


Corporalidade na educação transformadora: Um resgate para o ensino superior

 <https://doi.org/10.56238/sevned2024.007-096>

Ricardo Barretto Barboza

Especialização

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -
PUC-RS

E-mail: ricardo@concesoma.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-4894>

RESUMO

As reflexões sobre educação transformadora abrangem com frequência questões como mudanças de paradigmas, valorização do sujeito, afetividade nas relações, modos de aprender e ensinar mais instigantes e efetivos. Diversos autores e teorias apontam o corpo como elemento a ser reconhecido nessas dinâmicas. Entretanto, os argumentos sobre a corporalidade, que designa o caráter vivo e experiencial do corpo, aparecem em geral de modo difuso ao longo de diferentes obras e discussões, e muitas vezes bastante focados na educação de crianças e adolescentes. Este artigo se propõe a fazer uma compilação de argumentos relevantes sobre a potência da corporalidade na educação transformadora na perspectiva do ensino superior, de modo a contribuir com a ampliação e aprofundamento desse caminho de pesquisa e reflexão. Para tanto, realiza uma revisão de literatura que identifica a questão da corporalidade na educação transformadora em termos de paradigmas, subjetividade, organicidade e pedagogia.

Palavras-chave: Educação transformadora, Corporalidade, Paradigma, Subjetividade, Pedagogia.



1 INTRODUÇÃO

Dentre argumentos de base sobre educação transformadora, são emblemáticos em Freire (1996) e Mezirow (2010) o papel do educador, o foco no aluno, a relação entre ensinar e aprender, a necessidade de novas pedagogias e formas de gestão das instituições educacionais, a importância do caráter humano e das emoções para o engajamento em sala de aula, considerar as singularidades de quem aprende, valorizar o pensamento complexo, entre outras diretrizes. Existe, entretanto, um elemento que apesar de não ser preponderante, é recorrente em diversas abordagens e teorias que buscam ampliar e aprofundar a ideia de educação transformadora. Estamos falando do corpo.

Muitas vezes o corpo é retratado pelo enfoque das simbologias, representações e relações sociais – o domínio da corporeidade. Para o presente artigo focaremos, no entanto, no corpo do ponto de vista de seu caráter vivo e experiencial, da construção de afeto, dos impulsos criativos, da interação dos sentidos corporais com o mundo e das dinâmicas neurológicas que influenciam a aprendizagem – perspectiva que denominamos corporalidade, seguindo Flores-Pereira, Davel e Almeida (2017). A proposta deste artigo é realizar um mapeamento inicial sobre como autores referenciais reconhecem o papel da corporalidade na educação transformadora, oferecendo uma compilação inicial do assunto, que hoje encontra-se espalhado por diferentes obras e áreas temáticas.

Para tanto, propomos um norte específico que é o de apresentar de modo mais evidente as potências e a relevância do corpo que são pertinentes para uma educação transformadora no contexto do ensino superior. Isso porque o universo corporal ganha mais relevância nas pesquisas e práticas de aprendizagem focadas em crianças e adolescentes; porém, quando se trata de adultos (dos mais jovens aos mais velhos) imersos na vida acadêmica, a perspectiva do corpo fica mais restrita ao lugar do discurso (se tanto) e pouco presente na prática pedagógica e de pesquisa (FLORES-PEREIRA, DAVEL; ALMEIDA, 2017). Como se houvesse uma cisão no ser humano que percorre toda a trajetória escolar e, de repente, só pudesse aprender de um modo quase exclusivamente intelectual, eliminando a complexidade do corpo para a compreensão do mundo (SANTOS, 2018).

Se a educação transformadora defende de modo geral uma perspectiva integrada do ser humano e dos conhecimentos e modos de fazer, parece relevante lançar a pergunta: *Quais são as perspectivas sobre corporalidade na educação transformadora para o ensino superior?* Ao reunir conceitos e propostas de diferentes autores sobre essa questão, esperamos contribuir com possibilidades de inovação e humanização da educação no ensino superior, bem como oferecer subsídios para que a teoria e a prática em educação transformadora considerem a corporalidade com mais prontidão.

Esse é um tema que tem movido a minha atuação como educador¹ nos últimos anos, e também como pesquisador interessado nas interfaces entre construção de conhecimento e corporalidade

¹ Destaco a atuação, desde 2016, como professor da Formação Integrada para Sustentabilidade, disciplina eletiva de graduação na Fundação Getúlio Vargas (SP), e os cursos livres que realizo por meio do projeto Conecsoma, desde 2017, voltado a promover reflexão a partir do corpo e para além dele.

(BARRETTO, 2013; 2019; 2021). O presente artigo é mais um passo nessa trajetória que busca alternativas ao dualismo que aparta o corpo de outras dimensões do sujeito.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para identificar argumentos sobre corporalidade no contexto de uma educação transformadora, no sentido proposto por Freire (1996;) e Mezirov (2010), iremos explorar inicialmente autores que dialogam sobre como possíveis mudanças de paradigma no pensamento ocidental sugerem uma reconexão com a potência do experiencial do corpo na educação. É o caso de Armella e Dafunchio (2015), Csordas (1990), Hergreaves (2013), Flores-Pereira, Davel e Almeida (2017), Martins (2015), Morin (2015), Santos (2013; 2018) e Tardif e Lassard (2008).

Interessam para essa investigação também os autores que abordam os modos do ser humano construir sentido e estabelecer relações com o mundo a partir de uma perspectiva subjetiva do corpo e como isso reverbera na educação. Este é o foco de reflexões de Arroyo (2012), Bertolin, Cappelle e Brito (2014), Freire (1996; 2003), Salem e Coelho Jr (2010), Santos (2018) e Vasconcellos (2017a; 2017b).

Esse conjunto de visões é complementada por um grupo de autores que refletem sobre como os processos de aprendizagem são permeados e potencializados por características do corpo vivo, biofísico – o que denominamos aqui de organicidade. Neste recorte, abarcamos tanto os modos do corpo agir por meio de emoções e afetos, conforme esclarecem Alves (2018), Freire (1996), Gómez (2009), Hargreaves (2003), Maturana (2001); como perspectivas sobre a formação das emoções no ser humano a partir da neurociência, conforme apreciam Damásio (2012), Davidson e Begley (2012), Pozaana (2013) e Tieppo (2019), Varela, Thompson e Rosch (2003) e Vidal e Ortega (2017).

Finalmente, reuniremos concepções que indicam diretrizes pedagógicas para incluir o corpo vivo na educação e na relação educador-educando, de acordo com perspectivas de Arroyo (2012), Brunstein e King (2018), Buber (1970), Freire (2003), Gay (2000), Gur-Ze'ev, (2005), Lorieri e Rios (2008), Martins (2015), Robinson (2018) e Santos (2018).

3 MÉTODO

A formulação deste artigo tem por foco localizar a questão da corporalidade para diferentes autores associados à discussão sobre educação transformadora. Essa investigação está fundamentada em revisão de literatura, uma vez que seu objetivo é realizar uma compilação teórica de argumentos e conceitos sobre como o corpo vivo influencia e potencializa o fazer educacional.

O caráter compilatório da pesquisa justifica a utilização de uma bibliografia um pouco mais extensa do que se espera para um artigo acadêmico. Com o intuito de organizar esse mapeamento e facilitar a apresentação dos resultados da pesquisa, estruturamos a investigação em quatro eixos:

paradigmas, subjetividade, organicidade e pedagogias, que são rerepresentados de modo sintético ao fim do trabalho.

Pela vastidão do tema da educação transformadora, foi necessário estabelecer um referencial balizador para o levantamento da bibliografia. Optamos por trabalhar prioritariamente com autores e obras de base empregados no curso de Especialização em Educação Transformadora, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). A partir dessas leituras, selecionamos aquelas que trazem a perspectiva da corporalidade em pauta e buscamos complementações e atualizações.

Reconhecemos que esse recorte não permite considerar a atual pesquisa como definitiva e que outros autores podem e devem ser incluídos em estudos futuros. Mas o apanhado feito aqui dá conta de perspectivas e argumentos de peso, que ajudam a construir referências relevantes para outras pesquisas, bem como permitem a estruturação de ideias-chave sobre corporalidade na educação transformadora.

4 DISCUSSÃO

Pensar uma educação transformadora no ensino superior, a partir das perspectivas de Freire (1996) e Mezirow (2010), significa refletir sobre um modo de educar não mais centrado em acúmulo de conteúdo, formatação do pensamento e controle dos sujeitos; aberto à aproximação entre educandos e educadores, à integração de conhecimento, ao afeto e às emoções do processo educacional e que inclua a própria experiência de quem educa e de quem é educado. Portanto, a educação transformadora implica um processo recursivo de mudança de paradigma, que cria as condições para seu estabelecimento assim como é influenciado pelo surgimento de propostas transformadoras de educação.

4.1 PARADIGMAS: MUDANÇAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DO CORPO

O corpo é uma referência frequente para a contextualização de mudanças de paradigma por diversos autores que refletem sobre educação transformadora, apesar de aparecer de modo difuso e raramente privilegiado. Em geral, as referências apontam para os aspectos sociológico, simbólico e cultural do envolvimento do corpo na educação – a corporeidade conforme esclarece resgate histórico do termo feito por Ferreira (2013). Com menos frequência é explorada a perspectiva do corpo vivo, encarnado, que se engaja em experiências como a da educação, com todos os seus sentidos, emoções e modos de expressar e agir – o que se denomina corporalidade, conforme esclarecem Flores-Pereira, Davel e Almeida (2017)².

² Os autores observam que não existe no Brasil uma tradução consensual para o termo *embodiment*, que aqui entendemos por corporalidade, e é possível encontrar escritos em que a expressão é associada à palavra corporeidade, já bastante utilizada pela perspectiva sociológica, o que pode gerar alguma confusão. Optamos aqui por manter o termo corporalidade, mais associado à Antropologia, que é identificado também com as traduções corpo-pessoa e filosofia encarnada.

É com base nessa constatação que reunimos aqui algumas vozes referenciais na discussão sobre educação transformadora para compreender como a corporalidade aparece direta ou indiretamente em suas reflexões e proposições. Na perspectiva de uma mudança de paradigma, trazemos primeiramente Morin (2015) que alerta para o princípio da disjunção que isolou entre si os três grandes campos do conhecimento científico: a Física, a Biologia e as ciências humanas. A partir daí o pensamento ocidental de base cartesiana reduziu o complexo da vida ao simples, configurou uma hiperespecialização do pensamento e uma matematização ordenadora da realidade, fragmentando e desgarrando seu tecido complexo e ignorando a conjunção do uno e do múltiplo, assim como a conexão entre observador e o que se observa. (MORIN, 2015)

Muitos são os efeitos desse paradigma do pensamento ocidental ainda vigente. Para nossa discussão interessa pontuar que essas mesmas características estruturam o modo de fazer educação nos últimos séculos (MARTINS, 2015). E afetaram a visão sobre o ser humano, conforme aponta Morin (2015), desunindo suas dimensões biológica, cultural, da linguagem, das ideias e da consciência, esquecendo que cada uma é ao mesmo tempo a outra, apesar de serem tratadas com termos e conceitos diferentes. Como consequência, desenvolvemos a tendência de estender a racionalidade humana – sua capacidade de dialogar com a realidade por meio de um sistema lógico – a um hábito de racionalização, que é a prática de encerrar a realidade dentro de um sistema coerente, descartando tudo o que não se consegue encaixar dentro dele (MORIN, 2015).

O corpo vivo corresponde a um desses descartes, reflete Santos (2013) ao defender a superação do que chama de Paradigma do Norte, o qual é alicerçado na ideia de um sujeito racional que tem caráter epistêmico e não concreto ou empírico. Apesar de pensarmos e sabermos por meio do corpo, pondera Santos (2013), apesar de ser pelo corpo que percebemos, experienciamos e criamos memórias do mundo, esse mesmo corpo tende a ser visto como mero suporte para uma tábula rasa de todas as coisas valiosas produzidas pelos seres humanos.

A necessidade de afastamento da noção do humano como tábula rasa é fortemente defendida por autores que ajudam a pensar a educação transformadora. Neste sentido, é emblemática a reflexão de Freire: “*o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos*” (FREIRE, 1996, p. 22).

Para Armella e Dafunchio (2015), o modo do corpo habitar a escola é o mesmo há 200 anos e é só a partir dos anos 1970 que a perspectiva cartesiana vai sendo contraposta por uma perspectiva política – da qual Foucault é a maior referência – e por uma perspectiva da representação do corpo, que tem Douglas, e Breton como as vozes mais contundentes. Uma terceira perspectiva desponta a partir dos anos 1990 e destaca o caráter ativo e transformador da práxis corporal na prática social, propondo-se a recuperar a perspectiva do *embodiment* (corporalidade), numa posição crítica ao enfoque

exclusivamente representacional que percebe o corpo apenas como signo ou símbolo e acaba por transformá-lo em algo passivo e inerte, como afirmam Armella e Daunchio (2015).

Csordas (1990) é um dos pensadores referenciais nessa perspectiva e afirma que o corpo objetificado afasta o sujeito e a experiência. O autor traz o enfoque da antropologia fenomenológica para defender que a linguagem não é um substituto da experiência, nem do *embodiment* ou das dinâmicas da percepção.

Neste mesmo sentido Bertolin, Cappelle e Brito (2014) se referem à fenomenologia de Merleau-Ponty e sua ideia de corpo-vivido, aquele que configura a profundidade da relação com o outro, “(...) sendo o único meio de que o sujeito dispõe para chegar ao âmago das coisas e, portanto, constituindo a subjetividade, advinda do entrelaçamento do corpo com o mundo.” (BERTOLIN, CAPPELLE E BRITO, 2014, p. 23)

4.2 SUBJETIVIDADE: CRIAÇÃO DE SENTIDOS DE SI MESMO PELAS INTERAÇÕES DO CORPO-VIVIDO

Do ponto de vista relacional, Salem e Coelho Jr. (2010) indicam que a fenomenologia de Merleau-Ponty dá base para uma "posição intersubjetivista" da filosofia e da psicologia contemporânea, a qual indica que somente pela experiência de interação num ambiente de trocas interpessoais é que um ser desenvolve suas habilidades sociocognitivas e sua autoidentidade. Decorre daí que em lugar de um self-senciente (aquele cujo corpo é apenas reflexo do mundo) revela-se um self-agente, cuja percepção acontece também pelo corpo, num processo que não é nem interior, nem exterior. Salem e Coelho Jr. (2010) amplificam essa a ideia para a noção de um self ecológico, ao lembrar que o bebê experimenta seu senso gradual de interação com o ambiente a partir de estímulos perceptivos diferentes, associando, por exemplo, o movimento corporal (propriocepção) com um som ou efeito visual produzido.

Uma vez que as interações humanas devem ser tomadas como base para a educação, ressalta Tardif e Lassard (2008), não é possível confinar o corpo nos regimes de controle denunciados por Foucault, como regras de comportamento, ordenamento postural, economia dos gestos e todo o tipo de “*prática escolar*” que silencia os impulsos do corpo em nome de “*dicotomias centrais como sujeito/objeto, espírito/matéria, intelectual/manual etc*” subjugando-o à “*valorização das funções verbo-intelectuais*”. (TARDIF; LASSARD, 2008 p. 58)

Para Santos (2018) existe uma incompatibilidade entre assimilar o corpo em toda sua densidade emocional e afetiva e as epistemologias do Norte, uma vez que a tendência do pensamento ocidental é torna-lo um objeto de estudos antes de abraçá-lo, sem concebê-lo, portanto, como uma narrativa somática. Para o autor, o corpo é vítima do epistemicídio promovido pelo pensamento ocidental cartesiano, que despreza ou elimina tudo o que não se encaixa em sua formatação. Assim, o corpo se

torna uma presença ausente e a emancipação corporal e a subversão tornam-se impossíveis, mesmo quando o corpo produz um discurso de emancipação e subversão. (SANTOS, 2018 p. 88)

Também no contexto do corpo como dimensão de emancipação do sujeito, Arroyo (2012) afirma que as teorias da aprendizagem precisam tanto assimilar que a mente é corpórea e que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras de mundo e de si mesmos, como reconhecer as agruras dos corpos destruídos, da construção de identidades rotas, do peso de levar às instituições de ensino leituras negativas de si, da cidade e do viver.

Neste contexto, o autor chama atenção para o fato de que os mesmos corpos-infância que são precarizados e degradados por práticas sociais alienantes e opressoras da lógica do capitalismo – perdendo autonomia, agência sobre si e apropriação de sua história – podem se lançar a práticas de transgressão, resistência e subversão da ordem vigente. Parte deste impulso está associado à importante dimensão lúdica que emerge do movimento e do brincar, revelando formas de sociabilidade, criatividade e construção de humanidade. (ARROYO, 2012)

Essa realidade delineada por Arroyo em relação a crianças e adolescentes encontra em Morin (2015) uma ponte para estender sua consistência à realidade corporal dos adultos e, portanto, para a perspectiva da educação de nível superior. Para o pensador francês, o lado lúdico é determinante, o humano é um ser que brinca a vida inteira e seu caráter múltiplo integra o *homo ludens* a suas várias outras dimensões (*sapiens, faber, demens, economicus e consumans, empiricus e imaginarius*).

Tal perspectiva estabelece, de um lado, uma conexão com a visão de Vasconcellos (2017a; 2017b) de que a educação transformadora ajuda a resgatar a criança interior, nutrindo construção de sentido e afeto radical transformador. De outro, faz uma ponte com o olhar de Maturana (2001), para quem o conhecimento é inseparável do processo de viver, o que torna a emoção o grande referencial do agir humano e a vida, por sua vez, passa a ser considerada um processo cognitivo, e o corpo o lugar básico para todos os processos de aprender. A partir da noção de que o corpo afetivo está em constante diálogo com o ambiente, o autor indica que educar passa por estruturar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que todos possam fluir em convivência, influenciando-se mutuamente e transformando-se. (MATURANA, 2001)

4.3 ORGANICIDADE: A EXPRESSÃO DO CORPO COMO SISTEMA ABERTO SENSORIAL

A formulação de Maturana nos ajuda a compreender como os corpos na educação – enquanto expressão viva do humano e enquanto episteme – constituem sistemas vivos abertos, na perspectiva do que traz Morin (2015), ao lembrar que estão em estado permanente de desequilíbrio e que se constituem pela relação entre si e com o ambiente, numa dinâmica de incerteza e de afeções mútuas.

Como desdobramento, temos que tanto o pensamento sobre o humano na educação deve estar aberto à integração do pensador ao que é observado – no nosso caso, o próprio corpo – como o corpo

em si potencializa na sua experiência viva a integração com o pensamento. Temos ainda que o corpo expressivo também pode ser considerado um modo de contar a vida, as experiências e saberes, permitindo que o saber mova do lugar da explicação para o lugar da compreensão. (MORIN, 2015)

Outra ressalva sobre o caráter do corpo enquanto sistema aberto vem de Santos (2018). Para ele, abrir-se ao mundo permanece um mero conceito filosófico abstrato, caso não seja levado em consideração que corpos diferentes não se abrem ao mundo da mesma forma: seja na capacidade de representar o mundo como seu próprio, seja na de muda-lo de acordo com seus interesses e aspirações (SANTOS, 2018, p. 168). O pensador lembra ainda que se o mesmo objeto ou prática pode ser socialmente construído para ser visto, num nível profundo pode ser ouvido, tocado, cheirado, degustado. Desse modo, traz à pauta a multiplicidade cruzada dos sentidos como um dos tópicos mais complexos nas interações sociais e, portanto, na aprendizagem. (SANTOS, 2018, p. 167)

A perspectiva dos sentidos evoca a seara do corpo vivo, e abre espaço para uma outra vertente de estudos que tem sido bastante recorrente na educação transformadora: a da neurociência. Uma primeira distinção importante a fazer é que, embora haja um foco em reconhecer a influência do sistema nervoso do corpo nos processos de aprendizagem, é fundamental ter em mente, segundo Damásio (2012), que a cognição e a mente não são fenômenos restritos ao cérebro, mas envolvem o corpo como um todo. Assim, cultivar a formação intelectual e humanizada dos educandos passa por estimular todo o sistema integrado do corpo, em diversidade de situações, atividades, sensorialidades e recursos.

Vidal e Ortega (2017) lembram ainda que identificar os sinais da atividade cerebral a cada ação e reação humanas não significa que elas se resumem a isso, mas sim que esse é um recorte possível para estudar modos do corpo interagir com o mundo. Contextualizando as descobertas da neurociência, Pozaana (2013) resgata Francisco Varela que identifica no campo das ciências cognitivas uma mudança paradigmática em curso: *“bem no centro desta visão emergente está a crença que as próprias unidades do conhecimento são fundamentalmente concretas, encarnadas, corporificadas, vividas”* (apud. VARELA, F.; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 72).

Dito isto, é relevante notar algumas das conclusões das investigações neurológicas com relação ao funcionamento do cérebro e sua influência nos processos de aprendizagem. Conforme apresenta Tieppo (2019), a emoção interfere no processo de retenção do que se aprende; a motivação é necessária para essa aprendizagem; a atenção é fundamental tanto para o perceber como para o aprender; o cérebro se modifica em contato com o meio, durante toda a vida; e a formação da memória é mais efetiva na associação com o conhecimento já adquirido. A autora ressalta a importante interação entre as funções do hipocampo, do hipotálamo, da amígdala e do cerebelo para que esses e outros elementos da aprendizagem aconteçam. E localiza a ação cerebral como uma perspectiva do corpo – a inteligência socioemocional como dimensão da inteligência corporal (TIEPPO, 2019)

Quem também olha para o funcionamento cerebral são Davidson e Begley (2012), ao tratarem da autoconsciência, fenômeno fortemente ligado à ínsula, estrutura que participa do mapeamento do corpo e dos órgãos. Quando prestamos atenção na sensação do nosso corpo, a ínsula é ativada, o que indica que a autoconsciência depende da habilidade interna para uma consciência cenestésica, isto é, para a capacidade de sentir as emoções e como elas impactam nas atitudes (DAVIDSON; BEGLEY, 2012).

Uma constatação importante é trazida por Gómez (2009) que contextualiza a amígdala e o hipocampo do cérebro como parte de uma rede de ativação do corpo, ajudando-o a se colocar em alerta, uma vez que estão associados à qualificação de estímulos externos (matização emocional). Para ele, este corpo em rede põe em cheque o *cogito ergo sum* de Descartes, pois indica que antes de seres pensantes que sentem, somos seres emocionais que pensam.

No cérebro, os neurônios disparam redes por toda parte, formando um complexo sistema de interação, que conecta emoções a sentimentos, estados de ânimo, pensamentos. Alegria, tristeza, ira, medo, curiosidade, asco são as emoções básicas, descobertas em todas as culturas, sobre as quais são construídos milhares de matizes emocionais possíveis, que, segundo Gómez (2009), são moldados pela cultura.

Assim, o corpo não se resume a uma profusão de processos fisiológicos, mas configura um verdadeiro universo de subjetividade, como ajuda a localizar Arroyo (2012), ao afirmar que “*O próprio ser humano, enquanto corpo humano, em cada tempo humano, tem sua especificidade*”. Para o autor, o exaurimento dos corpos ao longo da infância e da adolescência é um obstáculo à formação de seres humanizados. Daí a importância no ensino superior de resgatar a humanidade também por meio do corpo, tendo em vista que os processos progressivos de desenvolvimento dos educandos podem ter sofrido solavancos, interferindo nessa etapa da educação.

Essa percepção nos leva ao argumento de Santos (2018) de que corpos estão em tudo mas nunca da mesma maneira, já que cada corpo está em constante reinvenção e que seus códigos anatômicos são de difícil compreensão. Panorama que costuma ser deixado de lado pelo olhar epistêmico ou teórico, que busca tornar o corpo como objeto previsível e inteligível. (SANTOS, 2018, p. 89)

Tal constatação nos remete, uma vez mais, ao esgotamento do pensamento ocidental e à demanda na contemporaneidade por conhecimentos que nos acostumamos a desprezar. Para Santos (2018), a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo e o universo corporal tem um papel importante na reorganização desse paradigma: “*O corpo ajuda a restituir o impulso de relação fora das razões econômicas*” e adiciona que o universo corporal vai muito além de sua fisicalidade, influenciando a construção de sentido por cada ser humano e no coletivo da sociedade. O conhecimento corporal tem um caráter não-linguístico, não-propositivo, que pode



expandir proximidade e familiaridade e até fortalecer laços de confiança, bem além das possibilidades de troca linguística. (SANTOS, 2018, p. 92)

É neste sentido que Bertolin, Capelle e Brito (2014) resgatam o olhar de Yakhlef (2010) sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty, enfatizando o corpo como ligação com o mundo material e social – portanto, um intermediário entre aprender e conhecer. E ressaltando a aprendizagem como um processo que incorpora e absorve novas competências e entendimentos dentro do esquema corporal, o qual acaba por transformar os modos de perceber e agir.

4.4 PEDAGOGIAS: CAMINHOS PARA ASSIMILAR A CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Se as potências do corpo são essenciais para a existência humana e para seus modos de aprender, estar imerso em um paradigma que as ignora prejudica a assimilação do corpo na educação transformadora. Como boa parte desse esforço implica reformulação pedagógica, há que se ter em vista que: *"Formar é um processo de aprendizagem também no plano dos afetos. Trata-se de uma concepção de aprendizagem que não pode se reduzir a um debate psico-pedagógico ou técnico-metodológico (...)* [e deve] *acompanhar os efeitos das práticas"* (POZAANA, 2013, p.10).

Neste sentido, Santos (2018) propõe alguns princípios que podem ser tomados como balizadores pedagógicos. Primeiramente, destacamos o *aquecimento da razão*, que é o processo pelo qual ideias e conceitos continuam a despertar emoções motivacionais, emoções criativas e empoderadoras, e transformar ausência em emergência, o inalcançável no direito ao alcance da mão. Desse modo, o aquecimento da razão é acompanhado pelo aquecimento da ética (SANTOS, 2018, p. 97). Para o autor assimilar os contextos de luta social é uma ponte para o aquecimento da razão. Vale adicionar também práticas corporais artísticas e rituais como fenômenos que impulsionam o corpo à transformação de latência em potência prevista pelo aquecimento da razão.

Para aprofundar o sentido do conceito, Santos empresta a ideia de *corazonar* presente em culturas nativas andinas, que alude à cura do ser, e o termo sentipensar, proposto pelo sociólogo Orlando Fals Borda, que indica a fusão das razões e emoções ocorrem, dando vazão a antecipações e motivações de empoderamento. (SANTOS, 2018, p. 100)

Corazonar é um sentir-pensar que reúne tudo o que é separado por dicotomia. Ela mira ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressiva e performativa. (...) Corazonar é o acto de construir pontes entre emoções/afeções, de um lado, e conhecimentos/razões, do outro. (...) Tal ponte é como uma terceira realidade, ou seja, uma realidade de emoções/afeções significativas e modos emocionais ou afetivos de conhecer. (...) No nível sociocultural, corazonar pressupõe a antecipação que corre o risco de ser aceita no grupo social. Em outras palavras, longe de ser reativa, é uma agência criativa focada na solução de problemas. (SANTOS, 2018, p. 101)

Corazonar e a razão aquecida são elementos que estão implícitos em outro conceito do autor que norteia a formulação de novas pedagogias. A *lógica pós-abissal* indica o saber com e não o saber sobre (SANTOS, 2018, p. 128), propiciando ecologias epistêmicas investidas de cooperação horizontal e o consórcio entre conhecimento científico e saberes e práticas artesanais, numa relação de benefício mútuo (SANTOS, 2018). A dimensão pedagógica que emerge daí inclui autoconhecimento e dialoga fortemente com a pedagogia da liberação de Paulo Freire, pondera Santos (2018, p. 154). Essa pedagogia tem aspecto também sensorial intercultural, enraizado em corpos concretos que demandam a construção de uma ecologia interna de experiências sensoriais capazes de prover flexibilidade suficiente para cuidar dos diferentes encontros gerados tanto por um processo de pesquisa, como de luta. (SANTOS, 2018, p. 182)

No contexto de uma transição de paradigma, o autor reconhece dificuldades no caminho de adoção da *lógica pós-abissal*, seja para pesquisadores nas instituições de pesquisa, seja para educadores em instituições de ensino, já que na sua maioria as organizações ainda estão bastante imersas no paradigma cartesiano. (SANTOS, 2018, p. 265)

Quem também faz uma ponte entre pedagogia, mudança de paradigma e atuação do educador é Hargreaves (2003), que aponta o papel do professor em oferecer um contraponto à sociedade do conhecimento – modelo mental que reforça a educação como mero vetor para a transmissão de informação e acúmulo de conteúdo.

Dentre os elementos que o autor apresenta nesse caminho, é especialmente importante para nossa discussão a perspectiva de uma atuação afetiva do professor, que se traduz, segundo Hargreaves (2003), na promoção de aprendizagem social e emocional; no estabelecimento de laços e relações duradouras; na construção de entendimento emocional; e no fomento de relacionamentos com pais e comunidades. Todas essas ações falam não só da proatividade do professor, mas de uma relação próxima, mais aberta e afetiva, que passa pelas emoções e pelos modos de comunicar do corpo.

Cabe recuperar aqui três outros conceitos sobre a atuação dos educadores e educadoras. O primeiro é o do professor-improvisador (GUR-ZE'EV, 2005) que adota um posicionamento crítico e encoraja os alunos à reflexão crítica, nos moldes do que propõe Freire (2003), mas sem fixar premissas e utopias – atualiza Gur-Ze'ev – ao trazer a imagem do improvisador tanto na referência do músico de jazz como do cientista. A partir de um repertório, confiam em inteligências emocionais que vão para além do conhecimento formal para construir caminhos e soluções. O segundo conceito é do professor-construtor (BUBER, 1970), que estimula a constituição de uma comunidade dialógica e a formação de caráter dos seus integrantes. E o terceiro é o professor-facilitador (BRUNSTEIN & KING, 2018), que faz a mediação da aprendizagem na perspectiva de que o pensamento crítico é atividade viva, um processo de pensar novas possibilidades. Nessas três perspectivas, que se realizam de forma

combinada, estamos falando da formação de vínculos e de sujeitos que passam a afetar uns aos outros, portanto, evocando a inteligência sensível do corpo.

A questão da qualidade dos estímulos também é abordada por Robinson (2018), que mostra a importância de dar espaço para a ampla variedade de talentos dos educandos, o que demanda um currículo mais amplo e uma didática mais flexível. O autor lembra que uma das atribuições da educação está em ampliar e estender os interesses dos alunos, também em direção àquelas áreas em que não aparentam afinidade natural. Para ele, a potência de criatividade existe nas diferentes disciplinas e, portanto, deve ser estimulada como parte de um programa de educação integral. Se educar é humanizar o mundo, a educação torna-se um processo de transformação pela convivência (ROBINSON, 2018)

Essa perspectiva tem ressonância com as competências do século XXI exaltadas por Gómez (2009), que fala de um lugar da mente não restrito ao intelecto, correspondente às instâncias de mover (a combinação da mente científica e artística), comover (a mente interpessoal, ética e social) e remover (a mente intrapessoal, que é o lugar da sabedoria e da atuação autônoma). Assim como Alves (2018), fala na importância do amor como elemento essencial para uma educação transformadora, Gómez (2009) considera necessária uma pedagogia do carinho, estimulando o desenvolvimento integral do indivíduo, e relacionando emoções e sentimentos ao conhecimento. Se essa é uma prática de caráter bastante afetivo e, portanto, corporal, Gómez oferece ainda um caminho importante para fazer sentido a partir do corpo na educação. Defende uma metodologia que envolva teorizar a prática e experimentar a teoria, e que propicie vivenciar primeiro para formalizar depois (GÓMEZ, 2009).

Podemos localizar esse lugar da prática e do conhecimento a partir do corpo no campo da estética, conforme convidam Lorieri e Rios (2008), ao apontarem tanto para a presença corporificada, sensível, como para as relações corporais presente no cotidiano educativo, do gesto às formas de aproximações e distanciamentos corporais entre as pessoas. Essa perspectiva se associa à da ética, que deve ser o elemento mediador de todas as escolhas que fazemos, as quais representam por sua vez a política no ofício docente, quando o educador assume a responsabilidade e as consequências pelas escolhas que faz (LORIEIRI; RIOS, 2008.)

As escolhas educacionais também são foco da pedagogia culturalmente responsiva, como aponta Gay (2000), e envolvem o corpo na medida em que se apoiam nas experiências prévias dos estudantes, seus estilos de atuação e seu conhecimento cultural para fazer da aprendizagem mais apropriada e efetiva para eles.

Como diretriz adicional para formular uma pedagogia transformadora que assimile a corporalidade, vale citar Martins (2015), que destaca três frentes: educar numa visão integradora do corpo-alma; educar para a saúde; educar a corporeidade vivida³. (MARTINS, 2015, p. 176)

³ Correspondente ao termo corporalidade, tal qual empregamos neste artigo.

Essa gama de possibilidades pedagógicas se conecta com o argumento de Arroyo (2012) sobre a urgência de superar o estranhamento e a invisibilidade dos corpos –, avançando na construção de uma pedagogia dos corpos na qual os sujeitos do aprendizado e da educação não sejam encarados como cogitos incorpóreos. Tal pedagogia deve ter como foco superar o esquecimento, a minimização e o desconhecimento dos corpos tanto de educandos e educandas, como de educadoras e educadores, no contexto do repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e de aprendizagem. E ainda, no contexto específico de quem educa, ensinar um dever ético e estético de entrar na pele do outro e fazer exercícios de alteridade político-pedagógica pela via da corporalidade (ARROYO, 2012).

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Nossa reflexão sobre corporalidade na educação transformadora aconteceu a partir de argumentos de autores referenciais no assunto e teve por objetivo mapear e reunir essas ideias que são diversas – em quantidade e enfoque – mas que ficam dispersas ao longo de obras e contextos mais amplos da discussão e de temas paralelos.

Foi possível identificar que para além do corpo simbólico e das representações sociais, comumente tratado pela perspectiva da corporeidade (FERREIRA, 2013; FLORES-PEREIRA, DAVEL E ALMEIDA, 2017), já existe hoje um entendimento consistente sobre a importância do corpo-vivido como fundamental para a construção de subjetividades, para a potencialização dos processos de aprendizagem do ser humano (ARMELLA; DAFUNCIO, 2015; FREIRE, 1996; GÓMEZ, 2012; HERGREAVES, 2013; MATURANA, 2001; MORIN, 2015; ROBINSON, 2018; SANTOS, 2018; TIEPPO, 2019; VARELLA, 2003; YAKHLEF, 2010), para a elaboração de pedagogias (ARROYO, 2013; LORIERI; RIOS, 2008; MARTINS, 2015; ROBINSON, 2018; SANTOS, 2018) e para a superação do paradigma cartesiano do pensamento ocidental (CSORDAS, 1990; MORIN, 2015; SANTOS, 2018) que apartou corpo, mente, alma, espírito, e propiciou uma sociedade de segmentações e uma construção fragmentada do pensamento científico.

Ao optar por um exercício de compilação e conexão desses diferentes argumentos, este artigo contribui com mais um passo para o entendimento das possibilidades de uma educação transformadora e para o papel fundamental que a corporalidade tem nesse movimento, para além de disciplinas específicas, como a educação física. Estamos falando do corpo que apreende a realidade, traduz o inteligível, constrói conhecimento, transforma realidade, cria sentidos e se engaja por meio de sentidos e emoção com a vida. (FREIRE, 1996; SANTOS, 2018)

Para facilitar a visualização dessa contribuição, produzimos o seguinte quadro, que sintetiza os principais achados da pesquisa realizada a partir de revisão de literatura.

Quadro 1 – Ideias-chave sobre a corporalidade na educação transformadora

<p>PARADIGMAS <i>Perspectivas do pensamento que fundamentam a integração da corporalidade na educação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > complexidade > fenomenologia da percepção > integração das dimensões biológica, cultural, da linguagem, reflexiva e da consciência <ul style="list-style-type: none"> > não racionalização > corpo vivo como parte da epistemologia > <i>embodiment</i> (corpo-pessoa, corpo-vivido, filosofia encarnada) <ul style="list-style-type: none"> > intersubjetividade > self agente / self ecológico > multiplicidade integrada: <i>homo faber, homo ludens, homo demens</i>
<p>SUBJETIVIDADE <i>Características do sujeito potencializadas pela corporalidade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > conhecimento inseparável do viver <ul style="list-style-type: none"> > sujeito experiencial > viver como processo cognitivo <ul style="list-style-type: none"> > corpo como sistema aberto > corpo como dimensão integradora do humano <ul style="list-style-type: none"> > ser emocional que pensa > modos do corpo estar presente e interagir influenciam razão e ética <ul style="list-style-type: none"> > experiência corporal cria agência para solução de problemas > experiência corporal como construção de sentido
<p>ORGANICIDADE <i>Qualidades do corpo biofísico associadas à corporalidade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > multiplicidade cruzada dos sentidos > atividade cerebral como parte do corpo > cognição emerge do corpo integrado <ul style="list-style-type: none"> > demanda múltiplos estímulos > conhecimento encarnado > aprende por meio de emoção, atenção, motivação, associação e contato com o meio <ul style="list-style-type: none"> > inteligência socioemocional é dimensão da inteligência corporal > age por ativação em rede
<p>PEDAGOGIA <i>Diretrizes para a inclusão do corporalidade na atividade educacional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > aprendizagem se faz também no afeto > dimensão estética da aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> > corazonar, sentipensar > conectar razão e emoção > unir conhecimento científico e artesanal <ul style="list-style-type: none"> > experiências sensoriais > contrapor ao conteudismo > laços de comunidade com alunos e pais > professor-contrutor, improvisador e facilitador <ul style="list-style-type: none"> > estimular talentos individuais > ouvir interesses e afinidades > mover, comover, remover > incluir repertórios experienciais de educandos

O panorama realizado neste artigo tem caráter parcial e não definitivo, e pode e deve ser ampliado e aprofundado por estudos futuros. Ainda assim, permite constatar alguns pontos de avanço para o conhecimento sobre a corporalidade na educação transformadora. O primeiro deles é que, se existe uma reflexão já consistente sobre o assunto, a ponte com a prática parece um tanto frágil e oferece espaço para novas contribuições, tornando mais palpáveis modos pelos quais a corporalidade pode integrar pedagogias de educação transformadora. O olhar trazido por diferentes autores é bastante inspiracional e reflexivo, mas nem sempre propicia um caminho de ação para educadores,



especialmente para aqueles que não têm familiaridade com o corpo. *Qui sas*, pela própria falta de conexão entre as eventuais práticas corporais dos pensadores com seus exercícios de reflexão – esse também um tema para um estudo etnográfico bastante instigante.

Neste sentido, acreditamos que há um benefício potencial de conexão da teoria e de estudos da área com o vasto campo da educação somática, que bebe na dimensão sensível do universo corporal para construir dinâmicas de consciência corporal, autoconhecimento, diálogo e qualidades de movimento que ajudam a expressar a relação entre autonomia e coletividade nas pessoas, e a fazer a tradução de temas das ciências humanas, físicas e biológicas pela lógica do corpo vivo.

Finalmente, acreditamos ser oportuno o aprofundamento das discussões sobre corporalidade no contexto do ensino superior, dado que o corpo-vivido ainda é encarado com mais receptividade quando se fala em crianças e adolescentes, mas parece se tornar uma espécie de não-tema quando se trata de adultos – jovens e mais velhos. A impressão é de uma perpetuação do paradigma cartesiano, pelo qual a sala de aula na academia não é lugar para o corpo integrado, apenas para seus impulsos intelectualizados. Desafiar essa resistência envolve tanto novas propostas pedagógicas com foco nos educandos, como outros tipos de estímulo e formação para educadores, assim como um posicionamento correspondente das instituições de ensino a esse tipo de inovação humanizada e aberta a outras lógicas de conhecimento.



REFERÊNCIAS

ALVES, R. A educação dos sentidos: Conversa sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta, 2018.

ARMELLA, J e DAFUNCHIO, S. Los cuerpos em la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. Educação & Sociedade. Campinas, v. 36, nº. 133, Out./Dez. 2015, pp.1079-1095.

ARROYO, M; SILVA, M (Orgs.). Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARRETTO, R. Corpo e sustentabilidade no habitar atópico: antigas e novas relações entre ser humano, natureza e tecnologia. Monografia de Especialização. São Paulo: ECA-USP, 2013.

_____. O Corpo nos Ecosistemas Comunicativos: Desdobramentos para a Educomunicação. In: 42º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 2019, Belém. Anais. São Paulo: Intercom, 2019. Recuperado de: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0670-1.pdf>. Acesso em: 03/01/2021.

BERTOLIN, R; CAPPELLE, M.; BRITO, M.. Corporeidade e estética na aprendizagem organizacional: insights emergentes. RAM, Rev. Adm. Mackenzie [online]. 2014, vol.15, n.2, pp.15-37. ISSN 1678-6971. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712014000200002>

BUBER, M. I and Thou. New York: Charles Scribner's Sons, 1970.

BRUNSTEIN, J., KING, J.. Organizing reflection to address collective dilemmas: Engaging students and professors with sustainable development in higher education. Journal of Cleaner Production. Online, 203, 2018, pp. 153-163.

CARREIRA, F.; BARRETTO, R.; SANTIAGO, I; BERTUCCI, J. Ensino remoto em tempo de pandemia: Oportunidades para uma aprendizagem transformadora. RAE. No prelo, 2021.

CSORDAS, T. Embodiment as a paradigm for Anthropology. Ethos. 1990; 18(1):5-47.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo : Companhia das Letras, 2012.

DAVIDSON, R.; BEGLEY, S. The Emotional Life of your Brain. London: Hodder & Stoughton, 2012.

GÓMEZ, A.. Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. Madrid: Akal, 2009.

GUR-ZE'EV, I. Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education. Haifa: University of Haifa Press, 2005

FERREIRA, V. S. Resgates sociológicos do corpo: esboço de um percurso conceptual. Análise Social. Lisboa, 208, xlviii (3.º), 2013.

FLORES-PEREIRA, M.; DAVEL, E. e ALMEIDA, D. Desafios da corporalidade na pesquisa acadêmica. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 15, nº 2, Abr./Jun. 2017, Artigo 1.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



_____. Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HARGREAVES, A. Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College, 2003.

LORIERI, M; RIOS, T. Filosofia na Escola: O prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2008.

MARTINS, E. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). Educar em Revista, Curitiba, n. 56, Abr./Jun. 2015, p. 163-180.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MEZIRROW, J.. Transformative learning theory. *In*: J. Mezirow and E W. Taylor (Eds.). Transformative learning in practice (pp. 18–32). San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SALEM, P.; COELHO JR, N. Corporeidade e ação nos processos de formação do eu. Estudos de Psicologia, Natal, col. 15, no. 2, Mai/Ago, 2010, pp 189-197.

SANTOS, B. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. The end of the cognitive empire : the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

TARDIF, M; LASSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TIEPPO, Carla. Uma viagem pelo cérebro: A via rápida para entender a neurociência. São Paulo: Conectomus, 2019.

ROBINSON, Ken. Libertando o Poder Criativo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

VASCONCELLOS, C. A Atividade Humana como Princípio Educativo, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2017.

_____. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2017.

VIDAL F.; ORTEGA F. Being brains: Making the cerebral subject. New York: Fordham University Press, 2017.

YAKHLEF, A. (2010). The corporeality of practice-based learning. Organization Studies, Online, 31(4), pp. 409-430.