

Vanderlei Carbonara



Universidade de Caxias do Sul (UCS)
vanderlei.carbonara@ucs.br

Amanda Khalil Suleiman Zucco



Universidade de Caxias do Sul (UCS)
akszucco@ucs.br

Submetido em: 14/09/2022

Aceito em: 09/12/2022

Publicado em: 25/03/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14077](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14077)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

A AUSÊNCIA DO CORPO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A CORPOREIDADE DOS ESTUDANTES

RESUMO

O artigo nasce da suspeita de que muitas das práticas educativas escolares ocorrem com um pressuposto tácito da ausência corporal dos educandos. Isso porque, não raras vezes no contexto escolar, o corpo sofre adequações que o distanciam de si, limitando-o a material para realizar ações predeterminadas. Atento às implicações dessa ausência do corpo, e propondo referenciais para avançar nessa reflexão, este estudo explora elementos do percurso fenomenológico de Merleau-Ponty sobre o sujeito corpóreo. Para tanto, analisa-se o conceito de corporeidade a fim de refletir sobre a ausência corporal dos estudantes instituída em algumas práticas corporais na escola. É nesse itinerário argumentativo que se sustenta um deslocamento de concepção em relação ao sujeito que é designado pela escola como aluno: de um sujeito que está ausente de corpo a um sujeito corpóreo; de alguém que aprende à revelia de sua corporeidade a um sujeito que experiencia a aprendizagem como corpo próprio.

Palavras-chave: Ausência do Corpo. Sujeito corpóreo. Formação. Merleau-Ponty.

THE ABSENCE OF THE BODY IN SCHOOL: A LOOK AT THE STUDENTS' CORPOREALITY

ABSTRACT

The article is born from the suspicion that many of the school's educational practices occur with a tacit assumption of the corporal absence of the students. This is because, not infrequently in the school context, the body undergoes adaptations that distance it from itself, limiting it to material to perform predetermined actions. Attentive to the implications of this absence of the body, and proposing references to move forward in this reflection, this study explores elements of the phenomenological path of Merleau-Ponty about the corporeal subject. Therefore, the concept of corporeality is analyzed in order to reflect on the corporeal absence of students established in some corporal practices at school. It is in this argumentative itinerary that a displacement of conception is sustained in relation to the subject that is designated by the school as student: from a subject who is absent of body to a corporeal subject; from someone who learns in spite of his corporeality to a subject who experiences learning as his own body.

Keywords: Absence of the Body. Corporeal subject. Education. Merleau-Ponty.

1 INTRODUÇÃO

De início, a fim de preparar o percurso ao que se quer investigar no artigo, propõe-se uma questão e sua análise: quem é aquele indivíduo que frequenta o ambiente escolar com o intuito social de que ali obtenha aprendizagens e formação? Um dos termos mais usuais para designar esse indivíduo é: aluno. Aluno, no entanto, é um termo que, na maior parte das vezes, não é reconhecido com grande relevância por quem assim é designado. Crianças e jovens têm outros modos de expressarem sua relação com a escola e com os colegas e raramente tratam-se como alunos ou alunas. A palavra aluno só lhes chega ao vocabulário quando precisam expressar alguma relação de formalidade com a instituição de ensino. Então, quem reconhece a palavra aluno como designação daqueles para os quais a escola trabalha? O mais plausível é que o termo aluno tenha uma função de anulação das peculiaridades das culturas infantis e juvenis para, em lugar do que é particular, conferir algum grau de padronização e até mesmo pretensa universalização de fins julgados nobres por quem determina o que é melhor no ambiente escolar. Eis um ponto de partida em nossa reflexão: a escola trabalha para os alunos; porém, aqueles a quem a escola assim os designa, não parecem estar adequados a essa *alunização*. O termo *alunização* é utilizado por Matos (2008) para destacar a relação institucionalizada do jovem com a escola. Aqui acentuamos, ainda, a despersonalização característica dos processos de institucionalização de indivíduos.

Já se começa a desenhar o argumento de que a *alunização* gera algum tipo de despersonalização de sujeitos. Isso porque o substantivo de valoração universalizável tende a dirimir o que é particular. Dizer que alguém é aluno implica em institucionalizá-lo, ou seja, reconhecer maior relevância ao vínculo institucional do que a quaisquer de suas peculiaridades. O que dizer, então, da corporeidade dessas crianças e jovens que frequentam a escola? Sob a perspectiva da *alunização*, o corpo é um dos primeiros elementos a ser anulado. Há muitos meios de anular – ou tornar ausente – o corpo do aluno: mantê-lo sentado, cobri-lo com algum uniforme, adequá-lo a padrões sanitários, discipliná-lo por meio de práticas corporais repetitivas etc. Pois bem, estamos aqui trazendo ao debate um certo modelo de escola – que não é uma generalização de todas as escolas, mas ao qual reconhecemos preponderância dentre as experiências existentes – que pressupõe alunos com corpos anulados ou ausentes. Ora, se a escola por vezes é esse espaço *alunizante*, em que crianças e jovens têm seus corpos ausentados, queremos investigar modos como a escola relaciona-se com as crianças e jovens a partir de sua expressividade corporal, a fim de compreendermos alguns alcances da

corporeidade na educação. Com inspiração fenomenológica, o percurso argumentativo se dará sobre manifestações de modos de relação entre escola e corpo, buscando esclarecer implicações e possibilidades nos diferentes modos de contemplar a corporeidade dos estudantes no ambiente escolar. Orientar essa investigação na perspectiva da corporeidade não é tomar uma externalização do sujeito – expressão corporal – como foco, mas pressupõe assumir uma compreensão de subjetividade corpórea envolvida em toda a articulação argumentativa.

De imediato propomos um exercício descritivo sobre a disposição em que se encontram as pessoas nos espaços escolares a partir de uma imagem recorrente. Na maioria das escolas o espaço pedagógico onde se passa a maior parte do tempo são as salas de aula. E o modo mais habitual de organização desse espaço é dispor os alunos em fileiras e de frente para um mesmo ponto de atenção ocupado pelo professor. Os corpos assim dispostos estão orientados a manterem-se voltados ao professor e sua mídia de comunicação. Mas, salvo os alunos que se sentam na primeira fileira, todos os demais também estão voltados para outros alunos. Durante anos pessoas são habituadas a não contemplarem rostos de outros, mas a verem e darem às costas aos demais. Pessoas bem-educadas, que durante muitos anos frequentaram bancos escolares, aptas a viverem em sociedade como cidadãos responsáveis e preparados para o mercado de trabalho, foram ensinadas a dar às costas aos demais. Seria plausível que alguém ponderasse que há por demais uso de recursos literários persuasivos nessa descrição dos espaços pedagógicos em vinculação a consequências sociais. Ainda assim, seria de bom tom tomar em consideração que essa imagem clássica e recorrente das salas de aula tem alguma implicação real sobre os processos formativos que resultam das ações educativas. A concepção que aqui se seguirá apresentando assume um juízo de valor claro a esse respeito: essa imagem da sala de aula organizada em fileiras é um ícone da anulação dos corpos e da reprodução da indiferença nas relações entre sujeitos.

Aspectos que remetem à ausência do sujeito na escola, com destaque a algumas práticas educativas, também são apontados por Strazzacappa em *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola* (2001). Tendo presente a perspectiva do movimento corporal como elemento central de sua exposição, a autora salienta que no ambiente da escola o aluno fica restrito a momentos específicos de movimento e expressão. E fora isso, em sala de aula, ele deve permanecer sentado em sua cadeira, em silêncio e direcionando seu olhar para a frente (STRAZZACAPPA, 2001). Nesse contexto referido pela autora como “imobilidade física”, o corpo disciplinado, inexpressivo, comportado é o aluno no ambiente escolar. Assim, diante desse corpo impossibilitado de expressão e de

movimento, e, ao mesmo tempo sob a perspectiva da *alunização*, nasce nossa suspeita de que muitas das práticas educativas escolares ocorrem como um pressuposto da ausência corporal dos educandos.

Eis um fenômeno que parece se mostrar em algumas relações educacionais escolares: a institucionalização produz um deslocamento do corpo próprio para o corpo-objeto. Essa suspeita será analisada ao longo do texto. Nessa linha de investigação, nos interessa explorar algumas noções de corpo que se constituíram na tradição e que nos ajudam a compreender como se dá a noção de corpo como objeto, presente em contextos educacionais, e também manifesta em comportamentos sociais para além dos muros da escola. A partir de Merleau-Ponty, atenta-se para o fenômeno da objetificação do corpo, tal como é analisado em sua obra *Fenomenologia da Percepção*. Em lugar das abordagens de anulação e padronização dos corpos, neste artigo queremos posicionar a educação escolar numa perspectiva de formação orientada a partir da diferença e da pluralidade. Entendemos que cada criança e cada jovem que frequenta a escola mostra-se de modo singular. Essa singularidade é marcada pela sua presença corpórea no espaço da escola. Cada sujeito constitui-se a partir de suas experiências e elaborações dessas experiências¹. E, em especial, a escola tem a possibilidade de ser um espaço de encontro das singularidades e de potencialização desse encontro como experiência formativa.

Nesse sentido, a argumentação se seguirá propondo elementos para avançar em relação aos discursos de anulação das singularidades e, assim, justificar uma formação plural a partir da diferença. Aqui cabe um exercício fenomenológico negativo: demonstrar a *manifestação ocultada* de um corpo esquecido nas propostas educacionais padronizantes para, assim, discutir a ideia de uma educação do sujeito corpóreo. Para tanto, faremos uma breve incursão sobre o percurso de esquecimento – ou abandono – do corpo na escola e nos ocuparemos em descrever, a partir de Merleau-Ponty, a corporeidade e suas implicações na constituição subjetiva. A fim de demarcar a abertura à pluralidade, a argumentação avançará até um posicionamento da estética como dimensão formativa. O que queremos propor é uma formação como experiência do sujeito corpóreo em relação com os outros e com o mundo. E, por isso, assumimos toda a aprendizagem escolar como experiência de compreensão de mundo.

¹ O termo experiência será recorrente ao longo do texto e merece esclarecimento preliminar: toma-se experiência como construção existencial do sujeito, que tanto supõe tudo aquilo que afeta os sentidos, quanto também os processos de elaboração das vivências. No texto, o termo experiência será conjugado à própria corporeidade do sujeito e articulado às dimensões estética e formativa da existência.

2 A CAMINHO DE UMA RUPTURA COM A CONCEPÇÃO DE CORPO COMO OBJETO

Feitas as considerações preliminares que contextualizaram o enfoque de debate sobre a formação do sujeito corpóreo, cabe perguntar: qual é a relevância que habitualmente a escola dá ao corpo do aluno? É claro que seria ingênuo isolar essa análise escolar do contexto das relações sociais em geral. O que ocorre no espaço institucionalizado expressa um comportamento social que está para além dos muros escolares. Porém, por uma questão de delimitação de abordagem, faremos o recorte mais pontual e apenas alguns aspectos intencionalmente selecionados serão abordados.

Para contextualização teórica, recorreremos à reconstrução etimológica de Canto-Sperber (2003): a expressão *corpus* é a tradução do que entendemos pela palavra corpo, que remete ao radical indo-europeu *kar* (car, criar, fabricar), como também ao radical sânscrito *karp* (beleza). O corpo está ao lado da instrumentalidade, como objeto suscetível de apropriação, construção e modificação, e ao mesmo tempo, ao lado da beleza, como entidade dotada de uma natureza e de um valor intrínsecos. Durante muito tempo o corpo foi concebido apenas em relação à alma e ao espírito; hodiernamente coloca-se no interior de numerosas dicotomias: ser e ter, natureza e cultura, dom e propriedade. É nesse contexto que se segue descrevendo algumas incursões filosóficas, sociais e científicas acerca do corpo.

Com o advento da fisiologia na modernidade, e as descobertas das funções internas que revelaram os sistemas biológicos do corpo, a preocupação com a condição física do indivíduo ganhou um tratamento mais objetivista. Esse discurso fisiológico alia-se ao conjunto de desenvolvimentos científicos e técnicos que apresentam a natureza como um organismo explicável pelas suas funcionalidades. Nasce, assim, a ideia do corpo análogo à máquina, concebido de modo funcionalista e sem recursos a quaisquer elementos imateriais. Esse discurso científico ganha também expressividade na filosofia moderna, especialmente com René Descartes.

Descartes, na quinta parte do *Discurso do Método* (2009), descreve o corpo humano em sua fisiologia como máquina perfeita criada por Deus. No texto, a analogia entre a fisiologia nascente e a também recente mecânica industrial (do que resulta uma fisiologia mecanicista), condicionada à estrutura metafísica do pensamento do autor, resultam numa concepção objetivada do corpo como operador da consciência (ou alma, ou mente). Essa menção à concepção cartesiana ajuda-nos a perceber como ganhou relevância na modernidade a dicotomização corpo-consciência em que o homem está

constituído por duas substâncias: uma pensante, a razão (*res cogitans*), e outra material, o corpo (*res extensa*). Vale destacar que é sobre essa dicotomização assumida pela tradição cartesiana que será direcionada uma etapa da análise de Merleau-Ponty.

Nessa direção, observe-se que, desde o crescimento e aperfeiçoamento da produção agrícola e dos meios de transporte da sociedade feudal, até o desenvolvimento da industrialização, a produção capitalista gradativamente fortaleceu-se e o corpo mostrou-se passível de ser oprimido e manipulável a fim de adequar-se aos fins produtivos. O corpo instrumentalizado e a serviço de uma razão objetivada era percebido como uma “máquina” de acúmulo de capital (cf. BARBOSA, COSTA e MATOS, 2011). Não longe desta concepção, o corpo passa a ser considerado como o lugar que guarda o conhecimento. Isso explica o contexto social pelo qual a escola sustenta o modo disciplinar que tornou os corpos dos alunos mecânicos: assim, o aluno é visto como uma máquina que reserva conteúdos empíricos e intelectivos.

Essa perspectiva pedagógica de disciplinamento corpóreo, objeto de debate nesse estudo, encontra similaridade no livro resultante das lições pedagógicas ensinadas por Kant no final do século XVIII: *Sobre a Pedagogia*. É possível dizer que nesse texto, nascido da necessidade de gerar uma teoria pedagógica ainda ausente em seu contexto, o filósofo de Königsberg parece sintetizar em muitos aspectos o pensamento de seu tempo. A ideia expressa logo no início do livro, de uma disciplina pensada em seu caráter negativo, como supressão do que é selvagem no homem, tem uma síntese de espírito de época na afirmação: “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é ensinado” (KANT, 2002, p. 13). Note-se que essa não é uma nova proposição pedagógica do filósofo, mas é uma análise sobre o papel social que a escola cumpre, então assumida pelo pensador. Poderíamos, ainda, seguir analisando o desdobramento do conceito de disciplina no texto kantiano – o que é de significativa relevância – e encontraríamos a distinção em relação ao adestramento – o que mostra o autor já se afastando de algumas das práticas disciplinares de seu tempo – mas isso seria objeto de um outro estudo, mais específico. Por ora, nos interessa pontuar que o tema da disciplinaridade corpórea está instaurado na concepção moderna de escola de um modo decisivo.

O desenvolvimento de uma racionalidade como elevação à universalidade da razão e que prescindem, em grande parte, de atributos ligados à condição de natureza do homem (instintos, emoções, sensações etc.), tem contribuído para uma educação que limita a corporeidade a uma condição secundária e apenas auxiliar nos processos pedagógicos.

Trata-se, portanto, de corporeidade subserviente à racionalidade, o que implica em conceber que os processos de aprendizagem serão mais exitosos quando o corpo estiver suficientemente disciplinado para proporcionar o pleno desenvolvimento das habilidades mentais (concentração, memória, “agilidade” de raciocínio, pensamento lógico etc.). Muito embora não será aqui objeto de estudo, parece-nos pertinente ao menos que mencionemos uma breve reflexão sobre as contribuições de Michel Foucault², em especial em seu *Vigiar e punir*, sobre a disciplina e a docilização dos corpos: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (2009, p. 133). Os estudos foucaultianos investigam a disciplina da instituição e seus espaços complexos: arquitetônico, funcional e hierárquico. “São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam 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, 2009, p. 126-127). Desse modo, a sistematização da escola, a organização das salas de aula - com alinhamento das classes e lugares determinados, fixos e reconhecidos por cada aluno, e, a ordenação dos corpos - em fileiras, sentados, posicionados e direcionados para ficar de frente para o professor e para o quadro, ditam um sistema de sujeição e, por conseguinte, de homogeneização dos alunos. Certamente, o espaço escolar estrutura diferentes modos de acomodar e silenciar o corpo. Mas como o objetivo aqui não é de investigação da obra foucaultiana, apesar de sua relevância ao tema, daremos menos atenção à ação da instituição sobre o indivíduo, e nos concentraremos mais na noção de formação do sujeito corpóreo nesse espaço escolar.

Não sem razão, inúmeros estudos já exploraram os possíveis alcances da análise foucaultiana acerca do disciplinamento corpóreo aos ambientes educativos escolares. Está aí uma das grandes contribuições para que se compreenda o processo de constituição da disciplina corpórea na formação do homem moderno. Nesse contexto, a disciplina do corpo manifesta um dos modos de anular sua corporeidade. Isso, inclusive, porque em tempos remotos, como explicita Strazzacappa (2001, p. 70) a “noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não-movimento’”. Ainda hoje o corpo é tomado por padrões de comportamento que posicionam e delimitam quais são os movimentos permitidos e quais as regras devem ser cumpridas.

² Para atender o objetivo deste trabalho, a matriz teórica de referência é a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Dessa maneira, apresenta-se com brevidade o percurso foucaultiano, o qual será tema de outros estudos.

Historicamente tem se mostrado preponderante um modelo de escola em que o disciplinamento corpóreo tem tido primazia em comparação a modos de expressão espontânea da corporeidade. É a essa assimilação da cultura escolar à subserviência da corporeidade, que estamos tratando como esquecimento do corpo. Trata-se de um esquecimento construído: primeiro molda-se o corpo pela disciplina, depois age-se quase como se ele não estivesse aí a ponto de que o próprio sujeito renuncie em expressar-se como corpo. O corpo é esquecido no ambiente escolar e adequa-se a padrões de comportamento. Os modos de acomodar o corpo são apresentados aos alunos como determinantes e essenciais para sua formação. Nesta busca pela padronização, a fim de dirigir uma proposta de organização, e supostamente uma concepção de educação, o corpo acaba por aceitar outros modos de se expressar, e assim, suprime aquilo que seria mais autêntico em sua corporeidade. Do intuito de disciplinarização dos corpos, conjugado à primazia do desenvolvimento da racionalidade, decorre a negação e esquecimento da corporeidade do aluno. Perde-se, nessa institucionalização, a compreensão de que o corpo é o posicionamento do indivíduo no mundo social. Ou seja, esquece-se o sujeito corpóreo que se expressa, movimenta-se, desenvolve-se intelectualmente e exercita a cidadania.

Alguns movimentos filosóficos da contemporaneidade, no entanto, deslocarão o centro das atenções das matrizes metafísicas e objetivistas da modernidade, de modo a reivindicar um indivíduo não essencializado e não idealizado, mas como existência que se manifesta desde seus primeiros impulsos. Nietzsche, em seu *O nascimento da tragédia*, faz um exercício genealógico para demonstrar o esquecimento do corpo em benefício da racionalidade. O autor atribui ao auge da tragédia ática o emparelhamento dos dois impulsos constituintes do humano: o dionisíaco – arte não figurada, que remete aos instintos e à sensibilidade – e o apolíneo – arte figurada, que remete à harmonia e à razão. O humano aqui se mostra em sua plenitude como corpo e espírito, como sensibilidade e racionalidade. Porém, é ainda no seio da cultura grega que ocorre um abandono do dionisíaco em favor do apolíneo, uma primazia do espírito racional sobre o corpo sensível: ao que é racional e inteligível passa a atribuir-se o estatuto de conhecimento verdadeiro, ao que é sensível e, portanto, corpóreo, resta a insegurança da simples opinião decorrente das sensações. A fim de demonstrar esse desvirtuamento e recuperar a dimensão esquecida, diz Nietzsche (1992, p. 35): “precisamos demolir pedra após pedra, por assim dizer, o artístico edifício da *cultura apolínea*, até vislumbrarmos os fundamentos nos quais assenta”. Esse exercício genealógico nietzschiano inscreve-se em decisiva virada filosófica contemporânea: a ruptura com a metafísica da consciência e

com o objetivismo, de modo a trazer presente a exigência de tomar o corpo e seus impulsos como componente da compreensão do humano. Habermas, em referência à ruptura nietzschiana com o projeto da modernidade, adjetivará esse movimento como “ponto de inflexão” (cf, HABERMAS, 2000. p. 121ss.). Daí podemos afirmar: o corpo esquecido ou negligenciado em boa parte do pensamento ocidental, na contemporaneidade passa a ser manifestação contínua à qual não se poderá mais permanecer indiferente. Assim, a educação é recorrentemente interpelada a contemplar os corpos que persistem em se apresentarem.

É nesse percurso do pensamento contemporâneo, que se afasta da metafísica da consciência e da objetificação do ser humano, que se desenvolve a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, à qual tomamos como referência para tratarmos de uma subjetividade encarnada que existe no mundo e se relaciona com os outros. A tradição merleau-pontyana nos lembra que o “corpo também é feito da corporeidade dos outros corpos do mundo” (NÓBREGA, 2016, p. 83-84). Desse modo, a institucionalização já não reconhece que é na interação social com outros corpos que se constrói a história e a ciência. Para além desse esquecimento, aqui se quer afirmar a reconciliação na relação com o mundo a partir do corpo: “retomando assim o contato com o corpo e com o mundo é também a nós mesmos que iremos reencontrar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278). Santin refere uma corporeidade primordial como movente de sequências e rupturas que evidenciam corpos “entrelaçados entre si como uma teia de aranha, mas forçados a adaptações ao meio ambiente” (2001, p. 60). É com esse percurso que se quer ultrapassar perspectivas dualistas e assumir uma concepção de que o corpo é o sujeito social, que influencia e é influenciado a partir das tramas no meio em que está inserido.

A ênfase que se quer trazer neste artigo é para a relevância da formação do sujeito que se constitui a partir de sua corporeidade. A partir da fenomenologia de Merleau Ponty, percorre-se o caminho de deslocamento dos conceitos que contextualizam a história do corpo como objeto, para um corpo a partir de sua corporeidade. Assim, põe-se em movimento argumentativo a possibilidade da experiência formativa não só com o corpo, mas a partir do corpo.

3 EM DIREÇÃO À CORPOREIDADE E AO SUJEITO CORPÓREO

A partir de considerações pontuais feitas acerca da história do corpo, é possível compreender alguns contextos em que se desenvolvem concepções sobre corporeidade e

respectivos modos de operar com o corpo na educação. O trabalho argumentativo aqui desloca, portanto, a abordagem sobre corpo e educação para além da concepção dualista de matriz cartesiana, chegando a uma concepção de corpo próprio, de um sujeito corpóreo. E portanto, como canal de expressão do ser no mundo, o corpo próprio cria sentido aos movimentos que preservam a sua vida (AZEVEDO & CAMINHA, 2015). Trata-se, assim, de um corpo que compreende sua materialidade e se constitui por sua interioridade entrelaçada ao mundo.

Mesmo ainda se mostrando apagado diante das diretrizes e normas estabelecidas, o corpo é a possibilidade do assim chamado aluno com a experiência educacional. Dessa forma, refletir sobre o corpo já não cabe nos limites de qualquer analogia funcionalista com engrenagens e outros dispositivos constituintes de equipamentos e máquinas. O corpo constituinte do sujeito manifesta-se biologicamente tanto quanto culturalmente, manifesta-se materialmente tanto quanto psiquicamente, manifesta-se mensurável em sua forma tanto quanto inapreensível em sua expressividade estética. Nessa condição, o corpo, está a todo tempo ligado às experiências de sua existência.

Assim, o corpo é corpo na sua materialidade, mas também para além dela, isto é, vive o corpo, sente-se corpo. E não ao contrário, “Não são um eu ou uma consciência os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem como qualquer utensílio [...]. O eu ou a consciência são, corporeidade” (SANTIN, 2003, p. 66). Esse modo de conceber a corporeidade remete a outra direção em relação àquela em que se pensa e se age frente ao outro como ausência corporal. Se, no contexto escolar, por vezes o corpo sofre adequações que o distanciam de si, limitando-o a material para realizar determinadas ações, aqui se reivindica uma reconciliação com o corpo e com a corporeidade do estudante no espaço pedagógico.

Diferentemente das concepções dicotomizantes referidas, Merleau-Ponty elabora uma subjetividade corpórea: “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou, antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207-208). Tal expressão representa o corpo próprio do qual não é apenas objeto ou sujeito, e sim esse nó que se constitui constantemente na relação com a existência. O corpo como nó de significações “projeta significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202).

O sujeito corpóreo “não é mais visto como um objeto exibido na extensão: ele demonstra um propósito, manifesta uma interioridade; ele faz aparecer um mundo. Cada um é o seu próprio corpo [...]” (CANTO-SPERBER, 2003, p. 359). É com esse percurso de

não dicotomização entre materialidade e imaterialidade do sujeito, que se chega à concepção de corpo próprio, de Merleau-Ponty, especialmente esboçada em sua *Fenomenologia da Percepção* (1999). Com Merleau-Ponty adentramos numa perspectiva fenomenológica em que o sujeito é descrito a partir de sua condição encarnada: portanto, ser sujeito não é algo alheio a ser corpo. A subjetividade, nesse sentido, manifesta-se como carne e sangue, como sensação de frio e calor, como pele que se deixa afetar pelo prazer de uma carícia ou pela dor de um tapa. E justamente por ser corpo é que o sujeito pode perceber-se no mundo e relacionar-se com esse mundo. Segundo o fenomenólogo:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de um sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um novo mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Como meio geral de ter um mundo, o corpo assim se manifesta tanto biologicamente quanto culturalmente. Aqui nos colocamos num percurso teórico de afastamento das concepções de orientação cartesiana e, com Merleau-Ponty, assumimos o “corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 136-137). E que, portanto, não é qualquer tipo de objeto ou produto que se mostre acabado; mas sim, este corpo que caminha em processo, ou seja, está em movimento consigo e com o que se apresenta. Nesse sentido, o exprimir-se no mundo de um corpo, o movimentar desse mesmo corpo e sua realização enquanto constituição de um poder de ação torna o corpo não somente a possibilidade de contato espontâneo do homem com o mundo, mas o torna, como manifesta a herança fenomenológica merleau-pontyana, ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Assim, podemos dizer que pela corporeidade encontra-se o modo de ser do corpo próprio no mundo. Isto significa que a compreensão de corpo ultrapassou uma dimensão que visava somente a natureza (em nós), e passou, principalmente, a ser compreendido como uma construção cultural, e por isto, simbólica, para a qual a corporeidade nasce como sua expressão de existência no mundo (NÓBREGA, 2016). Assim, a corporeidade se faz a todo tempo pelo espaço em que o corpo se mostra: pelas relações que se estabelecem, pelos movimentos que emergem, pelas atitudes corporais que revelam uma presença no mundo, pelas significações vivas engajadas por diferentes sensações, pelos

gestos sutis, pela experiência sensível no contato com o mundo. Portanto, “Através da corporeidade, todo ser humano entra em contato com o mundo que o cerca e com os outros seres, sendo a partir das inúmeras relações que se constitui o processo de construção da subjetividade” (FRANCO; SANTOS; CAMINHA, 2020, p. 2).

Dessa maneira, os conceitos merleau-pontyanos indicam uma subjetividade como um processo que se concretiza no corpo a partir das vivências, movimentos, percepções, expressões e criações. Tal subjetividade corpórea já não mais concebe o corpo como objeto ou máquina, mas como movimento, sensibilidade e expressão criadora, como via de percepção e de expressão do homem acerca do mundo. “O princípio de ser corporal obriga a reconhecer o homem como um ser dotado originariamente de sensibilidade e de existência” (SANTIN, 2001, p. 71). O sujeito corpóreo não se apresenta como regulação disciplinada do corpo pela consciência, mas manifesta-se como acontecimento uno na existência. É sujeito corpóreo assim como se é um bailarino em cena: o bailarino já não mais mensura um a um seus movimentos no espaço, mas dança por inteiro e sua dança é ela mesma acontecimento uno entre técnica e performance. Nessa perspectiva o sujeito pressupõe, sobretudo, ser com o corpo, no corpo e pelo corpo. “O homem é a sua corporeidade, uma forma única de viver a realidade corporalmente [...] A presença do homem no mundo pode ser entendida através da sua corporeidade” (GRUNENVALDT; SURDI; PEREIRA; KUNZ, 2012, p. 386-387). Como presença corpórea o homem está aí no mundo e com o mundo. Não se trata de consciência que pergunta sobre o mundo como se estivesse fora dele, mas também não se trata de simples parte conectada à imediatez dos fenômenos. O sujeito corpóreo é um modo de existência que se efetiva como expressividade, portanto, como linguagem. Assim, não há corpo passivo ou corpo a ser docilizado. A ideia de sujeito corpóreo remete-nos a pensar sobre modos de operar com essa presença expressiva.

4 FORMAÇÃO E CORPOREIDADE: UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DA PRESENÇA DO CORPO

Iniciamos este artigo enfatizando alguns processos educacionais que anulam a autêntica expressão da corporeidade em benefício da padronização resultante da institucionalização dos indivíduos escolarizados. Nosso intuito é dar visibilidade à presença do corpo na escola e destacar o conjunto de experiências que se dão ao percebê-la. E com essa perspectiva corpórea concebemos a formação assumindo o pressuposto da diferença como condição original das relações. Isso implica, ainda, em

reconhecer a pluralidade nas relações entre sujeitos. A formação, portanto, ocorre com sujeitos que são corpóreos e diferentes entre si, que se relacionam espacialmente e temporalmente. Esses elementos aqui apontados nos conduzem para uma formação que em nada se dê como padronização. Assumir essa perspectiva formativa em nada simplifica a ação educativa. Ao contrário: a pluralidade implicada nessa concepção corpórea de sujeito remete a uma complexidade bastante ampla, pois experiências múltiplas, muitas vezes não convergentes entre si, passam a ser reconhecidas como pertencentes ao universo formativo.

Uma das implicações dessa concepção de formação é pensar a presença do outro: se há um eu, que é corpo, não esqueçamos que o outro também é corpo e assim cada outro aí presente do mesmo modo manifesta-se ao mundo na sua corporeidade. Ora, a corporeidade expõe singularidades dos sujeitos. E não é difícil perceber que, quando se consideram relevantes as manifestações corpóreas de cada indivíduo, acaba-se por trazer também ao campo de relevância os tensionamentos que decorrem das diferenças que aí se apresentam. E aqui buscamos em Merleau-Ponty a dialética do eu e do outro que o autor aborda quando se refere ao pudor e o despudor do corpo sexuado:

[...] enquanto tenho um corpo, sob o olhar do outro posso ser reduzido a objeto e não contar mais para ele como pessoa, ou então, ao contrário, posso tornar-me seu senhor e por minha vez olhá-lo, mas esse domínio é um impasse, já que, no momento em que meu valor é reconhecido pelo desejo do outro, o outro não é mais a pessoa por quem eu desejava ser reconhecido, ele é um ser fascinado, sem liberdade, e que a esse título não conta mais para mim. Dizer que tenho um corpo é, então, uma maneira de dizer que posso ser visto como um objeto e que procuro ser visto como sujeito, que o outro pode ser meu senhor ou meu escravo, de forma que o pudor e o despudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e que eles têm sim uma significação metafísica (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 231).

A distinção a ser feita, dentre diferentes perspectivas educacionais, está entre o modo fixo como algumas ações escolares estabelecem a objetificação dos corpos dos alunos, e o modo dialético – aqui trazido na perspectiva merleau-pontyana – como se manifestam as condições de sujeito e objeto entre aqueles que participam de processos educativos. Aqui estamos reconhecendo essa dialética e trazendo-a para o debate acerca da formação: assim como na relação erótica, também na relação pedagógica há concomitantemente um movimento em direção ao outro pela sua manifestação corpórea. E é importante considerar que também na relação pedagógica há o risco de que o outro seja objetificado.

Algumas práticas e discursos pedagógicos, por exemplo, são sedutores ou encantadores; ou seja, comunicam-se eroticamente e, por isso, tem a possibilidade de

afetar mais fortemente as emoções dos envolvidos. Se, por um lado, tais práticas e discursos tendem a receber maior simpatia daqueles a quem se dirigem, também permitirão maior objetificação dos indivíduos: aquilo que me satisfaz passa a pertencer ao universo da posse. Outras práticas e discursos, de modo distinto, abstêm-se de qualquer eroticidade e visam atingir o intelecto sem recorrer à mediação corpórea ou, ao menos, limitando essa mediação à mínima expressão necessária para alcançar os sentidos do outro. Nessa abordagem, aquilo que deve alcançar o intelecto tem tamanha autonomia e relevância, que o sujeito participante desse processo muito pouco importa, salvo pela sua condição de instrumento de ensino ou de aprendizagem. O resultado aqui é outro tipo de objetificação: aquela própria da indiferença ao outro; o outro em si pouco importa, pois o que é relevante está no fim buscado que, nesse caso, é aquilo que atinge o intelecto.

Ora, se a dialética própria da eroticidade – de algum modo presente em todo o encontro corpóreo – parece ainda não equacionar de todo o desafio formativo de superar a perspectiva da posse sobre o outro, mais grave ainda é a tentativa de retirar toda a eroticidade da relação pedagógica, negando o corpo, e assim determinando a indiferença frente ao outro. Ocorre-nos propor uma via estética de compreensão da formação. Essa via estética está marcada pela ideia de experiência corpórea: toda a existência se dá como experiência e, como refere Merleau-Ponty acerca da obra de arte, em que “não se pode distinguir a expressão do expresso [...] e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial” (1999, p. 209-210). O que chamamos formação inclui um conjunto de relações vivas que se relacionam e não podem ser separadas umas das outras para serem compreendidas. A formação, nesse sentido acontece como experiência do sujeito corpóreo no seu lugar e no seu tempo e, portanto, com o mundo e os outros com os quais se relaciona. E porque todas as formas de objetivação dessas relações mostram-se sempre insuficientes para dizer o que resulta da formação, é que se quer enfatizar a dimensão estética como condição à compreensibilidade desse fenômeno complexo. Nesse sentido, com Nóbrega, assume-se que, “é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

A formação, pensada esteticamente, enfatiza a relevância da sensibilidade na constituição do sujeito corpóreo e no estabelecimento de suas relações com o mundo e com os outros. Sensibilidade que tanto é sensualidade – em seu sentido mais amplo como tudo quanto afeta os sentidos e nos permite estabelecer alguma experiência com o mundo exterior – quanto é suscetibilidade a se deixar afetar pela presença do outro. Os

sentidos e os afetos nos colocam em relação com o mundo e com os outros e nos possibilitam constituir experiências que se tornam constitutivas do que somos. Por assim estarmos ligados ao mundo de modo sensível é que recorremos à ideia de experiência estética e, por conseguinte, de formação estética. E aqui parece estar a possibilidade de que a já referida dialética do eu do outro, ainda que sempre passível de conversão da relação à posse do outro, tenha na experiência estética um significativo potencial de abertura não dominadora ao outro. Portanto, a sensibilidade põe a presença do corpo do outro à minha frente como possibilidade de abertura mais do que como possibilidade de posse.

Considerando a experiência educacional a partir da presença do corpo em seu processo de aprendizagem, a estética parece compor um modo de compreensão das novas exigências do processo de formação diante da singularidade de cada corpo. A abertura, como possibilidade de perceber o mundo sob uma nova sensação, explicita a expressão: “justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228). E a ação frente ao mundo – fechamento ou abertura – resulta da sensibilidade do corpo. Aqui interessa, em especial, a sensibilidade esteticamente constituída como experiência formativa. Hermann (2005, p. 42) assim posiciona essa sensibilidade: “o estético não resulta da cognição, mas se relaciona com a transmodelagem dos objetos, que envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência”. Assim, a estética, além de se configurar numa abertura frente às novas experiências que coloca o ser humano em imersão no mundo vivido, permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo. Justamente porque, entende-se o comportamento reconhecido como exercício de corporeidade (MACHADO, 2010), que se faz no próprio contato com a existência. O corpo é então, a possibilidade de relacionamento do sujeito com o que lhe é externo e o estético advém da relação pela qual o sujeito pode apreender pelos sentidos.

Ora, se os processos educativos escolares estiverem orientados por uma perspectiva formativa estética, que assim concebam suas ações contemplando a diferença própria da corporeidade de cada sujeito e promovam o encontro plural entre seus partícipes, então teremos a possibilidade de que tanto as relações de posse sobre o outro, quanto a indiferença, deem lugar para que a própria experiência seja realizadora da formação dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez feitos os percursos argumentativos até aqui, agora cabe perguntar: qual é o lugar do corpo na escola? Se a escola se volta às crianças e aos jovens que a frequentam e vê neles indivíduos institucionalizados – alunos – aos quais deverá garantir que se adequem às expectativas que a sociedade tem sobre eles, então seus corpos são como que matéria bruta a ser moldada pela disciplina para que os mais nobres ideais de intelectualidade e de elevação espiritual possam ser promovidos. No entanto, se a escola não estiver tão segura de sua missão garantidora dos ideais de aprimoramento da humanidade, e tiver algum grau de suspeita de que há algo de imprevisível inerente aos processos formativos, e que as experiências singulares de cada criança e cada jovem possam significar algo de relevante para a sociedade, então os corpos dessas pessoas terão algum outro tratamento além daquele da disciplina. Na primeira perspectiva aqui apontada, o melhor lugar para o corpo na escola será aquele espaço que o ausenta do centro das atenções. Na segunda perspectiva, será preciso considerar a possibilidade de que toda ação educativa relevante não poderá prescindir da integralidade das experiências de cada sujeito envolvido.

E é por isso que concentramos nosso esforço argumentativo em nos associarmos a uma concepção de formação que se dá a partir do pressuposto da diferença como condição original das relações, o que implica em reconhecer a pluralidade. Admitindo a diferença e a pluralidade na educação nos vemos orientados a pensar a formação do sujeito em sua sensibilidade corpórea. Muito embora a disposição das pessoas nos espaços pedagógicos não seja fator determinante dos processos formativos, ao menos será importante tomar em consideração que corpos que se encontrem terão maior possibilidade de estabelecerem relações que cheguem a bom termo, em relação a corpos que são anulados uns em relação aos outros.

Portanto, entendemos que uma escola que se ocupe menos com alunos – indivíduos institucionalizados – e mais com pessoas que se manifestam em suas singularidades, terá maior possibilidade de alcançar êxito em seus processos formativos. E, buscando afirmar as singularidades dos sujeitos presentes no processo formativo, é que recorreremos a uma concepção de formação originada na experiência estética que potencialize o desenvolvimento humano a partir da sensibilidade. Ainda que, ao propormos a imprevisibilidade como inerente à formação, não saibamos quais resultados concretos isso trará, temos a convicção de que nesse percurso há menor possibilidade de que sujeitos tenham sua corporeidade ausentada como consequência da ação educativa.

Eis, então, uma concepção de formação que reconhece o estudante a partir de sua corporeidade e que assim quer oferecer condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Desse modo, com a premissa merleau-pontyana de que a “verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (1999, p. 19), o que se quer apontar como possibilidade de elaboração de sentido formativo é uma perspectiva de que a experiência corpórea tenha muito mais condições de compor uma autêntica formação humana, do que a anulação dos corpos possa alcançar. Nesse sentido, reaprender a ver o mundo – que, por si só, já sugere ação de um corpo – é algo que se dá com a mobilização de todos os recursos da percepção. Aprender e reaprender ocorre sempre num sujeito corpóreo. A sensibilidade – que tanto é sensualidade da superfície do sujeito corpóreo, quanto é acuidade de espírito – é que possibilita a experiência formativa de modo mais acurado. Enfim, o que queremos destacar nesse percurso é que a atenção à subjetividade corpórea dos estudantes nos espaços pedagógicos, de modo a não subordinar esses corpos a condições de anulação, mas dando condições para que cada criança ou jovem possa desenvolver amplamente suas potencialidades, resultará em experiências formativas mais ricas para que se possa reaprender a ver o mundo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Denis de Souza; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Ser no mundo, mundo vivido e corpo próprio segundo Merleau-Ponty. **Dialektiké: Dossiê Filosofia do Corpo**, Natal, v. 1, n. 1, p. 15-37, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3009>. Acesso em: 8 de jan. 2021.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**. v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WstTrSKFNy7tzvSyMpqfWjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de jan. 2021.

CANTO-SPERBER, Monique. **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Galvão. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FRANCO, Marcel Alves, SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Subjetividade, corpo e intercorporeidade a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, Ano 36, v.8, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9620>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRUNENVALDT, José Tarcísio; SURDI, Aguinaldo César; PEREIRA, Danieli Alves; KUNZ, Elenor. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 380-403, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3155>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. A visão e Corporeidade em Merleau-Ponty. **Argumentos - Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 2, nº. 3, 2010.

MATOS, Manuel. Jovens, alunos, ensino secundário: um mundo crescente de contradições. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 27, p.15-26, 2008. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-27>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. Trad. Márcia Valeria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v.13, n.2, p.141-148, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidades: inspirações Merleau-Pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-74, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2623>. Acesso em 15 jan. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES** [online], vol. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jan. 2021.