

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará  
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

**Educação e corporeidade – considerações sobre uma abordagem contemporânea da educação/formação**

**Education and corporality – considerations on a contemporary approach to education/forming<sup>1</sup>**

**Educación y corporeidad – consideraciones sobre un enfoque contemporáneo de la educación/formación**

Álvaro Luiz Pantoja Leite<sup>2</sup>

**Resumo**

A reflexão aqui oferecida, sistematizada na época dos estudos de doutorado, retoma e aprofunda uma pesquisa bibliográfica pertinente a uma abordagem transdisciplinar do tema Educação e Corporeidade, na intencionalidade de tecer considerações que contribuam a uma renovação de pensamentos e práticas no âmbito da educação/formação. O texto parte da consideração de que o pensamento complexo nos desafia a deslocar nosso próprio pensamento para uma nova figura do sujeito, que implica a reconsideração do corpo e a emergência da noção de corporeidade. Nessa concepção, o sistema-corpo vem a ser a instância fundamental para uma teoria pedagógica fundada numa filosofia do corpo, que tome como base a noção de sujeito encarnado. Tal noção implica uma abordagem não-abstrata da subjetividade, referida às noções de corpo como organismo vivo e corporeidade como unidade cérebro-mente-corpo em movimento. Consistente com essa abordagem, a ideia de corpos conscientes como sujeitos de conhecimento – desenvolvida ao longo da obra do educador Paulo Freire – convida-nos a pensar o corpo e a consciência juntos, constituindo-se dialeticamente num mesmo movimento, numa mesma história.

**Palavras-chave:** Educação; Corporeidade; Complexidade; Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Os termos em língua inglesa *formation* (“the processes and the manner in which someone is formed”), *formative* (“capable of alteration by growth or development”), *forming* (“to form: to develop, to acquire, and/or to serve to make up or constitute”), são aqui adotados conforme o Webster’s Dictionary of English Language e de acordo com a abordagem de Paulo Freire, que discute a oposição Formação X Treinamento (“Formation” X “Training”) em termos conceituais e práticos, em mais de 20 passagens da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996).

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. Porto-Portugal. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6301-5475>. E-mail: [alvarpan@gmail.com](mailto:alvarpan@gmail.com).

## Do sujeito cartesiano ao sujeito encarnado

E se o corpo não for a alma, o que é a alma?

(Walt Whitman).

Onde está o corpo na nossa educação? O corpo está nas salas de aula?

Sim, mas encontra-se como um corpo ausente-presente (Daniel Santos Souza).

Desde a perspectiva das ciências da complexidade, *o sujeito é uma unidade heterogênea*, organização emergente da interação de sub-organizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são as formas de interação do sujeito com o mundo. *O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa, mas um devir nas interações*. As noções de *história* e *vínculos* são os pilares fundamentais para a construção de uma nova perspectiva transformadora da *nossa experiência do mundo* não só no plano conceitual, mas que implica também a nossa sensibilidade e o nosso acionar, já que a partir do olhar complexo estas dimensões são inseparáveis no viver humano. Como diz a epistemóloga Denise Najmanovich, “é através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando” (2001a, p. 94).

Podemos assim vislumbrar *o sujeito complexo* como um que se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o acaso como a necessidade, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento:

Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo é pura objetividade. Enfim, um universo vincular em evolução, um mundo atravessado pela emoção, co-criado na ação e concebido na interação do sujeito complexo com o real. Um mundo onde surgem diferentes cenários desde diversas convocações. Um mundo onde a certeza é menos importante que a criatividade e a predição menos que a compreensão (Najmanovich, 2001a, p. 95).

Essa abordagem, de um ponto de vista epistemológico, considera que *o pensamento complexo*<sup>3</sup> nos desafia a deslocar nosso pensamento para pensar novas articulações e *paisagens vitais*<sup>4</sup> nas quais possa habitar “um sujeito encarnado, profundamente enraizado em sua cultura, atravessado por múltiplos encontros (e desencontros), altamente interativo, sensível e emotivo, em permanente formação e transformação co-evolutiva com outros sujeitos e com o meio ambiente” (Najmanovich, 2001b, p. 30; tradução nossa). Entende-se assim que *o sujeito complexo* produziu um “giro recursivo”, fundamental e irreversível. Nessa virada, a transformação do nosso olhar (*nuestra mirada*), que

---

3 “En la contemporaneidad la complejidad se enlaza con la metáfora de la red, con la idea de interacción, con la perspectiva de la autoorganización” (Najmanovich, 2001b, p. 27).

4 No pensamento da complexidade, *o princípio vital* é assim concebido: “tal como tudo aquilo que vive se regenera numa força irresistível em direção ao futuro, tudo aquilo que é humano também regenera a esperança ao regenerar a sua vida. Não é a esperança que faz viver, é a existência que cria a esperança que permite viver” (Morin, 2003, p. 128).

estamos vivendo, implica passar da busca de certezas à aceitação da incerteza, do destino fixado à responsabilidade da escolha, das leis da história à função historicizante, de uma única perspectiva privilegiada à variedade de pontos de vista.

Nos dias de hoje, uma tal abordagem da “questão do *sujeito*” enseja a emergência, ao centro da reflexão sobre este estar-no-mundo/ser-com-o-mundo, de dimensões e aspectos da nossa experiência vital/existencial largamente desconsiderados, ocultados ou excluídos do legado do pensamento da modernidade que compôs e configurou a nossa formação. Como conclui Boaventura S. Santos (*apud* Nunes, 2005):

Quando eu falo do sujeito e do corpo é toda esta emergência que esteve marginalizada, suprimida, submersa dentro de conceitos abstratos de subjetividade que não têm nenhuma possibilidade de hoje nos convencerem como sendo a ancoragem ou o fundamento das nossas certezas, por menores que elas sejam. E quando se fala de incerteza ainda mais, obviamente. Portanto, nem o sujeito universal, nem o sujeito singular, nem o sujeito individual, nem o sujeito coletivo, mas o que está entre (p. 187).

Assim, a nova figura do *sujeito* implica justamente uma abordagem não-abstrata da *subjetividade*, na qual essa aparece como *um território existencial* que, sempre levando em conta a exterioridade, as múltiplas relações estabelecidas, vai se constituindo, pois há sempre múltiplas possibilidades. Paulo Freire (1989) e Edgar Morin (2003), por exemplo, são autores de cuja reflexão vemos emergir uma figura do *sujeito* como “o que resiste”, como um que “se insurge”, que se rebela a submeter-se frente a certas “formas concretas de *produção de subjetividade*; e que pode instituir outras, seja a modo de resistência, seja de construção de alternativas. Nesse sentido, com Marco Mejía entendemos que, quando se gera o campo de forças em conflito onde se articula o controle social com seus mecanismos, esse é o terreno onde surgem *as resistências*, já que elas aparecem como

Os modos, práticas, estratégias, discursos, com os quais os sujeitos em condições de subalternidade enfrentam esses modelos específicos de controle que se constituem a partir dessas formas concretas de produção de subjetividade, já que é o sujeito o que resiste. Aquele, histórico, concreto, que em sua práxis humana a realiza, já que se rebela contra os processos de dominação, de exploração. Nessa lógica, a resistência é caminho de emancipação, pois se realiza sobre todos os poderes existentes que dominam, excluem, segregam, não importa o signo político deste controle. Neste sentido, podemos falar de uma subjetividade que se rebela na esfera de seu mundo e sente que pode fazê-lo (Mejía, 2011, p. 75).

### **Do corpo máquina ao corpo entramado**

Não é somente um corpo físico, nem meramente uma máquina fisiológica, é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si mesmo. O corpo é a indispensável condição de possibilidade de nosso ser no mundo, de nossa humanidade, de nossa animalidade, de nossa organização social (Denise Najmanovich).

Uma tal concepção do sujeito implica a reconsideração do *corpo* e a emergência da noção de *corporeidade*, particularmente num texto como este que se pretende um discurso pertinente no campo da *educação/formação*. Trata-se de uma mudança já pressentida por Maurice Merleau-Ponty em meados do século passado,<sup>5</sup> como lemos nessa passagem:

Fica cada vez mais evidente que a encarnação e o outro são o labirinto da reflexão e da sensibilidade – de uma espécie de “reflexão sensível” – entre os contemporâneos [...] uma outra característica é admitir uma relação estranha entre a consciência e sua linguagem, como entre a consciência e seu corpo (Merleau-Ponty, 1991, p. 262-263).

Foi através de uma tal mudança, gerada e desenvolvida em vários campos do conhecimento e áreas disciplinares diversas – como a Filosofia, a Antropologia, a Psicanálise e as Biociências – que chegamos nas últimas décadas à noção de um sujeito encarnado partícipe de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio. A epistemóloga argentina Denise Najmanovich considera que “o ponto de partida para essa mudança da nossa paisagem cognitiva é a afirmação da corporalidade do sujeito” (Najmanovich, 2001a, p. 23). A autora trabalha a noção de *corporalidade* – aqui traduzida literalmente de *corporalidad* em castelhano – conferindo-lhe atributos-significados-conexões que a aproximam bastante da noção de *corporeidade* tal como é trabalhada por vários/as autores/as que, geralmente, a tomam e desenvolvem das postulações originárias do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. O filósofo e teólogo brasileiro Hugo Assmann (1998) pondera que

O termo corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente). Neste sentido não é um mero sinônimo de corporalidade. Há um campo de ressonância semântica entre corporeidade e o binômio conjugado cérebro/mente. A corporeidade – com seu vetor historizante ao nível bio-psico-energético, a motricidade – constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica (p. 150).

---

<sup>5</sup> Ver sobretudo a obra seminal *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 1994), onde o autor apresenta e aprofunda a ênfase na *experiência corporal* fundada numa perspectiva sensível e poética da *corporeidade*.

Então, sabemos que Merleau-Ponty já havia pensado o corpo como estrutura vivida e contexto dos processos cognitivos, quando afirmava que a consciência do corpo *invade* o corpo. Para o autor, o corpo é o *veículo* do ser no mundo, o instrumento geral de compreensão do mundo; e, seguindo o seu pensamento, precisamos olhar para nós mesmos como corpos que *se erguem* para o mundo. Assim, com Merleau-Ponty, passamos a compreender que “a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (Merleau-Ponty, 1994, p. 212).

Em não poucos autores contemporâneos lemos que, desde o nascimento, *o corpo e a psique são um só*. É o corpo físico que confere forma, existência e limites ao nosso eu, que concretiza esta vida neste mundo. Somente dentro de um corpo o desenvolvimento físico e psicológico é possível. O corpo é o útero e o lugar de origem do ego (Stewart, 2016). Ele proporciona a primeira conscientização do “eu” – eu sou este corpo, eu sou finito e separado de todos os outros:

Por noutro lado, o corpo é uma coisa terrivelmente inepta, às vezes não confiável, desconcertante, confusa – e parece reprimir o voo do eu. Para muitos de nós, o corpo, mais cedo ou mais tarde, se torna um problema. Ele está sujeito a vícios, compulsões, distúrbios alimentares, lesões e doenças. Isso, por sua vez, causa problemas psicológicos e impede o desenvolvimento da consciência superior. Por causa disso, o eu pode, às vezes, perder a conexão direta com o corpo como uma fonte de sabedoria natural e energia (Stewart, 2016, p. 146).

Tomo por exemplos colocações de autores/as tão diversos/as como uma bailarina, coreógrafa, professora e terapeuta corporal, nascida em Berlim, formada nos Estados Unidos, que dançou por mais de duas décadas no Teatro Municipal de São Paulo (Brasil); um conhecido filósofo e escritor português; dois biólogos chilenos; e um neurologista/neurocientista português, também escritor, que desde os anos 1970 investiga e leciona em universidades norte-americanas.

Para a bailarina Gerry Maretzki, “pensar o corpo como entidade inteligente é a consciência da própria inteligência pois, afinal, somos um corpo. Eu e meu corpo somos uma coisa só” (Maretzki, 2010, p. 81).

Para o filósofo José Gil, afirma-se uma tendência de cada vez mais encarar *o corpo* como uma unidade “psyché-soma”, pois não há corpo não habitado. O autor explicita: “Já o corpo da anatomia é uma construção artificial; não há corpo que não seja vivo e “ocupado” pelo espírito. Toda dificuldade começa quando verificamos que ele pode ser mais ou menos habitado, mais ou menos ocupado” (Gil, 1997, p. 8).

Há uma consciência do movimento que percorre o corpo, em que a consciência do movimento se torna movimento da consciência. Não se trata do efeito de uma causa física, a qual resulta de uma ação da consciência sobre o corpo, mas de uma ação que pertence à presença do corpo em totalidade no próprio momento em que

se manifesta. Trata-se de “libertar o corpo” entregando-o a si próprio: não ao corpo mecânico nem ao corpo biológico, mas ao corpo penetrado de consciência, ou seja, ao inconsciente do corpo tomando consciência do corpo (e não consciência de si ou consciência reflexiva de um “eu”) (Gil, 2001, p. 24).

Nesse contexto, reflete o autor, pensar a intenção do corpo sensível/perceptivo implica o entendimento de que *o corpo não tem consciência, ele é consciência*.

Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela fazem a crítica ao conceito mentalista de *representação*, enfatizando a compreensão interpretativa do conhecimento a partir da percepção e do movimento: “percepção e pensamento são o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito versus matéria, ou ideias versus corpo: todas essas dimensões da experiência são operacionalmente indiferenciáveis” (Maturana; Varela, 1995, p. 43-44).

O neurocientista António Damásio (2012) entende que “dado que a mente emerge num cérebro que faz parte integrante de um organismo, a mente faz parte também desse organismo. Por outras palavras, corpo, cérebro e mente são manifestações de um organismo vivo” (p. 210).

Assim, temos que a expressão “sou meu corpo” sintetiza esse encontro entre *o sujeito e o corpo*, caracterizando um tipo de definição do ser humano *pelo corpo*, significando que *a subjetividade* coincide com os processos corporais; mas também, que ser corpo é estar atado a um certo mundo. Então,

Não se trata mais de atribuir um espaço ordenador à consciência, mas de compreender a circularidade entre processos corporais e estados neuronais, entre corpo e mente, possibilitada pela comunicação entre os sentidos. Essa “reversibilidade” faz as coisas mais profundas e coloca o corpo não como suporte de uma consciência cognoscente, sempre referendada por um sujeito, daí a necessidade de um corpo-sujeito, mas sim apresenta o corpo reflexionante, ou seja, o corpo na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos (Nóbrega, 2000, p. 102).

A autora considera que a descoberta do *corpo reflexionante* influenciou autores como Claude Lefort, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se empenharam na descrição da desarmonia corporal, do corpo fragmentado, unificando-se precariamente na arte, no desejo e na ação disciplinadora, enquanto Merleau-Ponty ocupou-se da harmonia corporal, do corpo consigo mesmo, com as coisas e com os outros.

As teses do biólogo Francisco Varela sobre a cognição conservam de Merleau-Ponty (1994) a consideração de *nossos corpos como uma estrutura viva e experiencial*, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunicam. Do que se depreende que *a experiência humana é, culturalmente, incorporada*. Também António Damásio – este, inspirado em Baruk Espinoza – na sua

abordagem à neurologia do sentimento, vem a caracterizar *o complexo corpo-cérebro-mente* como “um organismo vivo” (Damásio, 2012, p. 210).<sup>6</sup>

Assim, inspirados/as nessa compreensão, diversos/as autores/as têm denominado *corporeidade* à articulação das dimensões corporais, cognitivas e estéticas, compreendendo *o corpo como dotado de inteligência própria* – como entendemos da noção proposta e aprofundada pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (1995) sob a denominação de *autopoiesis*. Trata-se de um neologismo, vindo das Biociências, sendo atualmente utilizado em outras áreas: do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), *autopoiesis* significa “produzir a si mesmo” (produção de si mesmo, autoprodução, “autofazimento”). Maturana e Varela trazem para discussão o princípio da *autopoiesis*, isto é, da capacidade dos organismos recriarem-se continuamente. Segundo os autores, essa *capacidade de autocriação* é o “núcleo biológico” da dinâmica constitutiva dos seres vivos: os seres vivos recriam-se constantemente (*aprendem*) em relação interativa com o meio; *os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição*.

Na base desta noção está a compreensão da unidade entre *mente e corpo*, ou entre *corpo e psique*, que se manifesta, por exemplo, nas memórias guardadas pelo corpo das experiências vividas e aprendidas, um indicativo da unidade indissociável entre as dimensões biológica e psicológica do ser humano. Trata-se de, em vez de compreender a mente isolada do organismo (corpo e entorno), compreender que *a mente emerge do organismo, das interações cérebro-corpo*. Essa nova concepção de *mente* encontra fundamento em revisões dos conceitos clássicos da teoria localizacionista:

Nosso corpo cognoscente guarda as marcas das diversas fases da nossa história biológica, não como resquícios do passado, mas como parte da estrutura dos processos cognitivos atuais. A corporeidade define-se assim como unidade mente-corpo em movimento e instância privilegiada da percepção. O corpo em movimento reorganiza o ser vivente como um todo, assim podemos entender a afirmação de que a percepção emerge da motricidade e que por princípio toda percepção é ação (Catalão, 2011, p. 77-78).

Uma visão do *corpo*, portanto, bem distinta da tradição cartesiana: nem coisa, nem ideia, *o corpo* é associado aqui à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como um fenômeno que não se reduz à perspectiva de objeto regido pelas leis de movimento da mecânica clássica. A *experiência do corpo em movimento* ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente, pelos conceitos, pela linguagem, pela cultura de um modo geral. Conforme lemos em Nóbrega (2008):

---

<sup>6</sup> Ver também em António Damásio, 1996.

Considerar o corpo em movimento como um sistema autopoietico é reconhecê-lo como fenômeno que não se reduz à causalidade linear; é considerar ainda que o ser humano não seja um ser determinado, mas uma criação contínua. É, por fim, uma tentativa de abordar a corporeidade não como algo abstrato, é recusar as dicotomias, é ensaiar atitudes complexas para compreender o humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautada na circularidade ou recursividade dos fenômenos. A lógica recursiva é próxima à noção de reversibilidade dos sentidos em Merleau-Ponty [...] a reversibilidade diz respeito à comunicação entre os diferentes sentidos, como a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos [...] Sob o sujeito encarnado correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais (p. 145).

Nessa abordagem fenomenológica, fundada na *experiência do sujeito encarnado* – que identifica a percepção com os movimentos do corpo e redimensiona a compreensão do *sujeito no processo de conhecimento* – vários/as estudiosos/as das chamadas Ciências Cognitivas têm buscado o corpo vivido, a experiência, a percepção, a motricidade, retomadas como base para a compreensão da *inscrição corporal do conhecimento* nas teorias de aprendizagem.

A partir desses estudos,<sup>7</sup> não cabe mais distinguir, como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural: “o corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornaram-se inseparáveis” (Greiner, 2005, p. 42). A professora e escritora Christine Greiner entende que esta questão – a da relação entre corpo biológico e corpo cultural – precisa ser trabalhada com mais cuidado, já que é um aspecto fundamental para começarmos a mapear *o corpo como um sistema* e não mais como um instrumento ou produto:

Falar em co-evolução significa que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo. [...] O corpo humano é, portanto, reconhecido como sistema complexo e é justamente esta alta taxa de complexidade, e nada além disso, que o distingue das outras espécies (Greiner, 2005, p. 42-43).

Visto sob esse enfoque, o *sistema-corpo* é a instância fundamental para uma teoria pedagógica fundada numa *filosofia do corpo*, que tome como base a noção de *sujeito encarnado* referida às de *corpo* como organismo vivo, de *corporeidade* como unidade perceptiva (unidade mente-corpo em movimento) e de *experiência humana* como “aquilo que nos passa e nos co-move” (Larrosa, 2002, p. 25). Porque se entende que *com os sentidos recuperamos o significado*, incorporamos a direção e evocamos os sentimentos nos pequenos gestos da vida cotidiana. “A corporeidade como unidade perceptiva funciona como instrumento afinado de leitura do mundo que nos permite estar de forma congruente e inteira no ato existencial” (Catalão, 2011, p. 80). Considerando que o corpo guarda a

---

<sup>7</sup> “Estudos das ciências cognitivas mostram que, o que somos capazes de experienciar e como construímos sentido para o que experienciamos, depende do tipo de corpos que temos e dos modos como interagimos com os vários ambientes que habitamos” (Greiner, 2005, p. 44).

memória da ação, podemos mesmo pensar que a sustentabilidade do *conhecimento* depende do registro corpóreo. Como destaca a professora Vera Catalão, “os sentidos despertados nos devolvem a vida cotidiana como uma aventura única possível de ser impregnada de sentido – valor e significado” (Catalão, 2011, p. 81).

O que chamamos *experiência humana* é algo que nos ocorre e que discorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos em *uma linguagem*, algo que nos sucede no espaço-tempo em que nos toca viver e que nos cobra significado e valor unicamente em função de nossa história sociocultural. Nesse sentido, *o corpo é a nossa sede de afetação e o território desde o qual atuamos*.<sup>8</sup>

Temos, assim, uma abordagem que vai desembocar em outras formulações, que apresentam o corpo como uma obra de arte cuja linguagem é poética,<sup>9</sup> dando lugar a uma figura distinta e mesmo contraposta às metáforas mecânica-maquínica e computacional do corpo e do cérebro,<sup>10</sup> que compõem um discurso ainda prevalente no campo da Educação. Enfatizando a *subjetividade encarnada* e reconhecendo a impossibilidade de manter o ponto de vista da consciência desencarnada, o que tal reflexão propõe é mesmo enfatizar *o sentido do corpo e do sensível* como realidade essencial do humano. Num parágrafo sintético da professora Terezinha Nóbrega (2008), lemos:

Da perspectiva do “corpo sujeito” como crítica ao modelo maquínico do “corpo objeto” (fragmento do mundo mecânico), à perspectiva da corporeidade, fundada no corpo em movimento, configurando a linguagem sensível, confirmam-se as dificuldades do pensamento causal, da dialética cristalizada e da consciência para traduzir a complexidade dos processos corporais do ser humano em movimento, ao mesmo tempo que anunciam-se novos arranjos para o conhecimento do ser e da experiência humana, como o sentido estético [...]. A experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente na corporeidade. A partir de Merleau Ponty, uma tal perspectiva desdobra diante de nós a tarefa de compreender o corpo como sensível exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividades (p. 100; 147).

Ao assumir tal posição, diz Najmanovich, descobrimos que *o corpo* de que estamos a falar não é *o corpo da modernidade*, pois estamos começando a pensar em uma *multidimensionalidade de nossa experiência corporal*. É por isso que podemos começar a pensar em uma nova forma da corporalidade/corporeidade: *o corpo vivencial* ou *corpo experiencial*. *O corpo vivencial*, ao contrário do *corpo da modernidade* ou *corpo máquina*, não é um objeto abstrato, nem independente da *minha experiência como sujeito encarnado*.

A expressão *sujeito encarnado*, conforme Denise Najmanovich (2001a),

---

<sup>8</sup> “Não é somente um corpo físico, nem meramente uma máquina fisiológica, é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si mesmo” (Najmanovich, 2001b, p. 27; tradução nossa).

<sup>9</sup> “Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 1994, p. 208).

<sup>10</sup> “A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal, vinculada às capacidades de movimento, em oposição à compreensão de cognição enquanto ‘um processamento de informações’” (Nóbrega, 2008, p. 145).

Não alude a um referente ou realidade objetiva independente mas emerge ao enfocar a multiplicidade experiencial corporalizada e está atravessada pelos múltiplos territórios que são criados através de nosso tornar-se vital. O sujeito encarnado é o nome de uma categoria heterogênea, facetada e de limites difusos. O sujeito encarnado desfruta do poder e da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou (p. 28-29).

Para a autora, essa experiência de *nossa corporalidade* não é fixa, nem imutável. Ao contrário, sentimos de uma maneira clara e distinta que estamos em permanente transformação: trata-se de *estar vivo*. Dessa perspectiva, “um sujeito encarnado é uma linguagem específica de transformações” (Najmanovich, 2001a, p. 24).

Trata-se de uma compreensão com incidência e consequência de mudança radical na abordagem da educação/formação. O filósofo e escritor Hugo Assmann chega a afirmar que “o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (Assmann, 1993, p. 113). Por isso, conclui o autor (1998):

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica, requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (p. 29).

Dessa abordagem emerge a compreensão de que *o corpo é a grande singularidade do humano*, pois é por meio dele que ocorre a apreensão do mundo: é através de uma existência corporal que se constitui o pensamento e que se dá a construção do conhecimento. De uma tal convicção decorre o entendimento de que seja preciso repensar a educação/formação “a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (Assmann, 1998, p. 34). A ideia central é que *a corporeidade* não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal: “sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada” (Assmann, 1998, p. 150).

Nesse sentido, a *educação/formação* pensada na perspectiva de uma pedagogia crítica que se pretenda emancipatória, terá que levar em conta também o questionamento que nos chega referido ao pensamento de Michel Foucault, bem como ao de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com Foucault, Richard Miskolci (2006) considera que “a busca da adequação aos padrões de identidade socialmente impostos tem justificado e instituído as mais variadas formas de controle corporal, pois há cerca de dois séculos vivemos um processo de contínuo disciplinamento e normalização dos

corpos” (p. 681), no qual a educação escolar segue tendo papel relevante. Tal processo não deixa de ter consequências subjetivas, já que *a subjetividade* está diretamente associada à materialidade do corpo:

A história da criação de corpos e identidades sociais é também uma história dos modos de produção da subjetividade. Percebe-se, assim, que o espaço de problematização das relações entre corpo e identidade é maior do que parece à primeira vista, pois vai muito além das técnicas corporais propriamente ditas e alcança as formas como compreendemos a nós mesmos e, sobretudo, a forma como somos levados a ver o outro (Miskolci, 2006, p. 681-682).

### **Paulo Freire e o *corpo consciente***

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive (Paulo Freire).

A perspectiva de *corpos conscientes como sujeitos de conhecimento*, desenvolvida por Paulo Freire, contrapõe-se ao cientificismo que nos simplifica, restringe e inibe ao deixar de lado os sentimentos, as emoções e os desejos, e coloca a certeza de que *nosso saber se dá com o corpo inteiro*. A linguagem é considerada, então, como um processo que inclui o gestual, o olhar e a expressão de emoções e sentimentos:

A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana [...]. A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam (Freire; Faúndez, 1985, p. 26; 90).

Essa consideração de Freire aponta para a ideia de que a consciência é *consciência do corpo*: o corpo e a consciência, juntos, como *corpo consciente*, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. O aprofundamento desta reflexão leva-nos a compreender que *corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo*:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de, em permanente despego (sic) até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem

esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (Freire, 1969, p. 51).

Portanto, na abordagem freireana, não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, pois “o corpo consciente não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente desta forma pode a conscientização instaurar-se e corporificar-se” (Freire, 1969, p. 56).

Duas décadas mais tarde, numa altura em que dirigia a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, Freire foi entrevistado pela professora Joana Lopes no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP (Campinas, Brasil), entrevista essa que ganhou o título *Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação, nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido*. Na ocasião, ele comentou:

É que para nós a corporeidade implica a consciência dela mesma, que vem através da consciência do mundo. Não é a consciência de mim que cria a minha consciência do mundo, mas é a consciência do mundo que me faz ter consciência de mim: o mundo comum, um não-eu. [...] A minha consciência não está aqui no coração, nem na cabeça, nem no pulmão, a minha consciência sou eu mesmo: é o meu corpo que é consciente, é o meu corpo que apreende o outro corpo, que se constitui porque apreende o outro – quer dizer, é socialmente que a gente se constitui.<sup>11</sup>

Assim, para Freire, *o corpo humano* configura-se como um tema a exigir reflexões epistemológicas, considerando que *a corporalidade* vem a ser um tipo de consciência que se baseia numa *inteireza* consigo mesmo:

Isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros seres humanos. Não apenas consciência de mim mesmo, que me sugerem consciência do entorno mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do mundo e com o mundo, que me permite criar noções do “eu consciente” (Nogueira, 1996, p. 19).

Tal compreensão relaciona-se intimamente à ideia de *corpo consciente* e a essa outra ideia-força do pensamento pedagógico freireano, igualmente presente ao longo de toda a sua obra, expressa também através do conceito de *integralidade* ou *inteireza*. Como lemos em *À sombra dessa mangueira* (Freire, 1995), um dos seus últimos escritos publicados em vida, Freire afirma enfaticamente: “sou uma inteireza e não uma dicotomia” (Freire, 1995, p.18). E explica que é como uma totalidade –

---

<sup>11</sup> "Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação aos 21 anos da Pedagogia do Oprimido (UNICAMP, 1990). Neste vídeo do Departamento de Artes Corporais da Unicamp (Campinas - SP) Paulo Freire é entrevistado por Joana Lopes, do Instituto de Artes, em 28 de novembro de 1990. Editora: B.E.S.T. Picture System. Ver-ouvir a entrevista completa, disponível em: <https://fb.watch/8279eFZjDi/>.

razão, sentimentos, emoções, desejos – que o corpo, consciente do mundo e de mim, capta o mundo a que se intenciona:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. [...] Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 1995, p. 8; 18).

Assim, como lemos em várias passagens de escritos seus ao longo da vasta obra, destacadamente nos últimos, para Freire a consideração do *corpo na educação/formação* constitui tema teórico-prático da maior relevância – e essa importância tem a ver (também) com um certo sensualismo, pois “há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente” (Freire, 1991, p. 92):

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, eu e vocês, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme (Freire, 1991, p. 92).

De onde viria a necessidade de Freire enfatizar e voltar tantas vezes a esse tema, identificando e explicitando de cada vez alguns dos seus diversos aspectos e desdobramentos? Em *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997), o autor nos oferece uma boa pista de resposta:

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo. Leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes (Freire, 1997, p. 49).

A abordagem freireana convida-nos, pois, a focar nossa atenção e aprofundar nossa reflexão sobre o processo da construção do humano em nós – de que cuida a educação/formação – como construção de *corpos que viram corpos conscientes no movimento da vida*:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo

consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida (Freire, 1989, p. 34).

Em síntese, a educação/formação proposta por Paulo Freire busca configurar-se como um processo apaixonado de conhecer – o corpo, o movimento, as emoções, as relações das pessoas e das sociedades, o mundo – para que novas relações pessoais e sociais possam ser estabelecidas, na perspectiva da promoção de uma sempre renovada *alegria de viver*.

### Referências

- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação** – Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 74-81, 2011.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes** – Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, A. **Ao encontro de Espinosa** – As emoções sociais e a neurologia do sentir. Portugal: Temas e Debates, 2012.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Olho D'Água, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P.; FAÚNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GIL, J. **Metamorfoses do Corpo**. 2ª ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- GIL, J. **Movimento total**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- GREINER, C. **O Corpo** – pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MARETZKI, G. **Corpo Análise** – Soma e Psyché: construindo uma relação equilibrada. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

- MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MEJÍA, M. R. **Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur – Cartografías de la Educación Popular**. Lima: CEAAL, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MISKOLCI, R. Corpos elétricos – Assujeitamento e estética da existência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006.
- MORIN, E. **Educar para a Era Planetária – O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado – Questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.
- NAJMANOVICH, D. Del Cuerpo-Máquina al Cuerpo Entramado. **Campo Grupal**, Buenos Aires, n. 30, p. 27-30, 2001b.
- NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Princípios**, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 95-108, 2000.
- NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.
- NOGUEIRA, A. (org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté-SP: GEIC/Cabral, 1996.
- NUNES, R. S. **Nada Sobre Nós Sem Nós – A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PANTOJA LEITE, A. **A Construção Pedagógica De Sujeitos Em Processos Formativos: uma experiência com educadores e educadoras sociais no nordeste brasileiro**. 2013. 393f. Tese de Doutorado (Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2013.
- PANTOJA LEITE, A. Paulo Freire e Arte Educação – considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 54, p. 84-103, 2019.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCOTT, J. Experiencia. Tradução Moisés Silva. **La Ventana**, Guadalajara, n. 13, p. 42-73, 2001.
- SOUZA, D.S. Uma educação a partir dos corpos oprimidos. *In*: SOUZA, D. S. **Filosofia e Corporeidade – ensaios críticos no terreno da educação popular**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016, p. 109-137.
- STEWART, I. J. **A Dança do Sagrado Feminino**. São Paulo: Pensamento, 2016.
- WHITMAN, W. **Eu canto o corpo elétrico**. *In*: WHITMAN, W. **Folhas de relva**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 173-183.

## **Abstract**

The reflection offered here, systematized during doctoral studies, resumes and deepens a bibliographic research pertinent to a transdisciplinary approach to the theme of Education and Corporality, to offer considerations that contribute to a renewal of thoughts and practices in the field of education/forming. The text begins with the consideration that complex thinking challenges us to shift our own thinking towards a new figure of the subject, which implies reconsidering the body and the emergence of the notion of corporality. In this conception, the body-system becomes the fundamental instance for a pedagogical theory founded on a philosophy of the body, which takes as its basis the notion of the embodied subject. This notion implies a non-abstract approach to subjectivity, referencing to the notions of the body as a living organism and corporality as a brain-mind-body unity in movement. Consistent with this approach, the idea of conscious bodies as subjects of knowledge – developed throughout the work of the educator Paulo Freire – invites us to think of the body and consciousness together, constituting themselves dialectically in the same movement, in the same history.

**Keywords:** Education; Corporality; Complexity; Paulo Freire.

## **Resumen**

La reflexión que aquí se ofrece, sistematizada en el momento de los estudios de doctorado, retoma y profundiza una investigación bibliográfica pertinente a un abordaje transdisciplinario de la temática Educación y Corporeidad, con la intención de tejer consideraciones que contribuyan a una renovación de los pensamientos y prácticas en el ámbito de la educación/formación. El texto parte de la consideración de que el pensamiento complejo nos desafía a desplazar nuestro propio pensamiento hacia una nueva figura del sujeto, lo que implica la reconsideración del cuerpo y el surgimiento de la noción de corporalidad. En esta concepción, el sistema-cuerpo se convierte en la instancia fundamental para una teoría pedagógica fundada en una filosofía del cuerpo, que toma como base la noción de sujeto encarnado. Esta noción implica un enfoque no abstracto de la subjetividad, haciendo referencia a las nociones de cuerpo como organismo vivo y de corporeidad como unidad cerebro-mente-cuerpo en movimiento. En consonancia con este enfoque, la idea de los cuerpos conscientes como sujetos de conocimiento – desarrollada a lo largo de la obra del educador Paulo Freire – invita a pensar el cuerpo y la conciencia juntos, constituyéndose dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia.

**Palabras clave:** Educación; Corporeidad; Complejidad; Paulo Freire.