



A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação

The vision, the contact and the flexibility: reflections on body and education

Terezinha Petrucia da Nóbrega
Rosie Marie Nascimento de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este ensaio caracteriza-se como um escrito de natureza filosófica no qual apresentamos uma reflexão sobre determinados tabus que configuram a relação com o corpo na cultura ocidental. Considerando as relações entre o corpo e os processos históricos, percebemos diferentes formas de controle, de interdição e de transgressão das normas sociais. Com base nessa relação, interrogamos o modo como a visão, o contato e a flexibilidade constituem-se como formas de educação do corpo. Identificar esses dispositivos nos permitirá refletir sobre as relações entre corpo e educação, ampliando possibilidades de diálogo para além do aspecto instrumental que por vezes tem caracterizado essas relações. Considerando a educação como projeto humano e social, a estesia apresenta-se como possibilidade de compreendermos o corpo e a experiência sensível a partir de outros parâmetros epistemológicos, os quais podem desencadear novas experiências na educação contemporânea.

Palavras-chave: Corpo. Pedagogia. Disciplina. Estesia.

Abstract

This writing is characterized as an essay of philosophical nature in which we present a reflection on definitive taboos that configure the relation with the body in the culture occidental person. Considering the relations between the historical body and processes, we perceive different forms of control, interdiction and trespass of the social norms. Based on this relation, we interrogate how the vision; the contact and the flexibility consist as forms of education of the body. To identify these devices will allow us to reflect on the relations between body and education, extending possibilities of dialogue for beyond the instrumental aspect that sometimes has characterized these relations. Considering the education as a human and social project, the aesthesia is presented as a possibility to understand the body and the sensible experience from other epistemological parameters, which can unchain new experiences about the contemporary education.

Keywords: Body. Pedagogy. Discipline. Aesthesia.

Notas sobre corpo, filosofia e educação

Na sociedade ocidental foi constituído e propagado o dualismo corpo e alma. Cabe esclarecer que a compreensão de alma na Antigüidade grega não comportava a idéia cristã, assim a partir da modernidade a idéia de alma ou espírito será associada à perspectiva da razão ou da mente. Portanto, há diferentes significados para a compreensão da noção de alma, de acordo com diferentes abordagens na História da Filosofia. Da mesma maneira, a compreensão de corpo também adquire diferentes significados, configurando formas culturais também diversas de convivência com a realidade corpórea.

Principalmente a partir do cristianismo, a compreensão do corpo esteve associada à idéia do pecado. Por meio dessa representação, as funções corporais foram consideradas impuras e diferentes proibições foram impostas ao corpo. (BROWN, 1990). Essa concepção dicotômica e maniqueísta do corpo e da alma marcou a história da cultura ocidental. Diante das idéias e concepções simplificadoras que percorrem a história do corpo, destacamos os preceitos de passividade, de disciplina e de controle como dispositivos da civilidade que influenciaram diferentes projetos educativos.

O corpo ou os discursos sobre o corpo sempre estiveram presentes nas práticas educativas e em diferentes pedagogias. O corpo circula entre permissões e proibições, regras, controle, normas que o constroem e desconstruem em diferentes abordagens científicas, pedagógicas, filosóficas. Essa circulação do corpo, dos discursos do corpo e do conhecimento do corpo é permeada por determinadas interdições sobre o corpo, a partir das quais se estabelecem regras, proibições e modos de conduta.

Ao refletir sobre a invenção do corpo como objeto de interesse das disciplinas científicas, portanto como objeto teórico, e das técnicas corporais, como usos do corpo em diferentes sociedades, Descamps (1998) afirma a existência de três tabus sobre o corpo: a visão, o contato e a flexibilidade. Na nossa pesquisa buscamos identificar esses dispositivos, como possibilidade de refletir sobre as relações entre corpo e educação, ampliando possibilidades de diálogo para além do aspecto instrumental que por vezes tem caracterizado essas relações.



O tabu da visão impõe a tarefa de cobrir os corpos por meio de normas que não permitam a sua visibilidade. No tabu do contato, os corpos devem permanecer separados, qualquer contato pode parecer perigoso aos olhos do poder que os vigiam. O tabu da flexibilidade é o responsável por manter os corpos em posturas rígidas, em gestos previsíveis e determinados por diferentes normas sociais. (DESCAMPS, 1987).

Esses tabus foram construídos, incorporados e reforçados nas práticas educativas, sendo possível identificá-los por meio de vários elementos. Assim, o fardamento escolar, a arquitetura e a disposição das salas de aulas, as carteiras que separam e individualizam os corpos, as disciplinas escolares, dentre outras evidências, confirmam a presença potencializadora desses tabus no interior das práticas educativas, em particular nos processos de escolarização.

No século XVII, a partir do surgimento da nova ciência, da universalização de suas idéias e de um maior desenvolvimento em torno das questões relativas ao corpo, as regras que a população deveria obedecer passaram a ser cada vez mais controladas e rígidas. “Essas características estavam presentes nas escolas que, a partir de regras, proibições e com sua identidade disciplinar, também colaborava intimamente com esse processo.” (CAMBI, 1999, p. 307).

A visão, o contato e a flexibilidade constituem-se como maneiras específicas de se relacionar com o corpo e que estiveram presentes no projeto civilizatório e no projeto de educação da cultura ocidental. Tomamos esses tabus como dispositivos que nos permitem compreender as relações entre corpo e educação, não apenas em uma disciplina específica mas também no projeto pedagógico, no vestuário, na espacialidade do corpo, nas disposições dos móveis escolares, na luminosidade e na gestualidade. Esses elementos configuram maneiras de convivência que exigem uma educação do corpo segundo regras sociais de controle e disciplina, reduzindo a corporeidade ao seu aspecto instrumental.

Perceber essas articulações poderá contribuir para uma compreensão do corpo não apenas como instrumento pedagógico, mas como realidade na qual se inscrevem formas de viver e de conhecer, profundamente enraizadas na história pessoal e coletiva. O esclarecimento desses tabus apresenta-se como possibilidade de refletir sobre o corpo e sobre o conhecimento do

corpo a partir das práticas sociais, aproximando a Filosofia do cotidiano e propiciando outras perspectivas para a pesquisa do conhecimento do corpo na educação.

A visão

Sob o tabu da visão, o corpo foi considerado pecaminoso, principalmente diante dos preceitos da igreja cristã e sua conseqüente influência na sociedade. Essa influência apontava posturas radicais que ditavam formas ascéticas de convivência, configurando uma representação maniqueísta, segundo a qual o corpo está relacionado ao mal e a alma está relacionada ao bem. Embora essa representação tenha sido refutada dentro da própria tradição cristã, como em Santo Agostinho, por exemplo, a mesma disseminou-se na cultura ocidental propagando uma ascese cujas regras exigiam inúmeras abstinências tais como alimentar-se de carne, manter conversas impuras, entre outras. (ABBAGNANO, 1998).

54

Essa compreensão do corpo como carne e desta como símbolo do pecado foi divulgada pela doutrina cristã. "No pensamento católico do início da Idade Média, a carne humana emergiu como uma coisa trepidante. Sua vulnerabilidade à tentação, à morte e até ao gozo era uma concretização dolorosamente apropriada da vontade claudicante de Adão." (BROWN, 1990, p. 357).

A imagem de Adão apresentada na concepção cristã nos fornece elementos significativos para compreendermos essa consideração do corpo como lugar de atitudes pecaminosas. "A tentação da carne fez recair sobre ele a dupla vergonha da morte e da luxúria." (BROWN, 1980, p. 357). Essa referência denota a forte repressão ao corpo, principalmente por seu caráter sexual, aflorado a partir da fraqueza de Adão. Esse ato conduziu a uma nova sensibilidade e a uma nova forma de ver o corpo despido, segundo certas regras normalizadoras.

Na Idade Média, a partir dessa nova sensibilidade atribuída à nudez, houve a criação de novas regras de vestuário que foram impostas aos cidadãos. Assim, o porte atlético dos guerreiros, com sua musculatura forte e visível, que denotava uma condição superior na sociedade já não deveria mais está à mostra. Os imperadores já não exibiam sua soberania por meio



da exposição de seus corpos nus. O corpo, matéria frágil sujeita à vergonha da sexualidade e do pecado, passou a ser escondido em baixo das longas roupas que impunham ordem e respeito. (BROWN, 1990).

Evidenciamos que, no âmbito da igreja, o tabu da nudez estava associado a regras de utilidade. Dessa forma, à naturalidade do corpo foram acrescentadas características sociais específicas, expressas em regras de conduta e de convivência ascética com o corpo.

Os pregadores cristãos dotaram o corpo de características intrínsecas e inalienáveis. Ele deixou de ser um produto neutro e indeterminado do mundo natural, cuja utilização e cujo próprio direito de existir estavam sujeitos a considerações predominantemente cívicas de condição social e utilidade. (BROWN, 1990, p. 359).

Essas proibições do corpo reforçaram a idéia de um corpo útil e disciplinado, não permitindo mostrar certas partes do corpo, como as partes abaixo do ventre. A utilização do uso das túnicas longas, inclusive para dormir e entre os casados, como evidenciou Brown (1990), reforça a idéia do corpo como lugar do desejo e do pecado, havendo, portanto a necessidade de cobri-lo, mesmo em ocasiões que alguma intimidade era permitida.

Na cultura medieval, a preocupação com o corpo humano, marcante na Antigüidade grega clássica, foi obscurecida pela preocupação com a alma. O corpo deixou de ser situado nas questões primordiais do ser, a não ser no sentido proibitivo. A idéia do pecado original confere uma nova sensibilidade ao corpo, à nudez, à sexualidade, criando-se novos códigos proibitivos, desde o vestuário aos comportamentos e às práticas médicas do exame ou da inquisição. Do corpo agora era exigido a renúncia, o ascetismo, cuja expressão emblemática está no corpo virginal de Maria. (BROWN, 1990).

Duas morais se confrontam na Idade Média: a da sociedade cristã e a da cortesia herética. A paixão é vista como uma doença da alma, um furor, já o amor é nobre. Essas representações foram intensamente divulgadas na cultura ocidental e, progressivamente, tudo o que dizia respeito à sensibilidade, à percepção e à afetividade vai sendo associado às paixões e como tal deveriam ser controladas em nome da racionalidade.

Na cultura renascentista, a educação do corpo fará parte de um projeto de intenso alcance social, no qual encontramos regras de controle dos gestos. Dentre as diferentes regras, tais como as de se comportar a mesa ou de se dirigir aos mais velhos, figuravam as regras de se vestir. O corpo vestido tornou-se regra de civilidade e logo se difundiu pela cultura européia, em especial por meio de livros que impunham e disseminavam certas regras de conduta, como podemos perceber nas palavras de Erasmo (1978)¹, considerando-se a roupa como sendo o corpo do corpo, capaz de dar uma idéia das disposições do espírito: “[...] um traje demasiado curto e que não esconda, se nos baixarmos, o que o decoro obriga que se esconda, não vai bem em nenhum país.” (ERASMO, 1978, p. 82). Ainda sobre o dever de cobrir o corpo, o autor afirma que:

É indigno de um homem bem educado descobrir, sem necessidade, as partes do corpo que o pudor natural leva a esconder. Quando a necessidade nos forçar a fazê-lo, devemos dar mostras de um decente recato – ainda que ninguém nos observe. Não há lugar onde os anjos não se encontrem! E o que mais lhes apraz numa criança é o pudor – companheiro e vigilante dos bons costumes. (ERASMO, 1978, p. 78).

As regras do decoro vão sendo internalizadas, mostrar o corpo passa a ser uma experiência marcada pelo pudor e pela vergonha, segundo os princípios de uma moral maniqueísta e ascética, que compreendeu a experiência do corpo como efêmera, pouco confiável e que exigia a disciplina, o controle e a interdição do sensível.

Na contemporaneidade, o corpo que agora está à mostra é o corpo “malhado”, o corpo que apresenta padrões físicos homogêneos, ligados a um ideal estético construído com base em imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, favorecendo a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. Evidenciamos que esta liberdade do corpo na cultura contemporânea não difere muito da prisão que o corpo estava submetido no que se refere à obrigação de cobri-lo, uma vez que as peças do vestuário foram diminuindo, mas não as implicações e as regras que são constantemente construídas e a partir das quais o corpo pode ser mostrado.



Há menos de um século, a pesar do calor tropical, os homens vestiam fraque, colete, colarinho duro, polainas e as 'santas' mulheres cobriam-se até o pescoço. Hoje as anatomias mostradas parecem confirmar a idéia de que vivemos um período de afrouxamento moral nunca visto antes. No entanto, um olhar mais cuidadoso sobre essa 'redescoberta' do corpo permite que se enxerguem não apenas os indícios de um arrefecimento dos códigos da obscenidade e da decência, mas, antes, os signos de uma nova moralidade, que, sob a aparente libertação física e sexual, prega a conformidade a determinado padrão estético, convencionalmente chamado de 'boa forma.' (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 25).

As regras que controlam o corpo sempre estiveram presentes na cultura, em consonância com as características e exigências de cada tempo. Hoje, o corpo é mostrado desnudo, mas exige-se um autocontrole no sentido de uma autovigilância, sobretudo em relação aos padrões corporais nos quais um alto grau de controle é esperado. A construção da aparência corporal está associada a rotinas de manutenção elaboradas pela cultura de consumo.

Uma nova cultura de consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual. Essas imagens de corpo são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e mídia eletrônica, exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão. (FEATHERSTONE; HEPWORTH; TURNER, 1996).

Compreendemos que considerar o corpo na educação, para além da moral ascética, da cultura de consumo ou do aspecto racionalista e instrumental, é desconstruir esses tabus e essas regras de controle e disciplinamento do corpo. Seguramente, por estarmos inseridos no mundo e na cultura, sempre estaremos lidando com diferentes visões de mundo, de sociedade, de liberdade e mesmo de corpo. Nesse sentido, as regras sociais sempre irão existir, resistir e mesmo se transformar, sendo uma das tarefas da educação compreendê-las criticamente.

O contato

O controle das atitudes, dos gestos, da forma de se comportar com relação a si mesmo e aos outros remete ao tabu do contato, o qual se refere a um tipo de relação marcada pela distância entre as pessoas. Esse controle surge a partir da compreensão da fraqueza do corpo diante da moral ascética, sendo necessário manter o afastamento entre os corpos.

No início do Cristianismo, com várias normas que passaram a fazer parte do cotidiano social, tais como o modo de se vestir, outra preocupação também era evidente: o contato com o corpo não era visto de maneira inocente. Os mesmos livros que pregavam as boas maneiras por vezes referiam-se a essa atitude ilícita. “É prova de decência uma criança não mexer nas suas partes pudendas, mesmo que o requeira a necessidade e ela se encontre só, com reserva e vergonha – porque isso denota grande pudicícia e decoro.” (ERASMO, 1978, p. 37). Percebemos na referida citação, o caráter proibitivo relacionado ao corpo, fazendo com que as crianças e também os adultos se sentissem envergonhados ao tocarem o próprio corpo.

58 A interdição dos contatos corporais foi sendo reforçada nas práticas educativas. Na escola medieval o contato apresentava-se ainda de forma livre, as pessoas estavam juntas, não existiam separações por idades ou por classes. Crianças, jovens e adultos estavam juntos, no mesmo auditório. A escola ainda não apresentava grandes acomodações. Em alguns países, as escolas se concentravam nas ruas, onde os mestres cobriam o chão com palhas para os alunos sentarem. Em outras situações, os próprios professores alugavam salas para que as aulas pudessem ocorrer. (BROWN, 1990).

Nesse momento, segundo o mesmo autor, devido à presença de alunos com idades variadas, o professor, que em geral só dispunha de um auxiliar, não apresentava condições, nem organização necessária para controlar a vida cotidiana de seus alunos. A partir do século XV, vai ocorrendo, progressivamente, a separação nas aulas por capacidades e, na modernidade, serão reconhecidas as particularidades da infância e a exigência de mudanças na estrutura da escola, criando-se o colégio moderno:

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas



de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (BROWN, 1990, p. 170).

Neste momento, a vida do aluno, seu comportamento fora da sala de aula já não era desconsiderado pelos professores, existia uma preocupação na formação dos espíritos, de impor virtudes, além de educar, instruir, já que os mestres passaram a ser responsáveis pela alma de seus alunos. O sistema disciplinar se tornava cada vez mais rigoroso. (BROWN, 1990).

De acordo com esse objetivo, o da instrução dos corpos, aflora o interesse pelos detalhes, os quais passaram a ser visualizados como um meio de garantir o comportamento necessário à formação do homem disciplinado.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, [...] um contato laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1987, p. 121).

O controle dos detalhes e a exigência da separação dos corpos deram início a uma educação e instrução não só do corpo, mas exigiram um estudo detalhado da arquitetura. Com isso, a boa atitude humana e sua formação, passaram a ser entendida como dependente de um espaço determinado. O espaço passa a ser um elemento básico que constitui a atividade educativa, responsável também por ordenar tarefas e atitudes.

Nela [na escola] se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializam e educam, mas que, diferente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

O espaço escolar passa a ser arquitetado para propiciar uma melhor vigilância e, com isso, um maior controle dos corpos por meio das disposições espaciais. Considerando a espacialidade do corpo, observemos o espaço da sala de aula: o ambiente, a disposição dos móveis, a ocupação dos lugares, os objetos, a luminosidade. Os historiadores espanhóis, Frago e Escolano (2001) discutem a arquitetura como programa e nos mostram a relação entre o espaço e diferentes formas de educar.



Quanto à referida disposição, parece claro o predomínio geral do retilíneo, sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos, espirais ou elipses. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância. São mais lineares, mais ordenadas ou claras. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 107).

A arquitetura e a disposição espacial impostas aos escolares mostram a importância atribuída à separação dos corpos, revelando o caráter proibitivo da aproximação entre os corpos. Percebemos que o contato, revelado também no tocar, ainda é fonte evidente de tabus e repressões. Não somente a arquitetura das escolas, mas a disposição dos cômodos das casas reflete as regras de distância e afastamento dos corpos. Além da arquitetura, da disposição dos móveis, da luminosidade e de outras regras de uso dos espaços, seja na esfera pública, seja na esfera da vida privada, destaca-se o contato que ocorre por meio da experiência do tocar as partes do próprio corpo e da experiência de tocar o outro.

60

O toque apresenta-se como de extrema importância à percepção do corpo humano e à percepção do outro, relacionando-se ao contato e a afetividade. Técnicas de corpo, como a massagem, nos aparece como uma forma que pode abrir caminhos se não à superação, ao menos a discussão desses tabus, por compreender o tocar como uma experiência fundamental para a sensibilidade humana.

A importância do tocar, especialmente os significados da pele que reveste o corpo humano, é discutida por Montagu. (1988). De acordo com o autor, a variedade de toques influencia uma gama de comportamentos, nos quais a pele passa a representar muito mais do que um revestimento de tecido para o corpo e seus órgãos internos, sendo também um espaço afetivo e social.

A espacialidade do corpo, a arquitetura da escola, o espaço social apresentam-se como indicadores da relação com o corpo e com os princípios da civilidade incorporados pela Educação. Mesmo havendo na história da pedagogia projetos educativos que buscaram romper com esses dispositivos de controle do corpo em relação ao espaço e aos contatos corporais por meio de jogos, do lúdico e de outras estratégias encontradas, por exemplo, na pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi e na Escola Nova (século XX),



com destaque para as contribuições de Célestin Freinet e Maria Montessori, essas experiências não se propagaram de modo suficiente para romper com o controle do corpo. Ressalta-se ainda que tais pedagogias foram formuladas com base em teses filosóficas que consideravam o sensível de modo restrito aos códigos do empirismo e do racionalismo moderno, teorias vigentes à época de suas formulações e que operavam pela racionalização do corpo e do próprio conhecimento sensível.

Os espaços educativos, como os lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores. A espacialização organiza minuciosamente os movimentos, os gestos. A disposição espacial das pessoas e dos objetos regula também as relações de poder expressas nos métodos pedagógicos. Compreendemos que uma organização mais flexível do espaço escolar poderá acolher a linguagem do corpo em sua estesia, ou seja, em sua experiência comunicativa com o mundo e com o outro.

A flexibilidade

○ tabu da flexibilidade, em conjunto com os demais tabus aqui descritos, impõe aos corpos o controle rígido da postura e dos gestos. Principalmente a partir do século XVII, a postura passou a ser uma preocupação de médicos e educadores. Os corpos deveriam manter-se de forma ereta, rígida, seja no trabalho, seja nas escolas, seja em suas casas diante da arquitetura, da disposição dos móveis e, sobretudo, por meio do autocontrole. A posição de sentido é emblemática da ordem e da boa postura, tendo sido propagada em várias pedagogias corporais, particularmente naquelas divulgadas pelos métodos ginásticos europeus a partir do século XIX.

A arquitetura das escolas favoreceu um maior controle e vigilância dos alunos, sendo o espaço compreendido com o lugar no qual há o ordenamento de funções e tarefas, um lugar especificamente desenhado para atender as exigências de uma educação disciplinar. (FRAGO; ESCOLANO, 2001). A disposição espacial impõe modos de comportamentos, propõe posturas e impõem aos movimentos formas concisas de poder por meio do controle individual e detalhado dos corpos.

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O caráter de mecanicidade do corpo humano revela a docilidade esperada em seus atos. Nesse contexto, o gesto deve ser controlado minuciosamente, sobretudo por sua relação com os aspectos morais.

Como lugar visível, e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção de poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai consolidando-se como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle dos seus gestos. (SOARES, 2001, p. 56).

62

A consideração dos gestos como produto da relação entre o corpo e a alma, justifica diversas interdições sobre o corpo. A alma seria conformada às normas morais, a partir das ações sobre o corpo humano, resultando no disciplinamento dos gestos necessários à moral ascética. A influência sobre a alma dos indivíduos resultaria em gestos considerados aceitáveis. Com isso qualquer excesso deveria ser evitado e os jovens deveriam procurar seguir os comportamentos decentes impostos pela disciplina, já que “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.” (FOUCAULT, 1987, p. 130).

De acordo com Schmitt (1995), os gestos, as atitudes e os comportamentos são aquisições sociais de aprendizagens. Nesse sentido, os gestos não evoluem muito ao longo do tempo, seja por haver uma certa estabilidade dos esquemas que estruturam as ideologias, as culturas, bem como pela própria resistência aos princípios reguladores expressos nos manuais, nos códigos e nas normas de comportamento.

Como forma de socialização e divulgação da disciplina imposta ao corpo, evidenciamos, nos livros de conduta distribuídos na educação dos séculos passados, uma forte inscrição de como manter a postura, evitando gestos desnecessários e impondo outros que traduzem o comportamento considerado aceitável e saudável:



A criança não deve deixar cair a cabeça entre os ombros, porque é sinal de preguiça, nem empertigar-se, porque é sinal de arrogância, mas antes manter-se direita, e sem esforço, pois isso é que é agradável. E também não deve abanar a cabeça para um lado e outro, à maneira dos hipócritas, a não ser que a conversa ou algo semelhante requeira tais atitudes e gestos. A criança deve manter os ombros em posição de equilíbrio, sem soerguer um ou baixar o outro, sem qualquer decoro e senso. (ERASMO, 1978, p. 36).

Esse controle dos gestos é reforçado pela arquitetura dos ambientes escolares, como já descrevemos anteriormente no tabu do contato. As separações por idade, por classes, por cadeiras individuais, por graus de aprendizagem inibem à liberdade do corpo, padronizando os gestos para que sejam conformados e enquadrados na ordem vigente. A boa postura, por exemplo, passa a ser sinal do bom comportamento e o bom cidadão será aquele que não se desvia das normas de conduta. Essas normas são incorporadas, muitas vezes de modo silencioso, constituindo-se como uma espécie de sombra do corpo, a partir da qual agimos.

○ tabu da flexibilidade está diretamente relacionado às condutas corporais, tais como a postura e a gestualidade. Como ocorre com outras expressões da cultura, a cultura do corpo tem se constituído a partir de regras de controle e também de transgressão. Nesse sentido, considerando a gestualidade do corpo como linguagem e a estesia como conhecimento sensível do mundo, é que fazemos o exercício de compreensão das práticas corporais como abordagem educativa. Vejamos, por exemplo, práticas como o *body building* e o *tai chi chuan*. A primeira enfatiza a hipertrofia muscular e está diretamente relacionada ao culto ao corpo, à aparência e à boa forma. A segunda nos remete para a suavidade, leveza, flexibilidade. Poderíamos citar outras características de ambas, no entanto nos interessa chamar atenção para o fato de que essas práticas constituem-se como linguagens que comunicam sentidos diversos e que nos fazem pensar sobre os modos de ser e de viver de determinados grupos sociais, culturas e que aportam pedagogias diferentes, modos, usos e compreensões de corpo também diferentes.

Essas disposições corporais constituem a linguagem do corpo como sendo uma linguagem polissêmica, com múltiplos significados e que podem ser tematizados na educação. Mesmo em meio ao controle e à disciplina, há

formas de transgressão da ordem vigente. Assim é que as questões do corpo não estiveram ausentes da educação, nem forma completamente controladas ou disciplinadas. Os tratados de civilidade, os romances pedagógicos, as correspondências íntimas revelam essa presença e, de certo modo, a impossibilidade de excluir tal questão das teorias educacionais. Os mitos de amor, os romances filosóficos e literários marcam a história do pensamento e, como tal, a própria história da pedagogia e da educação. Assim é que Rousseau irá se preocupar com a educação do Emílio, com a educação sentimental de Sofia, o encontro e o desenvolvimento do amor e do casamento. (ROUSSEAU, 1995).

Com a laicização dos processos formativos e a presença difusa da educação na sociedade moderna, colocou-se a tarefa de formar um sujeito consciente e empenhado na construção de si mesmo e do mundo social. Nesse contexto, o romance e o teatro constituíram-se como instrumentos culturais para as formas do imaginário, abrangendo situações e sentimentos diversos. (CAMBI, 1999). De fato, a educação do corpo e a educação do imaginário não ocorreram separadamente, sendo possível associar o corpo às regras de civilidade e de higiene, mas também às práticas de leitura e às representações do amor e da sexualidade, entre outras experiências profundamente enraizadas no corpo e na sensibilidade.

64

O corpo presente

Na cultura ocidental é possível identificar o interesse de diversas disciplinas científicas, pensamentos filosóficos e teorias educacionais a respeito do conhecimento do corpo. As modificações trazidas pela visibilidade pública do conhecimento do interior do corpo, permitidas pela Anatomia, por exemplo, articula outros modos de compreensão e outros usos do corpo na sociedade.

Paralelamente ao surgimento de disciplinas científicas, como a Anatomia, entre os séculos XVI e XIX, o recuo das sociabilidades comunitárias e o processo de privatização da vida social incluem expectativas e práticas, criando uma inédita consciência de si e dos outros que suscita uma nova relação com o corpo: a civilidade. A civilidade é aprendizagem do distanciamento dos corpos, seja pela proibição dos contatos físicos ou por



meio das transformações com relação às maneiras, à mesa, os gestos, a disposição dos cômodos da casa. "A civilidade é acima de tudo uma arte, sempre controlada, da representação de si mesmo para os outros, um modo estritamente regulamentado de mostrar a identidade que se deseja ver reconhecida." (REVEL, 1991, p. 166).

O corpo é então ocultado, resguardando-se ao espaço privado ou sendo disciplinado em instituições sociais, como o hospital, a fábrica, a caserna e a escola. Na contemporaneidade, ao construir e desconstruir o corpo através de inúmeros conhecimentos e práticas, a humanidade parece querer retratar-se por um certo esquecimento e um certo ódio ao corpo. Nesse sentido, Descamps (1986) afirma que a nossa sociedade inventou o corpo, sobretudo no século XX, ao considerá-lo como um projeto social possível ao ser viabilizado pelas mais diversas técnicas de corpo como as vacinas, as cirurgias, a depilação, as tatuagens, o *body building*, entre outras.

Em sua espacialidade própria, descontínua, o corpo disponibiliza desde componentes físico-químicos a signos que definem a condição humana e as possibilidades de comunicação que têm balizado o interesse de diversas disciplinas científicas, filosofias e modelos de educação. Nessa dinâmica, pensar sobre o corpo é pensar os diferentes modos de dizer, fazer e compreender os discursos e as práticas que configuram o conhecimento e a linguagem do corpo em diferentes espaços.

A visibilidade, o contato e a flexibilidade marcam a história da cultura do corpo no Ocidente. Percorrer a história das idéias e práticas sobre o corpo apresenta-se como possibilidade de vislumbrarmos o conhecimento do corpo na Educação em diferentes contextos sociais e filosóficos. Essa trajetória nos possibilitará olhar para as práticas educativas contemporâneas no sentido de compreender as disposições corporais como linguagem, seus múltiplos significados e algumas possibilidades de abordagem do conhecimento do corpo na educação. Compreender essa linguagem poderá contribuir para a leitura do mundo que é também uma leitura da nossa condição humana. As questões da cultura do corpo, da linguagem do corpo e da estesia como conhecimento sensível podem apresentar-se como estratégias de pensamento que permitem aproximar e comunicar as práticas educativas.

Entre os muitos desafios que se apresentam na educação contemporânea, destacamos a escuta sensível, com possibilidade de perceber a

presença do corpo na educação, compreender sua linguagem e construir um conhecimento que favoreça a condição humana. A estesia, compreendida como comunicação sensível, diz respeito à experiência do corpo no espaço e no tempo, nas relações com a natureza, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo em direção a outro corpo. (MERLEAU-PONTY, 1992, 1994, 2000).

As reflexões apresentadas neste artigo configuram-se como um itinerário de busca, uma vez que consideramos a educação como um amplo projeto humano e social, no qual muitos desafios se impõem, entre eles a compreensão do corpo e do conhecimento sensível. No mundo da racionalidade técnica, do individualismo e da cultura de consumo, um pensamento como esse pode parecer sem sentido. No entanto, reforçando a tese de Arendt (2001) de que os negócios humanos, entre eles a educação, são urgentes, dado que a cada dia nascem novos seres humanos e com eles a esperança, pensar sobre o corpo, sua linguagem, seus afetos pode se constituir como um importante itinerário de busca. A estesia do corpo pode propiciar um espaço para o amor, o riso, a tragicidade da vida na educação. Senão pela sua importância teórica ou metodológica, mas pelo simples fato de que, a cada dia, nascem novos seres humanos, um novo registro, uma nova história, breve ou longa, está aberta.

66

Nota

- 1 Esse livro foi publicado em 1530, porém estamos trabalhando com a seguinte tradução: ERASMO, a sociedade pueril. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.



BROWN, Peter. **Corpo e sociedade**: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DESCAMPS, Marc-Alain. **L'invention du corps**. Paris: Press Universitaires de France, 1986.

ERASMO. **A sociedade pueril**. Tradução Fernando Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FEATHERSTONE, Mike; HEPWORTH, Mike.; TURNER, Byran. (Ed.). **The body**: social process and cultural theory. London: Sage, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOLDENBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Nu e vestido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A natureza**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. Tradução Maria Silva Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada**: da renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (v. 3).

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAWDAY, Jonathan. **The body emblazoned**: dissection and the Human Body in Renaissance Culture. London and New York: Routledge, 1995.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. (Org.). **Políticas do corpo**. Tradução Mariluce Moura. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria; RUBIO, Kátia. (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail | pnobrega@ufrnet.br

Rosie Marie Nascimento de Medeiros
Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação
Grupo de Estudos sobre Corpo e Cultura de Movimento
Email | marie.medeiros@gmail.com

Recebido 31 mar. 2006

Aceito 16 maio 2006