou no movimento de *esportivização*, entre outros projetos educativos. Embora possamos nos referir a experiências significativas nesse campo, há muitos desafios a serem superados, principalmente no que se refere à superação da instrumentalidade e à compreensão da corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar nossas paisagens cognitivas e alterar metas sociais e educativas (Nóbrega, 1999).

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. 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.

Lembro aqui da dança Butoh, para a qual o corpo não é o instrumento para a dança, o corpo já é dança. Conviver com a materialidade,

com a efemeridade do corpo e suas paixões tem sido o desafio das mais distintas elaborações do conhecimento ocidental, seja na filosofia, seja na ciência, seja na arte ou seja na educação. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a idéia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza. Sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo. Esse princípio autoriza uma série de intervenções, práticas corporais e também uma série de interdições corporais, que modelam o corpo e nos fazem questionar sobre que corpo podemos ter hoje.

As novas tecnologias reelaboram a convivência com o corpo, desde as interfaces de comunicação que prescindem da presença corporal direta às modificações corporais possibilitadas por cirurgia plástica, implantes, transplantes de órgãos, entre outras. Por sua vez, a mídia elabora discursos sobre o corpo, divulgando modelos estéticos e um arsenal de produtos, moda, espaços para modelar o corpo. Há uma grande exposição do corpo, incentivando o consumo e atuando sobre os desejos do ser humano. Enfim, estão disponíveis interfaces que possibilitam inúmeras transformações corporais. Uma nova cultura do consumo estabelece-se com base na imagem do corpo que podemos ter, desde que atendamos à exigência de rotinas de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, cirurgias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão (Nóbrega, 2001).

Mas o corpo que tenho corresponde ao corpo que sou? O corpo é uma evidência que acompanha todo ser humano, do nascimento à morte. A partir de quando e por quais motivos surge o interesse pelo corpo? Esse interesse é antigo. Da magia à ciência, passando pela religião e por diferentes disciplinas, encontramos o desejo de conhecer o corpo e seus processos misteriosos, seus humores, seus ritmos, sua linguagem. Espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana. Pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas. O corpo como espaço recortado por práticas de saber, de poder, de subjetivação, instituídas por diversas disciplinas, não poderia, a meu ver, ser abordado em sua totalidade. A ciência, a filosofia e a educação, cada uma à sua maneira, criaram discursos sobre o corpo; os discursos, por sua vez, transformam-se em atos, em agenciamentos ou em usos do corpo nas diferentes instituições. Em geral, os agenciamentos operam pelo princípio civilizador, impondo a necessidade de controle 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.

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.

Uma leitura impressionou-me muitíssimo sobre a presença do corpo na educação. Trata-se do relato de Caçao Fontana sobre sua professora de inglês, à época do colegial. O que mais a impressionava, além da postura impecável e do ar professoral, era o fato de que a senhorita Fobé lia para os alunos. “Diferentemente de todos os outros professores com quem convivera até então”, declara Caçao Fontana, “essa mulher lia para nós”.

Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmutavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento (...). Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra (...). Era a lógica mesma da fala professoral que aquela mulher implodia, deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo. Tanto assim que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciou: um princípio educativo de extrema corporeidade – a paixão de ensinar – sintetizada em uma expressão do poeta soviético Lessênnin, citado por Kusnet: se você não estiver ardendo, não poderá inflamar ninguém. (2001, p. 48-50)

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.

Certamente, coloca-se o desafio de pensarmos um currículo mais flexível no sentido rizomático proposto por Deleuze & Guattari (1995), com conexões, rupturas, múltiplas entradas, novos territórios a serem explorados, sem buscar sínteses apaziguantes, fundamentos únicos, hierarquização, mas percebendo linhas de fuga que apontem para novas e insuspeitas direções, espaços e lugares que acolham a corporeidade, e com ela a intensa paixão de conhecer.

*Recebido em março de 2004 e aprovado em agosto de 2004.*

#### Notas

1. Apresento mais argumentos sobre essa questão em minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, em 1995, e publicada pela Editora da UFRN (Nóbrega, 2000).
2. Do inglês *enaction*, neologismo criado por Varela et al. (1996) que significa fazer emergir e refere-se aos processos cognitivos que emergem dos processos vitais.
3. Sinessestia ou cinestesia refere-se à percepção dos movimentos.
4. Sinergia significa a simultaneidade de forças concorrentes ou a ação simultânea de diversos órgãos ou músculos na realização de uma função.

#### Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. Prefácio. In: ERASMO, DE ROTERDÃ. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.

- DESCARTES, R. *Discurso do método*: as paixões da alma. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).
- ELIAS, N. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.
- ERASMO, DE ROTERDÃ. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FONTANA, R. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MANACORDA, M.A. *História da educação*: da Antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy, 1995.
- MERLEAU-PONTY, M. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Lisboa: Veja, 1997.
- MONTAIGNE, M. *Ensaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).
- NÓBREGA, T.P. *Para uma teoria da corporeidade*: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba.
- NÓBREGA, T.P. *Corporeidade e educação física*: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: UFRN, 2000.
- NÓBREGA, T.P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 12, n. 16, p. 53-68, mar. 2001.
- REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia*: do humanismo à Kant. São Paulo: Paulus, 1990. v.2.

Terezinha Petrucia da Nóbrega

- REVEL, J. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ROUSSEAU, J-J. *O Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SOARES, C. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores associados, 1998.
- VARELA, F. Vinte anos depois prefácio. In: MATORANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VARELA, F. et al. *Embodied mind: cognitive science and human experience*. London: MIT, 1996.