

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**EMERSON RENAN BERGER DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DO HOMEM DESDE A CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY: O  
CARÁTER PEDAGÓGICO DA CULTURA CORPORAL**

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

**EMERSON RENAN BERGER DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DO HOMEM DESDE A CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY: O  
CARÁTER PEDAGÓGICO DA CULTURA CORPORAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Stecanela

**Coorientador:** Prof. Dr. Vanderlei Carbonara

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S729e Souza, Emerson Renan Berger de  
Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty : o caráter pedagógico da cultura corporal / Emerson Renan Berger de Souza. – 2016.  
78 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Orientação: Nilda Stecanela.  
Coorientação: Vanderlei Carbonara.

1. Educação - Filosofia. 2. Corpo humano na educação. 3. Merleau-Ponty, Maurice, 1908-1961. 4. Educação física. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Carbonara, Vanderlei, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty:  
o caráter pedagógico da cultura corporal”*

Emerson Renan Berger de Souza

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 20 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (orientadora – UCS)

Dr. Jayme Paviani (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod.130033



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty:  
o caráter pedagógico da cultura corporal”*

Emerson Renan Berger de Souza

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 20 de dezembro de 2016.

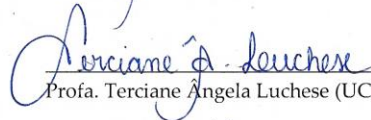
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Nilda Stecanela (orientadora – UCS)



Prof. Dr. Jayme Paviani (UCS)



Profª. Terciane Angela Luchese (UCS)



Prof. Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

**CAMPUS-SEDE**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.uces.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Dedico este trabalho a todos que veem  
para além de um corpo e de uma alma,  
uma corporeidade regida pela Educação.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é a melhor lição que se pode aprender durante a caminhada da vida. Nem sempre a linguagem dá conta de expressar todo o reconhecimento e o sentimento que cultivo por aqueles que *coexistem* comigo, pois eu não existiria na solidão. E mesmo sabendo da incompletude em expressar a gratidão, o momento é de agradecer a todos que me constituíram e constituem enquanto *ser*, pesquisador, crítico e autor desta dissertação.

Agradecer, primeiramente, a este Ser maior, que para além das religiões é o que eu acredito. Aquele que permeia a tudo e a todos, nominado de vida.

Agradecer a Roger Castro, Ser de todas as horas, por ter me incentivado a iniciar esta etapa em minha vida e por me apoiar em todos os momentos. Por persistir em momentos que eu pensara não sobressair. Por ter cruzado meu caminho e me instigar a alçar voo sozinho.

Agradecer à Prof.<sup>a</sup> Ma. Heloisa Santini, minha inspiração para alçar novos voos em busca de aperfeiçoamento pessoal e, por instigar minha sede de conhecimento. Terás sempre minha gratidão, carinho e respeito.

Agradecer à Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Helena Calcagnotto, a quem sou grato por tudo que fizeste por mim.

Agradecer à Universidade de Caxias do Sul (UCS), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) por terem me aceitado como membro de seu Corpo Discente.

Agradecer a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, pela bolsa que me foi cedida, acreditando em meus esforços e resultando em meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Agradecer ao Prof. Dr. Jayme Paviani pela sugestão do tema e pelo primeiro acolhimento de orientação. Por me apresentar ao mundo da Filosofia da Educação.

Agradecer à Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilda Stecanela, minha Orientadora, que acreditou em minhas potencialidades e não me deixou desanimar frente aos avançamentos da vida. Por ser uma inspiração pessoal e profissional e, por me ensinar a dar leveza à vida. Por compreender que a vida é para além de uma vida acadêmica. E por nunca desistir de mim, minha eterna gratidão.

Agradecer ao Prof. Dr. Vanderlei Carbonara, por ser além de meu Coorientador, um grande professor de Filosofia. Por ter me ensinado os caminhos desta forma de pensar a Educação e, jamais ter titubeado em ficar me reexplicando todas as vezes que eu errara. Por ter sido paciente, ético, acolhedor e me tratado com firmeza. Jamais esquecerei suas frases: “coloque no papel isto que você está me dizendo...”, “vamos ser pragmáticos...” etc. Peço desculpas por todas as vezes que falhei contigo.

Agradecer à Prof.<sup>a</sup> Dra. Terciane Ângela Luchese, Coordenadora do PPGEdU, pela disponibilidade em ouvir e resolver nossos problemas. Por mostrar que existe uma vida para além do Mestrado. Por sua simplicidade e grandiosidade enquanto existência em minha vida.

Agradecer à Júlia Queiroz Bertoti, que muito mais que uma secretária, foi nosso elo com a instituição e o PPGEdU. Por ser parte da conquista do título de Mestre em Educação. Alongo meus agradecimentos a todas as meninas que trabalham na secretaria.

Agradecer à professora Luciane Todeschini Ferreira, pelas aulas da disciplina de *Leitura e Produção de Textos de Circulação Acadêmica*. Por me ensinar as nuances da língua portuguesa (desde o virgular ao acentuar), impactando de maneira direta e positiva em minha comunicação e escrita.

Agradecer aos colegas do PPGEdU 2013 (Adriano Malikoski, Caroline Carminatti Scussiatto, Fabiana Kaodoiniski, Lorivane Meneguzzo, Phelipe Dornelles, Simone Nichele Poletto, Simone Quadros e Sintian Schmidt), por terem me acolhido enquanto aluno especial e, me incentivado a buscarmos o título de Mestre.

Agradecer à turma do PPGEdU 2014, de modo geral, por dividir este momento de formação pessoal e profissional em minha vida. Dentro deste grupo, volto-me aos colegas: André Matias Evaldt de Barros, Caroline Caldas Lemons, Cassiane Curtarelli Fernandes, Cláudia Medeiros de Oliveira, Patrícia Borges Gomes Bisinella, Simone Selbach – com a máxima expressão da palavra gratidão a vocês, por serem meus amigos, aliados, apoiadores e refúgio em todos os momentos; Por formarmos uma linda família PPGEdU.

Agradecer à Simone Selbach, de modo especial, que durante este curto período me ensinou o que é batalhar na vida. Que mesmo com todas as adversidades sempre se deve sorrir e ir em frente. Que sempre lembrou de mim e de



minha pesquisa, de maneira carinhosa, me sugerindo leituras e me oferecendo uma escuta ativa de meus anseios. Gratidão por ter dado leveza a minha escrita.

Agradecer a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial ao Prof. Dr. Luís Carlos Sacchi dos Santos, da disciplina *O Corpo e suas Articulações*, que me vislumbrou a enormidade das pesquisas frente ao corpo e ao nosso modo de ser no mundo.

Agradecer aos meus familiares que, nem sempre compreendendo a magnitude da formação, me apoiaram e foram meu refúgio. Em especial, minha gratidão aos meus irmãos Tania Aparecida Berger de Souza e Everton Elias Berger de Souza.

Agradecer aos meus amigos, os quais são meus braços no mundo.

Agradecer à Banca de Qualificação de meu Projeto de Pesquisa (Prof. Dr. André Brayner de Farias e Prof.<sup>a</sup> Dra. Betina Schuler), pelas sugestões e apontamentos, por gastarem um pouco de seu tempo em prol de minha formação, resultando nesta dissertação.

*Já não posso falar de um corpo sem se referir ao meu...  
Sem ter ou ser este corpo.  
Já não sou corpo nem alma,  
Já não sou alma nem corpo,  
Sou uma coisa só:  
Que vive, que sente, que percebe...  
Que vai muito além da psicologia e da fisiologia;  
Que não se explica pela filosofia;  
Que não se apreende pelo mais perfeito ideal humano.  
Sempre incompreendido, como todos os seres,  
Sou este ser, que para além de estar no mundo,  
Sou mundo, e ao mesmo tempo sou nada,  
Sou criador e criatura de meu mundo, se é que este mundo pertence a alguém,  
Sou a vida pulsante, e a angústia de querer viver mais e mais...  
Sou nada, porque assim como existo, deixo de existir, mais rápido que um sopro...  
Sou um corpo... Sou palavra... Sou nada...  
Porque seria muita pretensão ser tudo, sem saber o que se é...*

*(Emerson Renan Berger de Souza)*

## RESUMO

A história do homem é a história de seu corpo. E na tradição ocidental, o corpo humano teve várias atribuições em detrimento de conceito e de articulações com o ambiente que o cercava. Destacam-se visões místicas e religiosas de caráter teocêntrico e visões antropocêntricas marcadas pela primazia do intelecto. Em comum nessas percepções está uma visão dicotômica entre a dimensão física (corpo) e a dimensão metafísica (ora tomada como alma, ora tomada como consciência ou intelecto). Já a corporeidade é um termo que ganhou importância conceitual na contemporaneidade, sendo utilizado para descrever o corpo enquanto um corpo vivido e experienciado juntamente à consciência. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi evidenciar uma compreensão de homem frente à corporeidade descrita por Merleau-Ponty, voltando-se ao caráter formativo a partir de uma visão de existência inseparável do mundo, ou do homem e suas partes física e metafísica. O percurso metodológico percorrido apresenta-se como uma investigação conceitual que se vale da leitura e análise de textos, buscando a compreensão do caráter pedagógico da cultura corporal e seu alcance como um processo de formação do homem. A presente dissertação está dividida em três capítulos, sendo que no primeiro evidencia-se o conceito de corpo na cultura ocidental e frente a Educação. No segundo capítulo utiliza-se os estudos de Maurice Merleau-Ponty, em especial a obra Fenomenologia da Percepção, na qual aborda a existência, a relação do sujeito com o mundo e com outrem, a questão do corpo próprio e principalmente a noção de corporeidade. No terceiro capítulo faz-se uma aproximação dos conceitos merleau-pontianos com a questão da formação humana e avança-se na elaboração sobre a noção de prática corporal que, ao se tornar uma cultura corporal, interfere em um processo formativo. E esse mesmo processo formativo reflete em novas práticas corporais, pois a cultura corporal é a ressignificação constante da maneira de ver o corpo que se é, ao passo que ela é imanente ao sujeito. Ela está presente em todo o processo de formação humana e deve ser entendida como fundamento do aprendizado, pois denota a relação social com o mundo, com outrem e com os objetos que o cercam. O conceito de cultura corporal desnaturaliza a concepção que se tem de um corpo acessório e o compreende no processo histórico. Tal conceito não tem pretensão de uma hipervalorização do corpo frente à alma/razão, mas os conjuga em uma corporeidade que é o modo de ser no mundo. Por fim, evidencia-se que este estudo não visa oferecer uma ferramenta metodológica, mas sim possibilitar uma reflexão acerca dos processos formativos, urgindo na Educação a importância do autoconhecimento e da autorreflexão frente às vivências do sujeito encarnado. Esta corporeidade vivida, a qual é o estofamento que o homem partilha com o mundo a sua volta, volta-se para uma questão de ecologia corporal ou de sustentabilidade humana, que dá sentido a uma Educação Física – que considere o homem em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Merleau-Ponty; Formação Humana; Filosofia da Educação; Educação Física.

## ABSTRACT

The man's history is his body's history. And in the western tradition, the human body had several attributions to the detriment of concept and articulations with the environment that surrounded it. Highlights mystical and religious views of theocentric character and anthropocentric visions marked by the primacy of the intellect. In common in these perceptions is a dichotomous vision between the physical dimension (body) and the metaphysical dimension (once taken as soul, once taken as consciousness or intellect). Corporeality is a term that earned conceptual importance in the contemporaneity, being used to describe the body as a lived and experienced body along with consciousness. In this sense, the purpose of this study was to evidence a comprehension of man in front of his described corporeality by Merleau-Ponty, turning to the formative character from a view of the inseparable existence of the world, or of man and his physical and metaphysical parts. The methodological pathways coursed encompass a conceptual investigation that encompasses the reading and analysis of texts, seeking to understand the pedagogical character of the body culture and its scope as a process of formation of the man. The present thesis is divided in four chapters. In the first it evidences the concept of body in the western culture and in front of the Education. In the second chapter, it uses the studies of Maurice Merleau-Ponty, particularly, the titled book *Phenomenology of Perception*, in which it approaches the existence, the relationship of the subject with the world and with others, the question of the body itself and especially the notion of corporeity. In the third chapter, Merleau-Pontian concepts are approached with the human formation questions. In the fourth chapter, it talks about the notion of corporal practice, that when it becomes a corporeal culture infers in a formative process, that, on the other hand, reflects in new bodily practices because the body culture is the constant re-signification of the way of seeing the body as it is, whiles it is immanent to the subject. It is present in the whole human formation process and must be understood as the basis of learning because it denotes the social relation with the world, with others and with the objects that surround it. The concept of body culture denatures the conception of an accessory body and understands it in the historical process. Such a concept has no overvaluation pretension of the body in front of the soul/reason, but it conjugates them in a corporeity that is the way of being in the world. Finally, it is evident that this study is not intended to offer a methodological tool, but to allow a reflection around the formative processes, urging in Education the importance of self-knowledge and self-reflection in the experiences of the incarnate subject. This lived corporeity, which is the wadding that man shares with the world around him, turns to a question of corporal ecology or human sustainability, which makes sense to a Physical Education - that considers man in its totality.

**Key Words:** Corporeity; Merleau-Ponty; Human Formation; Philosophy of Education; Physical Education.

## RÉSUMÉE

L'histoire de l'homme est l'histoire de son corps. Et dans la tradition occidentale, le corps humain a eu plusieurs attributions en détriment aux concepts et aux articulations avec l'environnement qui l'entourait. Se démarquent des visions mystiques et religieuses de caractère théocentrique et des visions anthropocentriques marquées par la primauté de l'intellect. Dans ces perceptions, il y a une vision dichotomique entre la dimension physique (corps) et la dimension métaphysique (soit considérée comme âme, soit considérée comme conscience ou intellect). Tandis que la corporéité est un terme qui a gagné importance conceptuelle dans la contemporanéité, étant utilisée pour décrire le corps en tant qu'un corps vécu et expérimenté ensemble avec la conscience. De cette façon, l'objectif de cet étude est de mettre en évidence la compréhension de l'homme face à corporéité décrite par Merleau-Ponty, en se tournant vers le caractère formatif à partir d'une vision de l'existence inséparable du monde, ou de l'homme et ses parties physiques et métaphysiques. Les parcours méthodologiques parcourus englobent une recherche conceptuelle qui englobe la lecture et l'analyse de textes, en recherchant la compréhension du caractère pédagogique de la culture corporelle et sa portée comme un procès de formation de l'homme. Cette dissertation est divisée en quatre chapitres: dans le premier, le concept de corps dans la culture occidentale et en face à l'éducation est très évident. Dans le deuxième chapitre on se sert des études de Maurice Merleau-Ponty, en particulier l'œuvre « Phénoménologie de la perception », dans laquelle l'auteur évoque l'existence, la relation du sujet avec le monde et avec l'autrui, la question du propre corps et surtout la notion de corporéité. Dans le troisième chapitre, on fait une approximation des concepts de Merleau-Ponty avec la question de la formation humaine. Et dans le quatrième chapitre, on parle de la notion de pratique corporelle qui, en devenant une culture corporelle, interfère dans un procès formatif, et par conséquent ça reflète dans des nouvelles pratiques corporelles. La culture corporelle est la redéfinition constante de la façon de voir le corps comme il est, alors qu'elle est immanente au corps. Elle est présente dans le procès de formation humaine et doit être interprétée comme base d'apprentissage, car elle dénote la relation sociale avec le monde, avec l'autrui et avec les objets qui l'entourent. Le concept de culture corporelle altère la conception qu'on a d'un corps accessoire et l'inclut dans le processus historique. Tel concept n'a pas la prétention d'une hiper valorisation du corps face à l'âme/raison, mais les conjugue dans une corporéité qui est la façon d'être dans le monde. Pour conclure, on démarque que cet étude ne vise pas offrir un outil méthodologique, mais plutôt permettre une réflexion sur les procès formatifs, en incitant dans l'éducation l'importance de l'auto-connaissance et de l'auto réflexion face aux expériences du sujet concerné. Cette corporéité vécue, qui est la condition que l'homme partage avec le monde qui l'entoure, il se tourne à une question d'écologie corporelle ou de la soutenabilité humaine, ce qui donne un sens à une éducation physique – ce qui considère l'homme dans sa totalité.

**Mots-clés:** Corporéité; Merleau-Ponty; Formation Humaine; Philosophie de l'Éducation; Éducation Physique.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 DIFERENTES POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE CORPO, ALMA E CONSCIÊNCIA NA CULTURA OCIDENTAL .....</b>	<b>22</b>
2.1 PERCURSO SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE HOMEM E SUA RELAÇÃO ENTRE CORPO, ALMA E CONSCIÊNCIA .....	22
2.2 QUESTÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO .....	30
<b>3 CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY .....</b>	<b>39</b>
3.1 O HOMEM COMO EXISTÊNCIA NO MUNDO.....	39
3.2 A QUESTÃO DA PERCEPÇÃO .....	43
3.3 O CORPO PRÓPRIO .....	46
<b>4 CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL .....</b>	<b>54</b>
4.1 EDUCAÇÃO DO CORPO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA ..	54
4.1.1 <i>Possibilidades compreensivas da formação humana a partir do referencial Pontiano .....</i>	<i>54</i>
4.1.2 <i>Formação humana e sua relação com a corporeidade .....</i>	<i>61</i>
4.2 CULTURA CORPORAL E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO .....	63
4.2.1 <i>Da prática à cultura corporal .....</i>	<i>63</i>
4.2.2 <i>Da cultura corporal à educação do homem.....</i>	<i>66</i>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o caráter pedagógico da cultura corporal, concretizada após dois anos de pesquisa com muitos desafios de ordem pessoal e impessoal – pois a todo momento que se pesquisa sobre a corporeidade, se pesquisa também sobre a própria noção do *Ser* de quem pesquisa. Atrelada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de História e Filosofia da Educação, buscou-se conjuntamente as orientações (enquadrado aqui tanto orientadora, quanto coorientador) e as leituras incessantes, compreender o processo formativo frente a um ser uno, indivisível, que vive em um mundo percebido, histórico e cultural. Um ser que, para além da existência, se compreende em um processo educacional, mas que tem seu corpo esquecido como modo de ser no mundo.

Cabe ressaltar que esta dissertação não trata de oferecer resultados de ciência aplicada, oferecendo ferramentas pedagógicas de maneira direta para sala de aula ou outra modalidade de ensino, mas sim, incide em repensar o processo formativo do homem frente à sua corporeidade. Ou seja, objetiva-se neste estudo compreender o processo de formação do Homem desde a Corporeidade, tendo como referência a obra de Maurice Merleau-Ponty, bem como o caráter pedagógico da cultura corporal, a fim de apontar contribuições ao processo formativo integral.

Para facilitar o entendimento das questões abordadas ao longo desta pesquisa, vale lembrar que o corpo humano teve na sua historicidade várias atribuições em detrimento de seu conceito e de suas articulações com o ambiente que o cercava. Destacam-se visões místicas e religiosas de caráter teocêntrico e, visões antropocêntricas marcadas pela primazia do intelecto. Em comum nessas concepções, há uma visão dicotômica entre a dimensão física (corpo) e a dimensão metafísica (ora tomada como alma, ora tomada como consciência ou intelecto). Já, uma visão mais contemporânea do corpo, pode ser elucidada na obra do fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), a *corporeidade* – sendo utilizado para descrever o corpo enquanto um *corpo vivido* e experienciado conjuntamente à consciência, pois “o problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que *tudo reside ali*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268).

Pois, não se justifica em tempos pós-modernos, sustentar nos processos formativos alguma forma de dicotomia entre corpo e alma e sujeito e mundo. Para tanto, visou-se uma compreensão de homem, voltando-se ao caráter formativo a partir de uma visão contemporânea da existência humana no mundo, de modo a responder as seguintes questões: como se dá o processo de formação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty? E qual o caráter pedagógico da cultura corporal, se considerado o Homem, como um ser uno e indivisível? Mas antes de responder tais questões, há a necessidade de saber de onde emerge tais questões, de saber quem é o autor do estudo bem como sua trajetória frente aos estudos do corpo.

*De que lugar se fala:*

O problema da corporeidade esteve presente na trajetória de vida deste autor, que durante sua adolescência buscava entender o porquê do corpo (popularmente a forma física do homem) ser visto separado da alma<sup>1</sup>, uma vez que as Disciplinas escolares – que são comuns na maioria das escolas – as quais frequentava, formavam o seu intelecto, relegando ao componente físico o aspecto disciplinador em ficar sentado – com praticamente nenhum movimento além do ato de segurar uma caneta para escrever. Até mesmo a Disciplina de educação física<sup>2</sup>, que se ocupa do estudo do movimento, e que deveria ter dado aporte às novas descobertas de motricidade ao corpo, restringia a significação a um termo ironicamente definido como “largobol”<sup>3</sup>. Foram raras as idas a quadra de esportes que renderam aulas verdadeiramente planejadas conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Segundo tais orientações, “é tarefa da educação física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, a Alma poderá ser entendida como: espírito. Já, o *Cogito* introduzido por René Descartes em 1637 (Discurso do Método), poderá ser traduzido como: consciência, razão e intelecto; Não serão feitas distinções entre a Alma e o *Cogito*, por não ser de interesse aprofundá-los, mas sim, em perceber o aspecto metafísico, reflexivo ao aspecto físico de constituição do homem ao longo do tempo.

<sup>2</sup> O termo “educação física” escrito em iniciais minúsculas será referido a disciplina e os hábitos de práticas e cuidados físicos com o corpo (físico/material) tendo um fim em si mesma – a saúde. Já o termo “Educação Física” com iniciais maiúsculas reportará a toda prática voltada para um indivíduo totalitário (corpo e alma), ou seja, uma Corporeidade regida por todas as áreas que a cercam.

<sup>3</sup> Também conhecido como “rola bola” e “aula matada”. O “Largobol” é um termo utilizado comumente na área de educação física, de maneira chula, para se referir aos Professores – da área de educação física ou de outras áreas que promovem a recreação – que largam os alunos no pátio com uma bola, de maneira a liberar os alunos de outras aulas exaustivas “intelectualmente”, sem se preocupar com didática e ensino.



cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1997, p. 24). Ou seja, a aula deve ser estimulada ao máximo em seus recursos para que o aluno desenvolva habilidades motoras, entendidas nos PCN's como cultura corporal. Além disso, de acordo com os PCN's para o Ensino Médio, em especial para a Educação Física (Brasil, 2000, p. 38),

O professor deve cumprir o seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações; sendo flexível no tocante as mudanças do planejamento e do programa de curso; mostrando aos alunos que aquele é um espaço de aprendizagem e procurando entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador.

Outro aspecto importante, naquele período (década de 1990), era o caráter religioso de sua família. De característica Católica, as idas às missas, aos sábados à tarde, lhe renderam um encharcamento da importância de valorização da alma, pelo fato de uma elevação espiritual – após a vida “neste mundo”. O corpo mais uma vez ficava em segundo plano, ou melhor, em último plano, já que não deveria ser tomado de muitos cuidados a fim de não desviar-se das leis de Deus. Mas como poderia o belo, o visível, o concreto, o corpo que se é, o aspecto físico, nossa *forma de ser e acessar o mundo*, massivamente evidenciado nas mídias, não ter importância frente ao aspecto espiritual? Na busca por uma resposta a esta inquietação, decide ao final do Ensino Médio, cursar Bacharelado em Educação Física.

Esta decisão fez este autor mudar de cidade em 2006, saindo de Pinhal Grande e indo morar em Caxias do Sul, ambas cidades pertencem ao estado do Rio Grande do Sul (RS). A grande revolução em sair de casa, e ir morar só, o colocou frente a outros aspectos até então não percebidos. Primeiramente, uma cultura do corpo, com a valorização da boa forma, do *fitness* como meio de alcançar um *status* corporal aceito e admirado. Secundariamente, um corpo que trabalha, que é mercado e mercadoria, que se utiliza de tecnologias – em seu aspecto mais amplo – para atingir resultados e criar modos de viver, ou seja, um corpo capaz de transformar o meio em que vive para atender suas necessidades.

Frente a esses novos conhecimentos e a faculdade de Educação Física entre os anos de 2006 e 2010, aprende que existem capacidades físicas, habilidades que

podem ser melhoradas desde o nascimento do indivíduo até sua morte, bem como a importância de se ter um corpo saudável, e a Educação Física devendo ser encarada como uma medicina preventiva (por meio de exercícios físicos), fundamental para uma qualidade de vida. O corpo assume um caráter biológico, em que praticamente tudo pode ser explicado pela ciência. A alma, neste contexto, deixa de ser o centro do debate, que agora desloca-se para a consciência – o *cogito* cartesiano – ou seja, o intelecto de modo formal, que por meio dela, o sujeito alcança a verdade, de modo racional. O distanciamento da religião também faz com que o caráter transcendente do espírito perca força. Surge uma nova concepção de corpo: a consciência corporal. Pelo intelecto o homem toma consciência do seu corpo e o domina. Disso decorre, por exemplo, uma visão utilitarista da anatomia: o corpo humano é comparado a uma máquina de alta eficiência e necessita ser estudado – para que se conheça todo o seu funcionamento e suas possibilidades – a fim de o tornar mais hábil e melhor.

Ainda no período da Graduação em Educação Física, a grande visão que se tinha do homem era a necessidade do movimento. Buscava-se a origem, inserção e ação de cada músculo, o entendimento sobre as peças ósseas e suas articulações, os ciclos que cada célula faz para metabolizar a glicose e utilizar as calorias de maneira a buscar uma eficiência energética, regras e mais regras da biomecânica sobre as quais colocava-se limites ao movimento, bem como um corpo saudável para uma maior longevidade. Em outras palavras, buscava-se a origem fisiológica e a finalidade do movimento, habilitando profissionais a manusearem o corpo do outro como uma ferramenta de trabalho. Entretanto, nunca se pensava o sentido do movimento e, anterior a isto, o que nos dá a qualidade de corpo. Falava-se em consciência corporal, ou *movimento consciente*, mas a definição nunca passou de um movimento planejado pela consciência e executado pelo corpo. Jamais se falou em superação da dicotomia entre corpo e alma – parecia que tal oposição sempre havia existido, como que dada de maneira natural ao ser humano. Todavia estas inquietações a tantas concepções de corpo e a insatisfação em aceitar certa insignificância em relação a consciência, ou ainda, em reconhecer ele como nossa “moradia” assim como se veste uma roupa, é que buscou-se aprofundar os conhecimentos nesta dissertação de mestrado. Faz-se um adendo, que este não é um trabalho específico na disciplina educação física, tampouco com finalidade

somente para ela. O que se expõe no texto é que o termo *Educação Física* é algo muito maior que o recorte a ela mensurado, não havendo formação humana sem considerar o corpo da relação educador-educando. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar a impossibilidade de afastar-se do corpo como outro objeto de pesquisa qualquer. Frente a isso, expõe-se o desafio que ora se assume de investigar a corporeidade já sendo corpo nessa ação: aquele que investiga é também parte de sua investigação.

*Da dificuldade em afastar-se do objeto de pesquisa:*

Todo objeto – enquanto físico – pressupõe que possa ser aglomerado ou afastado de outrem. Ao passo que, ao realizar uma pesquisa, consideradas algumas premissas tradicionais do ideal de cientificidade, busca-se um afastamento do objeto pesquisado para evitar possíveis interferências de quem a realiza. Conforme Oliveira (2012), “o pesquisador deve livrar-se de seus pressupostos e pré-noções (vulgares, formadas na experiência prática e sem qualquer critério de cientificidade) sobre o objeto, o que significa que aquele precisa ter uma relação de exterioridade para com este.” Essa citação sugere um afastamento entre o sociólogo e seu objeto de pesquisa, mas que em todas as áreas recomenda-se que o pesquisador tenha tal cuidado face ao que se pesquisa por uma questão de neutralidade e imparcialidade – como se isto fosse possível.

Entretanto, no caso de pesquisas relacionadas ao corpo, alma, consciência, e mais especificamente a corporeidade, este afastamento não se torna viável, por se tratar de um Sujeito imbricado em sua própria pesquisa, tão unido que não se sabe onde se é o Sujeito pesquisador ou o Objeto da pesquisa – havendo a necessidade de descobrir um novo caminho a ser trilhado. Em relação a esta impossibilidade do afastamento de si mesmo, Merleau-Ponty escreve:

[...] observo os objetos exteriores com meu corpo, eu os manejo, os inspeciono, dou a volta em torno deles, mas, quanto ao meu corpo, não o observo ele mesmo: para poder fazê-lo, seria preciso dispor de um segundo corpo que não seria ele mesmo observável. Quando digo que meu corpo é sempre percebido por mim, essas palavras não devem então ser entendidas em um sentido simplesmente estatístico e deve haver na apresentação do corpo próprio algo que torne impensável sua ausência ou mesmo sua variação. (1999, p. 135)

Tal impossibilidade em afastar-se do objeto de pesquisa fez com que, durante todo o processo de entendimento da corporeidade e por conseguinte da formação

humana, se buscasse um processo de **autoformação** de quem pesquisa. Para demonstrar essa relação entre pesquisador e usa pesquisa pelo uso da expressão um **pesquisador-objeto**, que se insere como tal sendo campo de estudos ao passo em que ele é quem pesquisa. Parece tão paradoxal e impossível de resolver, bem como a ambiguidade de ser um corpo, ora tomado como físico, ora tomado como vivido.

Para não incorrer em inexatidão, e por compreender que a cientificidade do trabalho depende desta neutralidade – mesmo que toda ciência seja produzida de maneira cultural – optou-se por evidenciar tal intransponibilidade neste estudo. Afinal, se tivesse que afastar Sujeito e Objeto, barrar-se-ia na impossibilidade de se estudar a Corporeidade. Para tanto, delineou-se um percurso metodológico a partir da impossibilidade de tal distanciamento.

#### *Do percurso metodológico*

A presente pesquisa parte de uma Investigação Conceitual frente a obra de Merleau-Ponty, em especial à *Fenomenologia da Percepção* (1999)<sup>4</sup>, como núcleo central de investigação, no qual se articula os conceitos de Existência, Percepção e Corporeidade e a possibilidade de relação frente ao processo de Formação Humana. O trabalho não se destina à produção de uma ferramenta metodológica no âmbito da técnica, mas sim em produzir uma reflexão acerca dos modelos metodológicos que tratam do corpo no processo formativo. Conforme Ordine, ao referir-se à pesquisa de base, (2016, p.138) “as descobertas fundamentais que revolucionaram a história da humanidade são, em grande parte, fruto de pesquisas distantes de qualquer objetivo utilitarista”, mas voltadas a satisfazer curiosidades teóricas que poderão resultar em elementos para estudos aplicados.

Conforme já foi mencionado, esta dissertação tem seu percurso marcado pelo pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty. Durante o período de pesquisa chegou-se também a avaliar a possibilidade de se analisar as concepções foucaultianas de *poder e dominação* dos sujeitos e conseqüentemente seus corpos. Tal abordagem seria também bastante relevante ao tema. No entanto, por uma questão de delimitação e busca de coerência do texto em seu conjunto, optou-se por

---

<sup>4</sup> A obra utilizada é a edição de 1999 (em português). Para eventuais dúvidas em relação a termos e expressões, consultou-se a obra original em francês: *Phénoménologie de la perception* de 1945 conjuntamente ao Coorientador pela sua fluência neste idioma.

não se fazer nesse momento a aproximação entre ambas as matrizes teóricas, permanecendo o percurso fenomenológico, com seu caráter de existência no mundo como um processo de formação humana, como orientador da investigação.

Em relação ao método, não se especifica um *modus operandi* de abordagem e de tratamento do material, pois segundo Paviani (2013, cf. p. 75), “não existe um processo de análise totalmente puro” mas sim, há um apontamento para um “núcleo básico definidor que não exclui as possíveis combinações entre eles”. Para isto, o modo de investigação conceitual que orientará a pesquisa compõe-se com elementos qualitativos de *análise*, *descrição* e *interpretação*. Por análise entende-se a elucidação do discurso que, segundo Paviani (2013, p. 75), “consiste na explicitação de elementos simples ou complexos de conceitos e de argumentos, [...] de proposições ou de objetos e de relações entre elementos desses objetos”. Já a descrição, conforme Abbagnano (2000, p. 240), volta-se ao que é singular no objeto descrito, ou seja, refere-se à individualidade da coisa e que, portanto, distingue-a das demais. Num primeiro sentido, mais amplo, a descrição é associada à caracterização (enumerar singularidades). Enquanto a definição atenta para o que é perene e essencial, a descrição ocupa-se da fenomenalidade do objeto descrito (aquilo que se manifesta do objeto e não a sua essência). Descrever, nesse sentido, implica em enumerar manifestações do objeto de modo a tornar evidente o que está no entorno de um conceito e que permitirá, junto à definição, compreendê-lo em sua amplitude. Especialmente em Merleau-Ponty, a descrição fenomenológica possui uma anterioridade radical a toda emissão de juízo.

Já no que se refere à interpretação, entende-se uma atitude hermenêutica, em que o pesquisador vai tornando-se autor, na medida em que se considera dentro do processo de análise, compreensão, interpretação e aplicação das descobertas. Complementando-se tal processo, abre a possibilidade de apreender significados elaborados nos textos estudados, operar com conhecimento articulado sobre os fenômenos aos quais a investigação propõe-se em sua especificidade de objetivos e construir modos de compreensão que proponham novos elementos ao contexto dos processos formativos do homem. Deste modo, a investigação conceitual proposta, para além de um estudo de revisão de obras e autores, avança na direção da construção de um discurso que elabora, especialmente pelo seu caráter interpretativo, novas perspectivas sobre seu objeto de estudo.

O movimento de escrita da dissertação está dividido em três capítulos, desde os estudos históricos da dicotomia corpo e alma, até a formulação do que é a cultura corporal e suas relações com a formação do homem. No capítulo 2, encontram-se as diferentes possibilidades históricas da relação entre a dimensão física e metafísica, bem como o corpo visto numa perspectiva da educação, especialmente da educação física. No capítulo 3, busca-se evidenciar os conceitos de Existência, Percepção e Corpo Próprio em Merleau-Ponty, apontando para uma corporeidade frente ao mundo, no qual o corpo se realiza. No capítulo 4, apontam-se algumas possibilidades entre as concepções merleau-pontianas e a formação humana, visto que não foi uma prioridade de Merleau-Ponty, os estudos sobre a Educação de maneira direta. Ainda nesse mesmo capítulo faz-se dois movimentos de aproximações e relações: primeiro movimento entre as concepções de prática e de cultura corporal; segundo movimento entre a cultura corporal e a formação do homem, possibilitando o aprofundamento de uma ecologia corporal e de sustentabilidade existencial. Por fim, apontam-se nas conclusões os achados deste estudo, a importância da reflexão sobre as práticas corporais e da relação com o mundo.

## 2 DIFERENTES POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE CORPO, ALMA E CONSCIÊNCIA NA CULTURA OCIDENTAL

A busca pela compreensão da corporeidade como um processo de formação humana está imbricada na história de seu corpo e de sua alma – já que que tal história guarda marcas, feito cicatrizes de uma construção social do entendimento de si e de sua relação com o mundo. Neste capítulo apresentam-se algumas definições de homem e suas interlocuções entre suas partes física e metafísica e o surgimento da noção de Corpo no interior da cultura ocidental desde os gregos até algumas abordagens mais contemporâneas. Além disso, discorre-se sobre algumas tecituras do Corpo na Educação.

O subcapítulo *Percurso sobre algumas concepções de Homem e sua relação entre Corpo, Alma e Consciência*, trata de elucidar aspectos históricos da dicotomia corpórea e transcendente do homem, abordando pontualmente os momentos em que houve mudanças na concepção de homem e as partes que o compõe.

O subcapítulo *Questão do corpo na Educação*, versa sobre o quanto o corpo foi, e é visado dentro dos processos educacionais.

### 2.1 PERCURSO SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE HOMEM E SUA RELAÇÃO ENTRE CORPO, ALMA E CONSCIÊNCIA

Pesquisar a história do corpo, é o mesmo que pesquisar a história da vida humana em toda sua evolução e complexidade. É reconhecer que o homem é a soma de todo o conhecimento ancestral, desde os elementos naturais, bem como da vida em sociedade. É a relação que o homem teve – e ainda tem – com seu corpo, com o outro, com o mundo e com a crença do que está para além deste mundo. E nesta história, encontra-se a dificuldade em considerar o homem como um corpo e uma alma indissociável. Para elucidar melhor, remete-se ao termo latino *corpus*, que segundo Fontes (2006) refere-se ao

[...] corpo em oposição à alma, de onde vem o sentido de “cadáver”, conservado pela memória de muitas línguas modernas: o inglês chama o corpo morto de *corpse*; o francês vale-se da expressão *levée du corps* – literalmente, “levantamento do corpo” – como sinônimo de “encomendação do defunto”; e todo falante do português compreende sem dificuldade uma

frase como esta, colhida num dicionário qualquer: ‘o corpo está sendo velado no necrotério’.

Esta visão dicotômica e opositora, pode ser remetida a tudo que diferencia entre o *animado* e o *inanimado*, indicando um objeto material e visível, diferente daquilo que não é apreensível pelos sentidos. Além disso, esta definição de corpo, evidencia o quanto pode ser traduzido por matéria, que “pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço, tem um peso e seria, sem o sopro espiritual da *anima*, passivo e inerte” (*Id.*, 2006, grifo do autor).

Porém, as relações entre as partes que compõe o Ser Humano, nem sempre tiveram o mesmo peso e valor. Até mesmo na Grécia antiga, as dimensões corpórea e não-corpórea tiveram divergências entre suas relações. Para os pré-socráticos, não se discutia a oposição entre corpo e alma, pois eram concebidos de modo harmônico. Em *Antígona* (2001), tragédia escrita por Sófocles (496-406 a.C.), a protagonista vive um dilema entre enterrar ou não seu irmão Polinices, que havia morrido ao atacar a cidade de Tebas. O dilema decorre entre a proibição do sepultamento – decretada pelo Rei – e o costume – que dizia ser “importantíssimo enterrar o cadáver para que a alma pudesse se separar do corpo e juntar-se ao reino das sombras, para enfim, regenerar-se para um novo nascimento em um novo corpo” (CARDIM, 2009, p. 21). O corpo e a alma eram um único todo, vivo e indivisível, que só deixariam de ser esta totalidade quando o cadáver fosse enterrado.

Platão (429-347 a.C.) é quem funda e determina a oposição entre corpo e alma. No seu diálogo intitulado *Fedro*, escreve:

Toda alma é imortal. Pois o que é sempre móvel é imortal, enquanto o que move o outro e por outro é movido, cessando o movimento, cessa também a vida. Apenas o que move a si mesmo então, por nunca abandonar-se, jamais cessa de mover-se, e também é fonte e princípio de movimento para tudo que é movido. Ora, um princípio é algo não gerado. Pois tudo o que vem a ser é necessário que o faça a partir de um princípio, mas de coisa alguma. Pois, se o princípio viesse a ser a partir de algo, não seria a partir de um princípio que viria a ser. Ora, já que é não gerável, também há necessidade de ser incorruptível. Pois a partir de um princípio aniquilado jamais poderia vir a ser nem mesmo a partir de algo ou algo a partir dele, já que tudo deve vir a ser a partir de um princípio. Então o que move a si mesmo é o princípio do movimento. E este não pode ser aniquilado nem gerado, do contrário todo o universo e toda a geração parariam ao colapsarem juntos e nunca mais haveria de onde ser movidos. E, tendo sido mostrado que aquele que é movido por si mesmo é imortal, não se hesitará em dizer que este é precisamente o enunciado e a essência da alma. Pois



todo corpo para o qual o mover-se vem de fora é inanimado, mas aquele para o qual vem de dentro de si mesmo e por si mesmo é animado, sendo esta a natureza da alma. E, se esse é o caso – não ser outra coisa senão alma o que move a si mesmo –, a alma será necessariamente não gerada e imortal. (PLATÃO, 2016, p. 98 – Fedro 245d/246a).

Para Platão, a alma preexiste ao corpo, pois é ela que se move a si e ao corpo, é ela que dá vida a este corpo inanimado. A alma é imortal e imaterial e, conforme o discurso platônico, pertence ao Mundo das Ideias – mundo real de Platão – para o qual todas as ações do homem deveriam caminhar. Pode-se afirmar que com esta doutrina, Platão relega ao corpo o lugar de mais ínfimo entre as partes do homem, aprisionador da alma, assim como dirá mais adiante nesse mesmo diálogo, que a alma está aprisionada no corpo, como a ostra em sua casca (PLATÃO, 2016, p. 104 – Fedro 250c). E que para além disso, seria necessário livrar-se dessa vestimenta e de seus desejos sensíveis para voltar ao que outrora se foi.

Outro grande filósofo da Grécia Antiga, Aristóteles (348-322 a.C.), não partilhava totalmente das ideias de Platão, pois acreditava haver uma certa dependência da alma frente ao corpo, mesmo atribuindo ainda à alma um lugar de destaque. Há muitas diferenças entre o pensamento aristotélico e o pensamento platônico da visão de corpo, de alma e da relação com o cosmos. Entretanto não é possível em um texto tão sucinto apontar todas as peculiaridades envolvidas. Apenas cabe ressaltar que, no contexto do objetivo de investigação que aqui orienta a abordagem, para Aristóteles, em seu livro *De Anima*, alma e corpo estão ligados de maneira muito íntima, que “a alma nada sofre ou faz sem o corpo, como, por exemplo, irritar-se, persistir, ter vontade e perceber em geral; por outro lado, parece ser próprio a ela particularmente o pensar” (ARISTÓTELES, 2006, p. 47). O homem é composto de corpo e alma, como todo ser vivo, sendo a alma o princípio vital. Em outras palavras, admite-se a dicotomia e uma certa relação entre as partes, mas a alma é quem determina a vida e o que o homem é.

Mesmo com toda a divergência entre os filósofos descritos até aqui, havia um interesse comum ao homem da Grécia antiga: tornar-se forte e semelhante aos deuses. Para tanto cultivava-se uma harmonia entre o corpo (que deveria ser educado pela ginástica) e a alma (que deveria ser educado pela música). Teixeira

(1999) afirma que o ideal grego era formar homens corajosos, harmoniosos e mansos para dar robustez à alma.

Seguindo o curso da história, com o surgimento do cristianismo, a dicotomia corpo e alma é acentuada. Conforme Sant'Anna (2006, p. 12), o cristianismo desenvolveu uma separação do homem em relação à natureza, na medida em que ele devia *caminhar em direção a Deus*, pois seria dotado de uma alma eterna, visto que o homem não era natureza, mas estava diante dela. Nesta concepção, Reale e Antiseri (2012, p. 458) remetem a Santo Agostinho, que na obra *Cidade de Deus*, insiste na ressurreição da carne de modo transfigurado, na qual a carne sempre será a carne e o espírito sempre será espírito e, que estes jamais se misturam. Seguindo este raciocínio é através da alma, e não do corpo, que o ser humano pode chegar a Deus. Conforme Sant'Anna (2006, p. 13) “enquanto a alma é pensada em termos positivos e dotada de imortalidade, o corpo permanece mortal, aquilo que impede o homem de conquistar sua contemplação serena da vida”. Corpo e alma, bem como homem e natureza se reconhecem como termos contrários, pois o corpo sofre e está fadado a padecer. E, diferentemente da alma, o corpo pode ser corrompido e está submetido às flutuações do desejo e dos ciclos naturais.

Muito embora as diferentes visões de corpo ao longo da história não sejam o foco principal deste estudo, algumas noções historiográficas contribuem para elucidar as rupturas e continuidades acerca dos aspectos físico e metafísico. Com o surgimento do Iluminismo, o corpo passou a ser instrumento da razão e do conhecimento. A *Razão*, entendida por Descartes (1596-1650) a partir de uma metafísica da consciência, mudaria o modo como o homem deveria se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Partindo do pressuposto cartesiano *penso, logo existo*, a ciência do século XVII até o século XIX, buscou conhecer o mundo exterior por meio do mundo interior do homem, ou seja, a razão como fundamento da realidade. E foi nesta perspectiva, que no domínio da ciência se consolidou uma dicotomia radical entre uma dimensão física (objeto) e outra metafísica (sujeito) do homem, herdada desde a distinção entre corpo e alma concebida em Platão e relida pelo cristianismo. Porém, diferentemente da tradição medieval, na modernidade Deus deixa de ser o centro do universo – o qual criou a tudo e a todos, e para o qual tudo deveria caminhar –, para dar lugar a uma perspectiva antropocêntrica. Agora é

o próprio homem, que pela razão funda a possibilidade de relação com o universo. O sujeito passa a ser entendido como consciência que se vincula à Razão universal.

Por ser uma grande ruptura na história do pensamento ocidental, pode-se dizer que a concepção de corpo está dividida em anterior e posterior ao cartesianismo. No livro *Discurso do Método*, Descartes instaura a dúvida como ponto de partida para se conhecer algo. Além disso, infere ao seu discurso, que tudo que chega pelos sentidos deve passar pelo crivo da razão para poder ser considerado verdadeiro ou falso – mesmo corpo e alma sendo desconectados – como afirma na quarta parte de sua obra:

[...] resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado em meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que poderia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava (DESCARTES, 1973, p. 54, grifo do autor).

Ao realizar tal constatação, Descartes denota ao corpo um caráter mecanicista, o qual obedece as leis que regem todas as máquinas, e que deve ser compreendido e analisado pelo sujeito pensante.

Com o advento da revolução industrial, o surgimento das máquinas a vapor, que por meio da combustão do carvão produziam energia, o corpo passa a ser visto nestes termos. De acordo com Goellner (2003), em uma visão maquinista, o corpo acaba por metabolizar alimentos para transformá-los em energia, que deveria ser canalizada para o trabalho nas indústrias e para consolidar ao indivíduo um corpo saudável, visão essa, incorporada a muitos programas de ensino governamentais em diferentes países. Segundo Sant'Anna (2001, p. 107, grifos da autora), neste período,

[...] o corpo humano tende a ser considerado um organismo que *precisa receber uma formação* para bem orientar bem seus gestos, corrigir o que é julgado defeituoso em sua aparência e transformar potências em virtudes. Este trabalho representa uma ação ao mesmo tempo médica e pedagógica, suscitando o desenvolvimento de uma confiança inédita depositada no corpo de cada indivíduo [...] que é por meio do corpo que se educará o caráter e que se poderá formar uma nação.

Ao final do século XVIII, o corpo sofre uma nova mudança em relação à sua concepção e função, deixando de ser algo passivo moldado por dispositivos ortopédicos, sendo pensado e tratado como um conjunto de forças que deveriam gestar harmoniosamente de acordo com a nova sociedade capitalista. Conforme Soares (2007), nesse período, viu-se na ginástica e nas artes corporais a capacidade de doutrinar os movimentos do corpo e da alma, pois o corpo disciplinado pela educação produziria mais.

O poder do racionalismo será então retomado por Kant (1724-1804), que recusa a metafísica tradicional e desenvolve uma nova metafísica da subjetividade. Nessa perspectiva o mundo só existe se contraposto ao sujeito e a união entre corpo e alma estão além do conhecimento humano. Cardim (2009, p. 48) explica que a heterogeneidade entre as duas partes se dá pelo fato de que a alma é objeto do sentido interno (tempo) e o corpo é objeto do sentido externo (espaço). Ou seja, as duas partes não habitam o mesmo campo, mas constituem o sujeito. Para apreender-se, a razão com seu conhecimento *a priori*, utiliza-se da experiência do corpo, enquanto objeto entre outros objetos no espaço, que conforme Cardim (2009, p. 50) “para que o sujeito possa se apreender é preciso que ele tenha um estatuto de objeto. Por um lado, o sujeito dá sentido a tudo, por outro, ele está no meio das coisas, ele é uma coisa”.

Esta consciência, proposta por Descartes e sobretudo por Kant, inicia no momento em que o homem não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente não se experienciasse no ato de apreendê-la. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 04), Descartes e Kant “fizeram aparecer a consciência, a absoluta certeza de mim para mim, como a condição sem a qual não haveria absolutamente nada, e o ato de ligação como o fundamento do ligado”. Mas este ato de ligação não seria nada sem o mundo que ele liga. Entretanto, as relações entre o homem e o mundo não se equivalem bilateralmente em Descartes, pois se assim fosse, a certeza do mundo teria sido dada a partir da certeza do Cogito. Para Merleau-Ponty, não é o sujeito quem dá o fundamento do mundo pela consciência, mas “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (1999, p. 05).

Mas antes de entrar nas concepções de corpo e corporeidade em Merleau-Ponty, elucida-se que este fenomenólogo francês, da geração dos descontentes<sup>5</sup>, buscou na relação do homem com o mundo que se manifesta e com outrem, a viabilidade de conhecer algo. Nesse contexto Merleau-Ponty aproxima-se de diferentes correntes de pensamento contemporâneo, mas acaba por assumir como principal vinculação a fenomenologia. Assim o autor apresenta a fenomenologia:

[...] estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 01).

Essa definição merleau-pontiana de fenomenologia reúne tanto elementos do método fenomenológico de Husserl<sup>6</sup>, quanto da ontologia da facticidade de Heidegger<sup>7</sup>. E, ao considerar o caráter descritivo acentuado por Merleau-Ponty, a fenomenologia considera que a realidade deve ser descrita, não devendo ser explicada, tampouco podendo oferecer predicacões a ela da ordem do juízo. Em consequência disso, conforme Paviani (1998, p. 15), “o verdadeiro objetivo da fenomenologia não é a essência, mas a essência que se mostra na existência estreitamente ligada ao mundo”. Nesta perspectiva, o corpo ganha relevância, pois é pelos sentidos que se sente o mundo, e por meio da percepção que se estabelece relações para que haja sentido no que se está sentindo. Conforme Merleau-Ponty

<sup>5</sup> Juventude estudantil francesa, recém-saída dos cursos superiores na década de 1930, que questionavam a filosofia somente abordar até o filósofo Immanuel Kant. Segundo Carmo (2011, p. 09), essa geração “reconhecia a importância do pensador alemão, mas queria que a filosofia tratasse dos problemas de sua época, como por exemplo, as novas descobertas da psicanálise, a iminência da guerra, a luta de classes, o movimento surrealista ou a pintura impressionista, enfim, pretendia que a filosofia incorporasse as preocupações contemporâneas das ciências humanas, tornando-se mais concreta e menos reflexiva”

<sup>6</sup> Edmund Husserl (1859-1938) – filósofo alemão, maior expoente e pai da fenomenologia – que defendia a volta da filosofia às suas origens, às coisas tais como elas aparecem e, não vislumbrar o mundo como que do alto com ideias abstratas. Responsável pela descrição do conceito de *Lebenswelt*, ou mundo vivido, o qual Merleau-Ponty fará grande uso em sua obra.

<sup>7</sup> Martin Heidegger (1889-1976) – filósofo alemão, fenomenólogo (primeira fase) e hermenêutico (segunda fase). Heidegger é responsável pela descrição da facticidade do sujeito estar lançado no mundo com os outros e com as coisas – o “Ser-aí” ou *Dasein*, não no sentido de dado ao mundo, mas ontologicamente como “modo de Ser-no-mundo” cfe. Ser e Tempo § 29 (HEIDEGGER, 2012, p. 387).

(1999, p.06), “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”, pois o mundo não é um objeto do qual o homem tenha as leis de sua constituição, mas é o campo em que se encontram seus pensamentos e percepções. Ainda consoante ao pensamento merleau-pontiano, não há uma verdade interior no homem, pois o homem está no mundo – por meio de seu corpo – e é no mundo que ele se conhece (1999, p. 06).

Na obra intitulada *Fenomenologia da Percepção*, publicado em 1945, Merleau-Ponty retrata o corpo como presença no mundo. Para o autor, o corpo é concebido em duas funções dinamicamente interdependentes: sujeito e objeto; enquanto sujeito é objeto e enquanto objeto é sujeito, uma vez que, o objeto não está dentro do espaço, mas sim, ele está no espaço e é o espaço, o espaço do corpo, interna e externamente. Conforme o autor:

A espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, a maneira pela qual ele se realiza como corpo. Ao procurar analisá-la, apenas antecipamos aquilo que temos a dizer da síntese corporal em geral. Reencontramos na unidade do corpo a estrutura de implicação que já descrevemos a propósito do espaço. As diferentes partes de meu corpo – seus aspectos visuais, táteis e motores – não são simplesmente coordenadas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 206).

Conjuntamente a Merleau-Ponty, surgem uma pluralização na maneira de ver o homem. Suas partes, física e metafísica, são regidas agora pelas crenças religiosas ou científicas. A preocupação dos novos estudiosos não está na superação da dicotomia corpo x alma, mas sim volta-se para a relação do homem com o mundo e com outrem. Conforme Bauman (2001), surge uma modernidade fluída, não mais enrijecida, com uma constante troca de ideias e de quebra de barreiras entre as várias filosofias vigentes. Complementando, Lipovetsky (2004) descreve o tempo atual como hipermodernidade, no qual tudo é urgência, marcado pela cultura do excesso e da efemeridade. Frente a isto, pode haver uma obsolescência do corpo em não conseguir acompanhar este ritmo alucinante da vida. E frente a história do corpo, coube a educação manipular e extrair do homem, em cada época, o que lhe era desejado.

## 2.2 QUESTÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO

A preocupação com a elevação da alma ou o entendimento de uma consciência perpassaram muitas épocas até chegarem aos dias atuais. Todavia, a educação voltada para o metafísico, sempre passou e ainda passa pelo físico. Não há educação fora do corpo, ou ainda, não há educação que não seja do corpo, tanto pela falta, quanto pelo controle do movimento. E por educação, nesta dissertação, compreende-se como o processo de intercâmbio e ação do homem com o mundo e com outrem frente a sua integralidade. Processo este, que não ocorre de maneira natural, mas muitas vezes visto de maneira naturalizada.

E ao falar do homem, se tenta compreender a relação mente e corpo, visto que ela é originária de toda forma de educação. Conforme Ghiraldelli Jr. (2007, p. 110), “na discussão metafísica, no passado, chamávamos tal problema de materialismo *versus* idealismo ou espiritualismo. Hoje, fundimos a filosofia da mente com discussões metafísicas e, não raro, falamos apenas de fisicalismo *versus* não-fisicalismo”. Pois quando alguém tem alguma dor e não conhece sua origem física, logo recorre-se ao termo *psicológico* para explicar tal situação.

E antes de dar prosseguimento à questão do corpo na educação, cabe definir o que é corpo. Conforme Soares (2000), corpo pode ser entendido como um “conjunto de forças capaz de pôr em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar energia”. Tais forças são tanto externas quanto internas. As forças externas remetem a tudo que circunda o corpo e domina seus movimentos (roupas, acessórios, educação). Já as forças internas, podem ser traduzidas como o corpo subvertendo as forças externas (modificando padrões pré-estabelecidos). Além disso, as forças internas também são os anseios que tal corpo exprime (necessidades fisiológicas, sexualidade). Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 203), “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” na medida em que ele é o que nos dá o status de coisas entre as coisas. Ele é quem nos lança ao mundo.

Entretanto, na história do homem, na cultura ocidental, vimos que nem sempre o corpo teve um lugar de destaque, respaldando nos processos formativos de todas as épocas. Na literatura e nas obras de arte encontram-se sacrifícios para a liberação da alma, entre várias outras expurgações deste corpo a fim de direcioná-lo a um mundo supremo.

O entendimento que o homem é um animal racional nos chega de longa data. Paralelamente também nos chega a ideia de que este homem necessita ser disciplinado ou até mesmo domesticado para se tornar humano. Uma das máximas deste pensamento está no livro *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant, que afirma:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. (KANT, 2002, p. 12).

Além disso, deposita na educação, um lugar de destaque neste processo de formar no homem a *humanidade*.

A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra. Pode-se buscar o começo da humanidade num estado bruto ou num estado perfeito de civilização. Mas, neste último caso, é necessário admitir que o homem tenha caído depois no estado selvagem e no estado de natureza rude. (KANT, 2002, p. 12)

A educação deve prescindir valores morais, que serão responsáveis por dar o status de humanidade a nova geração, reconhecendo o primado da razão sobre o instinto. O homem necessita poder controlar a si mesmo e ter autonomia para poder controlar o mundo. E para fazer isto necessita estar em um mundo em que haja leis construídas pelos homens segundo a razão, às quais o próprio homem racionalmente se submeta. Conforme Pinheiro (2007, p. 41) “O aprendizado da lei, iniciado pela disciplina, garante a capacidade de o homem ter consciência de sua autonomia. Assim, a lei separa o homem de sua animalidade selvagem”. A lei é um dos fundamentos da educação para a humanidade.

E por formar no homem a humanidade, entende-se que na história do homem, o que se buscou e ainda se busca é uma razão que pretensamente tenta conhecer e controlar tudo, buscando controlar toda forma de ação humana. Porque há no ser humano desejos, e que este tem sua finitude na dialética entre a vida e morte. Conforme Vaz, Silva e Assmann (2001, p.88) há por isso, “toda a exaltação da corporeidade, toda luta pelo corpo perfeito, contra as doenças, contra a dor, contra a morte mesma, ao mesmo tempo que denuncia a existência recalcitrante da



morte, alimenta nossa crença de que um dia a morte seja vencida”. E é por isso que sempre se viu no fenômeno da educação o ambiente propício para conhecer a máquina corpórea e dominá-la, tratá-la e subvertê-la aos caprichos da alma.

Parece estranho compreender que a alma seja dominante em relação ao corpo, mas ao que indicam as crenças ela é perene, imutável, incorruptível, como se tudo que existisse nela fosse bom; enquanto que o corpo, obsoleto e obstinado as flutuações dos desejos, deveria ser educado. Por isso é tão importante pensar sobre o corpo, sobre esta finitude de vida que ele oferece ao ser humano. Como negligenciá-lo, se ele pode *nos abandonar* a qualquer momento. A respeito disso, escrevem Vaz, Silva e Assmann (2001, p.88): “é conveniente continuar pensando ou começar a pensar: pensar o corpo, pensar com o corpo que inclui a razão, pois é um caminho para chegarmos ao limite, sem nunca renunciarmos a querer ultrapassá-lo”.

E na história do corpo do ocidente já percebemos o quanto o corpo foi objeto de estudo em todos os momentos da história. Entretanto, é somente em meados do século XIX que começa a se pensar uma *educação física*, não descrita nos termos atuais, mas como um método ginástico de higienização dos corpos. Conforme Amoros (1838, p. 1), a Ginástica é concebida como,

[...] a ciência fundamentada de nossos movimentos, de suas relações com nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nossos costumes, e o desenvolvimento de todas as nossas faculdades. A Ginástica abarca a prática de todos os exercícios que tendem a tornar o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais astuto, mais desembaraçado, mais veloz, mais flexível e mais ágil e que nos dispõem a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações climáticas; a suportar todas as privações e contrariedades da vida; a vencer todas as dificuldades; a triunfar sobre todos os perigos e todos obstáculos; a prestar, enfim, serviços de destaque ao Estado e à humanidade. A beneficência e a utilidade pública são o objetivo principal da ginástica; a prática de todas as virtudes sociais, de todos os sacrifícios, os mais difíceis e os mais generosos são os seus meios; a saúde, o prolongamento da vida, o aprimoramento da espécie humana, o aumento da força e da riqueza individual e pública são seus resultados positivos.

Esta moralização sanitária acabará por reorganizar todo o estilo de vida dos indivíduos nesta época, principalmente das classes populares, com o objetivo de limpá-los dos vícios e das imoralidades. Conforme Soares (2007, p. 11) “O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais”. E na educação física é que se vê a

possibilidade de chegar a tais objetivos, reafirmando uma eugenia, a diferença entre as classes, sendo que a burguesia era a única capaz de promover tais ganhos em saúde e bem-estar da população.

Primeiramente, o corpo enquanto um corpo biológico, com toda sua mecânica biológica e ações fisiológicas deveria ser tratado por profissionais que assim o compreendessem. Aí ganham espaço os médicos e os preceptores de atividades físicas. O corpo começa a ser profundamente medido e mensurado em todos os seus planos e eixos. Há um corpo social que se almeja alcançar.

Secundariamente, é preciso pensar que cada corpo é uma unidade, que merece um fortalecimento para desempenhar as atividades industriais. Sendo assim, conforme Soares (2007, p. 20)

O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto de socialização pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital”<sup>8</sup>

A educação então terá um caráter higienista, desde as escolas até os consultórios médicos, com conteúdo e receituários que indicarão o cuidado do corpo. O corpo ganha um status científico, que deve ser manipulado, tratado, regenerado. Que é possível melhorá-lo assim como se conserta uma máquina – fazendo uma referência a revolução industrial. Um corpo que produz baseado na queima de alimentos, que necessita de intenso controle para que não solte suas braçadeiras. É preciso disciplinar, repetir quantas vezes necessário, até moralizar o indivíduo para o trabalho, para deixar o ócio de lado, vendo o lazer como um tempo desnecessário para aquela época. Além disso, crê-se que por meio da educação física toda a raça irá ser limpa, ocasionando um processo de eugenia, ou melhoramento da raça no futuro, que já viesse com um vigor físico desde cedo. Assim, ficaria mais fácil produzir e reproduzir o capital.

Obviamente, estas regras valiam para as classes mais populares, não atingindo as classes que estivessem no poder. A burguesia ficava com o conhecimento intelectual enquanto as massas ficavam com o conhecimento manual.

---

<sup>8</sup> Faz-se um adendo que não é objetivo deste trabalho a relação corpo x capital, mas torna-se importante situar que o sistema capitalista serviu como pano de fundo para a educação do corpo, para preparar a máquina física para a produção. De uma maneira indireta o corpo torna-se uma mercadoria, capaz de produzir cada vez mais se bem cuidado.

Segundo Soares (2007, p. 46), enquanto as massas recebiam o primário, para simplesmente se prepararem para o trabalho – saber ler e escrever de maneira rudimentar, os filhos dos burgueses tinham uma formação livresca separada da realidade.

O importante para se ter bons trabalhadores, era se ter um bom animal, para que seu corpo nunca fosse além do que lhe fosse ofertado. A educação conforme Ponce (1986, p. 177) “não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade de classes”, ou seja, a educação é pensada em diferentes ângulos e cerceamentos pela classe que está no poder. E para isto, nada melhor que começar regrando a vida dos seus subordinados.

Frente a este regramento, a educação física absorveu o gosto pelas leis, pela disciplina, pela organização e pela hierarquia, mesmo que de maneira biológica conforme Soares (2007, p. 49). Além disso, foi a educação física que deu um certo tom de *laicidade* nos estudos do corpo, sendo que até então ele era visto como um território obscuro frente a religiões. Mesmo assim, é como se alma e corpo não se tocassem, como se houvesse uma membrana que os separasse.

Além disso, os exercícios eram focados em dar assistência a este corpo, que após horas intermináveis de trabalho, deveria ser revigorado, remodelado para que pudesse voltar a trabalhar no outro dia, não deixando margem para vida social. Segundo Soares (2007, p. 67)

Orientados para o desenvolvimento físico e para a saúde, o que evidencia, é que esses métodos ginásticos convêm à burguesia, porque trazem, marcadamente, a possibilidade de enaltecer o indivíduo abstrato, descolado das relações sociais, e são porta-vozes de uma prática social neutra, cultuando ainda o ‘mito do homem natural e biológico.

Viver para o trabalho: esta seria a regra vigente na sociedade do capital. E não se pode dizer que tal assertiva tenha se modificado ao longo dos últimos séculos. Na idade moderna e contemporânea, educou-se o homem para correr atrás da máquina, atrás do relógio. O dia tornou-se curto para tantos afazeres, a tal ponto que a educação física tornou-se um cuidado de controle social das massas.

No Brasil pode-se afirmar que muito tardiamente chegou tal modelo europeu, mas marcadamente higienista. A difusão da educação física pelo país, esteve em larga escala colada às noções de civismo e de patriotismo. Formar uma nação forte,

saudável e de valores separatistas ao que viesse de fora. De acordo com Soares (2007, p. 89) “Higiene e educação juntas poderiam mudar a face do país, promover o seu desenvolvimento, viabilizar o progresso”. Deste modo, se investiria em uma educação física primária, visto que quando adulto estes corpos já estariam formatados com tais concepções. Ao se manipular o corpo de uma criança, não haveria de manipulá-lo depois de adulto. “Higiene e educação passam a ser os remédios adequados para ‘curar’ as doenças do povo e do país. Dessa união bem conduzida nasceria um outro Brasil” (*Id.* 2007, p. 89). Ainda sobre a importância da ginástica, proferida por meio da educação física no Brasil, escreve Rui Barbosa (1946, p. 98):

[...] a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente.

Este excerto de Rui Barbosa apresenta uma clara visão sobre o ensino primário a ser difundido no Brasil no que se refere a buscar pela educação física incrustar valores que não seriam aprendidos de modo verbalizado. Pode-se dizer que depositou-se no *fisicalismo*<sup>9</sup> a esperança de uma sociedade moral e disciplinada.

Entretanto com as inúmeras descobertas da psicologia, da neurociência e das questões de gênero, houve uma chamada *liberação dos corpos*, o que pode ser entendido como a passagem de um mundo que ainda escondia seus corpos para um mundo que aprendeu por meio da medicina a cuidar cada vez mais desta casa que se tem ou que se é.

Principalmente as descobertas médicas chegam a conclusões que as pessoas deveriam se movimentar, cuidar de si, para evitar os males deste século.

---

<sup>9</sup> Como se tudo fosse fundado no físico.

Começa-se a repensar as questões de adiposidade, de doença, de padrões estéticos e de uma nova concepção de ser humano: os *body-builder*<sup>10</sup>.

Pois de agora em diante não há mais sexo frágil. Treinar, ter um corpo escultural e torneado democratizou-se, exibindo-se com um espetáculo permanente. Conforme Courtine (1993, p. 82) “o *body-builder* não anda; ele conduz seu corpo exibindo-o como um objeto imponente. Não ao modo do obeso, este outro indígena das multidões americanas, que arrasta sua anatomia como um fardo que o entrava e o estigmatiza”. Esta cultura americana, de meados dos anos 1960 e 1970, espalha os músculos por todo o mundo. Criam-se espaços, como as academias de ginásticas e centros de treinamentos. Ao passo que se criam máquinas que modelam e remontam a silhueta perfeita, também criam-se padrões de uma nova vigência, um corpo sarado, que se acredita superar os limites das doenças. Difunde-se uma cultura da aparência. Começa-se mais uma vez a dicotomia traduzida por novos termos: “músculo *versus* cérebro”, que põem de um lado aqueles que acreditam ser melhor um corpo sarado; e, de outro, aqueles que acreditam ter um cérebro turbinado.

Mas deve-se pensar que o *body-building* não é um fenômeno apenas da valoração do corpo, baseado no espetáculo de um corpo bonito. Como afirma Courtine (1993, p. 84) “ele é sustentado por uma indústria, um mercado e um conjunto de práticas de massa”. Assim, a cada ano que se passou surgiram e ainda surgem novas tecnologias capazes de melhorar o sistema musculoesquelético. Como se o ser humano ainda continuasse a procurar uma certa blindagem, não aceitando a finitude de seu ser biológico. Para tanto, as máquinas tiveram de ficar mais atraentes aos olhos de quem irá usá-las. Ganharam uma nova anatomia, cores, luz, efeitos que as tornaram mais tateáveis e palatáveis aos novos consumidores.

Nesta nova ordem, o corpo frente à educação é o principal enfoque de negócio, a oferecer uma cultura do excesso, do consumo, da necessidade criada e da cultura de uma imagem corporal perfeita. Esta é a nova ordem do corpo. O corpo

---

<sup>10</sup> “O termo *body-building* coloca, sem nenhuma dúvida, um problema de tradução. Pois, a atividade conhecida nos Estados Unidos sob o nome de *body-building* excede, em suas formas recentes, a noção daquilo que se entende na França por *culturisme* (e que no Brasil era chamado de ‘cultura física’ ou ‘culturismo’). [...] Além disso, há na noção mesma de *body-building* um elemento essencial, ausente da noção de ‘*culturisme*’: a ideia de que convém construir suas formas corporais, que faz do *body-builder* o artesão, o escultor de seu próprio corpo. (COURTINE, 1993, p. 106 - notas)

que necessita ser visto, tocado, admirado, celebrado, mesmo estando abaixo das leis capitalistas vigentes. De acordo com Courtine (1993, p. 85) “São práticas destinadas a demonstrar uma integração às normas corporais em vigor, a fornecer um testemunho de comunhão com a cultura do corpo. O músculo é um modo de vida”.

Obviamente, não se nega a importância das descobertas médicas e do cuidado deste corpo. Mas até que ponto tudo isso expressa um real cuidado!? Até que ponto as pessoas preocupam-se com seu bem-estar mais do que a aparência!? Teria agora o corpo uma valoração maior que a alma!? Ou seria uma falência da alma frente ao corpo nos dias atuais!?

São muitas perguntas que não tem uma resposta. A visão daí decorrente de uma educação destes corpos conduza à ideia de que cada indivíduo deva tornar-se gestor de seu próprio corpo (COURTINE, 1993, p. 86). E isso sem desconsiderar um contexto de regulações pelo mercado da oferta e do consumo. Em tal visão parece não haver mais a preocupação com algo que seja imanente ou transcendente ao homem, mas resta apenas a exterioridade que diretamente afeta o corpo. Aos profissionais da área da saúde, basta compreender a fisiologia e agir sobre ela. Conforme Soares (2000, p. 60),

[...] parece que aos profissionais do ramo bastam as explicações próprias da racionalidade instrumental, os ciclos de consumo e gasto energético, a composição corporal, a obsessão esportiva. A eles se impõe uma cultura do consumo, uma racionalidade do consumo, onde tudo, até mesmo o corpo, é regulado por um ciclo de absorção e de eliminação tanto do orgânico quanto do econômico.

Criam-se fronteiras, em que o corpo deve estar sempre pronto, sempre forte, nunca envelhecido, para não se tornar obsoleto. Cuidar do próprio corpo é como se assegura-se a salvação da própria alma. Cria-se assim limites éticos entre o puritanismo religioso, entre o direito ao corpo que cada indivíduo tem e a sociedade de consumo que quer agradar a todos.

Ao passo que tudo volta-se para,

[...] o desejo de obter uma tensão máxima da pele; o amor pelo liso, pelo polido, pelo fresco, pelo esbelto, pelo jovem; ansiedade frente a tudo o que na aparência pareça relaxado, franzido, machucado, amarrotado, enrugado, pesado, amolecido ou distendido; uma contestação ativa das marcas do envelhecimento no organismo. Uma negação laboriosa de sua morte próxima. (COURTINE, 1993, p. 86)

Volta-se assim a responsabilidade individual para as conquistas e os fracassos, por ter um corpo padrão, que se torna a cada dia símbolo da existência humana, ou por estar fora dos padrões, o que torna a vida um desperdício. O lugar do corpo na educação tem um novo status, o hedonismo, esta nova busca incessante pelo prazer, pelo efêmero, pela aparência, como um reflexo de sua vitalidade e virilidade, como se algo no ser humano fosse eterno; ou por acreditar na finitude e aproveitar ao máximo cada momento.

No capítulo a seguir, explicita-se como se dá a relação entre o corpo e o mundo que o cerca, frente as concepções de Merleau-Ponty.

### 3 CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY

Neste capítulo elucidam-se as concepções de Existência, Percepção e do Corpo Próprio em Merleau-Ponty. A argumentação aqui dará ênfase à articulação das três concepções supracitadas conjuntamente à noção de mundo de modo a demonstrar como esses elementos constituem a corporeidade do sujeito. É nessa corporeidade que se realiza um sujeito de conhecimento e de ação.

#### 3.1 O HOMEM COMO EXISTÊNCIA NO MUNDO

Tratar da existência em Merleau-Ponty é tratar de uma existência essencialmente corporal. É reunir sujeito e objeto, deixando para trás os prejuízos clássicos da tradição realista e intelectualista, para fundir-se em “um terceiro gênero de ser” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 469). Ou seja, existir não é algo somente corpóreo ou relativo à noção de uma consciência racional. Existir é viver um corpo, é estar consciente deste corpo que se é, e não abandoná-lo – como se isto fosse possível. Para Merleau-Ponty, põe-se em suspensão a escolha entre existir como coisa ou existir como consciência. O ser humano existe concomitantemente em ambas as formas.

Além disso, o movimento da existência é uma totalidade humana, concebida entre dois polos – o homem e o mundo. Segundo Gonçalves (2012, p. 146),

Um constitui a negação do outro, formando uma polaridade em constante tensão. Ao mesmo tempo, um não pode ser compreendido sem o outro. Em todo movimento humano está presente o encontro de uma intenção de um sujeito com o mundo. O sentido do movimento é, assim, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo.

A intencionalidade de tal movimento que se realiza frente ao mundo é a soma de uma intencionalidade objetiva e outra subjetiva obtidos através da percepção do sujeito e de seu próprio movimento. Por exemplo, ao arremessar uma bola, o sujeito tem uma totalidade de percepção que muda a cada instante conforme a bola se desloca pelo espaço, ou seja, a soma da percepção da execução do movimento do arremesso, conjuntamente ao objeto arremessado (a bola), ao objetivo que se pretende alcançar (alvo), e uma auto-percepção de tudo que o ele próprio (o sujeito)



está percebendo. Entretanto, não é possível separar a percepção de si com a percepção de mundo. E é esta *fé perceptiva* que Merleau-Ponty traz como fundamento da existência, que leva a um apagamento da linha que divide corpo e espírito, no qual o homem é concebido dentro de um processo em que experimenta sua própria existência. É a facticidade do sujeito lançado ao mundo que dará início ao que Merleau-Ponty tratará por corporeidade.

Ao contrário de Descartes que compreende a noção da racionalidade como fundamento do existir, Merleau-Ponty buscará na relação entre o homem e o mundo o princípio de sua filosofia. Para este filósofo, não existe homem fora do mundo, tampouco o mundo se realizaria enquanto mundo se não apreendido por um sujeito perceptivo.

Entretanto, conforme a concepção merleau-pontiana, o mundo existe antes de qualquer análise que o sujeito possa fazer sobre ele, estando diante de um fenômeno pré-objetivo. Destaca-se da ideia de que a razão é quem fundamenta o mundo, e afasta-se também da ideia que somente a experiência é que fundamenta a realidade. Existir é anterior a tudo. Conforme o autor,

há portanto uma certa consistência de nosso 'mundo', relativamente independente dos estímulos, que proíbe tratar o ser no mundo como uma soma de reflexos – uma incerta energia da pulsação de existência, relativamente independente de nossos pensamentos voluntários, que proíbe tratá-lo como um ato de consciência. E por ser uma visão pré-objetiva que o ser no mundo pode distinguir-se de todo processo em terceira pessoa, de toda modalidade da *res extensa*, assim como de toda *cogitatio*, de todo conhecimento em primeira pessoa – e que ele poderá realizar a junção do 'psíquico' e do 'fisiológico'. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 119, grifos do autor).

Ou seja, o mundo está ali antes de qualquer análise que possa ser feita dele, não sendo um ato da consciência ter o poder de criá-lo ou não. E o que sujeito sabe sobre o mundo, sabe a partir de um ponto de vista – seu corpo, por meio de um fenômeno que se apresenta ao sujeito que muda a cada instante. Ninguém percebe o “eu” antes de perceber o mundo, não se percebe o ato de estar em pé, se não se experimentando no ato de estar em pé, estando em pé em relação a uma superfície do mundo, pois conforme Merleau-Ponty (1999, p. 26), “estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo”.

A certeza da existência não está em um ato da razão, como se fosse somente possível pensá-la no ato de existir. Existir prescinde o reconhecimento deste mundo

que cerca o sujeito tal como ato da consciência. Diferentemente, vive-se no mundo e não é preciso reconhecê-lo ou atribuir-lhe representação como ideia. Conforme o autor:

O mundo [...] eu o redescubro 'em mim' enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como 'ser no mundo' (MERLEAU-PONTY, 1999, p.9).

Oral, ao mesmo tempo em que se vivencia a experiência da finitude – porque o corpo limita o homem a ser uma posição no mundo – é essa mesma corporeidade finita que coloca possibilita ao sujeito estar em abertura na experiência deste mundo. É pelo corpo, suas propriedades táteis, seus sentidos como um todo, que se dá a capacidade do sujeito experimentar-se no ato estar entre as coisas, de tocar as coisas, conhecer as coisas. E também por ser coisa, é que o sujeito pode experimentar-se no ato de se autoconhecer entremeio aos outros objetos.

Para isso Merleau-Ponty evidencia que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (1999, p. 269). Reaprender não por uma ótica racionalista, ou por uma ótica realista, mas sim reaprender a ver o mundo nesse corpo integral, reconhecer-se como estando no mundo e não descolado dele. Afinal, toda percepção é uma percepção parcial do mundo e de si. É reconhecer que a cada instante que se olhe um objeto, a cada face que se toque em um objeto, não se tem uma apreensão total, mas sim aquela experiência daquilo que se presencia no momento – a isto pode-se chamar de existência.

E para aprofundar a noção de existência, recorre-se ao estudo de Merleau-Ponty sobre a patologia do membro fantasma, que é a sensação de o membro ainda estar ali, fazendo parte do corpo, mesmo após ter sido amputado. Além disso, há a patologia inversa chamada de *anosognosia*, na qual o paciente não reconhece mais uma parte de seu corpo, mas que ainda faz parte dele. Muitas seriam as explicações de cunho psicológico, histórico e biológico. E Merleau-Ponty não nega que existam tais fatores associados a tal patologia. Entretanto nenhuma dará conta de explicar inteiramente o processo. A psicologia não poderá dizer que é somente um problema

de conexão entre o *espírito* e o *físico*. A fisiologia ou a biologia não poderá dizer que somente há um *estímulo orgânico*. E a patologia, não é a soma dos dois fatores. Há muito mais que isso. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 116)

O membro fantasma não é o simples efeito de uma causalidade objetiva nem uma cogitatio a mais. Ele só poderia ser uma mistura dos dois se encontrássemos o meio de articular um ao outro o 'psíquico' e o 'fisiológico', o 'para si' e o 'em si' e de preparar entre eles um encontro, se os processos em terceira pessoa e os atos pessoais pudessem ser integrados em um meio que lhes fosse comum.

E este encontro não poderá se dar na filosofia tradicional. É preciso uma nova ambientação da filosofia. É pela noção de *ser-aí-no-mundo* (a partir do *Dasein*, conceito cunhado e descrito por Heidegger em seu *Ser e Tempo*) que a união entre as duas partes (corpo e alma) torna-se compreensível. Esta noção do *Dasein*, o coloca como via de acesso à questão do fundamento do ser. Decorre disso, “este ente que nós mesmos somos” e que “tem a existência temporalizada como seu ser” (FERRAZ, 2006, p. 85).

Tanto a análise heideggeriana, quanto a análise merleau-pontiana, demarcam que somente na análise da temporalidade é que pode-se explicar tal experiência corpórea. Compreender que é no nível do ser ser-no-mundo que “um antigo presente que, não se decide tornar-se passado” e que permanece “quase presente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 127)

Ainda realizando o exercício descritivo da corporeidade a partir do fenômeno do membro fantasma nos chega a ideia merleau-pontiana de que nosso corpo comporta algo como duas camadas distintas: a primeira é a do corpo atual e a segunda refere-se ao corpo habitual. Segundo o autor, “na primeira, figuram os gestos de manuseio que desapareceram da segunda, e a questão de saber como posso sentir-me provido de um membro que de fato não tenho mais redundando em saber como o corpo habitual pode aparecer como fiador do corpo atual”. (*Id*, 1999, p. 122). Dito de outra maneira: o paciente experimenta o corpo atual como se ele não estivesse limitado pela amputação – ou seja, seu corpo habitual ainda conjuga gestos e sensações mesmo não havendo mais o membro.

E recolocando aspectos psicológicos e o fisiológicos na dimensão do ser-no-mundo, parte-se agora para compreender que o sujeito não vive em um instante isolado no mundo. Ele só existe, porque está aberto ao mundo como existência

temporal. A patologia do membro fantasma não é passível de explicação no mundo objetivo, pois “não há meio termo entre a presença e a ausência” (*Ibid*, 1999, p.120). O que se vive é um dilema, traduzido como uma ambiguidade de *presença-ausência*, que só se realiza na existência.

Portanto, existir em Merleau-Ponty, é uma relação do sujeito com o mundo, que se realiza no tempo; Que o sujeito só se realiza no ato de existir por meio de seu corpo, visto que “o corpo é o veículo do ser-no-mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles (*Ibid*, 1999, p.122).

A existência é um dos fundamentos da filosofia de Merleau-Ponty, e o corpo seu meio para se realizar. É através dele que o homem está lançado ao mundo, que tem acesso e realiza no mundo. Conforme o filósofo “a existência é uma encarnação perpétua” (1999, p.230). Não há frase que resuma melhor o pensamento de Merleau-Ponty frente a noção de existência e a importância do corpo nesta concepção, toda existência acontece num corpo.

### 3.2 A QUESTÃO DA PERCEPÇÃO

Perceber está ligada à ideia de existir, sendo que esta ideia de percepção é tão forte que está notadamente marcada no título de sua obra *Fenomenologia da Percepção*. Está marcadamente não ao acaso, já que é pela percepção que o corpo ganha um grande lugar de destaque, porque é o sujeito encarnado que percebe, e não uma consciência que se apropria marcadamente racional do mundo, pois “o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.278). Tampouco é o mundo que se desdobra para uma racionalidade isolada. No contexto da obra referida acima, o autor revela que existem duas abordagens do corpo: o *corpo-coisa*, que é o corpo físico, regido pelas leis da mecânica; e o *corpo-sujeito*, que é o corpo sujeito da percepção, o corpo vivido, que se realiza no ato de existir e se percebe existindo. Em Merleau-Ponty, a percepção é descrita como uma consciência perceptiva, não no sentido de conhecer, mas no sentido de se perceber enquanto existente. Conforme o autor,

no que diz respeito à consciência, precisamos concebê-la não mais como uma consciência constituinte e como puro ser-para-si, mas como uma

consciência perceptiva, como sujeito de um comportamento, como ser no mundo ou existência (MERLEAU-PONTY, 1999, p.470).

Diferentemente de Descartes que preconizava que tudo que chegava pelos sentidos era passível de engano, em Merleau-Ponty não haveria consciência se não houvesse os sentidos. Há uma relação em que um encontra-se imbricado, amarrado ao outro, doravante sendo uma só corporeidade, que vive, que existe, que se constitui no mundo enquanto uma consciência corporal.

Quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo, não sou vítima de uma confusão, não misturo o pensamento causal e a reflexão, apenas exprimo esta verdade que se impõe a uma reflexão integral: que sou capaz, por *conaturalidade*, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo o tenha dado a eles por uma operação constituinte (MERLEAU-PONTY, 1999, p.292).

Ou seja, o status de corporeidade que adquire este todo (corpo e consciência), está muito além das concepções que até então vislumbravam o corpo. O corpo perde o status de obsolescência, para se tornar aquilo que o homem é. Além disso, e como já dito anteriormente, para Merleau-Ponty não está em primeiro plano o conhecimento, mas sim em viver no mundo. Não há necessidade de se pensar o mundo, mas sim de existir no mundo. Segundo Matthews (2011, p. 34),

Merleau-Ponty, no entanto, não está preocupado primordialmente com nossa relação com o mundo enquanto conhecedores, isto é, com nossa relação cognitiva com as coisas. [...] Antes de podermos saber o que as coisas são no mundo e que características têm e suas relações com as outras coisas, temos primeiro que estar envolvidos com as coisas num nível mais básico. Viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois.

Por isso Merleau-Ponty parte da facticidade do sujeito que está no mundo, e nega a concepção tradicional de uma consciência enquanto cognoscente. Para este filósofo, a fenomenologia deve partir de uma consciência encarnada, um sujeito integral que percebe não havendo mais espaço para um pensamento descolado de um corpo. É propor que a reflexão, expressa como conhecimento é posterior a todas as experiências de mundo, pois não há possibilidade de afastar-se do corpo para se ter o mundo, uma vez que “o mundo é o que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.14). Toda reflexão que advém do contato perceptivo é posterior. Conforme Ferraz (2006, p.73):

Ao priorizar o contato perceptivo com o mundo, Merleau-Ponty altera o núcleo da questão transcendental: não mais se busca condições de possibilidade da experiência, mas a descrição da gênese do fenômeno atual. A percepção [...] é o ponto primordial do contato subjetivo com o ser, e qualquer tentativa de esboçar os limites desse deve partir do que ela concretamente oferece.

Já que é o corpo quem coloca o ser humano em contato com o mundo, deve existir uma racionalidade corporal, uma forma de consciência que não seja deliberativa, mas que demonstre autonomia e espontaneidade do corpo. Para Merleau-Ponty, a percepção é uma “modalidade da consciência” (1990, p. 41), não que ela seja algo superior ao corpo, mas sim algo que necessita de um corpo para se realizar. Para Gonçalves (2012, p. 146) “a experiência corporal e do movimento inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico [...] e, a percepção do mundo circundante, em sua relação com ele.” É esta experiência corporal que se funda na percepção de si e do mundo.

Conforme Ferraz (2006, p.81), “a consciência perceptiva sempre se refere ao corpo, não como um objeto exterior a si, mas como parte integrante da estrutura fática do sujeito”. Sendo assim, a consciência não pode afastar-se do corpo, pois ela nada conheceria, ou seja, a consciência só pode ser tomada pelo seu caráter corporificado, encarnado no mundo, presa a existência. Além disso, o que chega pelos sentidos, articula significados nesta malha da consciência perceptiva e repercute no nascimento de um novo pensamento:

A experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; que a percepção nos dá um *logos* em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; que ela nos recorda a tarefa do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir, mas de assistir ao nascimento desse saber (MERLEAU-PONTY, 1990, p.63).

Percepção, portanto, não é uma ação de apreender objetos, para que a consciência os signifique. Não é pela consciência em si que se chega ao conhecimento, mas uma experiência perceptiva que coloca o homem em contato com o mundo e consigo mesmo. Esta *Fé Perceptiva* é o fundamento da filosofia merleau-pontiana, que prende o sujeito ao mundo e ao seu corpo.

### 3.3 O CORPO PRÓPRIO

O corpo pode ser entendido como a inter-relação dos aspectos físicos (corpo) e metafísicos – intelectivos (consciência) e espirituais (alma/espírito). Buscar na história o ponto de inflexão em que tais partes começaram a ser entendidas de maneira diferentes, é o mesmo que buscar a comprovação de que não existam tais partes, mas sim um todo, uno e indivisível. Não se pode negar ou afirmar a existência de tais partes, mas pode-se afirmar a existência do Ser Humano, e é nesta existência que tal estudo se concentra. Por isso, neste capítulo será abordada a concepção de Corpo próprio descrita por Merleau-Ponty abrindo possibilidades para o entendimento da corporeidade como um processo formativo.

Merleau-Ponty, que tratou da Corporeidade como a forma de existência no mundo enquanto um corpo vivido, ou que vive, que só pode ser compreendida na medida em que o corpo se levanta em direção ao mundo, afirma que o corpo não pode ser pensado fora do espaço, mas ao contrário, deve ser entendido como primazia para se compreender o mundo e a si mesmo. Somente pelo corpo é que existe o espaço, ou seja, não é pelo espaço que o corpo se percebe, mas pela existência do corpo que se enraíza o espaço. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 149), “longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo.”

O corpo próprio é a confluência de suas partes, do visível e do invisível, do que é interno e externo, do homem e de sua relação com o mundo. É este corpo que o homem habita, o qual ele mesmo é. Onde guarda suas experiências e sua imaginação e criatividade. Conforme Gonçalves (2012, p.146)

*o corpo próprio é o nosso ser uno e profundo como participante da facticidade. Ele penetra no mundo antes que tenhamos consciência disso, seleciona os aspectos que lhe trazem satisfação ou servem a seus propósitos, conscientes ou não, e ignora ou transforma os que causam tensão excessiva, como podemos constatar na utilização de mecanismos de defesa. Dele parte todo o movimento criativo. A nossa história pessoal está marcada em nosso corpo – nossos temores, alegrias, sentimentos de prazer e desprazer, de conforto e desconforto –, bem como a história coletiva, com os seus códigos sociais de comportamento corporal, aprendidos no decorrer de nossa vida.*

Tornando-se assim possível verificar ao longo da vida do homem a deformação de seu corpo, frente às suas relações dialéticas com o mundo, no qual

sua história está inserida. Perde-se a tonicidade muscular e enrijece sua estrutura. Cabe ressaltar que este corpo próprio não se reduz aos seus aspectos físicos, mecânicos e biológicos, mas nestes aspectos encontra suas potencialidades e cerceamento. O excesso ou a falta de força em um movimento cotidiano qualquer pode ser entendido como um dos exemplos destas limitações.

Na tradição, “existem dois e somente dois modos de ser: o ser em si, que é aquele dos objetos estendidos no espaço, e o ser para si, que é aquele da consciência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 468). Entretanto o homem é sujeito e objeto, tocante e tocado, vidente e visível, audível e ouvinte, é o ser em si e o ser para si. Ele é quem aciona, mas que também pode ser acionado, e não se pode abrir mão nem de ser objetivo, tampouco de ser subjetivo. Para tentar elucidar esta ambiguidade do corpo próprio é que Merleau-Ponty empreende uma revisão sobre a existência, e as conjuga em uma mudança de categoria existencial, onde o corpo-sujeito e o corpo-objeto dialoguem.

E como o corpo se relaciona com o mundo? Como ele se percebe frente ao mundo? O que dá ao corpo a possibilidade de construir tais relações? A resposta é curta, mas não simples, os sentidos. É através deles que o corpo calcula e antecipa seus movimentos, seus discernimentos e suas deliberações. Pode-se erguer uma caixa de diferentes maneiras, inclinando o tronco ou flexionando os joelhos. Os sentidos dão tais possibilidades ao corpo. Também, é através deles que se pode *visualizar* o pé que está dentro de um sapato sem mesmo vê-lo para saber. Assim, conforme Merleau-Ponty (1999, p. 207, grifos do autor),

[...] a conexão entre os segmentos de nosso corpo e aquela entre nossa experiência visual e nossa experiência tátil não se realizam pouco a pouco e por acumulação. 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.

Segundo a concepção merleau-pontiana, as partes de um corpo não estão reunidas aglomerando-se por justaposição, mas sim, elas são um todo, um próprio corpo. E diferentemente de um objeto, nunca se está diante do próprio corpo, por não se ter essa capacidade de abstração dele, para poder se observar, não se pode contorná-lo, não se pode observá-lo a não ser do próprio ângulo da existência. Pois, em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que o corpo vê, o corpo é quem toca o



objeto, ou seja, na percepção de um corpo próprio, a interpretação que se faz sobre um objeto, é a interpretação do corpo sobre si mesmo. Segundo as concepções de Merleau-Ponty, ao presenciar um objeto, os sentidos captam o fenômeno do objeto que se apresenta. A percepção final sobre este objeto se dará pela percepção do corpo que se percebe vendo este objeto.

Conforme Merleau-Ponty, se se pudesse comparar o corpo a alguma coisa, não poderia ser a um objeto físico que pode ser apreendido em partes, mas sim, a uma obra de arte em que não se pode distinguir a expressão do expresso “cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. (1999, p. 209)”, ou seja, deve ser apreendido em sua totalidade, sendo a experiência tátil de um dado membro a experiência tátil de outro membro ou articulação.

É tão original a noção de corpo próprio, que o todo precede suas partes. Não se reúne as partes para se obter o todo, mas o todo está ali antes de qualquer divisão que se possa fazer dele, como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 143), “eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um de meus membros por um esquema corporal em que todos estão envolvidos”. O esquema corporal é o que conjuga as partes do corpo para a facticidade do ser-no-mundo. Este ser que está situado e que não é apenas uma tomada de consciência ou de posição espacial. O esquema corporal é o que faz a via aferente e eferente entre o corpo e o pensamento, dando coerência as ordens verbais, a expressão corporal como um todo e a totalidade dos movimentos.

Outro fator relevante para a compreensão de uma síntese corporal é a compreensão do *hábito motor* que reside entre o que é percebido e a efetivação de um dado movimento. Pode-se citar uma bengala como exemplo de um hábito motor, como meio de se perceber pelas pressões que a mão debruça sobre ela e a relação da percepção com o mundo a sua volta. Entretanto quando a bengala se torna familiarizada ao corpo, a percepção não está mais na pressão da mão, mas na ponta da bengala, tornando-se “um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209)”. Comparável à bengala, pode-se citar a visão que se lança sobre o mundo, ao passo que a bengala é deslizada sobre as coisas, a visão interroga também os objetos, enriquecendo e reorganizando o esquema corporal em um novo nó de significações. Um exemplo mais atual são os

usos das tecnologias, que estão acopladas ao corpo e que não necessitam mais de uma percepção constante, mas que já subjazem como uma parte deste todo chamado corpo.

Mas o hábito não é automação de movimento, tampouco conhecimento. Ele é o uso que o corpo faz de um saber pré-adquirido do corpo pré-objetivo. É o uso de um esquema corporal que ganha uma extensão para além dos limites orgânicos, de modo espontâneo, em que tal movimento já foi incorporado no espaço por “um saber de familiaridade” (*Id*, 1999, p. 199). O hábito é uma resignificação existencial. Conforme Cardim (2009, p. 115) “a consciência perceptiva está para a coisa e para o espaço por intermédio do corpo”.

Além disso, deve-se pensar que a existência está atada ao paradoxo do corpo-sujeito e do corpo-objeto. E que eles se “comunicam pela mediação do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, 623). Afinal o homem é um ser que tem sua existência encravada no tempo e no mundo. Sob a perspectiva temporal é que se pode dizer que o homem tem sua historicidade, na qual reúne um passado, um presente e a possibilidade de um futuro.

Entretanto, o mundo natural como é percebido, só tem significado pela relação afetiva que o ser humano cria com ele. Ele não necessita de sua apropriação para existir, apenas preexiste antes de qualquer olhar que o sujeito possa lançar sobre ele. Assim são as relações entre dois sujeitos encarnados, em que a percepção que parece puramente objetiva segundo a leitura merleau-pontiana, adquire uma percepção mais secreta, de cunho sexual em que projeta nos sujeitos da relação, suas zonas erógenas integrando-lhes a esta totalidade afetiva. Todavia esta percepção erótica não é racional, pois segundo Merleau-Ponty (1999, p. 217), “através de um corpo, ela visa um outro corpo, ela se faz no mundo e não em uma consciência”. Vale ressaltar que esta compreensão erótica em Merleau-Ponty não é da ordem do entendimento – que compreende percebendo uma experiência sob uma ideia –, mas sim da ordem do desejo – que compreende ligando cegamente um corpo a outro corpo. Ou seja, a questão sexual segue um movimento intencional da existência e que *infieste com ela*, é um modo de ser no mundo. Além disso, afirma Merleau-Ponty, “é preciso que exista um *Eros* ou uma *Libido* que animem um mundo original, deem valor ou significação sexuais aos estímulos exteriores e esbocem, para cada sujeito, o uso que ele fará de seu corpo

objetivo” (1999, p. 215, grifos meus), em outras palavras, há um esquema sexual secreto que dá uma fisionomia sexual a existência. Essa percepção erótica, bem como o sono, o despertar, a doença e a saúde supõem um passo existencial, e o corpo tem a tarefa de assegurar essas mudanças. Afinal quando se tem sono, o corpo se molda a maneira de quem vai dormir e o sono vem, transformando a mímica do sono em sono efetivo, quer dizer que o corpo simboliza a existência na medida em que a realiza.

Além da questão sexual, a linguagem é vista como um gesto nos estudos merleau-pontianos. Sendo um caso intencional da corporalidade. É o corpo quem fala e que exprime. Ela consome um pensamento em verbalização, através de “uma contração da garganta, uma emissão de ar sibilante entre a língua e os dentes, certa maneira de desempenhar de nosso corpo deixam-se repentinamente investir de um sentido figurado e significam fora de nós” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 263). A fala comunica e expressa a existência do ser-no-mundo, ou seja, um veículo da existência.

Ter um corpo próprio, é antes de tudo *Ser* um corpo próprio. Não se pode ter propriedade daquilo que se é. Não se pode afirmar que os sentidos são a existência do ser humano no mundo, mas as relações entre eles, fundadas em um corpo, e que ainda são inexplicáveis é que dão a essência da existência. Acerca disto, trata Merleau-Ponty (1999, p. 228, grifos do autor):

Nunca me torno inteiramente uma coisa no mundo, falta-me sempre a plenitude da existência como coisa, minha própria substância foge de mim pelo interior e alguma intenção sempre se esboça. Enquanto possui *órgãos dos sentidos*, a existência corporal nunca repousa em si mesma, ela é sempre trabalhada por um nada ativo, continuamente ela me faz a proposta de viver, e o tempo natural, a cada instante que advém, desenha sem cessar a forma vazia do verdadeiro acontecimento. Sem dúvida, essa proposta permanece sem resposta. O instante do tempo natural não fixa nada, ele deve imediatamente recomeçar e com efeito recomeça em um outro instante, as funções sensoriais por si só não me fazem ser no mundo: quando me absorvo em meu corpo, meus olhos só me dão o invólucro sensível das coisas e dos outros homens, as próprias coisas são cunhadas de irrealidade, os comportamentos se decompõem no absurdo, o próprio presente, como no falso reconhecimento, perde sua consistência e muda para a eternidade.

O sujeito encarnado é uma verdadeira presença no mundo, ou ao menos possibilita a existência de uma relação para com ele, visto que não há existência sem corpo, nem corpo humano sem uma encarnação perpétua. Para uma melhor

compreensão, não se pode reduzir o homem a uma existência mecanicista e governado sob leis naturais. Afinal, existem relações mais complexas, como a afetividade – já citada anteriormente – que tem significações metafísicas. Pode-se, segundo a compreensão merleau-pontiana, haver um movimento contínuo e dialético em querer ser sujeito para o outro e ser visto como um objeto, ao passo que se vê como objeto o outro que é sujeito. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 232), “a dialética não é uma relação entre pensamentos contraditórios e inseparáveis: é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e sem a qual, todavia, ela não se sustenta”. Há a necessidade de uma coexistência para se realizar, ao passo que o existir corpo-sujeito de um, verifica a tensão de um corpo-objeto de outro.

Em vista disso, Merleau-Ponty (1999, p. 234) diz que há um princípio de indeterminação na existência, por haver uma parte física e outra metafísica, que segundo ele, o que não tinha sentido adquire um ou mais sentidos, podendo vir a ter um sentido mais sexual ou mais geral. A este movimento ele chama de Transcendência. Para o autor a transcendência é este movimento em que a existência retoma e transforma uma situação, mas que nunca estará completa.

A partir de tal constatação, pode-se dizer que tudo no homem é necessidade e contingência, conforme Merleau-Ponty (1999). Necessidade na medida em que o ser humano adapta-se ao meio em que vive; e contingência, porque nenhuma garantia é dada ao ser humano desde seu nascimento. Não há uma essência da existência, pois tudo no ser humano são possibilidades quando se coloca frente ao mundo e a si mesmo. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 236) o ser humano é contingenciado e muda pelos atos de retomada, pois “tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa, e que transformamos sem cessar por uma espécie de regulagem que nunca é uma liberdade incondicionada”. Não há como separar corpo e consciência, de forma que nunca se sabe se as forças que agem são mais físicas ou metafísicas, se são do sujeito encarnado ou do mundo que ele percebe pela sua existência. A corporeidade vivida está em constante tensão entre seus aspectos psicológicos e fisiológicos. Uma consciência fora do corpo é inadmissível, e um corpo sem uma consciência é somente um objeto.

É importante ter presente que existência em Merleau-Ponty (1999), considerando sua herança heideggeriana, não diz respeito a qualquer questão de ordem natural ou necessária. Existir é uma experiência unicamente humana, pois os animais, as plantas e os minerais estão aí como *entes*, incapazes de perguntarem-se sobre si. Existir implica na possibilidade de questionar-se sobre si e construir algum modo de compreensão a partir dessa pergunta. Por isso, segundo a fenomenologia que aproxima Merleau-Ponty (1999) a Heidegger (2012), a facticidade de existir já é perguntar sobre si e sobre o mundo. E não há desmembramento entre corpo e consciência, mas sim, um Ser-Aí (*Dasein*) que se lança para o mundo, e nele se compreende. Existir, portanto, é uma integralidade humana.

No início de sua carreira Merleau-Ponty atribuía ao corpo-sujeito um lugar de destaque sendo o veículo do ser-no-mundo, pois somente nele não haveria a distinção entre o físico e o metafísico que o conjugam. Já ao final de sua carreira, o autor desenvolve uma nova tese, na qual o corpo é indissociavelmente visível e vidente. Desenvolve o conceito de carne, uma espécie de “noção última” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 136), que é o *estofa* em comum que o homem tem com o mundo, tornando-os indivisíveis. E o que diferencia o homem dos demais objetos é sua capacidade de reflexividade. O corpo é um visível que vê, que possui “duas faces”: em uma é “coisa entre coisas”, em outra, ele é “aquilo que as toca e as vê” ((MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 133). O corpo deixa de ser o portador das experiências e passa a ser um sensível entre os sensíveis, mas diferentemente dos sensíveis inanimados, ele é “um sensível no qual se faz uma inscrição de todos os outros, sensível pivô, ao qual participam todos os outros, sensível-chave, sensível dimensional. Meu corpo é, no mais alto grau, aquilo que qualquer coisa é: um isto dimensional. É a coisa universal” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 234).

A partir destas concepções é que os sentidos ganham maior importância, pois é pela sensibilidade que o corpo apreende e se deixa apreender no mundo. É pela noção de carne do mundo que há um “enrolamento” que permeia todos os corpos dos homens (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 137), sendo que a carne “é todo o estofa do mundo que vem junto quando tento apreender-me, e aos outros que são captados nele” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 15), sendo as outras pessoas feitas do mesmo material que o “eu”.

A carne não é uma massa orgânica ou uma matéria, mas sim um entrecruzamento do sensível com o objetivo, descrita como “segregação, dimensionalidade, continuação, latência, imbricação” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 225). A carne é para além de uma noção de corpo próprio, é um enovelamento do qual sujeito e mundo são feitos do mesmo estofo, de uma mesma estrutura.

## 4 CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL

### 4.1 EDUCAÇÃO DO CORPO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA

Nessa etapa da dissertação busca-se evidenciar aproximações entre o referencial merleau-pontiano e a Formação Humana. Além disso, tenta-se uma tessitura frente a uma educação do corpo, considerando o homem como uma corporeidade viva.

#### *4.1.1 Possibilidades compreensivas da formação humana a partir do referencial pontiano*

O conceito de formação humana está atrelado no ocidente a uma ideia de autonomia e liberdade. É afetado por experiências culturais e sociais que determinam como será a cada momento o processo formativo. A primeira ideia de formação, segundo Hermann (2012, p. 22, grifos da autora) “[...] é descoberta pelos gregos, descrita como *paideia*, e, retomada no final do século XVIII, com o neo-humanismo e o romantismo conhecida na língua alemã pelo nome de *Bildung* [...]”. Esta última é conhecida por projetar um ideal de homem a ser formado por meio da educação e caminhar em direção à autonomia do sujeito. Tanto a *Paideia*, quanto a *Bildung*, creditavam a alma e a razão respectivamente uma aposta para promover a humanidade no homem.

A formação, tal como fora concebida no discurso da *Bildung*, empenhou-se em idealizar um sujeito e colocá-lo como um modelo a ser seguido, ou seja, havia uma busca constante pelo melhoramento do ser humano em virtude de valores morais construídos a cada época. É muito importante destacar que esse discurso é fortemente marcado pelo idealismo e pela ênfase na racionalidade. Muito embora o Romantismo tenha contribuído na concepção da *Bildung* com elementos que remetem à sensibilidade, é preponderante o caráter racionalista herdado do Iluminismo e assumindo pelo Idealismo. Por isso a *Bildung* nascente ainda é, em grande parte, um discurso que enfatiza a formação do sujeito como racionalidade (consciência), em detrimento do que lhe seja corpóreo. O ideal da *Bildung* orienta-se por um *télos* que é o sujeito como elevação para a Razão. Na base dessa

concepção está a concepção moderna de subjetividade: o sujeito que, pela consciência acessa a universalidade da Razão. Essa metafísica da consciência funda o sujeito. Sobre a relação entre sujeito e *Bildung* explica Carbonara:

A filosofia da modernidade deslocou seu fundamento da metafísica do ser para a metafísica da consciência e, com isso, deu à subjetividade um caráter de centralidade. [...] A possibilidade de elevar-se de um estado de natureza para um estado racional – tarefa então atribuída à educação – coloca o homem em vias de um esclarecimento absoluto. A consciência dá ao sujeito a possibilidade de acesso à verdade, que o orientará em todos os assuntos, quer seja nas ciências, na moral ou nas artes. [...] É nesta perspectiva que o idealismo alemão traz o conceito de *Bildung* como constituição do sujeito racional que se elevou para além de seus instintos e paixões naturais à humanidade. Daí a ideia de que o homem, pela cultura, afasta-se da natureza. Humanidade, neste sentido, é uma condição a ser atingida e a formação cumpre papel decisivo em proporcionar que isso ocorra (2013, p. 58).

Desse ápice da concepção de um sujeito fundado na consciência a um ideal de formação que pretenda dar ao homem sua humanidade na forma de racionalidade, segue-se um movimento de ruptura com os ideais da modernidade. Ainda no Romantismo apontam-se limites ao excessivo acento racional. Depois, com autores contemporâneos a crítica à subjetividade acentua-se. A obra de Nietzsche é emblemática quando se quer entender a ruptura contemporânea com o ideal moderno de sujeito. Carbonara nos ajuda a entender essa posição:

O anúncio do homem louco, descrito no aforismo 125 de *A gaia ciência* – “Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos!” (2001, p. 148) – deve também ser entendido como o anúncio da morte do sujeito moral e do humanismo. Com a morte de Deus encerram-se os fundamentos metafísicos e o homem está relegado a fazer de si aquilo que ele mesmo for capaz, sem uma razão à qual ele possa acessar e tornar-se partícipe. O homem está entregue às suas próprias mãos: solitário no mundo e tendo de criar a si mesmo (2013, p. 59).

Agora o discurso da *Bildung* terá de enfrentar a crise do sujeito e encontrar outros referenciais formativos que não sejam mais fundados na consciência e na pura racionalidade. Nesse contexto de crise do sujeito começa-se a perceber que não há um modelo a ser seguido, tampouco que toda autonomia e liberdade é controlada por um jogo de poder, o conceito de formação acaba por sofrer mudanças, superando o *ideal de formação humana* – busca do homem perfeito – e



parte-se para uma compreensão da formação como experiência na perspectiva hermenêutica. Conforme Hermann (2012, p. 31), a perspectiva hermenêutica

é uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. Uma racionalidade dessa ordem articula a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos, e nos convida a rever nossa própria identidade.

Isto irá exigir que o sujeito tenha uma abertura para o mundo e se relacione de maneira a escolher entre uma multiplicidade de opções que lhe aparecerem. E para tanto, a formação deve viabilizar ao sujeito a capacidade de interpretação do mundo e adequação a cada situação. Ainda de acordo com Hermann,

uma experiência formativa desse tipo possibilita aos sujeitos aprender uma multiplicidade de opções de identidade e amplia a sensibilidade para as carências dos outros, de modo que nossas decisões éticas passem a considerar as normas universais em relação às singularidades de cada situação concreta particular (2012, p. 33).

Coerentemente a este discurso e, com o discurso da linguagem de Wittgenstein, Merleau-Ponty, busca na facticidade do sujeito lançado ao mundo o princípio da humanidade do homem. Tratam das relações intersubjetivas entre sujeitos e objetos, numa perspectiva existencial e que, por se colocar em abertura frente ao mundo, o homem é capaz de experienciá-lo e se modificar a partir dessa experiência.

A partir da *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty, pode-se apontar a corporeidade como existência no mundo. Nesse contexto o sujeito é este enovelamento de forças que o constituem, não conseguindo separar a razão de sua materialidade. No início da obra, o autor define a fenomenologia como a tentativa de descrever a experiência da realidade, sem interferência psicológica ou explicações causais por quem observa o fenômeno que se apresenta, pois, “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (1999, p. 05), ficando a cargo da percepção a possibilidade de relacionar-se com este mundo. Ainda no prefácio, o autor evidencia que “o homem está no mundo e no mundo ele se reconhece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 06), sendo o homem consagrado a tal mundo e o

percebendo através de seus sentidos. E é por meio do corpo que se sente o mundo. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 114, grifos do autor):

[...] só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo. Assim, a exteroceptividade exige uma enformação dos estímulos, a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes, o comportamento extravasa seu setor central. Mas poder-se-ia responder que essa *experiência do corpo* é ela mesma uma *representação*, um *fato psíquico*, que a este título ela está no final de uma cadeia de acontecimentos físicos e fisiológicos que são os únicos a poderem ser creditados ao *corpo real*.

Nesta mesma perspectiva, o corpo é descrito como a possibilidade de estar no mundo e de fundir-se a ele, deslocar-se enquanto sujeito no mundo. E, se é verdade que se tem consciência do corpo através da experiência de mundo, estando o homem no centro do mundo, para o qual todos os objetos voltam sua face, o sujeito terá consciência do mundo por meio de seu corpo. Neste momento, ressalta-se que Merleau-Ponty faz uma descrição fenomenológica do homem a partir da descrição de corpo próprio, entendendo-o como partes que se relacionam umas às outras de maneira original – não lado-a-lado, nem como fragmento de espaço – mas interligadas umas às outras, como condição para existência do espaço. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 134) “sua permanência não é uma permanência no mundo [...] que ele nunca está verdadeiramente diante de mim, que não posso desdobrá-lo sob meu olhar”, mas sim “permanece à margem de todas as minhas percepções, que existe comigo”.

Em outros termos, pode-se observar os objetos externos ao homem, pode-se inspecioná-los, dar a volta em torno deles, mas não se pode fazer isso com o próprio corpo. Para fazer isso, o ser humano deveria ser provido de um segundo corpo e que não o seria ao mesmo tempo em que se observa e é observado. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 135) “quando digo que meu corpo é sempre percebido por mim, essas palavras não devem então ser entendidas em um sentido simplesmente estatístico e deve haver na apresentação do corpo próprio algo que torne impensável sua ausência ou mesmo sua variação”. Embora se possa ver e tocar o mundo, o mesmo não pode ser feito com o corpo próprio, visto que ele é “aquilo que vê e aquilo que toca” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 136).

As implicações que essa concepção de corporeidade implica, está na superação dos discursos anímicos – centrados na valorização da alma – quanto de discursos fisiologistas – corpo visto como máquina, sendo o corpo não mais somente um objeto no mundo, mas como meio de relação do sujeito com este mundo, através da experiência perceptiva. Conforme Merleau-Ponty (1999, p.119, grifos do autor)

Há portanto uma certa consistência de nosso *mundo*, relativamente independente dos estímulos, que proíbe tratar o ser no mundo como uma soma de reflexos – uma incerta energia da pulsação de existência, relativamente independente de nossos pensamentos voluntários, que proíbe tratá-lo como um ato de consciência. E por ser uma visão pré objetiva que o ser no mundo pode distinguir-se de todo processo em terceira pessoa, de toda modalidade da res extensa, assim como de toda cogitatio, de todo conhecimento em primeira pessoa — e que ele poderá realizar a junção do *psíquico* e do *fisiológico*.

Nos processos formativos que podem ser concebidos a partir de Merleau-Ponty, a fusão entre o corpo e alma em forma de ato vai além de um mundo natural para um mundo cultural, que não é uma existência biológica, mas sim uma existência pessoal, dentro de uma existência temporal, em que o mundo apreendido é uma totalidade do tempo possível (passado, presente e futuro). Conforme o autor “o passado específico que é nosso corpo só pode ser reaprendido e assumido por uma vida individual porque ela nunca o transcendeu” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 126), porque ele ainda é nosso presente, sendo que o homem só existe para o mundo, enquanto o corpo existe para ele.

Outro fato relevante em uma existência integrada é não mais conseguir distinguir do *em si* – fisiológico – e do *para si* – psíquico, pois o homem concreto segundo Merleau-Ponty (1999, p. 130), é um “[...] vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais”, ou seja, a união da alma e do corpo não pode ser referida como um decreto, mas como uma realização a cada instante da existência.

E se de fato tais movimentos acontecem entre corpo e consciência, entre a matéria e a forma é aquela que a fenomenologia chama de relação de *Fundierung* (Fundação), que segundo Merleau-Ponty (1999, p. 178, grifos do autor):

a função simbólica repousa na visão como em um solo, não que a visão seja sua causa, mas porque é este dom da natureza que o Espírito precisava utilizar para além de toda esperança, ao qual ele devia dar um

sentido radicalmente novo e do qual todavia ele tinha necessidade não apenas para se encarnar, mas ainda para ser.

Em outras palavras, a consciência não existe antes de um corpo, tampouco sem ele, na medida em que necessita existir diante do mundo e dar-se mundos de experiências para que exista diante dela seus pensamentos enquanto coisas. De acordo com Merleau-Ponty (199, p. 193), “a consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo”, em que cada movimento aprendido só se dá se o corpo o tiver compreendido e incorporado ao seu mundo; Portanto, a motricidade não é escrava da consciência, tendo em vista que o corpo só se desloca em direção a um objeto se primeiramente tal objeto existir para ele. E cada instante de movimento que se faz em direção ao objeto, é composto de instantes precedidos, encaixados em um tempo presente encaixando-se com todos os instantes futuros que advirão até o termo do movimento, sendo que cada momento abarca toda sua extensão, que segundo Merleau-Ponty (1999, p. 194),

[...] enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência; mas, de qualquer maneira, ela nunca pode ser total: o espaço e o tempo que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista.

A ação, na perspectiva merleau-pontiana, é atribuída por um empenho corporal, no qual o corpo sistematiza uma percepção a partir de uma experiência motora, que leva a um novo conhecimento denominado *praktognosia* que conforme o autor “deve ser reconhecida como original e talvez como originária” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 195), em que o corpo tem seu mundo ou o compreende, sem a necessidade de passar por representações. Tal fato ocorre, porque o esquema corporal descrito como um fenômeno, não é apenas a experiência isolada do corpo, mas uma experiência que se dá no mundo, e que dá sentido as ordens verbais, estando na motricidade o sentido primário de todas as manifestações, afinal segundo Merleau-Ponty (1999, p. 200) “o corpo é nosso ancoradouro em um mundo”, ou seja, é a possibilidade de existir no mundo e de ter um mundo, através dele conhecer essa articulação entre a essência e a existência.

Formar um ser humano, então estaria a cargo de uma Educação Física, que mesmo sabendo que toda educação passa pelo corpo, deveria ser relembada enquanto fundamento para o conhecimento. A Educação Física aqui concebida não é a disciplina educação física, mas sim a reflexão sobre a Educação de uma maneira geral. Uma reflexão filosófica sobre a necessidade de tratar o corpo dentro do processo formativo. Compreender que todo movimento humano é carregado de sentidos, que toda percepção é válida e deve ser orientada para que o indivíduo compreenda que toda percepção é parcial e não esgota sua visão de mundo. Sobre isso, discorre Gonçalves (2012, p. 149),

o sentido do movimento humano age como integrador das etapas consecutivas. Assim, todos os movimentos realizados em aula devem ser portadores de um sentido para o aluno. Esse sentido não envolve somente a direção do movimento em relação a um objetivo externo (por exemplo, 'arremessar em um determinado alvo'), mas também os componentes subjetivos (como aspirações, temores, emoções de alegria, sentimentos de amizade, hostilidade etc.), bem como as transformações corporais que ocorrem na realização dos movimentos.

Tal percurso teórico permite superar a perspectiva da prática de atividades físicas de forma mecanicista. Portanto, refuta-se aquela prática em que o aluno não pode participar de decisões sobre a ação. Uma Educação do físico deve conceber o movimento como um diálogo entre o homem e o mundo, entre o homem e outrem. Daí a importância da concepção de corpo próprio descrito por Merleau-Ponty, que coloca na existência a ontologia de construção de signos sobre o mundo e ressignificações sobre sua percepção de mundo, pois "todo o saber se instala nos horizontes abertos pela percepção" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 280). Um corpo que sente, que expressa, que se comunica, que cria e significa a todo momento suas ações.

Outra contribuição para o fenômeno educacional vem da ideia de ser-no-mundo, do ser com saúde, de sentir-se bem tanto físico, psíquico, quanto emocionalmente. Estar em contato com a natureza, uma certa *ecologia corporal*. Termo cunhado por Petrucia da Nobrega (2005), e que remete ao contato íntimo que o ser humano tem com o mundo, com a necessidade de encontrar-se em meio a natureza, de colocar-se em contato com as plantas, o solo, a água, o ar. E baseado nesta concepção cunha-se o termo *sustentabilidade humana*, que refere-se ao cuidado de si, do corpo próprio, de outrem e do mundo o qual se habita – e do qual

partilha-se o mesmo estofo. Conforme Gonçalves (2012, p. 154) “a saúde não pode, assim, ser visualizada de uma perspectiva reducionista, mas, sim, de uma perspectiva que abranja o ser humano em sua unidade e em sua relação com o mundo.”

Em relação à preparação para o trabalho, a formação humana poderia estar ligada às reflexões de sujeito-sujeito, nas quais as pessoas coexistem, partilham de um mesmo mundo, mesmo lembrando a tensão entre ser sujeito para si e objeto para outro sujeito. Mas “é objetivo da Educação Física, e da Educação em geral, propiciar o desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade, entre outras.” (CONÇALVES, 2012, p. 159)

Formar o homem, conforme as concepções merleau-pontianas está fadado a nunca esquecer que o sujeito corpóreo nunca se desliga do mundo. Enaltece-se a importância da Educação Física para que se busque uma concepção de corpo integral, não afastado do mundo, mas como um processo de vai-e-vem entre o sujeito e seu habitat.

#### *4.1.2 Formação humana e sua relação com a corporeidade*

A Educação é um fenômeno que se apresenta ao sujeito, e ele a percebe baseado por meio de seu corpo. Retoma-se aqui que não há educação fora do corpo, não há processo educativo que não busque se realizar em um corpo. Os estudos de Merleau-Ponty não apontam diretamente para a questão da educação formal, ou mais específico ainda, a questão da formação do homem enquanto um processo educativo. Tais estudos apontam para uma redefinição de sujeito, de uma equiparação entre o físico e o metafísico, apontam para uma conjugação entre o sujeito e mundo. E quando se pergunta qual o local do corpo no processo de formação humana, vê-se que ele ainda está afastado de seu entendimento. O corpo sempre está presente na vida, mas ausente muitas vezes nos currículos escolares e salas de aula.

Frente a isso, os estudos sobre a corporeidade, em especial da capacidade de percepção, têm contribuído para alargar a compreensão de cognição, na medida em que torna mais claro como acontece o fenômeno do *conhecer*. Faz emergir uma ideia de conhecimento incorporado, referindo-se ao corpo que está inserido no

mundo. Conforme Nóbrega (2005, p. 606), o processo cognitivo “ênfatiza a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. A cognição depende da experiênça que acontece na ação corporal”. Tal ação se vincula em um contexto *biopsicocultural*, no qual o gesto que se lança ao mundo expressa uma construção do sujeito que o realiza. Conforme Gonçalves (2012, p. 143) “embora essa tendência afirme a unidade do ser humano, pensamos poder denunciar a presença de um dualismo. O dualismo que perpassa essa concepção de homem revela-se na separação homem-mundo.” Não basta reconhecer que o homem tem um corpo próprio, ou melhor, que ele seja um corpo próprio, é necessário reconhecer que no mundo vivido, o homem só se reconhece como corporeidade, enquanto tiver sua relação dialética com o mundo reconhecida. Pois essa afirmação apoia-se “na ideia de que a unidade corpo-alma encontra seu fundamento na unidade homem-mundo.” (GONÇALVES, 2012, p. 144). É nessa relação entre sujeito e mundo que a fé perceptiva funda a possibilidade da existência.

Entremeio a tudo isto, a possibilidade das construções sociais, da criatividade e da ação é que “conduzem a espécie humana em evolução à percepção do seu próprio corpo como identidade corpórea diferenciada dos outros objetos, dos seres da natureza e dos seus semelhantes, assim como, à sua representação” (MARQUES, 1997, p.91).

Por isso, formar está muito além de simplesmente mostrar o mundo, ou colocar o sujeito frente ao mundo. Formar está em aceitar que o sujeito necessita do mundo como princípio de todo conhecimento. Educar o corpo próprio implica criar gestos harmônicos, que se constituem em uma apropriação do espaço, desenvolvendo uma dinâmica do que é ser corpo próprio. Tal educação considera relevante a atitude de abrir-se para o mundo como que sem recalques ou preconceitos, que supere a instrumentalidade das ações, do fazer por fazer. Ao que foi abordado até aqui, cabe pensar que não há dicotomia entre corpo e espírito em um processo formativo, pois a práxis deve ser total. Conforme Gonçalves (2012, p. 178),

a Educação do homem enquanto corporeidade tem, assim, um caráter ambíguo: pode ser o lugar da liberdade, da verdade e da justiça, tanto como o lugar da opressão, da inverdade e da injustiça. Tendo como fundamento a visão do homem como unidade corpórea e espiritual, que cria seu mundo, ao mesmo tempo que esse lhe determina sua maneira de ser, a Educação Física pode tornar-se uma força transformadora no projeto de humanização e emancipação do homem.

A Educação Física, vista de uma maneira filosófica nesta dissertação, foca como eixo central a corporeidade e o mundo que o cerca: faz-se o enfrentamento dessa tensão em que um nega e prescinde da existência do outro. Coloca-se na Educação Física, ou na Educação propriamente dita, a identidade de tornar-se um campo em que estimule a criatividade e repense o ser humano, buscando superar a noção alienada de mundo, ou seja, de um homem fora da natureza mundana.

## 4.2 CULTURA CORPORAL E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO

### 4.2.1 *Da prática à cultura corporal*

Tratar do homem como um sujeito biológico remonta a um ser natural, ligado à natureza da qual todos fazem parte. Entretanto, mesmo sendo formado por um mesmo estofo que o restante da matéria, reside no homem a capacidade de se movimentar e, em especial, uma intencionalidade que só nele habita. Esta intencionalidade refere-se à formação de práticas e de culturas.

O termo *prática corporal* remonta a uma ação e refere-se a tudo que o corpo faz de forma autônoma e que também requer um nível de reflexão. A expressão *prática corporal* apresenta-se como um construto social que tem uma finalidade para além de sua própria realização. É uma intencionalidade dirigida ao mundo e que pode ser traduzida pela relação do sujeito com o objeto e com outrem. A expressão remonta de Merleau-Ponty, em especial da ideia de hábito motor, na qual o sujeito percebe os objetos a sua volta, os manipula ao ponto de eles se tornarem *partes-extra-partes* de seu corpo. Ao passo que a percepção não está mais na extremidade de sua pele, mas na extremidade do objeto que o corpo incorpora como sendo seu. Ao dirigir inúmeras vezes a ação sobre o objeto no espaço, estes movimentos vão passando por um processo de *naturalização*, o qual vira um hábito motor. Conforme Merleau-Ponty (1999, p.211),

a análise do hábito motor enquanto extensão da existência prolonga-se portanto em uma análise do hábito perceptivo enquanto aquisição de um mundo. Reciprocamente, todo hábito perceptivo é ainda um hábito motor, e ainda aqui a apreensão de uma significação se faz pelo corpo.

Vê-se aqui que um hábito motor nunca deixa de ser perceptivo, mas a significação se faz pelo corpo, para a obtenção de um mundo. Ao passo que quando



um hábito motor é incorporado, pode-se traduzi-lo por cultura. Lembrando que esta análise entre prática e cultura, bem como a relação de ambas com o hábito motor, não está descrito em Merleau-Ponty, mas sim tenta-se a construção de uma tese frente a este conceito.

O que aqui se entende por *cultura corporal* compreende todo hábito motor, ou seja, toda a prática sobre um objeto que, com uma intencionalidade, naturalizou-se. Entretanto a definição de cultura corporal deve estender-se à sua polissemia de significações. A cultura corporal pode, portanto, também ser entendida como: cultura; cultura corporal; cultura corporal de movimento e; corporeidade.

Conforme Bracht (2006) há que se tomar cuidado ao entrar entremeio às questões de cultura corporal, pois primeiramente deve-se remeter à noção de cultura. Liberar o conceito dos termos corpóreos e de movimento, visto que no bojo de significações eles podem assumir significado que transcenda ou não o caráter biológico. Além disso, em seu estudo enumera que a cultura corporal ou de movimento pode trazer uma noção um tanto quanto motriz.

Entretanto, para o que se necessita neste estudo, a cultura corporal ganha um novo significado: o de ser os constructos sociais que o sujeito faz a partir de sua relação com o mundo natural. Conforme Abbagnano (2000, p. 225), o conceito de cultura está ligado a um conceito clássico de *formação do homem* como também a uma concepção mais moderna do conjunto de modo de vida que se transmite de uma geração a outra. Além disso, Conforme Linton (2000, p. 316),

a cultura de qualquer sociedade consiste na soma total e organização de ideias, reações emocionais condicionadas e padrões de comportamento habitual que seus membros adquiriram pela instrução e pela imitação e de que todos, em maior ou menor grau, participam.

Deste modo a cultura corporal tem uma ligação direta aos hábitos motores, referindo-se a toda prática que sofreu um processo de naturalização. E para se formar cultura, há a necessidade motriz, de um corpo próprio que aciona uma mudança. Sendo assim, o corpo infere no mundo na medida em que suas interferências retornam como uma interferência no próprio corpo. Ao passo que se o corpo molda o mundo, o mundo molda o corpo, e assim segue tal relação de modo contínuo. De maneira cultural. Entretanto, ao olhar um autorretrato de dez anos atrás, tal imagem mostrará o quanto seu penteado era diferente, sua roupa, até

mesmo a qualidade/resolução da foto, de modo que isto tudo parece ter modificado por conta própria sem que o sujeito tenha sentido a modificação.

A isto podemos chamar de cultura, este emaranhado de práticas que se tornam tão tácitas que não consegue se perceber a diferença entre um momento e outro, salvo se feita uma análise aprofundada. Mas o que muda uma prática e essencialmente modifica uma cultura? O momento em que se dá o *start* de quebra dos padrões vigentes, chama-se de processo de educação-formativo, não sendo necessariamente um progresso aos olhos da sociedade, mas sendo um avanço na cultura. Cultura não se mede em positivo ou negativo, mas sim em uma constante ruptura entre o que se era e o que se é. O vir a ser já é um fator da educação, mesmo que esta seja filha e gerada pela cultura.

A diferença que Merleau-Ponty vê entre natureza e cultura, corrobora com esta percepção. No caso da fala, diz Merleau-Ponty, “se aplica a uma natureza, enquanto a música e a pintura, assim como a poesia, criam seu próprio objeto, e, a partir do momento em que são conscientes de si o bastante, encerram-se deliberadamente no mundo cultural” (1999, p. 523). Ou seja, quando algo que não existia, ganha contornos próprios e passa a um nível de significação no mundo, pode-se dizer que se saiu de um mundo natural para um mundo cultural, constituído pelo sujeito.

Já a experiência do mundo cultural se dá a todo o momento de existência do corpo-sujeito, ou melhor dizendo da relação do corpo próprio para com o mundo, pois “a fusão entre a alma e o corpo no ato, a sublimação da existência biológica em existência pessoal, do mundo natural em mundo cultural, é tornada ao mesmo tempo possível e precária pela estrutura temporal de nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, (1999, p.125).

Toda cultura prescinde a existência de um corpo que a produza. Esta cultura produzida pode negar ou afirmar/evidenciar a existência do corpo. Pode negar, na medida em que acredita haver uma transcendência somente da alma. Mesmo assim, esta maneira de pensar, ao negar o direito do corpo evidencia sua existência. Ao passo que afirmar a existência do corpo, está relacionado ao que se conhece do corpo (saúde, comércio, serviços de beleza, viagens, roupas, alimentação, políticas, discussão sobre gêneros e poder). O termo cultura corporal, neste contexto, pode ser entendido como todo movimento cultural que é permeado pelo corpo, pela

existência humana e seu movimento no mundo, apresentando uma intencionalidade da consciência corporal, que ao perceber e agir sobre o mundo, percebe-se enquanto sua própria existência e sua própria finitude.

#### *4.2.2 Da cultura corporal à educação do homem*

O processo educacional do homem está ligado a seu modo de ser no mundo. Não como corpo-coisa, tampouco somente como corpo-sujeito, mas num entremeio a estes dois polos. E nesta perspectiva há de se considerar o corpo enquanto aquele que faz, mas aquele que recebe as instruções formativas, pois,

um corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo também é a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

Além disso, as significações culturais que um corpo recebe estão para além de diferentes sociedades, diferenças geográficas e da cultura daquele meio. Conforme Daolio (2003, p. 69), “o que define o corpo é seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, não suas semelhanças biológicas universais”.

Uma cultura corporal verdadeira deve levar em conta as diferenças de cada corpo, de cada ser humano. Pois se o corpo é o modo de ser no mundo e ele se significa o mundo por meio da cultura, há que se pensar em uma educação que abarque toda esta totalidade do Ser. Pois o corpo é aquele que age e que sofre as ações. Nesse sentido comenta Chauí a respeito do corpo na concepção merleau-pontyana:

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência

do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, uma dimensão metafísica ou ontológica. (1995, p. 244)

Para pensar a Educação do Homem, faz-se necessário esta concepção, de uma imbricação do sujeito consigo mesmo, na qual ele não consegue se perceber senão enquanto presente no ato da percepção. Nessa perspectiva, é que cultura e educação se confundem, pois o que seria a educação se não um processo cultural de formação do homem? O que seria a cultura, senão um processo de saída do mundo natural para um mundo constituído, por meio da capacidade formativa do homem? Afinal, cultura e educação, mesmo não sendo inatas, ainda assim são inseparáveis da concepção de ser humano que temos. Nem cultura e nem educação acontecem fora do corpo, e só existem na medida em que o sujeito exista para elas. O fenômeno educacional está presente em todas as sociedades, pela necessidade de formar no homem valores, crenças e abrindo a possibilidade de conhecer. Além disso, conforme Gonçalves (2012, p. 118): “Educação não pode ser pensada dissociada da época existencial histórica”, pois ela muda a todo momento, a cada gesto, a cada passar de ano, de uma geração a outra.

Já o fenômeno cultural é responsável pela propagação do fenômeno educacional de uma geração a outra. Uma vez que o homem não nasce homem, ele torna-se homem. A natureza do homem é se tornar um sujeito cultural, preso desde seu nascimento até sua morte a um processo constante de formação de si. Por isso, um corpo não pode ser visto fechado em uma sala de aula, pois “o homem é um ser-no-mundo e não podemos pensá-lo fora de sua relação com o mundo. Do mesmo modo, a Educação não pode visar ao indivíduo separado da sociedade” (GONÇALVES, 2012, p. 123).

Mas há uma diferença entre o que se realiza na educação e o que se pensa que deveria ser educação, pois dentro do fenômeno educacional, ao que já foi dito ao longo deste estudo, é que há uma relação entre sujeitos, que na medida em que são manipuláveis, manipulam, na medida em que se criam regras oferecem resistências. Há um constante jogo educacional, em que o sujeito que ensina, ensina sob sua ótica da percepção do ensinar. E quem aprende, aprende sob a ótica da percepção do aprender. E mesmo quem ensina, aprende sobre si, e quem aprende, ensina para os outros e para si mesmo, por este movimento de auto-percepção.

Vem daí a ideia da educação como uma prática transformadora, capaz de modificar o estado de percepção das coisas, de conviver de modo social sob práticas e regras – constituídas em um mundo cultural. A cultura corporal ensina que não se trata de incluir o corpo na educação, ou melhor, de educar um corpo, porque independente do que se pensa sobre a prática educacional, não se tem como afastá-lo do sujeito existente. Ele está sempre presente nas questões de gênero, de pertencimento social, de misoginia e de coloração da pele. Conforme Nóbrega (2005, p. 610), “pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Compreender que a cultura corporal e a educação do homem estão intimamente ligadas por um eixo central, chamado corpo – que é aquilo que se é, torna a relação do sujeito com seu corpo, uma relação de necessidade. Necessidade, pois sem este ser físico, nada haveria, o sujeito não teria a possibilidade de estar no mundo, de ter um mundo, de se realizar enquanto existente. O corpo deixa de ser um mero instrumento das práticas educacionais e culturais, e passa a ser o fundamento para que elas existam, pois é no corpo que elas estão inscritas.

## 5 CONCLUSÃO

O viver cultural remete a uma cultura do corpo, de estar sempre conectado a um corpo e a um mundo. Mesmo pela negação frente a uma alma imortal, mesmo pela afirmação de um corpo esteticamente modificado, cuidado e vazio. Conforme Villaça e Góes (1998, p. 23):

Viver, nesse sentido, é assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, no abrem à presença corporal do outro. Essa experiência não é unívoca: viver o corpo não é apenas afirmar sua força, mas reconhecer sua fraqueza entre os prazeres do gesto afetivo e os sofrimentos da carne. Se nossos músculos experimentam a harmonia dos jogos ritmados da dança e da caminhada, nos submetem também as torturas de câibras inoportunas. O corpo magnifica, dessa forma a vida e suas possibilidades infinitas, proclamando, ao mesmo tempo, nossa morte futura e nossa finitude essencial.

Além disso a noção de existência e de corporeidade, remetem às palavras de coexistência descritas por Merleau-Ponty. O homem não existe sozinho no mundo e reconhece nos outros a existência que lhe dá o caráter de humanidade. Vive-se como um grande sistema, em que para o *eu* existir, há a necessidade do mundo e do reconhecimento de outrem.

Pode-se dizer que o corpo é a nova alma da cultura ocidental, na qual ele é evidenciado pelas mídias, machucado para se tornar um ideal de materialidade no mundo. Há uma polissemia de significações frente ao que se pensa sobre corpo, pois o sujeito é *livre* para compreendê-lo. Aos desprezadores do corpo, resta apenas aceitarem que neste mundo multicultural, sua corporeidade é o que dá acesso ao mundo, que produz mundo e produz a si mesmo.

O fenômeno educacional dos corpos é o meio que “se pretende atuar sistematicamente sobre indivíduos e grupos sociais, com a intenção de possibilitar a formação de sua personalidade e sua participação ativa na sociedade” (GONÇALVES, 2012, p.118). E quando se fala em indivíduos, há que se pensar sua noção primeira de corporificação, de um corpo-sujeito intimado a participar do mundo.

Já a cultura corporal é um campo, no qual todas as ações humanas se reverberam. É ela que dá a capacidade de construir algo frente ao mundo natural. É neste campo que Leitner (2012, p. 22), abordará a cultura, exprimindo que:

A cultura não é um ente abstrato a nos governar e nem somos meros receptáculos a ceder às diferentes ações que sobre nós agem, podemos reagir, aceitar, resistir, negociar, transgredir porque a cultura, tal como o corpo, é um campo político, que se produz historicamente, ou seja, o corpo é um produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos ou do que ainda está por vir.

Ainda há muito o que se percorrer frente aos estudos do corpo, pois ele ainda continua sendo o maior dos enigmas do que o sujeito é em sua totalidade. Merleau-Ponty em sua obra afastou-se da dicotomia entre corpo e alma. Ainda assim o autor assume a posição de não há como resolver as múltiplas formas de compreensão da relação entre corpo e alma. Para ele apenas na fé perceptiva é que ele deposita um encontro e tensão entre estes dois aspectos.

Há ainda que ressaltar a importância de se continuar a pesquisar as relações entre esta corporeidade que emana todos os seres e o processo educacional, dentro de um sistema cultural. As relações entre sujeito e mundo, que são constituídos de um mesmo estofado, a *carne*, está calcada em uma relação de existência, de necessidade e contingência entre estes dois polos. Mais do que concluir este trabalho, o que se quer é introduzir no debate o corpo que, por muitas vezes, teve sua existência negligenciada ou subvertida a algo que se achava transcendental. Mas o que transcende a história e a existência está calcado na corporificação do ser no mundo.

Como escreveu Merleau-Ponty (1999, p. 211), “nosso corpo não é objeto para um *eu penso*: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio”. Ou seja, o corpo não vive para uma consciência, do mesmo modo que uma consciência não vive para um corpo. Eles coabitam um mesmo espaço, eles são *uma* mesma coisa indivisível, eles são uma corporeidade vivida. Por isso a importância de uma mudança no currículo educacional frente ao corpo-sujeito. Há a necessidade de alterar espaços e temporalidades, no qual se manifesta o fenômeno educativo. Considerar uma Educação Física, como um estatuto interdisciplinar, ou mais ainda, transdisciplinar, que nas palavras de Paviani (2014, p. 22), deve “impedir que o ser humano e a natureza [mundo] sejam reduzidos a simples estruturas formais”. Reitera-se então o convite ao repensar os processos formativos visto que a cultura corporal por si só tem um caráter pedagógico de colocar o homem em situação por meio de seu corpo, para perceber e atuar sobre o mundo.

Na sequência do exposto, tomando um distanciamento das clássicas formas acadêmicas, apresenta-se ecos das leituras, reflexões e tecituras desenvolvidas na pesquisa que confere corpo a esta dissertação, a partir de Merleau-Ponty e a área da Educação, na forma de uma poesia estendida relativa à síntese inscrita na epígrafe do presente texto. Conforme o filósofo Merleau-Ponty, se se pudesse comparar o corpo a alguma coisa, não poderia ser a um objeto físico que pode ser apreendido em partes, mas sim, a uma obra de arte em que não se pode distinguir a expressão do expresso, “cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial (1999, p. 209)”. Fazendo uma analogia, uma poesia é um corpo falando em sua totalidade. Segue-se assim:

**Já não posso falar de um corpo sem se referir ao meu...**, pois a todo momento que falo de um corpo, não há como se distanciar dele, não há como afastá-lo de mim como um objeto. Pois tudo que sei, o sei a partir dele, meu ponto de vista neste mundo. Sobre isto escreve Merleau-Ponty:

[...] observo os objetos exteriores com meu corpo, eu os manejo, os inspeciono, dou a volta em torno deles, mas, quanto ao meu corpo, não o observo ele mesmo: para poder fazê-lo, seria preciso dispor de um segundo corpo que não seria ele mesmo observável. Quando digo que meu corpo é sempre percebido por mim, essas palavras não devem então ser entendidas em um sentido simplesmente estatístico e deve haver na apresentação do corpo próprio algo que torne impensável sua ausência ou mesmo sua variação. (1999, p. 135)

**Sem [se referir a] ter ou ser este corpo.** Pois a dualidade do significado está presente em meu dia a dia, em que sempre me refiro ao meu corpo, e esqueço que ele sou eu, ou melhor ainda, que eu sou ele. Não posso ser proprietário daquilo que sou, e que tem uma finitude independente do que eu faça.

**Já não sou corpo nem alma,** pois a alma não tem primazia sobre o corpo. Também, **Já não sou alma nem corpo,** pois o corpo também não tem anterioridade a alma.

**Sou uma coisa só: Que vive, que sente, que percebe...** Uma reunião de todas as ciências, conjugadas em um só ser. Pois estou no mundo calcado em minha existência, um corpo que vive para se realizar. Que tenho sensações, pois meus órgãos dos sentidos são afetados diretamente sobre o estado de mim mesmo



frente ao mundo. Que percebo, pois pelos sentidos é que há toda a possibilidade de se relacionar com o mundo e de se ter consciência de algo.

[Sou uma coisa só] **Que vai muito além da psicologia e da fisiologia;** pois nenhuma das duas concepções, explicariam a reunião entre o físico e o metafísico. A psicologia traria a noção de uma alma que anima um corpo, e tentaria explicar à sua maneira que tudo está nas determinações da consciência, incorrendo em um psicologismo. A fisiologia, por sua vez, tentaria explicar o corpo como uma máquina biológica que pode ser decomposta em partes e que tudo no corpo é um estímulo orgânico, incorrendo em um fisiologismo. Ao que Merleau-Ponty diz sobre isto, é que somente em uma nova ambientação, estas duas partes poderão se reunir, ao que ele chama de ser-no-mundo, fundando na existência a via de acesso para um corpo próprio.

**Que não se explica pela filosofia;** pois toda explicação, assim como o fenômeno que se apresenta frente a um sujeito é parcial. A filosofia fenomenológica explica a noção de homem calcada na existência do ser-no-mundo, e apoia todo seu fundamento em uma *fé perceptiva* como fundamento para o existir. Logo, toda filosofia que se apoia em um fundamento está fadada a ser questionada por alguma crença em outro fundamento. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 269) “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. Reaprender não por uma ótica racionalista, ou por uma ótica realista, mas sim reaprender a ver o mundo neste corpo integral, reconhecer-se como estando no mundo e não descolado dele.

**Que não se apreende pelo mais perfeito ideal humano.** Visto que, ao conceber que cada sujeito é único no mundo, não há ideal a ser seguido. Sou o que sou, conjuntamente as minhas possibilidades. Cada percepção minha é diferente da percepção de outrem. Cada experiência de mundo e de se perceber no mundo é inédita, na medida em que não acontecem duas vezes. Existo para o mundo, na medida que o mundo existe para mim. Aqui está uma das grandes contribuições acerca da educação, mesmo Merleau-Ponty não tendo escrito diretamente sobre tal tema. Não há um ideal a ser seguido, mas abrir possibilidade de perceber o mundo e a si mesmo, de compreender parcialmente o mundo, enquanto compreende-se a si.

**Sempre incompreendido, como todos os seres,** uma vez que não se compreende inteiramente o ser. A minha compreensão e de outrem é sempre

parcial, nunca apreendendo um fenômeno em sua totalidade. E aqui inclui-se uma tarefa permanente de educação continuada, pois o ser humano nunca está pronto.

**Sou este ser, que para além de estar no mundo, Sou mundo, e ao mesmo tempo sou nada**, sou carne, *estofa* comum que partilho com o mundo, tornando-nos indivisíveis. Me diferencio dos demais objetos do mundo pela capacidade de reflexividade. Sou um visível que vê, que possui “duas faces”: em uma é “coisa entre coisas”, em outra, sou “aquilo que as toca e as vê” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 133). Deixo de ser o portador das experiências e passo a ser um sensível entre os sensíveis, mas diferentemente dos sensíveis inanimados, sou “um sensível no qual se faz uma inscrição de todos os outros, sensível pivô, ao qual participam todos os outros, sensível-chave, sensível dimensional. Meu corpo é, no mais alto grau, aquilo que qualquer coisa é: um isto dimensional. É a coisa universal” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 234).

**Sou criador e criatura de meu mundo, se é que este mundo pertence a alguém**, dado que logo que percebo, ajo no mundo, me realizo enquanto sujeito que se movimenta no mundo, que transforma o mundo. O mundo que sofre a ação, por sua vez, me devolve em experiências perceptivas, modificando minha auto percepção. Sou criador de práticas, que repetidas vezes, se assimilam a meu corpo e que criam uma cultura corporal, que vão ser passada para uma próxima geração e que sofrerão modificação por meio de um fenômeno educacional.

**Sou a vida pulsante, e a angústia de querer viver mais e mais...** porque quero todos os prazeres da vida, e para isto necessito de tempo, mesmo reconhecendo a breve finitude.

**Sou nada, porque assim como existo, deixo de existir, mais rápido que um sopra...** e assim termina minha relação com o mundo.

**Sou um corpo... Sou palavra... Sou nada...** o que fica, são minhas memórias, minha história, contingenciadas em um tempo e um espaço, minha expressão de ser no mundo.

Aos achados deste estudo, é que a existência é a possibilidade de ser-no-mundo, de estar ligado a ele. E por meio do corpo que acontece qualquer processo educacional, visto que não há educação fora do corpo, ou que não seja corpórea. Aos objetivos que me propus, concluo dizendo que o caráter pedagógico da cultura corporal está em reconhecer que somos um sujeito integral lançado para

o mundo. A facticidade é o fundamento de toda possibilidade de conhecer, e o fenômeno educacional deve fomentar o contato consigo e com o mundo através das mais variadas experiências perceptivas de mundo.

Reconhecendo que o sujeito nunca estará pronto, sempre em constante transformação e reconhecimento no mundo. **Porque seria muita pretensão ser tudo, sem saber o que se é...**

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. revisada e ampliada. São Paulo: M. Fontes, 2000.

AMOROS, Francisco y Ondeano. **Nouveau Manuel d'Éducation Physique, Gymnastique e Morale**. Paris: La Librairie Encyclopédique de Roret, 1838. v. 1. Disponível em:

<[https://archive.org/stream/bub\\_gb\\_ilmXB5xqOcQC#page/n9/mode/2up](https://archive.org/stream/bub_gb_ilmXB5xqOcQC#page/n9/mode/2up)>. Acesso em 25 out. 2016.

ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: Editora 34, 2006. (Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis).

BARBOSA, Rui. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883. v. 10, T. 2. 1946.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRACHT, Valter. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (org.).

**Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental): Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2016.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Educação Física/Secretaria de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2016.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<<http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2900/1/000446164-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2016.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Editora Globo, 2009.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. *Communications*, n. 56, 1993. In: Sant'Anna, Denise Bernuzzi (org). **Políticas do corpo**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. (Tradução dos textos em francês Mariluce Moura)

DAOLIO, J. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas-SP: EdUnicamp, 2003.

- DESCARTES, René. **Discurso do método**; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FERRAZ, Marcus Sacrini. **O transcendental e o existente em Merleau-Ponty**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- FONTES, Joaquim Brasil. O corpo e sua sombra. Prefácio à 2.ª edição. In: SOARES, Carmen (org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- GHIRARDELLI JUNIOR. Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 28-40, 2003.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012. Edição bilíngue: português e alemão. (Tradução Fausto Castilho)
- HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo.
- BUENO, Sinésio Ferraz. GELAMO, Rodrigo Peloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.
- LEITNER, Jocaf. **Educar, socializar e disciplinar o corpo**: um estudo sobre as culturas escolares em Cuiabá/MT. (Dissertação de Mestrado). Cáceres/MT, 2012. Disponível em <[http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/jocaf\\_leitner.pdf](http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/jocaf_leitner.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- LINTON, Ralph. **O homem**: uma introdução à antropologia. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MARQUES, Fernando Antonio Oliveira. Uma dimensão esquecida: o corpo. Estudo do conceito de corpo humano dos professores da escola pública. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 19, n. 33, 1997.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura).
- \_\_\_\_\_. **Phénoménologie de la perception**. Gallimard, 1945.
- \_\_\_\_\_. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira)
- \_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999b. (Tradução de José Arthur Gianotti e Armando Mora de Oliveira)

- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em 24 out. 2016.
- OLIVEIRA, Eric Monné Fraga de. O papel da sociologia, segundo Émile Durkheim e Max Weber. **PÓS**. v. 11/1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/8664/6555>>. Acesso em 20 fev. 2016.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. (Tradução de Luiz Carlos Bombassaro).
- PAVIANI, Jayme. **Formas do dizer**: questões de método, conhecimento e linguagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. rev. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.
- PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016. (Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis).
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. v. I, 11. ed. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção filosofia)
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Educação Física e História. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 105-114, 2001.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 3-23, 2006.
- SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a04.pdf>>. Acesso em 25 out. 2016.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SÓFOCLES. **Antígona**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2001.
- TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.
- VAZ, Alexandre Fernandez. SILVA, Ana Márcia. ASSMANN, Selvino José. O corpo como limite. In: CARVALHO, Yara Maria de. RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 77-88.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/04.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

VILLAÇA, Nizia; GÓES, Fred. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.