

# CRIAÇÃO DE SENSIBILIDADE PARA SE RECONHECER E CUIDAR COMO CORPOREIDADE

Cristiane Terezinha Isele\*  
Roque Strieder\*\*

**Resumo:** A tradicional concepção dualista de ser humano é ainda recorrente nas práticas educativas escolares. Esse déficit nas experiências formativas, quanto à sensibilização para cuidar/respeitar o corpo e a corporeidade, faz crescer a concepção de gestão da vida como circunscrita ao âmbito individual. O estudo teve como base a busca em referenciais teóricos e como objetivo investigar se estratégias educacionais, no contexto da complexidade e da atitude transdisciplinar, possibilitam a criação de sensibilidade para que crianças aceitem, respeitem e cuidem de sua corporeidade. Concluímos que é possível controlar e ajustar o corpo às aspirações de reconhecimento via intervenção e reconstrução; como alternativa, sugerimos a atitude transdisciplinar que, ao convidar para reflexões e envolvimento, pode redimensionar as experiências formativas; a sensibilidade do cuidado requer a construção de saberes e uma compreensão aprofundada da complexidade da realidade humana.

**Palavras-chave:** Educação. Corporeidade. Transdisciplinaridade. Sensibilidade.

## *Creation of sensitivity to recognize and care up as corporeality*

**Abstract:** *The traditional dualistic conception of human being is still recurrent in educational practices in schools. This deficit in formative experiences, about the sensitization to care/respect the body and the corporeality, increases the management of life conception as limited to the individual. The study was based on the search for theoretical references and as objective to investigate whether educational strategies, in the context of complexity and transdisciplinary attitude, allow the creation of sen-*

---

\* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Professora da Rede de Educação Notre Dame de Passo Fundo; Av: Brasil Oeste, Centro, 952, 99025-003, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil; [crisisele@gmail.com](mailto:crisisele@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; Rua Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; [roque.strieder@unoesc.edu.br](mailto:roque.strieder@unoesc.edu.br)

*sitivity to children accept, respect and care for their corporeality. We conclude that it is possible to control and adjust the body to the aspirations of recognition by intervention and reconstruction; as an alternative, we suggest the transdisciplinary attitude that, inviting to reflection and involvement, can resize the formative experiences; the sensitivity of care requires the construction of knowledge and a thorough understanding of the complexity of human reality.*

**Keywords:** Education. Corporeality. Transdisciplinarity. Sensitivity.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo como referência elementos da história do corpo, pretende-se fazer uma reflexão buscando entender melhor como e por que ocorrem as inúmeras interferências e intervenções cirúrgicas no corpo, muitas vezes justificadas pela via dos fenômenos da depressão, da ansiedade ou do cansaço físico. Estamos fazendo do corpo um objeto de desvalorização, negando e mexendo na naturalidade biológica, abusando dele por excesso de trabalho, pela prostituição, por intervenções como tatuagens, cirurgias plásticas, enfim, toda uma gama de obsessões pela perfeição.

As atuais possibilidades de intervir no corpo, via cirurgias plásticas, colocação de silicone, tatuagens, bronzamento artificial, entre outras, possibilitadas pela tecnociência, como nunca antes foi possível, são formas de intervenção, muito além das tradicionais e históricas, como o uso de drogas, bebidas alcoólicas, cigarros e entorpecentes e/ou a exploração e o controle do corpo pelo trabalho/emprego. As novas formas de intervenção, de controle e de manipulação são, muitas vezes, realizadas sem que as pessoas tenham consciência das possíveis implicações de médio e longo prazo. Então, cremos ser de grande relevância compreender melhor esses “jeitos de lidar” com o corpo, no decorrer da história, para visualizar um compromisso educacional com a criação do desejo de cuidado com o corpo, tanto em âmbito social quanto escolar. Também conhecer luzes teóricas capazes de potencializar debates e reflexões sobre as novas formas de intervenção no corpo e respectivas implicações. E como esses suportes teóricos podem ampliar noções de cuidado como forma de evitar exageros nas práticas de intervenção corporais, muitas vezes irreversíveis. Como a frase de Merleau-Ponty (1994, p. 207): “[...] eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou o meu corpo” transita por entre os conteúdos e os imaginários históricos, publicitários e consumistas da contemporaneidade.

As pessoas pouco estão sensibilizadas para cuidar e respeitar o corpo e a corporeidade. Não há uma preocupação prioritária com a qualidade de vida, mas a prefe-

rência por sensações e prazeres momentâneos. Em grande parte da população, o consumo de drogas, de bebidas alcoólicas, de cigarros, a banalização sexual, de procura pela estetização, de excessos em academias, de excessos em noites badaladas fazem parte da rotina cotidiana. Acreditamos que se ambientes educativos proporcionarem debates para olhares diferentes ao corpo, de como se cuidar, se respeitar e se aceitar, a “visão” de corpo poderá ser reelaborada qualitativamente. Por outro lado, se persistirem os apelos ao uso e ao consumo do corpo, como objeto coisificado, a banalização e as transformações estéticas para se “adequar” ao “padrão” de beleza serão a tônica, mesmo que isso signifique modificar a constituição biológica e psicoafetiva natural.

Considerando que os custos diminuem e o acesso às intervenções físico/corporais se universalizam, percebe-se uma ampliação da divulgação e do uso em número cada vez maior, por parte de crianças, adolescentes, jovens e adultos desses potenciais de intervenção. Também as fronteiras sociais ficam basicamente abolidas e pessoas de centros urbanos ou regiões rurais tem acesso facultado.

A reflexão que segue retoma algumas concepções de corpo e algo de sua evolução histórica até a contemporaneidade. Trata-se de uma busca em referenciais teóricos, uma atividade de pesquisa colaborativa, pois no encaixe de passos seguidos por outros pensadores, nos beneficiamos de seus trabalhos, de seus princípios e, porque não dizer, de suas práticas. Será enfatizada especialmente a presença da concepção cartesiana que fragmenta o ser humano em corpo e mente, sobrepõe e supervaloriza o aspecto intelectual sobre os demais aspectos (motor, afetivo, moral, social, entre outros) dificultando a visão de totalidade e complexidade do ser humano. Na sequência, apresentamos concepções da teoria da complexidade e da atitude transdisciplinar como possibilidades alternativas para uma educação capaz de criar sensibilidade para reconhecer e se cuidar como corporeidade.

## 2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS CONCEPÇÕES DE CORPO

Segundo Serres (2005, p. 64):

Todas as diferenças possíveis, tais como pão e vinho, arroz e cerveja, pedra e bronze, enxada e roda, encontram-se resumidas em meu corpo, no seu corpo e no corpo de todos. Tudo advém dele, é concebido a partir dele, separa-se dele, especifica-se nele; tudo brota dele como de uma fonte eternamente jovem. Nosso corpo, um tronco sem galhos, coberto pelas ramagens culturais.

Os primeiros registros escritos de reflexões sobre o corpo remontam aos gregos e são fruto de concepções mitológicas, filosóficas e também pragmáticas no sentido de dimensionar a utilização do corpo em jogos, competições e na guerra.

Na Idade Média, a concepção de corpo, teorizada e praticada, continha forte influência da religião católica na qual a fé e as devoções faziam com que os fiéis adorassem o corpo de Cristo, fazendo dele um sujeito da história. Na hóstia, “o corpo de Cristo” é símbolo do corpo sagrado, é pão que salva o corpo e a alma, mas também representa o corpo torturado para salvar a humanidade.

Apesar desse louvor sagrado em relação ao corpo, a igreja, na Contrarreforma, afirmava que o corpo era uma “abominável veste da alma”. O corpo fora menos-prezado porque o ser humano pecava pelo corpo e corria o risco da perdição da alma pela queda nas tentações da carne, como tentações sexuais (GÉLIS, 2009).

Por outro lado, doenças eram consideradas boas e vistas com positividade por sinalizarem a purificação da alma. Na Idade Média, consagrou-se uma concepção dualista sob os argumentos de que enquanto o corpo sofre, a alma se fortalece e a razão se arma contra os prazeres terrestres. Assim, doentes sofriam calados para respeitar a confiança que Deus havia depositado em quem fora acometido pela doença. Quanto mais graves as manifestações da doença, mais evidente era a presença de Cristo. Era forte a vontade de incorporar-se à Cristo e garantir um lugar no céu, junto a Deus.

Os corpos marcados pela fé cristã consideravam apenas a alma. Tudo que era sentido se sentia através da alma. Os corpos eram uma substância palpável e sólida e a concepção presente era a de que aquele que cuida do corpo perde sua alma, como descrito por Pellegrin (2009, p. 136-137):

As almas dos animais são corpos, morrem com o corpo deles. Os feiticeiros se entregam ao diabo de corpo e alma. O evangelho diz que quem cuida demais de seu corpo perde sua alma. Diz-se que um ser humano se entregou a prostituição para dizer que ele não foi casto. O ser humano deve ganhar seu pão com o suor de seu corpo [...] mas o corpo não passa de um invólucro, a ser nutrido e/ou a ser macerado (pelo ódio, pelo jejum), pois um corpo sem alma [é] como um exército sem chefe.

Corpo era considerado tudo aquilo que tinha consistência material. O corpo nada tinha a temer, visto ser somente matéria e, portanto, somente era necessário cuidar da alma, para que o demônio não a tomasse.

Na Europa, nos anos 1550-1560, começam a ocorrer mudanças na concepção do corpo. O ser humano, católico ou não, quer conhecer a organização e a estrutura do corpo e se é possível cuidar dele. Para a igreja, diante da crítica e do ques-

tionamento de dogmas, ficou cada vez mais difícil manter a ideia de que o corpo era pecador. Homens e mulheres estavam preocupados em valorizar a imagem corporal, desconfiavam que se tratassem bem os corpos iriam viver mais tempo na Terra. Cada indivíduo começa a olhar para si mesmo e perde-se a visão do corpo coletivo.

No século XVIII, os bens materiais estavam no topo dos desejos e a igreja mostra beleza e luxúria, como escreve Pellegrin (2009, p. 193-194): “A enumeração dos retábulos dourados, das estátuas, dos vitrais e dos candelabros não deve fazer esquecer o aroma do incenso (também dos corpos em putrefação) e o cintilar dos ornamentos litúrgicos e das velas.” Essa lógica começa a fazer parte do imaginário das pessoas na sociedade, e pessoas tomadas pela ambição constroem enormes casas com base de pedras.

Nessa época, as vestimentas mostravam quem realmente a pessoa era interiormente. A atenção era focada ao corpo e a seus adornos. Segundo Pellegrin (2009, p. 205), “As mulheres que se fazem passar por homens durante sua vida, no exército ou até nos navios mercantes, são o exemplo mais espetacular disto num mundo em que tudo se sabe, mas onde tudo, também, se julga pelas ‘aparências’, pois o exterior revela o interior.”

Do século XVIII ao século XX, muitas pessoas sentem-se incapacitadas para lidar com os urgentes problemas da civilização, seja em âmbito existencial, científico, tecnológico ou mesmo relacional. As contínuas e acentuadas transformações culturais já não podem ser evitadas e, nesse sentido, precisa-se voltar e refletir sobre as origens da divisão e cisão do ser humano em corpo e cérebro, razão e emoção e a radicalização dessas distinções. O cérebro é visto como um organismo fantástico e o corpo como uma engrenagem, uma máquina. Descartes (apud CAPRA, 2005, p. 57) defendia a concepção de ser humano comparado a um relógio ao afirmar: “[...] não conheço qualquer diferença entre as máquinas feitas por artífices e os vários corpos que só a natureza é capaz de criar.” Essa concepção cartesiana continua impregnando o espírito humano que persiste em priorizar o universo da lógica racional em detrimento de outras dimensões do ser humano. Considerando a forte incidência na cultura ocidental, qualquer outra compreensão do corpo terá ainda muita dificuldade para ser aceita seja para estabelecer novas fontes de diálogo ou novas formas vivenciais. Capra (2005, p. 55) afirma que:

O cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes. Assim, ele afirmou que “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na idéia de mente que

pertença ao corpo.” A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” dos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao trabalho manual; habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos – especialmente para as mulheres – que nos proporcionem o “corpo ideal”; impediu os médicos de considerarem seriamente a dimensão psicológica das doenças e os psicoterapeutas de lidarem com o corpo de seus pacientes. Nas ciências humanas, a divisão cartesiana redundou em interminável confusão acerca da relação entre mente e cérebro.

O dualismo influenciou fortemente a educação e outros ramos da ciência como a medicina, fundamentadas na distinção entre corpo e mente. Ao concentrar-se em partes cada vez menores do corpo, a medicina moderna perde de vista o paciente como ser humano e vê o corpo como uma máquina. Essa concepção simplificada considera os médicos como mecânicos do corpo.

Mas não é somente em intervenções corporais que a concepção de corpo está dilacerada. Uma consequência resultante do dualismo é a linguagem e essa é a forma mais comum de desprezo ao corpo, é por meio dela que o submetemos ao dualismo. Segundo Fontanella (1995, p. 82-83), as expressões dualistas estão presentes nos diálogos do dia a dia, como por exemplo: “[...] passeando torci o pé. Na volta alguém pergunta: ‘que foi? Você está doente, está machucado?’ ‘Não, não foi nada. Apenas torci o pé; meu pé está um pouco inchado, mas estou bem.’ Ou então ‘eu estou bem, meu pé é que não está legal’.” Outra expressão usada quando confundimos capacidade mental e cabeça e perguntamos: “[...] que se passa dentro dessa cabecinha?”. Quem sabe “Quando se diz ‘seu dedo foi cortado’, talvez se pudesse dizer: ele foi cortado no dedo”, porque, na primeira, a objetivação está presente, enquanto “A segunda expressão revela especialidade e exterioridade do/no sujeito, mas não divisão.” Significa também que nós humanos somos feitos em um meio cultural, com opção pelo dualismo, quando poderia ter sido diferente e pelo uno. Essa interdependência cultural é expressa por GUSDORF (apud FONTANELLA, 1995, p. 87) ao escrever que “Do que fica exposto, claramente se infere que a noção de corpo próprio longe de ser um ponto de partida da experiência humana, representa antes o termo de lenta e operosa elaboração do ser pessoal.” E essa forma de ser pessoal tem fortes relações com o contexto cultural de inserção da pessoa.

O século XX começa a registrar um estado de profunda crise ecológica, de amplitude global. Ela resulta da poluição da atmosfera, do uso de agrotóxicos, da contaminação e manipulação genética de alimentos, da poluição da água e da violenta

relação de exploração entre ser humano e recursos naturais. Essa crise de dimensões e impactos abrangentes sobre o modo de vida e o universo relacional entre os humanos, resulta também das grandes mudanças tecnológicas e consequentes afetações em vários aspectos do nosso viver. Para Capra (2005, p. 19) trata-se de “[...] uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta.”

O que certamente muito contribui para o risco de extinção da humanidade são os sofrimentos psicossomáticos reclamando por inúmeras interferências e intervenções cirúrgicas que, além de manipularem, degradam a corporeidade. Distúrbios psicológicos como a depressão, a ansiedade e o cansaço físico levam muitas pessoas ao consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas.

O período da industrialização também foi marcado pela violência ao corpo, por meio do excesso de trabalho por parte dos operários. Segundo Sennett (2008, p. 273), “[...] o trabalho nas fábricas forçava os operários a uma jornada ininterrupta, enquanto pudesse permanecer de pé ou mover braços e pernas. Ao final do século, torna-se evidente que, nessas condições, a produtividade diminuía com o passar do tempo.” Atualmente, não somente o corpo dos operários da indústria é marcado pelo excesso de trabalho, mas também o dos prestadores de serviços, dos donos de empresas e dos agricultores do sistema de integração. O excesso de trabalho e suas más condições nos locais e das situações de exigências pelo cumprimento de metas afetam e fragilizam a corporeidade.

Como forma de compensar os excessos e as crises psicoafetivas, buscaram-se enquadramentos em modelos e rótulos, produzidos pela cultura midiática, uma espécie de ilusão pela “forma perfeita”. Um “padrão de beleza” consumível e compensatório, como esclarece Le Breton (2003, p. 30):

Além dos imperativos de aparência e juventude que regem nossas sociedades, muitas vezes, os que usam a cirurgia estética são os indivíduos em crise (por divórcio, desemprego, envelhecimento, morte de um próximo, ruptura com a família, etc.), que encontram nesse recurso a possibilidade de romper de uma vez com a orientação de sua existência, modificando os traços de seu rosto ou o aspecto de seu corpo. A vontade está na preocupação de modificar o olhar sobre si e o olhar dos outros a fim de sentir-se existir plenamente. Ao mudar o corpo, o indivíduo pretende mudar sua vida, modificar seu sentimento de identidade. A cirurgia estética não é a metamorfose banal de uma característica física no rosto ou no corpo; ela opera, em primeiro lugar, no imaginário e exerce uma incidência na relação do indivíduo com o mundo.

Pessoas insatisfeitas, na insistência de “corrigir” o corpo acabam ainda mais insatisfeitas. Buscam a beleza externa tentando agradar ou despertar atenção por sua forma física, mas observa-se que a satisfação, a mudança, o amar a si acontecem desde o interior, da interioridade para a exterioridade. Conforme Le Breton (2003, p. 29), “[...] a interioridade do sujeito é um constante esforço de exterioridade, reduz-se à sua superfície. É preciso se colocar fora de si para se tornar si mesmo.”

Para Capra (2005, p. 22), essas “doenças da civilização” representam ameaças mais fortes que as doenças contagiosas, pois

[...] enquanto as doenças nutricionais e infecciosas são as maiores responsáveis pela morte no Terceiro Mundo, os países industrializados são flagelados pelas doenças crônicas e degenerativas apropriadamente chamadas “doenças da civilização”, sobretudo as enfermidades cardíacas, o câncer e o derrame. Quanto ao aspecto psicológico, a depressão grave, a esquizofrenia e outros distúrbios de comportamento parecem brotar de uma deteriorização paralela de nosso meio social, incluindo o recrudescimento de crimes violentos, acidentes e suicídios; aumento do alcoolismo e do consumo de drogas; e um número crescente de crianças com deficiência de aprendizagem e distúrbios de comportamento.

É no contexto das “doenças da civilização” que o corpo persiste na condição de objeto, e o ser humano, individualista, mas sem individualidade, já não possui um corpo, porque as marcas do tempo e da história nele são inscritas por outros. Também as marcas que ativamente escolheu, como tatuagens ou outras formas, não passam de espectros fugazes de exteriorização de afetos, fantasias e desejos. O corpo torna-se objeto de cobiça, corpo bonito porque é malhado, corpo da moda e virtual, definido por padrões abstratos que acabam marginalizando todos os corpos reais e concretos, porque são inadequados. A sociedade tecnocrata investe no corpo, proporciona a ele destaque e eleva-o à categoria de produto consumível. O corpo tornou-se conhecido pelos elevados investimentos, uma crença de que todos possuem um corpo que precisa ser cuidado e padronizado. A sociedade de consumo faz as pessoas falarem das formas do corpo e se preocuparem com ela.

As novas tecnologias permitem a alteração na própria ordem de desenvolvimento da espécie com elevados investimentos na artificialização do corpo e das formas vivenciais. Essa busca pela perfeição origina novas identidades corporais, envolvidas na ilusão de que a beleza será qualidade de vida e o corpo, simples suporte pessoal. As buscas constantes por intervenções cirúrgicas corporais fragilizam a identidade, como destaca Le Breton (2003, p. 15):

No discurso científico contemporâneo, o corpo é pensado como uma matéria indiferente, simples suporte da pessoa. Ontologicamente distinto do sujeito, torna-se um objeto à disposição sobre o qual agir a fim de melhorá-lo, uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal, e não mais uma raiz de identidade do homem.

As tecnologias, ao imporem padrões de beleza, permitem-se a utilização do corpo – comercialização –, apresentando jovens bonitos, bronzeados e malhados em suas promoções publicitárias para vendas. Os meios de comunicação de massa contribuem difundindo, em programações diversas, um corpo objeto e sedutor, reduzindo-o à sexualidade, ao erotismo, um corpo fonte de e mercadoria em si. A sociedade consumista busca um corpo de boa aparência e faz desse ideal um produto de consumo ideologicamente concebido e difundido pela mídia. Segundo Bauman (2004, p. 69), “[...] as vendas crescem graças a suprimentos de angústia que excedem em muito a capacidade de cura do produto [...] muitas pessoas procuram se satisfazer com intervenções corporais, mas por mais que procuram mais o vazio da interioridade aumenta.” Não basta estarmos satisfeitos com a exterioridade, precisamos de aceitação interior e por inteiro.

### 3 EDUCAÇÃO CORPORAL NO SEIO DA COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Eis meu segredo – disse a raposa. – É muito simples: só se vê bem com o coração.  
O essencial é invisível aos olhos [...] os homens esqueceram essa verdade [...]  
– Mas tu não a deves esquecer.  
(Antoine de Saint-Exupery, “O Pequeno Príncipe”).

O corpo é social e culturalmente construído e nele se materializam as relações do sujeito com a sociedade tornando-se o *habitus* das dinâmizações simbólicas que refletem questões de cada época. Se o corpo é um dos principais pontos de ligação entre o sujeito e o mundo, é ele também que traduz o diálogo entre a natureza e a cultura. Os imaginários sobre o corpo refletem os conflitos e as diferentes concepções de corpo e de corporeidade; relações entre corpo e mente ou corpo e alma, produzidas no passado, são ainda identificadas nos discursos atuais.

O conservadorismo transhistórico representa uma barreira para a educação, como é o caso do cartesianismo, com sua proposta de dissecação do ser humano em corpo e mente. O cartesianismo tem regido os sistemas sociais e educacionais, impon-

do sua lógica e modelo de pensar fragmentado e dualista. Segundo Santos (2005, p. 1), “[...] esse modo cartesiano de ser direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade.”

Maturana e Dávila Yáñez (2009, p. 216) escrevem que: “[...] mudaram os tempos, os momentos culturais e de pensamentos; não obstante, o dualismo continua exercendo seu poder desde as sombras, obscurecendo-nos a visão da unidade, constituindo-se a base do pensar ocidental analítico, mesmo neste presente.” Um arcabouço revestido pela lógica da desconsideração humana, não de ordem natural, mas resultante de deficiências epistemológicas, de deficiências pedagógicas, de deficiências políticas e frutos de interesses e de maldades humanas.

A atual e forte redução de seres humanos à condição de corpos sujeitados, regulados, domesticados, desvalorizados e adestrados, deve ser debitada, menos as condições de miserabilidade, falta de abrigo, falta de segurança, crises psicossomáticas ou compensações conscientes e, mais, a valores mercantilistas de consumo, ostentação e hedonismo. Considerar necessário expor um corpo humano à violação pela fome, pela exploração sexual, às intervenções cirúrgicas de fomento consumista, ou a situações de estresse, é tornar-se cego à falta de ética e ao fato de que elas correspondem a desgraças humanas evitáveis.

É nessa contextualização, não simplista e nem linear, que Sibilia (2003, p. 203) questiona: “[...] O que estamos nos tornando? A resposta não é simples, e talvez deva mesmo ser múltipla e ficar em aberto.” Parte dessa reflexão complexa, com acentos ao biopoder,<sup>1</sup> uma forma atual de perversidade dos poderosos deuses antropomórficos, Sibilia (2003, p. 31-32) expõe ao afirmar que:

Tais mecanismos promoveram um autopolicimento generalizado, cujo objetivo era a normalização dos sujeitos: a sua sujeição à norma. Trata-se de tecnologias de biopoder, de um poder que focaliza diretamente a vida, administrando-a e modelando-a com vistas à adequação à normalidade. E produzindo, em consequência, certos tipos de corpos e determinados modos de ser. Nessa formação social, especificamente, os dispositivos de biopoder apontavam para a construção de corpos dóceis – domesticados, adestrados, disciplinados – destinados a alimentar as engrenagens da produção fabril. Por isso, tais corpos não estão apenas dóceis, mas também úteis, porque eles respondiam e serviam a determinados interesses econômicos e políticos. Cabe esclarecer, no entanto, que essa intencionalidade não era (e nunca é) subjetiva: os interesses que sustentaram o capitalismo de base industrial são bastante claros, podem ser detectados com facilidade, porém eles são anônimos; não tem rostos, donos ou nomes próprios que os identifiquem.

Corpos construídos, submissos e obrigados a trabalhar como empregados, com a finalidade de produzir para a sociedade industrial, sem vez e sem voz veem suas identidades e singularidades serem esvaídas e subtraídas até se tornarem isentos de tentativas de resistência. Para Sibilia (2003, p. 32), “[...] em todas as sociedades o corpo está imerso em redes que lhe impõe certas regras, obrigações, limitações e proibições”, e, no caso da sociedade industrial, “[...] o biopoder se propõe a converter os corpos e o tempo dos indivíduos em força produtiva, tendo a máquina como modelo e como metáfora inspiradora.”

Ainda estamos envoltos por velhos e tradicionais costumes e conservadorismos anacrônicos que concebem como necessárias a dor e o sofrimento. Concebem como necessárias a fragilidade educativa possibilitada por mecanismos pedagógicos fragmentados de caráter simplista e linear. É preciso repensar também a educação para construir propostas que possam ser efetivamente realizadas. Idealizamos uma educação diferente, uma escola diferente e um mundo melhor, porém, o que fazemos é repetir os velhos modelos, como se fossem condições básicas, e, simplesmente, não lhes debitamos culpa pelos malefícios causados. Negamos tratar-se de intencionalidades desumanas, frutos de planejamentos equivocados, tanto em âmbito político quanto social, pedagógico e educativo.

Por isso mesmo, a construção de concepções de corporeidade precisa avançar para a compreensão e atitudes de valorização e desenvolvimento humano, como totalidade do ser. Um ser humano complexo, envolto e constituído por várias dimensões como a biológica, a emocional-afetiva, a mental-espiritual e a sócio-histórico-cultural. Todas essas dimensões do humano formam uma totalidade integrada e interdependente e não dicotômica com supervalorização de uma sobre outra. Segundo Moreira (2005, p. 31), a corporeidade significa vida vivida com sabor e saber:

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e trabalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Vivenciar a corporeidade é, como destaca Moreira (2005), uma experiência estética para com a beleza da vida, a beleza de ser gente, a beleza de encontrar-se e

sentir-se profundamente interligado à totalidade do Planeta e do cosmos. Um ser vivo, humano e ativo, capaz de solidariedade porque compreendeu o sentido do bem-viver e do conviver com o outro, vivenciando-o no mundo e sentindo-se acolhido. Uma experiência da sabedoria com momentos para falar, momentos para calar e contemplar, vivenciando as causas justas, com consciência do que se faz, sem apostas na sorte e sem margens para a vulnerabilidade sobre si ou sobre outros. É nessa ressignificação da vida humana em corporeidade, que a educação precisa fundamentar-se para evitar ao máximo possível a persistência na ignorância, na ganância e em outras mazelas de sofrimento físico ou psicoafetivo, como fome, estupro, insegurança e desesperança. A educação precisa alicerçar o reconhecimento do outro, mas do outro em corporeidade. Por isso, é de fundamental responsabilidade da educação contribuir para a diminuição da cegueira à plena humanidade do outro. Para Assmann (1995, p. 77), a corporeidade não pode ser vista como apêndice ou complemento educacional, é preciso que ela seja seu ponto de partida e não de chegada:

A corporeidade apresenta-se como a forma mais autêntica do corpo humano ser representado no mundo vivido. Compartilhamos a idéia de que o corpo, como nosso referencial de vida, nosso estar-presente no mundo, tem suma relevância no campo da Educação, pois a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa.

Importa sensibilizar para a concepção de que a corporeidade não é uma representação da pessoa, mas sua essência, sua *persona*,<sup>2</sup> com carga biológica e cultural e que como tal merece ser cuidada seja a da criança, do jovem, do adulto ou do outro. Toda a preocupação afetiva potencializa o mundo vivido. Precisamos considerar inaceitáveis e como não valores humanos, as condições de sofrimentos somáticos e psicoafetivos, as desigualdades culturais, intelectuais, econômicas e intraespécie. Da mesma forma, precisam ser consideradas inaceitáveis todas as forças de resignação, e, porque produzidas pela razão humana são imutáveis, para que se possa considerar outras dimensões e referências antropológicas emergentes no decorrer de nosso longo processo de humanização.

Mas essa profunda remexida educacional talvez não seja possível pelas apostas iluministas, feitas com base no confronto, na luta, na exploração e na submissão, visando um ser humano ideal. Violência, fragmentação, seleção e exclusão podem ser superadas se um viés teórico diferente comparecer e traduzir a condição

humana e sua diversidade de relações, a partir de concepções diferentes, complementares e indeterminadas.

Assim, estamos propondo como luz teórica para uma possível virada conceitual, no processo de formação humana, a teoria da complexidade. Não a sugerimos por conter respostas e certezas substitutivas, mas por ela ser, particularmente, um convite à reflexão, como afirma Morin (2010, p. 176) ao escrever sobre os dois mal-entendidos da complexidade. Primeiro mal-entendido: considerá-la como “[...] receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como motivação para pensar.” E um segundo mal-entendido é “[...] confundir a complexidade com a completude.”

A teoria da complexidade como presença pedagógica e educacional pode contribuir para o reconhecimento de que a ignorância, a fragmentação e a insensibilidade frente ao todo são de fato amplificadores de inúmeros sofrimentos e desencontros humanos. Com ela, podemos voltar a sonhar com transformações possíveis e aberturas para a intuição, para as incertezas e para a necessidade de mudar nosso modo de pensar.

A substituição da lógica transmissiva e dogmática encontra na complexidade, conforme Morin (1991), o princípio dialógico com uma abertura de possibilidades para as trocas, contexto no qual aluno e professor são aprendentes. O autor também propõe o princípio recursivo, admitindo ser o ato de conhecer um processo de idas e vindas, diferente da lógica linear. Ele apresenta ainda o princípio hologramático sustentando que a verdade não é pontual, mas se distribui entre as partes, podendo ser representada no todo. Esse princípio considera significativa a importância do relacionamento entre as diferentes partes e a perspectiva de valorar cada aluno como *persona* em corporeidade.

A complexidade possibilita substituir a priorização dos padrões mecânicos, forjando a homogeneização, para a emergência de relações com critérios e procedimentos orientados pela ética que se revela no respeito ao outro, apesar das diferenças, da corresponsabilidade e da colaboração, visando minimizar as tendências que consideram ser o sofrimento e a submissão, condições necessárias. É preciso construir e efetivar alternativas com base no cultivo de concepções diferentes advindos da complexidade, como afirmam Villela e Assmann (2008, p. 102), já que:

É a noção de complexidade que permite religar o processo de aprendizagem às experiências individuais, imaginárias e afetivas. Além disso, a percepção da complexidade permite, também, eliminar na escola, a visão dicotômica da realidade. Já que evidencia que tudo está em constante processo de interinfluência.

O tema da complexidade abre espaço para a incerteza e para mudar a maneira de pensar, ultrapassando o sentimento de certeza. Nesse sentido, não é mais possível que a escola continue transmitindo informações sem fazer nenhuma “ligação” entre os diferentes campos do saber e seus diferentes níveis. Essa ligação será possível por meio da transdisciplinaridade, não fragmentando o conhecimento em disciplinas, e superando a “departamentalização” de saberes não relacionáveis. Villela e Assmann (2008, p. 107) afirmam essa importância tendo a transdisciplinaridade como recurso de reformulação:

Na busca de alternativas metodológicas coerentes com uma realidade multidimensional, a transdisciplinaridade coloca-se, pois, como um importante recurso na reformulação da educação, uma vez que pode (embora não seja essa sua finalidade básica) quebrar as barreiras da fragmentação e os limites entre as disciplinas em direção da integração dos conhecimentos, a partir do questionamento de seus pressupostos, o que inclui uma mudança radical nas suposições subjacentes ao universo curricular.

A transdisciplinaridade é muito mais que justaposição de disciplinas, ela permite aprofundar o conhecimento sobre o humano e também possibilita a articulação necessária ao desenvolvimento do pensamento complexo. Todo conhecimento transdisciplinar estabelece inter-relações entre o mundo interior e o mundo exterior do sujeito. Segundo Soares (2006), a educação transdisciplinar possibilita à pessoa construir, conhecer e assumir a dimensão da interioridade ontológica, psicológica e existencial, para cuidar da sua existência inserida na existência do ser humano.

Para Moraes (2008, p. 189), a transdisciplinaridade é

Uma lógica capaz de transgredir e ultrapassar as fronteiras existentes, reconhecendo-as não como barreiras, mas como espaços de trocas, de colaborações, de novas conversações e reconstruções. Espaços que facilitem a migração de conceitos, metodologias, técnicas, vivências, experiências e saberes, que nos convidam a explorar territórios até então desconhecidos.

A concepção de ser humano envolve a complexidade, exige olhares para além da fragmentação. Entender a noção de corporeidade é predispor-se a olhar o ser humano como um sistema vivo, um ser formando unidade nas dimensões biológica, cultural, psíquica, ecológica e social.

Não se pode discutir transdisciplinaridade dissociada da complexidade e da corporeidade. Um contexto diferente que concebe a escola como instância dinamizadora da construção de identidades, de subjetividades e intersubjetividades. O desafio

é considerar a singularidade das crianças e dos adolescentes, muitos dos quais são considerados “tábulas rasas”, como se nada anterior ao seu ingresso no mundo escolar pudesse ser considerado digno de ser chamado de conhecimento, como se fossem sujeitos sem história, cultura, desejos ou vivência. Considerar e compreender a vivência anterior ao ingresso na instituição escolar pode ser fonte para sensibilizar crianças e adolescentes ao cuidado, ao respeito e à aceitação da corporeidade. Maturana (2002, p. 30) enfatiza uma educação que sensibilize as crianças para a autoaceitação, mas para isso é preciso que

Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. Para fazer isso, devemos reconhecer que não somos de nenhum modo transcendentes, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável [...] Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge – como criança boa, má, inteligente ou boba – na sua relação conosco.

Educar sem armadilhas fragmentárias é também reconhecer a corporeidade como inerente ao desenvolvimento humano. Segundo Moreira (2005, p. 31), a concepção de corporeidade rejuvenesce o viver e a valorização da vida:

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Para Cavalcanti (2006, p. 6), corporeidade e corporalização têm a ver com “essência do Ser”, da subjetividade que abrange “[...] toda expressividade humana que se concretiza pela via corporal. Corporalizar significa, portanto, tornar corpóreo, subjetivar corporalmente uma ideia, um sentimento, uma emoção, intencionalmente ou não.”

Esse ser humano corporalizado e ativo busca exercer a solidariedade, a compreensão do bem viver e do conviver com o outro, procura ver o mundo e sentir-se aceito em meio aos seus semelhantes. Saber o momento de falar e de calar, de aceitar

causas justas, ter consciência do agir do corpo, no corpo, como corpo em corporeidade para transformar o mundo em um lugar melhor para todos.

É o corpo/corporeidade descrito por Freire (1991, p. 27) já que:

É o corpo que se desloca, que se move, que fala, que pensa, que ri e chora, que sente a dor e a alegria, que é capaz de abraçar, mas também de bater, que ama e odeia, que se comunica e se expressa. O corpo é nossa realidade terrena. Uma realidade que se prova pela motricidade. Se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam, fora da totalidade que os integra.

Mediante o corpo/corporeidade sentimos, percebemos e interagimos com o mundo. O ser humano é corporeidade porque age e carrega consigo uma história de vida, desejos, necessidades e prazeres. Se formos capazes de partilhar a ideia de que “somos um corpo”, a aprendizagem será concebida como um processo corporal e interno, inseparável do “eu” e de suas ações. Enquanto continuarmos prisioneiros da ideia de que “temos um corpo”, a aprendizagem não passa de um processo mental e racionalizado.

Existe uma profunda relação entre corporeidade e educação. Pela corporeidade ocorre a dinamização da subjetividade humana, como expressa Cavalcanti (2004, p. 6): “A corporalidade ou corporeidade refere-se ao campo existencial das vivências, historicamente vividas pelo ser corporalizado. Corporeidade e educação, um encontro para celebrar a vida!”

Educar é um gesto de acolhida. Acolher para o cuidado de si, para respeitar-se, aceitar-se e distanciar-se das algemas fragmentárias e simplistas que reduzem o corpo a objeto de consumo, algo a ser banalizado e reduzido às transformações “estéticas” para se adequar ao “padrão de beleza”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer da reflexão, afirmamos que na era moderna, a concepção de corpo estava vinculada à noção de máquina e, portanto, necessitada de consertos em suas partes para serem recuperadas e voltarem a produzir. Foi com essa concepção que, historicamente, educou-se e aprendeu-se sobre o cuidado do corpo. Na formação contemporânea, esses ensinamentos, em grande parte, refletem a mesma lógica sobre o cuidado com o corpo.

Porém, diferentes concepções afirmam ser a corporeidade a forma de marcar presença no mundo, a forma como nos comunicamos, nos relacionamos e percebemos a profundidade dos envolvimento. As relações subjetivas e intersubjetivas dinamizam e orientam nossa atuação como seres humanos e em contextos sociais. As concepções reducionistas de corpo precisam ser revistas, porque sua lógica unilateral dificulta a compreensão da complexidade do ser humano, “enformado” na corporeidade.

Diante da lógica individualista, consumista e hedonista com visão de corpo objeto, é necessária a construção de alternativas capazes de metamorfose no processo educacional. A complexidade e a transdisciplinaridade permitem abordagens a partir das implicações e interenvolvimentos da multidimensionalidade humana. Nesse sentido, o reconhecimento da corporeidade pode significar a recriação dos imaginários da aceitação e a valorização da dinâmica da natureza biológica com superação do mecanicismo tradicional. Uma educação capaz de abrir mão da segurança para trabalhar com as incertezas e as tensões diversas, presentes nas relações subjetivas e intersubjetivas, em direção à construção de vivências compartilhadas. Essa diferente visão dos processos educacionais emerge da construção de novos conceitos, transmutados em diferentes formas vivenciais. Educação humanizadora, fundamentada na mudança de mentalidade para priorizar olhares para si, para o aceitar-se, o cuidar-se e o respeitar-se, respeitando e cuidando do outro. Essa educação transforma a metodologia fragmentária e simplista de abordagem dos conhecimentos e contribui para melhorar a vivência social. Ela possibilita rever criticamente as intervenções corporais e valorizar a preservação da naturalidade na e como pessoa.

Aprofundar o desenvolvimento do pensamento complexo implica em uma ampliação de enfoques para redefinir as realidades, aproximar-se do flexível e do caráter evolutivo dos fenômenos humanos, para uma melhor compreensão da vida e do devir humano. Visões alternativas como a transdisciplinaridade aproximam o reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos, do ser humano e dos vários níveis de realidade.

Vivenciar a atitude transdisciplinar, como perspectiva de formação, possibilita ressignificar os muitos valores e crenças sobre cuidado, respeito, ética e educação. É fundamental, na atitude transdisciplinar, o reconhecimento de nossa condição de seres inacabados e limitados, pois a atitude transdisciplinar implica experiências educativas despidas de preconceitos, cujas dificuldades somente o fluir transdisciplinar pode tornar visíveis.

Finalmente, ressaltamos a importância de uma educação continuada para sensibilizar os professores para os inúmeros desafios da existência humana. Desafios

como a compreensão da corporeidade por meio da complexidade, lá onde os labirintos se dobram e desdobram, inesgotavelmente, propondo dinâmicas que persistem o reavivamento desse mesmo desafio.

Notas explicativas:

<sup>1</sup> Biopoder, como regulador da vida, segundo o filósofo francês Gros (2010, p. 19), ao recuperar aspectos das obras de Foucault, afirma: “O biopoder tem uma longa história de vários séculos. Inicialmente, foi um conceito forjado por Michel Foucault, em meados dos anos 1970, para descrever as grandes transformações das sociedades ocidentais a partir do século XVII e o desenvolvimento de duas novas formas de poder que concerniam tanto aos indivíduos quanto às coletividades: uma disciplina dos corpos que permitia obter comportamentos julgados ‘normais’ e uma regulação das populações que se traduzia em leis públicas que visavam alcançar índices médios de natalidade ou de mortalidade [...] por outro lado o biopoder também está ligado ao capitalismo: neste caso, trata-se de compreender como o aumento e o confisco das riquezas supõem o desenvolvimento de poderes que capturam as forças vitais para fazer com que participem do processo de criação de riquezas.”

<sup>2</sup> Consideramos, aqui, a concepção de *persona* elaborada por Agamben (2010, p. 61): “[...] significa na origem ‘máscara’ e é através da máscara que o indivíduo adquire um papel e uma identidade social [...] cada indivíduo era identificado por um nome que exprimia a sua pertença a uma *gens*, a uma estirpe, mas esta era, por sua vez, definida pela máscara de cera do antepassado que cada família patrícia guardava no átrio de sua casa.”

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Nudez**. Portugal: Relógio D’Água, 2010.

ASMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAVALCANTI, K. B. Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial. **Revista Nova Atenas**, v. 7, n. 2, 2004.

CAVALCANTI, K. B. Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006.

FONTANELLA, F. C. **O Corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

GÉLIS, J. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da renascença às luzes. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROS, F. Foucault e o direito dos governados. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v. 343, p. 19-20, set. 2010.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

MATURANA, H; DÁVILA YÁÑEZ, X. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: WHH, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E.; MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MORIN, E.; MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 2005.

PELLEGRIN, N. Corpo do comum, usos comuns do corpo. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da renascença às luzes. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SANTOS, T. F. **Revista Escola**: Ciclo de aprendizagem. Culpado ou inocente. São Paulo: Reporteres, 2005.

SENNETT, R. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008.

SERRES, M. **O incandescente**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade, e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2003.

SOARES, N. S. **Educação**: transdisciplinaridade e a arte de aprender. Salvador: Ed. Edufba, 2006.

VILLELA, L. M. B.; ASSMANN, H. O potencial pedagógico de conceitos científicos emergentes. *Comunicações*, Piracicaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2008.

Recebido em 02 de outubro de 2013

Aceito em 29 de julho de 2014