

NO PRINCÍPIO ERA O CORPO: EM DEFESA DO CORPO COMPLEXO**IN THE BEGINNING WAS THE BODY: IN DEFENSE OF THE COMPLEX BODY****Valéria Neves Kroeff Mayer**

Universidade de Santa Cruz do Sul

mayer@unisc.br

*“O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida.
É o corpo que quer aprender para poder viver”.*
(Rubem Alves)

RESUMO

A temática do corpo antecede o discurso de temas como gênero, preconceito, *bullying*, raça, pessoas com deficiência, entre outros assuntos fundamentais de serem pensados e abordados pelos educadores. O corpo histórico, político e cultural se constrói sobre o corpo biológico e se complexifica com ele. Esse é um fato que, embora encontre certa resistência no campo da educação, não pode ser negado. Segundo Damásio (2012, p. 93), “qualquer que seja a questão que possamos levantar sobre quem somos e por que somos como somos, uma coisa é certa: somos organismos vivos complexos [e] com um corpo”. Assim sendo, compreender a experiência humana como uma experiência corpórea não é biologizar o diálogo e sim a possibilidade de torna-lo mais complexo. O discurso do corpo, nos muitos campos que versam sobre ele, é frequentemente fragmentado, uma vez que as ciências da saúde ocupam-se em estudar apenas o corpo biológico, achando, por vezes, enfadonho falar do corpo enquanto construto social, histórico e político. As ciências humanas e sociais, por sua vez, ocupam-se do corpo que é construído e constituído social, histórica e culturalmente, desprezando o corpo biológico, como se todo seu construto pudesse acontecer sem essa entidade, que é o corpo físico, orgânico, biológico. O que se propõe ao longo deste texto é fazer uma análise do percurso histórico da fragmentação dos estudos do corpo, bem como propor um outro modo de pensar, contextualizado historicamente e que percebe a necessidade de religar saberes para que seja possível pensar o corpo sem dissolver a multiplicidade complexa que é o humano. Não se trata aqui de incluir o corpo nos temas abordados pela educação, pois o corpo já está incluído na educação.

Palavras chaves: Corpo; Pensamento Sistêmico; Cultura; Educação.

ABSTRACT

The theme of the body precedes the discourse of themes such as gender, prejudice, bullying, race, people with disabilities, among other fundamental issues to be thought and addressed by educators. The historical, political and cultural body is built upon the biological body and becomes more complex with it. This is a fact which, although finds some resistance in the field of education, cannot be denied. According to Damásio (2012, p.93), “whatever question we may raise about who we are and why we are as we are, one thing is certain: we are complex living organisms [and] with a body”. Therefore, to understand the human experience as a corporeal experience is not to turn the dialogue biologised, but rather the possibility of making it more complex. The discourse of the body, in the many fields that deal with it, is often fragmented, since the health sciences occupy themselves with studying only the biological body, finding it sometimes tedious to speak of the body as a social, historical and political construct. The human and social sciences, in turn, occupy themselves of the body that is constructed and constituted socially, historically and culturally, disregarding the biological body, as if its whole construct could happen without this entity, which is the physical, organic and biological body. What is proposed throughout this text is to make an analysis of the historical course of the fragmentation of studies of the body, as well to propose another way of thinking, contextualized historically and that perceives the need to reconnect knowledge so that it is possible to think the body without dissolving the complex multiplicity that is the humankind. It is not a matter of including the body in the themes addressed by education, because the body is already included in education.

Keywords: Body; Systemic Thinking; Culture; Education.

NO PRINCÍPIO ERA O CORPO

“No princípio era o verbo”, diz o texto bíblico. O verbo, a ação, que no universo do humano só pode acontecer através da manifestação deste organismo vivo que se chama corpo. “No princípio era o corpo”, pois ao tratarmos a questão humana, independente da perspectiva desejada, o corpo físico, orgânico, biológico, precede todo e qualquer discurso.

Este não é o início de um texto mecanicista ou biologicista, apenas uma narrativa que se debruça sobre o corpo e os estudos dos temas que o rodeiam, numa perspectiva, de fato, sistêmica, orientada pelo pensamento complexo, resgatando, ao mesmo tempo, o percurso histórico da fragmentação dos estudos do corpo.

A temática do corpo antecede a pauta do discurso de temas como gênero, preconceito, *bullying*, raça, pessoas com deficiência, entre outros tópicos fundamentais de serem pensados, abordados e discutidos pelos educadores, pois a escola é um espaço de convivência com o diferente e a alteridade é um dos alicerces para um bom convívio social.

Para falar sobre alteridade, no entanto, - falar sobre o eu e o outro e as relações de convivência entre ambos - é preciso acolher o fato de que estas relações e estes conceitos se constroem a partir da relação entre organismos vivos e, portanto, biológicos. Falar do corpo biológico não exclui o fato de que ele é também social, antropológico, histórico, relacional, cultural e político, apenas inclui mais uma parcela nessa complexa equação.

Abordar a temática do corpo, em pleno século XXI, é ainda tarefa árdua, tanto na escola como nos mais distintos espaços sociais e educativos. Falar sobre temas como sexo, sexualidade, gênero, raça, violência física, inclusão social, entre outros, flui razoavelmente quando a conversa é coloquial e descompromissada. No entanto, quando um diálogo mais profundo se faz necessário, os argumentos que sustentam as discussões tendem a ser não apenas divergentes, como frequentemente hostis. Essa incapacidade de escuta e falta reciprocidade à percepção do outro, ao abordar os muitos temas que envolvem o corpo, decorre, em parte, do entrave que ainda é pensar o corpo numa perspectiva verdadeiramente sistêmica. Fato este que torna o diálogo, inevitavelmente, fragmentado.

A noção de homem se encontra fragmentada entre diferentes disciplinas biológicas e em todas as disciplinas das ciências humanas: o psiquismo é estudado de um lado, o cérebro de outro, o organismo alhures, assim como os genes e a cultura. Trata-se efetivamente, de aspectos múltiplos de uma realidade complexa, que só adquirem sentido se forem religados à realidade em vez de ignorá-la. Não se pode certamente criar uma ciência unitária do homem pois ela dissolveria a multiplicidade complexa do que é o humano (Morin, 2000, p. 46).

Assim sendo, pensar o corpo, bem como pensar o homem, a partir de uma ciência unitária, destruiria o que nos torna, de fato, humanos, seres que se constituem na linguagem e na relação com o outro, numa abundância de possibilidades incríveis e intermináveis, um ser complexo, que se relaciona com o outro (humano) e com o mundo a partir de seu corpo e de tudo que o constitui.

EM DEFESA DO CORPO COMPLEXO

Embora haja muitos argumentos que sinalizem a intensão de um pensamento sistêmico nos mais variados campos da ciência, os diálogos sobre o corpo ainda são fragmentados. Deste modo, as ciências da saúde ficam responsáveis pelos estudos do corpo biológico, achando enfadonho falar do corpo enquanto construto social, histórico e político. As ciências humanas e sociais, por sua vez, ocupam-se do corpo que é construído e constituído social, histórica e culturalmente, desprezando o corpo biológico, como se todo seu construto pudesse acontecer sem essa entidade, que é o corpo físico, orgânico.

Compreender a experiência humana como uma experiência também corpórea não é biologizar o diálogo, mas sim ampliá-lo, tornando-o ainda mais complexo. O corpo social, histórico e político se constrói sobre um corpo que é também biológico e se complexifica com ele. Segundo Damásio (2012, p. 93), independente da questão que se queira levantar sobre “quem somos e por que somos como somos, uma coisa é certa: somos organismos vivos complexos [e] com um corpo”.

No campo da educação e das ciências humanas em muitos estudos parece haver certo receio de afirmar que o humano é humano a partir de seu corpo físico, além de sua história social. Somos corpo físico, etéreo, social, político, histórico, somos com o corpo, no corpo e através do corpo.

O ser humano se constrói como um ser social. Sem a presença do adulto socializado, o recém-nascido não responde às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento.

O social é biológico. Ele é, conseqüentemente, uma condição vital e indispensável da ontogênese. O biológico não se opõe ao social, os dois fatores não se reduzem um ao outro, não são sequer incompatíveis. O biológico e o social coexistem dialeticamente (Fonseca, 1998, p. 11).

Os conflitos e a limitação para cruzar as linhas fronteiriças que demarcam os territórios do pensar, no entanto, insistem em fragmentar o discurso sobre o corpo, rompendo com possibilidades de diálogos mais complexos.

É preciso que tanto as ciências humanas como as ciências da vida, olhem para o corpo acolhendo sua total e integral existência e co-existência no mundo. Afinal, somos e expressamos quem somos, aprendemos e demonstramos nossa aprendizagem, a partir desse lugar que é o corpo.

Por estas razões é que, para discutir temáticas complexas como esta (entre outras), é essencial um entrelaçamento de olhares, um diálogo –na melhor aplicação desta palavra–, onde pensamentos divergentes possam se encontrar e consensuar, construindo um outro entendimento, mais ampliado e, portanto, mais complexo sobre essa entidade nominada corpo.

O CORPO CONSTRUÍDO, DESCONSTRUÍDO, EM RECONSTRUÇÃO

Vivemos tempos contraditórios, em que falar do corpo e no corpo é ainda um tabu. Em tempos de fluidez, normas ainda um tanto conservadoras são impostas para que o corpo possa se expressar nos espaços de aprendizagem e convívio social.

O corpo incomoda se não está no tamanho ideal, se falta-lhe um pedaço, se se movimenta em excesso, se lhe falta movimento, se a roupa não está de acordo, se o que os gestos expressam não combina com o que a sociedade espera dele. O corpo incomoda se grita e também se cala. Mas como podemos ser ou manifestar quem somos sem um corpo? Ainda assim, o corpo incomoda. Daí a imensa dificuldade que temos, sociedade, família e escola, para discutir questões como gênero, sexualidade, raça, deficiências.

É no corpo orgânico que cultura e regras sociais se integram e se inscrevem. É compreensível, no entanto, o afastamento discursivo entre ciências humanas e da vida, uma vez que os estudos iniciados no final do século XVIII e aprofundados no século XIX criaram algumas representações que ainda nos dias atuais marcam de modo significativo nossos corpos e seus lugares na sociedade.

[Naquele] momento, despontaram algumas teorias que, utilizando-se do discurso científico, analisaram os indivíduos a partir de suas características biológicas, ou seja, da forma e da aparência do seu corpo. Não apenas os analisaram, mas lhe conferiram diferentes lugares sociais. O tamanho do cérebro, por exemplo, poderia justificar o nível de Inteligência dos sujeitos; a aparência do rosto (cor da pele e dos cabelos) passou a ser um elemento para identificar a aptidão de alguns para o trabalho manual; as feições (traços do rosto), o tamanho das mãos ou do crânio poderia classificar os comportamentos

e identificar os loucos, criminosos, tarados e agitadores políticos. Essas classificações colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos. [...] A ciência do século XIX, que classifica e analisa o corpo no seu detalhe, é aquela que vai legitimar uma educação do corpo visando torná-lo útil e produtivo (Louro e Goellner, 2013, p. 36).

Essa evidência não pode ser desprezada, uma vez que ainda carregamos as marcas deixadas pela ciência do século XIX. É preciso não negá-la, mas sim analisá-la de modo crítico e contextualizado para que se possa discutir os temas que cercam o corpo, considerando as modificações sociais e históricas, a partir das distintas visões de mundo comum a cada período histórico.

Vivemos com as marcas de um pensamento científico dualista, que insiste em separar corpo e mente. Na modernidade este foi o pensamento hegemônico e nos dias de hoje ainda possui ampla aceitação. Na atualidade, este pensamento, que já permitiu o desenvolvimento de um mundo rico e pleno de sentido, virou camisa de força que nos impede de dar conta da experiência contemporânea, seguir crescendo e produzir novos sentidos, diz Najmanovich (2002, p. 92).

O pensamento newtoniano-cartesiano não excluiu o corpo de seu discurso, ao contrário, validou a existência de um corpo que pensa, logo existe. A citação mais célebre, que ilustra o pensamento cartesiano, no entanto, —“*Penso logo existo!*”¹— e que norteou o pensamento científico por mais de três séculos, ainda lhe imprime marcas profundas. Tanto tempo a ciência foi orientada por um pensamento dicotomizante, que torna-se árdua uma mudança paradigmática de fato, uma mudança para além do discurso, da palavra impressa no papel.

Najmanovich (2002, p. 95) lembra que no mundo de Descartes e La Mettrie² vigorava o paradigma aristotélico e que naquele tempo “o império da máquina era ainda um sonho, uma ilusão”. Para La Mettrie, citado por Rouanet (2003, p. 38), o corpo era entendido como um conjunto de molas e engrenagens. Pensando o corpo a partir dessas metáforas e concepções foi que La Mettrie concluiu que o homem não seria nada mais do que uma máquina.

Nóbrega (2005, p. 607) se opõe às concepções de La Mettrie, dizendo que a mente “não é uma entidade ‘des-situada’, desencarnada ou um computador”. Ela também não se encontra em alguma parte do corpo, como propunha aquele pensador, ela é sim, o próprio corpo.

Hoje em dia somos capazes de perceber os limites do mecanicismo e embora desfrutemos das criações e produtos, frutos deste modo de pensar, também “sofremos suas restrições; intuimos

¹ “O *cogito* cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes”. O excessivo destaque dado ao método cartesiano produziu uma fragmentação do pensamento e uma atitude reducionista na ciência. A crença de que a fragmentação de todas as partes constitutivas de um fenômeno complexo, faria com que este pudesse ser melhor entendido, “penetrou profundamente no espírito humano nos [...] séculos que se seguiram a Descartes” (Capra, 1982, p. 55).

² Julien Offray de La Mettrie, autor de “O homem-máquina”, nasceu na Bretanha, em 1709, estudou filosofia, ciências naturais e medicina. Rouanet (2003, p. 40) acredita que o que dá atualidade ao pensamento de La Mettrie é o fato deste ser considerado um “ancestral do materialismo biologizante” que ocupa ainda hoje certo espaço nos debates contemporâneos.

suas falhas; padecemos de seus excessos [mas], ainda nos deixamos enfeitiçar por suas promessas”, lembra Najmanovich (2002, p. 95).

É porque a ciência deixa-se encantar pelo dualismo newtoniano-cartesiano, que a mudança paradigmática é ainda uma realidade difícil. Existe um movimento para que ela aconteça, mas seria imprescindível uma atitude coletiva de todos os envolvidos com os processos de ensinar e aprender para que essa transformação aconteça de fato.

Todo bom professor deseja que seu aluno aprenda. Aprendizagem, no entanto, não é apenas cognição e não acontece somente na sala de aula. As aprendizagens cognitiva, sensível, motora, afetiva e relacional, caminham juntas por diferentes espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou informais.

Samain (2001, p. 9) lembra que Bateson insistia em dizer que a “maneira através da qual [...] adquirimos ‘conhecimentos ou informações’ origina-se [...] da ‘observação e da experimentação’”. Nessa perspectiva o ser humano adquire seus conhecimentos através de suas próprias vivências. Assim sendo, são pelas vias dos sentidos e pelas interações sociais e ambientais que as múltiplas aprendizagens ocorrerão.

Acontece que, com a supervalorização da racionalidade, imposta pelo pensamento newtoniano-cartesiano durante os últimos séculos, o corpo de ação e sensação ficou afastado dos diálogos sobre aprendizagem. Mas não há aprendizagem sem corpo e isso é um fato. Somos seres de pensamento, tanto quanto de movimento e sentimento, por esta razão Fonseca (1998, p. 13) opõe-se ao aforisma de Descartes, propondo um outro, diz ele: “Ajo, sinto e penso, logo existo e coexisto”. Este novo aforisma proposto por Fonseca parece aproximar-se melhor do novo pensamento científico, apontando um ser humano mais complexo, entendendo-o como um ser de relação.

Foi a ideia de civilização que fez com que o homem desejasse dominar a natureza e, conseqüentemente, o corpo humano. Desde então, o corpo vem historicamente sofrendo um longo processo de disciplinamento dos seus gestos. No século XVI, uma época em que a educação ainda era para poucos, especialmente para nobres e príncipes, tornou-se um clássico o tratado “*A civilidade pueril*” (1530), que dedicava-se ao regramento do comportamento, através dos cuidados com a postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais, a higiene, a alimentação, as brincadeiras e até o sono (Nóbrega, 2005, p. 601).

Com o desenvolvimento da ciência bioquímica, da qual a atual ciência médica aplicada deriva, o processo de racionalização mecânica e mensurável chega também ao corpo. Assim, desde os tempos de Rousseau o corpo e os movimentos eram considerados elementos acessórios na formação do ser humano (Nóbrega, 2005, p. 603).

Em seu projeto civilizacional, a cultura ocidental 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”, diz Nóbrega (2005, p. 603).

Registros históricos mostram que, a partir do século XIX a ginástica tornou-se um dos “elementos da pedagogização da sociedade”. Nóbrega (2005, p. 604) lembra que a ginástica do século

XIX criou uma “pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos”, apresentando o modelo do corpo ereto e do porte rígido como o adequado para a nova sociedade burguesa.

Transcorrido mais de um século, no entanto, o corpo ainda é compreendido como um elemento meramente acessório do processo educativo. “Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos e deste modo acabamos privilegiando uma razão sem corpo”, diz Nóbrega (2005, p. 608).

Mas como é possível pensar o corpo como um elemento meramente acessório do processo educativo, uma vez que a aprendizagem somente acontece na dinâmica do (con)viver e se a vida é um processo de conhecimento?

Segundo Mariotti (2005, p. 12), “os seres vivos constroem [o] conhecimento, não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal”.

Por estas –entre outras– razões, é que é preciso repensar a educação formal, incluindo o corpo em sua integralidade e complexidade na pauta das discussões, uma vez que sem ele não existe vida humana e sem vida e relações sociais, não há aprendizagem.

Essa atitude, porém, não é tão simples, pois como nos lembra Najmanovich (2002, p. 99), o corpo “não existe desvinculado de nossas vivências, crenças, experiências, [ele] não flutua imaculado na eternidade [...], sendo forjado na história humana que transcorre sempre num ambiente povoado de outros seres e entidades com [os quais] estamos profundamente entrelaçados”.

AJO, SINTO E PENSO, LOGO EXISTO E COEXISTO

Para melhor administrar o trabalho pedagógico com muitos sujeitos convivendo num mesmo local, como é o caso dos espaços formais de educação no Brasil, onde frequentemente as turmas de alunos são muito numerosas, uma prática comum é criar normas para melhor reger a dinâmica do trabalho em grupo.

É fato que atender um grupo mais homogêneo e disciplinado é fisicamente menos desgastante do que atender um coletivo de sujeitos singulares, com habilidades diversas e diferentes níveis de aprendizado, onde as distintas experiências de vida sejam valorizadas. Essa é uma tarefa especialmente difícil em turmas muito numerosas.

Assim sendo, o disciplinamento dos gestos - e do modo de ser e estar - é ainda, com frequência, a solução encontrada pela educação formal. Vianna e Castilho (2002, p. 20) lembram que “a boa educação, aliás, cuida para que a gente fique bem quietinho – não fale alto, não gesticule, use o menor espaço possível, de preferência não respire”. Mas, questionam: “será boa para nós essa boa educação?”.

É a pedagogia do *manda quem pode e obedece quem tem juízo*, centrada na obediência, na troca de favores, no medo, num ideal inatingível que nos condena à não-aceitação de nós

mesmos. [...] Por outro lado, [há] a pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças, que nos lança a viver a nossa paradoxal condição humana. (Trindade, 2002, p. 72-73).

A partir de suas constatações, Azoilda Trindade (2002, p. 86) faz um convite à *pedagogia da potência*, que valoriza as diferenças e que fascina-se diante do imenso “mosaico humano que é o cotidiano escolar”. Uma pedagogia que valoriza os corpos que estão inseridos e fazem o cotidiano da escola.

Corpos humanos paradoxais, contraditórios, humanos, demasiadamente humanos: sensíveis, controlados, omissos, repetitivos, preconceituosos, vibrantes, solidários, perversos, racistas, felizes, guerreiros, amorosos. [...] Corpos de todo tipo de gente, com cor, tamanho, etnia, personalidade, temperamentos próprios.

Todos esses corpos singulares, com sentimentos, preconceitos, visões de mundo, histórias, perspectivas e estilos de vida diferenciados em movimento no cotidiano escolar. Movimentos de corpos vivos, relações corporais que implicam embates, conversas, entendimentos e desentendimentos, encontros, desencontros, vida, muita vida. (Trindade, 2002, p. 85-86).

Ouvir o corpo que fala na escola é um desafio, porque ele fala no singular e da singularidade. É necessário estar aberto ao humano e ao complexo do humano, bem como nos sabermos limitados para o olhar e para a escuta, ao mesmo tempo que nos tornamos desejosos e disponíveis para ambos.

Se o corpo fala na escola é porque tem algo a dizer e quer ser ouvido. Talvez seus códigos não sejam tão claros como os das palavras, mas comunicação pressupõe alteridade e singularidade, ou seja, o adulto precisa estar na relação para que possa “ouvir”, seja a palavra dita ou a dinâmica do corpo.

Nóbrega (2005, p. 610) lembra ainda que “pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. Neste sentido, “não se trata de incluir o corpo na educação”, pois ele já está incluído nela. O desafio é acolhê-lo como constitutivo da prática e do discurso pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capra, F. (1982). *O ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- Fonseca, V. da (1998). *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Louro, G. L.; Felipe, J. e Goellner, S. V. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Mariotti, H. (2005) Prefácio. En: H. Maturana, H. e F. Varela, *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5ª ed. São Paulo: Palas Athena.
- Morin, E. (2000). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

- Najmanovich, D. (2002). Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. En: Regina L. Garcia (Org), *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nóbrega, T. P. (2005). *Qual o lugar do corpo na educação?- Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Agosto. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>
- Rouanet, S. P. (2003). O homem-máquina hoje. En: A. Novaes, *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Samain, E. (2001). *Gregory Bateson: rumo a uma epistemologia da comunicação*. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/samain1.htm>
- Trindade, A. L. (2002). Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. En: R. L. Garcia (Org), *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Vianna, A. e Castilho, J. (2002). Percebendo o corpo. En: R. L. Garcia (Org.), *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.