

O CORPO PRÓPRIO MERLEAUPONTYANO: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO.

Wesley Adriano Martins Dourado
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP
Instituto Municipal de Ensino Superior – IMES
Faculdades Integradas Torricelli
CIM Profa. Alcina Dantas Feijão

RESUMO

Trata-se de uma reflexão educacional que tem na filosofia, especialmente na fenomenologia, um “instrumento” de análise. Reflexão filosófica que pergunta pelas relações da fenomenologia merleau-pontyana com a educação. Reflexão filosófico-educacional que considera as implicações filosóficas da noção de corpo próprio concebida por Maurice Merleau-Ponty em sua obra “Fenomenologia da Percepção” e pergunta pelas possibilidades de aplicação desta noção à educação. Educação que é compreendida para além dos processos institucionalizados da escola; educação, portanto, entendida em termos de cultura; educação que é especialmente reproduzida e veiculada pelo “ensino”. A Filosofia, particularmente a fenomenologia, se apresenta como uma nova maneira de compreender os fenômenos da qual decorre uma nova compreensão sobre o corpo. Corpo que é considerado para além das teses da ciência e da própria filosofia na obra de Merleau-Ponty. Consideração sobre o corpo que abre nova compreensão sobre a corporeidade. Compreensão que desafia a subjetividade à construção de outras compreensões da educação.

ABSTRACT

It is about an educational reflection that has in philosophy, especially in phenomenology a "tool" of analysis. Philosophic reflection asks about “merleau-pontyana” phenomenology relation with education. Educational Philosophic reflection that considers the philosophic implications from self-body conceived by Maurice Merleau-Ponty. In his work “Phenomenology of Perception” he asks about the possibilities of the application of this education notion. Education is beyond the institutionalized school processes; education is, therefore, understood in terms of culture; education is specially reproduced and transmitted by the teaching. The Philosophy, particularly the phenomenology, introduces, itself, like a new way to understand the phenomenon from which happens a new comprehension about body. Body that is considered over there the science and philosophy thesis in the Merleau-Ponty work. Consideration about the body opens a new comprehension about corporeity. Understanding that challenges the subjectivity to the construction of another understandings of the education.

Na obra de Maurice Merleau-Ponty “Fenomenologia da Percepção” está explicitada a noção “corpo-próprio”, resultado do diálogo que o filósofo constrói com as ciências, em especial com a psicologia, e com a própria Filosofia.

Esta comunicação tem por *objetivo* mostrar as contribuições que a noção corpo próprio pode dar no campo da educação¹, em particular à pesquisa qualitativa. A questão da subjetividade está presente nas relações entre corpo próprio e educação.

Embora se trate de um *trabalho de elaboração teórica*, tem-se como horizonte as diversas situações corporais quase sempre submetidas a um processo de formação que depõe contra o modo de Merleau-Ponty “compreender” o corpo.

A relação aqui apresentada faz parte de uma pesquisa, que já dura dois anos, na área da Fenomenologia, que tem como resultado o que chamo de “trilhas” que criam ligações entre a noção merleau-pontyana e a educação. A *exploração destas “trilhas”, os seus desdobramentos* é o que está na continuidade da pesquisa.

¹ Educação que será entendida em termos de cultura.

Apresentarei, inicialmente, o que Merleau-Ponty compreende com a expressão “corpo próprio” e explicitarei o uso que farei da palavra “educação”. Em seguida apresentarei as referidas “trilhas”.

01. CORPO PRÓPRIO

A noção corpo próprio² na obra de Merleau-Ponty³ escapa ao tratamento objetivista da ciência; foge ao mecanicismo da fisiologia e da afirmação do corpo como um fato psíquico em benefício de um corpo que é no tempo e no espaço; que está ligado a um mundo pela intencionalidade; que descobre e confere sentido ao que o rodeia. Corpo que não pode ser compreendido na particularidade de suas manifestações, mas como uma unidade, como “um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes.” (Merleau-Ponty, 1999, p.210) Corpo que é movimentando-se, que é ser sexuado, ser desejante, ser afetivo; que é e se transcende quando se expressa e fala, quando fala com o silêncio de seus movimentos e expressões.

02. EDUCAÇÃO

A educação deve ser compreendida em dois sentidos (que vão numa mesma direção). O primeiro como paidéia, ou seja, como cultura, educação ou formação. Paidéia que tem por finalidade formar um certo tipo de ser humano. Para esta formação tudo contribui. Por isso que paidéia também pode ser entendida como cultura. Tudo dentro da cultura tem papel formativo. Jaeger afirma que “a paidéia não é para os Gregos, um “aspecto exterior da vida”, (...) incompreensível, fluído e anárquico.” (1979, p.8) Ela é um movimento global, consciente onde tudo concorre para a formação do homem modelar. E depois de tantos séculos, eis que este movimento de formação sobrevive. Joel Martins, defendendo que a educação se orienta pelas decisões comunitárias – pais, professores, escola como instituição -, afirma que tais

“decisões, quaisquer que sejam, deverão ser embasadas num julgamento educacional, isto é, na consideração, por exemplo, de *que tipo de adultos querem que suas crianças sejam*, revelando uma preocupação com o que poderá vir a afetar o crescimento das crianças e com os passos a serem seguidos nesta trajetória.” (Martins, 1992, p.45, grifo meu)⁴

O segundo sentido é didaquê, que entendida como ensino, instrução, talvez se aproxime mais da “techne”, ou seja de um modo de ensinar, de uma técnica de formar, de transmitir conhecimento. Assim a didaquê é uma das ferramentas para a formação do ser humano segundo um certo ideal (paidéia). Entretanto, esta “ferramenta” de formação prepara desigualmente, privilegiando os que podem pagar pelo ensino (Jaeger, 1979, p.132)

03. EDUCAÇÃO E FENOMENOLOGIA

No interior da fenomenologia⁵ a educação é afirmada em termos de cultura, como manifestação da existência, da dinâmica do mundo vivido. Todavia, não atenta para a distinção entre paidéia e didaquê e do movimento de formação instaurado pela paidéia e para o qual muito contribui a didaquê, ou seja, a escola, os processos institucionalizados do ensino.

A clareza deste “movimento paideístico” de formação é indispensável para a construção da relação corpo próprio e educação, embora esta noção de Merleau-Ponty também esteja inserida neste “movimento” e, de certa forma, com ele contribua.

² Quando tratar das “trilhas” que sugerem ligações entre o “corpo próprio” e a “educação” outros esclarecimentos sobre a corporeidade na obra do filósofo que utilizo como referência surgirão.

³ A noção corpo próprio é desenvolvida por Merleau-Ponty na Fenomenologia da Percepção na primeira parte intitulada O Corpo. (1999, p.111)

⁴ Um outro sinal dessa permanência encontra-se em Cirigliano que, fazendo a confissão de partilhar da metodologia fenomenológica de Heidegger, defende que este por meio daquela recupera o “ser” tal como o teriam feito São Tomás e Aristóteles. Textualmente afirma: “são interessantes *as voltas de filosofia*, pois a interpretação de Heidegger de certa forma *é um retorno a um realismo*, se não ingênuo, pelo menos crítico.” (Cirigliano, 1969, p.38 – grifo meu)

⁵ Ver Antonio Muniz de Rezende; Joel Martins; Gustavo Cirigliano e Maria Elisa Ferreira.

04. CORPO PRÓPRIO E EDUCAÇÃO

Procurarei aqui construir algumas trilhas que liguem a noção “corpo próprio” merleau-pontyana a Educação. E, por se tratar de trilhas, picadas, que se reconheça, desde já, o caráter provisório da reflexão.

As trilhas que aqui proporei desejam criar uma primeira aproximação entre duas noções que, embora presentes nas reflexões fenomenológicas, ainda não foram devidamente relacionadas, quais sejam: corpo e educação.

4.1. CORPO NÃO-OBJETO

O corpo não é ou não pode ser compreendido como um objeto entre os outros posto que o corpo é a “possibilidade”⁶ da existência dos objetos. Dito de outra maneira: a perspectiva perceptiva corporal é que permite identificar e distinguir os objetos no tempo e no espaço. E o corpo é o ponto de vista sobre o mundo, como defende o filósofo. (Merleau-Ponty, 1999, p.108)

A perspectiva corporal sobre o mundo, sobre os objetos é resultado não apenas de uma visada sobre o objeto, mas de todos os olhares que perpassam o objeto. A convivência com os outros corpos implica num compartilhar dos sentidos, dos significados que concorrem na visada sobre o objeto e na sua “constituição” significativa.

Por esta razão o corpo, diferentemente dos objetos, não está no tempo e no espaço, mas é, existe no tempo e no espaço e enquanto existe transforma o tempo e o espaço resignificando os objetos e criando outras formas.

Esta compreensão de que o corpo próprio escapa a esta tentativa de objetivação; esta noção de que o corpo próprio, da sua experiência perspectiva, estabelece com o mundo relações de sentido, traz algumas pistas educacionais.

A *primeira* é que a educação não poderá plenamente domesticar os corpos ou tratá-los tal como um objeto. A *segunda* que os conteúdos educacionais materializados em livros, apostilas, mapas, filmes, etc sempre serão apreendidos já mediados pelo sentido corporal do aprendiz e da comunidade na qual ele se insere.⁷ A *terceira* que os referidos conteúdos, estando localizados no tempo e no espaço, sofrem a permanente interferência corporal que insere neles novos sentidos, que os revestem de outros significados⁸. A *quarta* que a percepção dos conteúdos educacionais é decorrência de uma infinidade de olhares, de perspectivas que, mesmo assim, não esgotam os seus sentidos.

A *primeira pista* coloca o desafio educacional de “formar” os corpos para estabelecer relações criativas com os conteúdos apresentados dentro e fora da escola e, ainda, para pensar a educação como espaço do desejo corporal de conhecer, de aprender a sua cultura e inventar novos conhecimentos, realizar outras obras, coisa que objeto não faz.

A *segunda pista* convida para um deslocamento da atenção dos conteúdos para o sentido dos conteúdos para os corpos de um determinado lugar. Este deslocamento, no meu entendimento, provocará o abandono dos conteúdos que não encontrarem significação corporal. Disto decorre repensar a estrutura educacional brasileira que ainda hoje, salvo exceções, determina o que o aprendiz deverá cursar na sua formação, impedindo-o de construir o seu percurso formativo, ao menos o escolar, a partir das suas aspirações e habilidades.

⁶ Possibilidade não no sentido de que é o corpo o criador dos objetos, mas no sentido de que o corpo faz que os objetos “apareçam” com um certo sentido existencial.

⁷ Esta compreensão educacional se vê na obra de Paulo Freire quando defende, por exemplo, que a alfabetização deveria começar a partir da realidade do alfabetizando por meio das palavras geradoras colhidas do seu contexto; quando defendia que alfabetizar era mais que ensinar a ler as letras, mas a compreender, a ler o mundo circundante. Exatamente por isso a aprendizagem não se dá por um processo de transferência (educação bancária), mas por uma apreensão significativa dos conteúdos. E aqui cabe dizer que se a educação é mediação para a “politéia”, como defende Severino no livro *Educação, sujeito e história* especialmente na parte 2 *A prática tridimensional como mediação do existir*, é preciso reconhecer que a educação é mediada, medida, resignificada pelo corpo.

⁸ Certamente por isso que Rubem Alves defende que o discente só aprende o que ele deseja, ou dito em termos fenomenológicos, o que foi apreendido com sentido existencial.

A *terceira pista* nos conduz para ver nos conteúdos educacionais apenas motes, temas provocadores da reflexão, elementos iniciais para a construção⁹ significativa do conhecimento. Muito mais do que aprender fazendo ou aprender a aprender é necessário aprender a reconhecer o significado dos conteúdos e a assimilá-los sem negar o sentido existencial dele para o indivíduo e a sua comunidade.

Por fim, a *quarta pista* nos conduz a assumir a necessidade da solidariedade no conhecimento. O conhecimento nunca é resultado de um momento absolutamente individual. Ele é consequência das relações existenciais que temos e da troca que delas decorrem. Os conteúdos educacionais, eles próprios, decorrem de uma multidão de homens e mulheres que refletiram sobre os mais diferentes aspectos da vida. Compartilhar é fator indispensável para que a compreensão dos objetos, dos conteúdos e da própria vivência seja mais completa e rica de sentido.

Esta assunção choca-se frontalmente com uma educação que prepara diferentemente os aprendizes e coloca a todos numa disputa individual e desigual para ser o mais competente, o que detém mais conhecimentos, entre outras coisas¹⁰.

4.2. CORPO PERSPECTIVO

No item acima mencionei a afirmação de Merleau-Ponty que o corpo é o nosso ponto de vista sobre o mundo, ou seja, o corpo é a perspectiva¹¹ que temos do mundo.

Deste aspecto perspectivo da existência corporal, parece-me, decorre entender que os conteúdos educacionais, as finalidades da educação – seja ela escolar ou não – dependem da posição corporal que temos.¹² O modo como encaramos a educação e os seus processos, o valor que a ela atribuímos não decorre dela mesma, mas da perspectiva corporal, da visada que os corpos têm dela. Por outro lado, os processos educacionais contribuem para posicionar os corpos social, política e economicamente.

A perspectiva corporal, seja em termos de lugar geográfico e social, seja em termos de sentido, de valoração interferem nos conteúdos e nos procedimentos educacionais.¹³

4.3. CORPO AMBÍGUO

Refletindo sobre as teses da psicologia e da fisiologia, Maurice Merleau-Ponty reafirma, contra a fisiologia, a impossibilidade do corpo ser compreendido como um objeto sujeito a movimentos exteriores e, contra a psicologia, que o corpo não é um fato psíquico ou um invólucro da subjetividade.

Para ilustrar que o corpo não é apenas um conjunto de determinantes fisiológicos ou uma subjetividade impermeável às condições físicas, o filósofo considera a questão do membro fantasma e a recusa da mutilação.

No conjunto desta consideração Merleau-Ponty nos conduz a um impasse, qual seja: como um corpo que já não é mais, ou seja um corpo que não é mais o mesmo de outrora pode sustentar a

⁹ Não quero aqui fazer uma apologia do construtivismo, mas apenas sugerir que, desde o início, o conhecimento tem que ser significativo para o aprendiz e, para tanto, é preciso conduzi-lo a perceber ou a atribuir sentido ao conhecimento. E isto não se refere à justificação conceitual, teórica do conhecimento, mas sobretudo existencial.

¹⁰ A paidéia e didaqué formam “desigualmente” os homens e mulheres. “Embora a paidéia eduque a todos, a didaqué é para os privilegiados de todos os tempos.” (Dourado, 2003, p.62)

¹¹ No meu entendimento isto é diferente de dizer que o corpo tem uma perspectiva, posto que isto sugeriria que a perspectiva é exterior ao corpo ou um instrumento que ele pode adquirir. Seguindo as idéias de Merleau-Ponty penso não ser um equívoco afirmar que o corpo é perspectivo.

¹² Manacorda (2001, p.41) defende que para cada grupo social do mundo grego havia uma educação correspondente. Aqui a posição se refere a uma condição social. Todavia, não apenas neste sentido afirmo que a educação depende da posição corporal, outrossim que a importância e a finalidade da educação é dada pelo sentido e valor que têm para os corpos. Uma coisa é a feitura de uma educação para atender as diferentes posições que os corpos ocupam na organização da comunidade; outra é a posição da qual os corpos observam e compreendem a educação.

¹³ É só observar a ênfase que a educação tem em nosso momento para a formação profissional, decorrência, dentre outras coisas, das exigências do “mercado” e das conseqüentes necessidades das pessoas aprenderem um ofício para garantir a sobrevivência.

“existência” de um corpo agora mutilado? A resposta nos conduziu ao que segue: a experiência corporal não é sempre dada instantaneamente, singularmente, mas há nela uma dimensão impessoal na qual o corpo deixa de ser o meu corpo para ser corpo em si. Dito de outra maneira: além da experiência que tenho do meu corpo tenho uma certa “experiência” impessoal do corpo.

No caso do mutilado que recusa a sua mutilação e vive como se o membro ainda estivesse lá, afirma Merleau-Ponty, tem-se algo semelhante ao recalque quando o corpo atual é recusado, sufocado pelo corpo habitual – anterior à mutilação. Em outros termos, tem-se a vivência regida por um corpo impessoal, por um corpo que já não é mais e que se recusa a aceitar o novo corpo.

Esta reflexão conduz a afirmação da ambigüidade corporal. De um lado o corpo é o nosso modo de ser no mundo. De outro, este “modo de ser” tem uma margem de impessoalidade que possibilita o próprio modo de ser.¹⁴

Esta compreensão da ambigüidade corporal, aqui parcialmente recuperada, nos aponta para as ambigüidades educacionais, de modo a compreendê-las não como ambigüidades do sistema educacional apenas, mas como ambigüidades corporais. Os descompassos educacionais; o seu distanciamento da realidade do aprendiz gera o conflito entre o seu modo de ser e aquele indicado pela educação. Além disso, os descompassos educacionais se originam do conflito entre os diversos modos de ser. Além da experiência corporal imediata que temos com os conteúdos educacionais, há uma experiência corporal, educacional que se pretende impessoal, veiculada nos processos educacionais. Em outros termos, os processos educacionais pretendem instaurar um modo de ser anunciado como “o” modo de ser ou o “modo em si de ser” que tenta sufocar o modo de ser do indivíduo.

Da mesma maneira que o recalque impede que o corpo seja “corpo para mim” e seja “corpo em si” e, com isso, nega o corpo tal como ele é, assim a educação impede que a experiência corporal de conhecimento, de aprendizagem seja “para mim” e se transforme num “em si”, ou seja, seja uma experiência impessoal e descolada do contexto existencial.

Merleau-Ponty ao fazer as considerações sobre o membro fantasma pretendia dirimir a separação entre o fisiológico e o psicológico. As considerações sobre o membro fantasma serviram para mostrar como a situação física e a subjetividade estão radicalmente ligadas na significação da existência.

Isto aponta para uma obviedade que ainda precisa ser implementada nos processos educacionais, qual seja: o conhecimento não é um privilégio da razão, da subjetividade. O conhecimento é decorrência da postura do corpo diante do mundo, no mundo, com o mundo e dos outros corpos e com os outros corpos.

4.4. CORPO-ESPAÇO-MOTRICIDADE

A consideração das reflexões de Merleau-Ponty sobre a espacialidade e a motricidade como modos de ser do corpo próprio permite dizer, entre outras coisas, que a espacialidade do corpo é de situação e não de posição, ou seja, que a espacialidade do corpo é intencional, significativa, marcada pelo sentido. O corpo está no espaço não como um objeto que preenche um espaço vazio, mas o espaço é manifestação da existência. O corpo é no espaço, realiza-se no espaço ao mesmo tempo o significa.

A motricidade refere-se à maneira como o corpo habita o espaço que é, sobretudo, intencional. A motricidade do corpo – tanto como potência de atos como máquina de músculos e ossos para flexões e extensões – indica a relação vivida dele com o mundo e com os outros corpos. O movimento é sempre repleto de sentido. E o corpo que movimentamos, defende Merleau-Ponty, nunca é o objetivo, mas o fenomenal, ou seja, o corpo significativo, intencional. (Merleau-Ponty, 1999, p.153)

A questão educacional que se põe aqui é se a postura, por vezes, de revolta contra os conteúdos e os procedimentos educacionais por parte do aprendiz não decorre do impedimento de significar o espaço e de movimentar-se e dar sentido ao movimento na escola e fora dela. O espaço já está

¹⁴ A “idéia” de um corpo em si, de um corpo que não o meu, possibilita que novos “modos de ser” sejam encontrados. O corpo que recusa a sua mutilação está procurando um novo modo de ser para um corpo que já não é o mesmo.

organizado para atender uma certa forma de ser e os movimentos estão restritos a alguns lugares que, por sua vez, determinam quais movimentos serão possíveis e/ou permitidos.¹⁵

Esta delimitação ou determinação dos movimentos atende a um modo de ser que não privilegia a criatividade, a contestação, a crítica e favorece a obediência tácita, à postura uniforme – que vai além do uso da vestimenta que identifica o discente a uma determinada escola ou um trabalhador a uma determinada empresa ou profissão.¹⁶ O impedimento à criação de movimentos significativos é uma marca que atinge todos os setores da educação escolar, particularmente, professores e alunos. Este cerceamento significaria, seguindo a reflexão de Merleau-Ponty, um impedimento ao estabelecimento de relações com o mundo e com os outros corpos. Entretanto, este impedimento não é absoluto. A movimentação impedida se transforma em protestos, ações de violência, greves, boicotes, estratégias, arte, etc. O corpo vai procurando novas possibilidades de significação da vida e para tanto procura novas possibilidades de movimento.¹⁷ A motricidade enquanto modo de ser do corpo é um convite à liberdade.

4.5. CORPO-SÍNTESE

Este corpo que não é objeto; que é no tempo, no espaço e no movimento não é a somatória de partes, mas um modo de unidade que não está sujeito a uma lei externa ao corpo. A isso Merleau-Ponty chamou “síntese corporal”.

Esta síntese corporal, esta unidade corporal é que possibilita reconhecer, perceber mesmo aquilo que é oculto nos objetos e no próprio corpo. Diz Merleau-Ponty que

“não traduzo os “dados do tocar” para “a linguagem da visão” ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo.” (1999, p.207)

A unidade no corpo próprio significa afirmar que o corpo é um feixe de relações existenciais, de sentidos que são reintegrados, resignificados em cada novo momento. E esta significação e os novos sentidos que surgem da atualização da existência em cada novo momento não são resultados da acumulação de informações, mas antes de uma reconfiguração das informações e uma atribuição de sentido às novas informações.

Esta noção de síntese corporal certamente alimenta a discussão sobre o aprendizado, especialmente no interior da escola. Não se aprende por acumulação de informação, pelo menos, não absolutamente. Não há, necessariamente, que se partir do mais simples para o mais complexo.¹⁸

¹⁵ Quem, no exercício da docência, nunca se viu impedido de utilizar outros procedimentos para o ensino (dinâmicas, atividades em grupo) posto que o espaço da sala de aula ou mesmo os outros espaços do edifício e mesmo o tempo disponível não favoreciam a movimentação dos discentes? Há um colégio em São Paulo que a sua estrutura física não permite nem mesmo que o aprendiz fique de “aula vaga” quando algum professor se ausenta.

¹⁶ Talvez isso ajude a entender a razão da depedração de carteira e cadeira, a pichação de paredes, a destruição de vasos, a agressão contra docentes, entre outras coisas.

¹⁷ Rubem Alves, na história *A volta do Pássaro Encantado* fala de uma menina que ficava chorosa e saudosa toda vez que o pássaro encantado partia. Diz a história que a menina “não mais agüentou a dor da saudade e prendeu o pássaro numa gaiola de prata, para que nunca mais a deixasse. Ele ficou, mas murchou. Seus olhos se entristeceram e suas cores se apagaram. Acabou também a saudade e o encanto se foi. A menina entendeu, então, que é preferível a dor da saudade encantada à tristeza de uma presença encarcerada. E abriu a porta da gaiola. O pássaro voou para muito longe, até que a saudade voltasse a crescer.” (Alves, 1989) Penso que, talvez, para evitar pássaros murchos dentro da gaiola, entristecidos no cárcere eles sejam criados lá desde pequenos para que a gaiola seja vista como seu mundo e não como o cerceamento do mundo. A educação não privilegiando a movimentação enquanto modo de ser, de construção e significação da vida favorece a criação de homens e mulheres murchos que deixaram de cantar e sonhar com outros lugares, com mundos melhores. Homens e mulheres propensos a se calar diante das injustiças de toda sorte.

¹⁸ O método Paulo Freire de alfabetização serve de exemplo bem como a estratégia pedagógica de trabalhar com o que se tem chamado de “situações de aprendizagem”, que nada mais é do que a criação de “situações-problemas” a partir das quais o aprendiz vai se apropriando dos conteúdos específicos sem necessariamente, seguir um processo curricular crescente.

A assimilação depende muito mais da descoberta do sentido do que da acumulação de informações. Assim, a partir de um mapa de uma cidade podem-se trabalhar figuras geométricas, noção de sentido, localização geográfica, organização social, língua portuguesa, entre outras coisas.

Talvez seja por isso que as metáforas muito contribuam para o aprendizado. Não que elas sejam a tradução da teoria em linguagem acessível, mas porque estabelecem a conexão com imagens, situações, experiências do aprendiz.

A noção de síntese corporal convida a pensar, também, que os conteúdos educacionais não são apreendidos no isolamento, mas carregam consigo as relações com outros tantos conteúdos e situações. Eles são captados na unidade corporal que reúne um universo de significações, de relações e experiências existenciais. No ensino de filosofia ou de qualquer outra disciplina outros conteúdos corroboram e dão sentido ao que se pretende ensinar.

Isto depõe contra a forma curricular de organizar os conteúdos que ainda persiste na educação escolar brasileira. Os conhecimentos estão organizados, selecionados, classificados perdendo o movimento de formação do conhecimento que sempre é múltiplo e relacional.

4.6. CORPO-DESEJO

O desejo, a afetividade, a sexualidade são entendidos por Merleau-Ponty, também como modo de ser do corpo próprio. Modos de ser que indicam a maneira do corpo se apropriar do mundo, de transformá-lo em mundo humano.

Por esta razão Merleau-Ponty fala em “significação sexual” para se referir ao fato de que a sexualidade, a eroticidade não é uma decisão racional, mas gesto repleto de significação existencial na direção de um outro corpo. Isto indica, também, que a sexualidade e o desejo não se restringem a fatores fisiológicos. Seguindo as idéias de Freud dirá Merleau-Ponty que o modo de ser no mundo e com os outros corpos revela-se na sexualidade humana.

É importante recordar que para o filósofo tal afirmação não significa defender que a sexualidade é a existência inteira ou que a sexualidade esta diluída na existência. A sexualidade, bem como a espacialidade, a motricidade não são instrumentos através dos quais a existência se realiza, mas a própria existência corporal. A sexualidade e a existência difundem-se reciprocamente sendo impossível estabelecer limites ou campos de atuação para cada uma. A sexualidade, dirá o filósofo, é coextensiva à vida. (Merleau-Ponty, 1999, p.233)

A sexualidade, o desejo, eis aqui palavras que causam profundo constrangimento aos processos educacionais. Mesmo com todas as conquistas no que diz respeito à sexualidade e a afetividade nas suas mais diversas possibilidades, ainda vivemos todo o peso da desconfiança que o cristianismo tem do corpo e, obviamente, da sexualidade. A vivência da sexualidade fora do que já está previsto representa uma afronta aos valores vigentes que ainda hoje são reprimidos severamente.

Que não se veja aqui uma apologia de uma vivência sexual livre¹⁹. Não é nessa direção que a reflexão deve seguir. O fato a reconhecer é que os processos educacionais ainda não privilegiam a sexualidade, como defende Merleau-Ponty, como uma apropriação da existência, como uma significação, uma atribuição de sentido à vida.

A afetividade e a sexualidade não são vistas como possibilidades de significação solidária, compartilhada da vida, posto que se pensa a afetividade como trilha para a sexualidade e esta como o contato dos genitais. Menciona Merleau-Ponty que

“o sexual não é o genital, a vida sexual não é um simples efeito de processos dos quais os órgãos genitais são o lugar, a libido não é um instinto, quer dizer, uma atividade naturalmente orientada a fins determinados, ela é o poder geral que o sujeito psicofísico tem de aderir a diferentes ambientes, de fixar-se por diferentes experiências, de adquirir estruturas de conduta”. (Merleau-Ponty, 1999, p.219)

¹⁹ Esta afirmação quer evitar a compreensão de que a nossa afirmação contrária à repressão sexual promovida também no interior da escola seja entendida como crença que se possa viver a sexualidade livremente no ambiente escolar, ou seja, que se possa, sem nenhum limite, manter relações sexuais com quem se desejar. O que quero dizer é que tal repressão implica numa repressão à vida, na medida em que a sexualidade é entendida para além do contato de genitais, ou seja, um modo de ser do corpo.

A afetividade, a sexualidade como modo de ser convida a pensar o sentido delas nos processos educacionais sem o rancor e os preconceitos próprios de quem abandonou a vida terrestre e o corpo em benefício do “paraíso celestial” e da “alma”.

Isto significa ver na afetividade e na sexualidade a possibilidade da troca de desejos, de esperanças corporais; a possibilidade de compartilhar projetos de felicidade que não se realizarão na solidão; a possibilidade de construir coletivamente novas maneiras de compreender-se, o mundo e o outro; a possibilidade de viver o conhecimento e a produção de conhecimento como um momento prazeroso de desvelamento do que está oculto ou da descoberta da alegria que há na criação.

Talvez esta desconfiança educacional da sexualidade, da afetividade e do desejo se deva à dimensão criadora do desejo; à possibilidade de transformação e recriação da vida presente na sexualidade; à possibilidade de que as diferenças sejam diminuídas nos abraços fraternos, nos beijos carinhosos, na preocupação com os amigos, nos gestos afetivos.

Talvez a repressão do desejo, da sexualidade, da afetividade se justifique, também, pelo fato de que ela se põe contra a uma organização da vida que privilegia a individualidade e prazeres solitários. A sexualidade, a afetividade e o desejo é a afirmação da necessidade dos outros corpos e da importância deles na transformação do aprendizado num momento mágico que, apesar das dores, dos desacertos iniciais, podem conduzir à felicidade do prazer quando se aprende junto.

E, de maneira especial, a repressão ao desejo, à sexualidade e à afetividade se deva porque, a não ser que se trate de uma violência ou de uma estratégia de dominação, o corpo do outro não será visto como objeto, mas como co-autor, como co-participante na construção de um novo significado, de uma nova maneira de viver.

4.7. CORPO-EXPRESSÃO-FALA

Também a expressão e a fala são entendidas como modos de ser ou gestos do corpo próprio. É uma gesticulação vociferante, dirá Marilena Chauí, “dimensão da existência corporal onde as palavras encarnam significações e a fala exprime nosso modo de ser no mundo intersubjetivo.” (1981, p.225)

A palavra é o esconderijo de uma significação gestual e a fala “é a existência exterior de um sentido.” (Merleau-Ponty, 1999, p.247) Isto significa dizer que a palavra e a fala são gestos corporais carregados de sentido, guardam uma significação existencial.

E a comunicação não é possível por conta de conteúdos comuns nas palavras, mas por causa do sentido existencial que nelas residem. Compreendo o outro; comunico-me com ele não porque entenda as suas palavras enquanto conceitos, mas sim, enquanto gestos de um corpo que se dirige a outro.²⁰

Aqui retorno a uma questão que já apontei anteriormente. Aprendemos porque captamos o sentido existencial do conhecimento. Tudo o mais cai no esquecimento.²¹ Portanto, a “transmissão” de conhecimento ou a construção de conhecimento acontece quando os corpos percebem os gestos existenciais que estão escondidos nas palavras e nas falas.

Merleau-Ponty faz uma distinção entre “fala falante” e “fala falada”. A primeira refere-se ao significado, ao sentido em seu estado nascente, à procura de definição para um certo sentido que não tem correspondente nos objetos, um esforço para dizer o que não é. (Merleau-Ponty, 1999, p. 266 e 267) Nesta procura, neste desejo de ir para além de si, a fala sempre se reencontra no mundo cultural, ou seja, na “fala falada”. Refere-se, portanto, à fala como herança e que nos condiciona a um certo “tipo” de fala, mas que sempre nos impulsiona para longe dela mesma, conduzindo-nos novamente para a “fala falante”.

Esta ambigüidade da fala, própria da ambigüidade do corpo, fica negada ou ao menos sufocada nos processos educacionais em benefício da “fala falada”. Isto implica numa negação da procura de novos sentidos, da definição do que não é, daquilo que em nós ainda permanece obscuro, de uma

²⁰ Numa Semana de Atualização Teológica promovida pelo Centro Ecumênico de Experiências Pastorais (CEBEP) Rubem Alves utilizou a seguinte metáfora: as palavras são bolsos nos quais guardamos o sentido. Metáfora que caminha na mesma direção das afirmações merleau-pontyanas.

²¹ O vestibular é um exemplo do que acabo de anotar. Os conteúdos exaustivamente estudados para o processo seletivo caem no esquecimento, por vezes, de modo tão radical que fica impossível calcular o logaritmo, classificar as palavras como oxítone, paroxítone e proparoxítone, entre outras coisas.

expressão autêntica, em benefício de uma fala onde o sentido já está sedimentado, está dado. A cultura, as suas exigências e sentidos prevalecem nos procedimentos educacionais. A “fala falante” do aprendiz e do docente só como genialidade são aceitas. A fala permitida é aquela que procura esclarecimentos sobre a “fala falada”.

Seguindo as reflexões de Merleau-Ponty, isto representa uma negação da vivência, uma negação da existência corporal, um impedimento ao modo de ser do corpo próprio.

À PROPÓSITO DO FIM

O que tenho aqui são trilhas, pistas que, se exploradas, poderão contribuir para repensar os processos escolares em benefício dos corpos; a entender a formação para além dos limites da escola, da profissão e da busca da renda, mas como um esforço de dar sentido ao mundo e como possibilidade de dar-lhe sempre novo significado.

São trilhas que relacionam filosofia (fenomenologia) e educação, particularmente, corpo e educação com destaque para a noção corpo próprio merleau-pontyana procurando as contribuições para a formação do ser humano que acontece fora e dentro da escola.

Pode-se dizer que são metáforas que convidam a imaginar os processos escolares e a educação (cultura), enquanto formação do ser humano, evitando as dicotomias na compreensão do corpo e da vida presentes na ciência e na própria filosofia. Dicotomias que têm justificado tratamentos educacionais diferentes aos corpos.

Corpos que dentro e fora da escola são educados, formados contra os desejos e sentidos que brotam das relações existenciais com o mundo e os outros corpos. Corpos que desafiam a explorar as trilhas aqui sugeridas e, talvez, criar uma nova compreensão corpo-educação apesar delas e mesmo da noção “corpo próprio”.

Palavras-chave: corpo-próprio, educação, cultura.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. *Pour une imagination non-européenne*. Paris: Kimé, 2002.

_____. *Opus Corporis*: política, educação e utopias. In: Série Educação e Realidade Brasileira – *Políticas e Educação: múltiplas leituras*. 1. 2002. Umesp. São Bernardo do Campo.

_____. Por uma pedagogia apaixonada. In: Revista da Faculdade de Ciências de Educação e Letras “Educação e Linguagem” da Universidade Metodista de São Paulo 2. 1999. Umesp, São Bernardo do Campo.

_____. Corpo, Tecnologia, Cultura. In: Corpo e Cultura. São Paulo: Xamã; São Paulo: ECA-Usp: 2001.

_____. Pedagogia: corpo e paixão. In: Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo 4. 2001. Umesp. São Bernardo do Campo.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de; PANSARELLI, Daniel; DOURADO, Wesley A. M. *Identidade e tarefas da filosofia da educação com A. J. Severino*. In: Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo 7 (1) Janeiro-Junho, 2003. Umesp, São Bernardo do Campo.

ALVES, Rubem. *A Volta do Pássaro Encantado*. São Paulo: Paulus, 1989.

ARISTÓTELES. *Política*. Edición Bilingüe y tradução Julian Marias y Maria Araujo. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1951.

_____. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BICUDO, Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

CASTRO, Dagmar S.; AZAR, Fátima P.; PICCINO, Josefina D.; JOSGRILBERG, Rui de S. *Fenomenologia e Análise do Existir*. São Paulo: Umesp; São Paulo: Sobraphe, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da Realidade sem mistérios ao mistério do mundo (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty)*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1969.

COELHO JR, Nelson; CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: Fenomenologia como Corpo e Existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

DOURADO, Wesley Adriano Martins. *Fenomenologia e Educação: o corpo em poesia*. Orientação de Danilo Di Manno de Almeida. São Bernardo do Campo: [s.n], 2003. Dissertação (Mestrado)

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. *Interdisciplinaridade como poíesis*. Tese de doutorado em educação: supervisão e currículo. Orientadora: Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo [s.n], 1996.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JAEGGER, Werner. *Paidéia – A Formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo-SP: Martins Fontes Editora, 1979.

LYOTARD, Jean-François. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

MACIEL, Sonia Maria. *Corpo Invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação – Da Antiguidade aos Nossos Dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação Como Poiésis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas noções sobre a fenomenologia para o pesquisador em Educação. In: *Revista da Faculdade de Educação*, 19 (1) Janeiro/Junho, 1993. USP, São Paulo.

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

_____. *La Estructura del Comportamiento*. Buenos Aires: Librería Hachette S.A, 1938.

MORAIS, J. F. Régis. *Corpo e Contemporaneidade*. In: *Pensando a Educação Motora*. Ademir de Marco (org.). Campinas: Papirus, 1995.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 2001.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, número 38. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1990.

_____. *Fenomenologia e Dialética*. In: *Fenomenologia e Psicologia*. Org. Yolanda Cintrão Forghieri. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2002.